



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

LUCIENE CERDAS

A large, semi-transparent graphic in the background of the title area. It is a complex geometric shape composed of several overlapping triangles in shades of light blue and white, creating a faceted, crystalline appearance.

**PRÁTICAS E SABERES DOCENTES NA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS
CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO**

ARARAQUARA/SP
2012

LUCIENE CERDAS

**PRÁTICAS E SABERES DOCENTES NA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri

Bolsa: CAPES

**ARARAQUARA/SP
2012**

LUCIENE CERDAS

**PRÁTICAS E SABERES DOCENTES NA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 30/03/2012

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri
Unesp/Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Membro Titular: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro
Unesp/Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Marieta Gouvêa de Oliveira Penna
Universidade Federal de São Paulo

Membro Titular: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato
Unesp/Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP-Campus de Araraquara

À professora Maria Regina Guarnieri, amiga antes de orientadora, que jamais deixou de acreditar na minha capacidade durante todos esses anos que compartilhamos bons e maus momentos. Uma pessoa especial que guardarei para sempre em meu coração com muito carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos professores que compõem a banca de defesa de doutorado, Profa. Dra. Marieta Gouvêa de Oliveira Penna, Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, e em especial à Profa Dra. Alda Junqueira Marin e à Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro, pelas contribuições dadas na ocasião da qualificação desta tese. Agradeço imensamente a todos pela generosidade e disponibilidade, pela leitura criteriosa do trabalho e pelas valiosas contribuições.

À Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro, à Profa. Dra. Maristela Angotti, e ao Prof. Dr. José Geraldo Bueno por aceitarem participar desta defesa na condição de suplentes.

Aos funcionários desta Universidade, pela atenção e cordialidade dispensadas em todos os momentos em que solicitei ajuda.

À Capes pelo apoio financeiro que permitiu dedicação exclusiva a essa tese ao longo dos anos de sua elaboração.

Agradeço aos colegas e amigos da Pós-Graduação, pela amizade cultivada nesses anos. E aos amigos de vida, que distantes ou não, sempre apoiaram minhas escolhas, e os quais carrego em meu coração.

A Cristian Youlton, a quem tive o prazer de conhecer, e que colaborou muito comigo na elaboração da qualificação. Agradeço a sua ajuda na confecção dos gráficos e tabelas que compõem esta tese.

Em especial, agradeço à minha mãe, irmãs e irmãos por fazerem parte da minha vida, dando suporte, carinho e apoio nos caminhos que escolhi traçar. E ao meu querido pai, que continua permanentemente em meu coração e pensamento.

À Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri por todo ensinamento, carinho, compreensão, incentivo e paciência nesses anos em que trabalhamos juntas. Agradeço por todos os momentos que dispensou a mim nessa jornada, e que permitiram que nos tornássemos mais que orientadora e orientanda, mas grandes amigas.

Agradeço também a Brunno V. G. Vieira, com quem convivi por longos anos, e que sempre me incentivou, acreditando na minha capacidade de vencer. E que me apresentou poemas tão lindos quanto A Máquina do Mundo:

[...]Essa total explicação da vida,/esse nexo primeiro e singular/que nem concebes mais, pois tão esquivo/se revelou ante a pesquisa ardente/em que te consumiste... vê, contempla,/abre teu peito para agasalhá-lo[...](Carlos Drummond de Andrade).

Como docente, difícilmente viva yo lo bastante para descubrir que mis esfuerzos han modificado el curso de la historia de la humanidad así sea un ápice, y en caso de que lo modifique, nunca me enteraré, lo cual es una verdadera lástima. Pero si todos los días me voy a casa preguntándome si algo de que hice o dije tuvo algún efecto en alguien, me encuentro en una triste situación, por cierto, sin importar cuáles puedan ser mis recompensas futuras.

(JACKSON, 2002, p.80, grifos do autor).

CERDAS, L. **Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: Contribuições de pesquisas contemporâneas em educação.** 2012. 393p. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

RESUMO

O objetivo desta tese consiste na organização, análise e síntese dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas em relação às práticas e aos saberes dos professores alfabetizadores, na perspectiva de que a experiência na docência representa uma das fontes de constituição dessas práticas e saberes, ao lado das trajetórias pessoais de vida e de formação para a profissão, e são, portanto, capazes de gerar subsídios para uma reflexão acerca da alfabetização. Esta tese busca, desse modo, responder aos seguintes questionamentos: a partir das pesquisas é possível conhecer quais as práticas e os saberes que fazem parte da cultura alfabetizadora dos professores? As pesquisas revelam elementos que influenciam a constituição dessas práticas e saberes? A partir das pesquisas é possível identificar aspectos de reprodução e inovação nas práticas e saberes dos alfabetizadores? As pesquisas evidenciam o papel das práticas pedagógicas no processo de consolidação dos saberes docentes? Verifica-se a existência de uma produção constante de pesquisas sobre as práticas e os saberes na alfabetização, cujo conhecimento produzido merece ser organizado, identificando-se não só as tendências teóricas e metodológicas dessas pesquisas na área da educação, mas também ressaltando suas contribuições para as reflexões sobre a alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Realiza-se uma *pesquisa bibliográfica*, na qual são analisadas teses e dissertações produzidas entre 2005 a 2009 nos programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo com foco nas práticas e saberes de professores alfabetizadores. A análise das pesquisas foi feita a partir de autores que tratam das práticas e saberes docentes, entre eles destacam-se Gimeno Sacristán, Jackson, Charthier, Mercado, Tardif, Borges, Gauthier, et al, entre outros. Os resultados obtidos, organizados em quadros, tabelas e figuras e analisados com base no referencial teórico norteador da pesquisa, confirmam a hipótese que orienta esta tese de que as práticas e os saberes de professores alfabetizadores, já identificados pelos pesquisadores, trazem indícios de uma cultura sobre a alfabetização, e de elementos que caracterizam rupturas nessas práticas e saberes adquiridos ao longo de sua carreira profissional e na experiência e prática de alfabetizar. As pesquisas deixam entrever permanências e mudanças nas práticas e saberes dos professores alfabetizadores pela inserção de outros procedimentos de ensino a partir da prática constituída, ou cultura objetiva.

Palavras chave: Alfabetização. Práticas de alfabetização. Saberes docentes. Ensino Fundamental. Pesquisa bibliográfica.

CERDAS, L. **Teacher's practices and knowledge in literacy in the early years of Elementary School: contributions from educational contemporary researches.** 2012. 393p. PhD Dissertation (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to organize, synthesize and analyze some results of academic researches concerning to both literacy teacher's practices and knowledge. The experience in teaching constitutes a source of practices and knowledge, beside teacher's individual way of life and professional education, therefore, those are elements that can together provide important clues to thinking about literacy. Seeking this objective, the study presents a *survey* in what are under analysis MS Theses and PhD Dissertations focusing literacy teacher's practices and knowledge produced from 2005 to 2009 in Education Graduate Programs of Sao Paulo state. After the reading of those works, the thesis seeks to answer the following questions: is it possible to recognize what practices and knowledge belong to the teacher's literacy culture? Do the researches contain elements that are able to influence the establishing of those practices and knowledge? Do the researches show the role of educational practices in the consolidating process of teaching knowledge? In the period from 2005 to 2009 there is a very large academic production about literacy practices and knowledge, whose acknowledge might be organized, looking for both to identify theoretical and methodological tendencies and to stand out their contribution to the thought about children literacy in the early years of Elementary School,. The analysis of researches was done by the thought of some authors who approach teacher's practices and knowledge, such as Gimeno Sacristán, Jackson, Charthier, Mercado, Tardif, Borges, Gauthier, et al, among others. The acquired results, that wereanalyzed and organized in frames, tables and illustrations, confirm the hypothesis that have led this thesis according to the literacy teacher's practices and knowledge, already identified by the researchers, have evidences of a fixed culture on literacy as well as on these elements that feature breaks and/or reshaping of practices and knowledge received along professional career and in the teacher's own background and practice. Researches sketch continuities and changings in the literacy teacher's practices and knowledge that feature an innovator cycle shaped by the input of other teaching procedures through the practice or objective culture.

Palavras chave: Literacy. Literacy practices. Teacher's knowledge. Elementary School. Bibliographical research.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Pesquisas produzidas por ano	20
Tabela 2	Número de trabalhos por descritores, considerando a base “todas as palavras” e “expressão exata” do Banco de Teses da Capes (1987 a 2009)	123
Tabela 3	Total de pesquisas produzidas entre 2005 e 2009	124
Tabela 4	Total de pesquisas por temas principais	131
Tabela 5	Ocorrências dos tipos de procedimentos nas pesquisas	140
Tabela 6	Ocorrência dos termos “saberes” e “práticas” nas t/d.	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Tensões e Desafios da Alfabetização	58
Quadro 2	Prática Pedagógica e Ação Docente	82
Quadro 3	A prática docente e seus aspectos constituintes	91
Quadro 4	A perspectiva de Chartier; Albuquerque, Morais e Ferreira; Mercado; Jackson sobre a prática docente	105
Quadro 5	Saberes docente e prática pedagógica	116
Quadro 6	Objetivos das Pesquisas	150
Quadro 7	Elementos do trabalho docente	154
Quadro 8	Atividades dos professores alfabetizadores	191
Quadro 9	Saberes dos professores alfabetizadores	200

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Pesquisas por ano	124
Figura 2	Proporção de estudos na área da Educação, segundo ano	126
Figura 3	Pesquisas segundo nível de estudo	127
Figura 4	Proporção das pesquisas segundo nível de estudo	128
Figura 5	Pesquisas por Estados do Brasil.	129
Figura 6	Pesquisas por temas.	132
Figura 7	Pesquisas por foco	136
Figura 8	Tipos de Estudo	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 PRÁTICAS E SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO.....	27
1.1 Propostas e políticas para a alfabetização: intervenções nas práticas e nos saberes de professores.....	45
2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES DOCENTES EM DISCUSSÃO	61
2.1 As pesquisas sobre os professores e o ensino: aspectos do panorama atual.....	62
2.2 As práticas e os saberes docentes: contribuições teóricas	77
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E ANÁLISE DAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO	119
3.1 Busca e seleção das teses e dissertações no Banco de Teses da Capes: estudo de caráter exploratório e delimitação do <i>corpus</i>	121
3.2 Teses e dissertações sobre práticas e saberes de professores alfabetizadores	127
3.3 Temáticas centrais das pesquisas	130
4 NARRATIVA DOS PESQUISADORES SOBRE O QUE FAZEM E SABEM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES	139
4.1 Sobre o que narram os pesquisadores	155
5. PRÁTICAS E SABERES DOCENTES NA ALFABETIZAÇÃO	190
5.1 As práticas dos professores alfabetizadores: o que dizem os pesquisadores	190
5.2 Os saberes dos professores alfabetizadores: o que dizem os pesquisadores.....	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS	214
REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS	222
APÊNDICES	226
APÊNDICE A – PESQUISAS POR IES, ESTADO E ANO	227
APÊNDICE B – PESQUISAS ORGANIZADAS POR PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	231
APÊNDICE C – TIPO DE ESTUDO.....	232
APÊNDICE D – AUTOR E TIPO DE ESTUDO	233
APÊNDICE E – TESES E DISSERTAÇÕES DA ÁREA DA EDUCAÇÃO (ORGANIZADAS POR ANO)	234
APÊNDICE F – QUADRO SÍNTESE DAS PESQUISAS ANALISADAS	250

INTRODUÇÃO

O objetivo desta tese consiste na organização, análise e síntese dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas em relação às práticas e aos saberes dos professores alfabetizadores, na perspectiva de que a experiência na docência representa uma das fontes de constituição dessas práticas e saberes, ao lado das trajetórias pessoais de vida e de formação para a profissão, e são, portanto, capazes de gerar subsídios para uma reflexão acerca da alfabetização. São analisadas teses e dissertações produzidas entre 2005 e 2009 em programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, pois é aí que se concentra a maioria dessas pesquisas, como se verá no decorrer deste texto.

A realidade, no que tange à alfabetização, considerando abordagens teóricas, diretrizes didáticas e políticas educacionais, inclui, também, discussões sobre as práticas e os saberes dos professores, o que justifica a priori a elaboração desta tese, na qual se analisa a produção acadêmica sobre alfabetização, na área da Educação, à luz de autores de referência na conceituação da prática pedagógica e dos saberes docentes.

Com base nesse referencial, o conceito de prática pedagógica agrega a perspectiva de Gimeno Sacristán (1999) de uma cultura partilhada na escola, na qual aspectos já sedimentados, e que permitem a reprodução de rotinas e esquemas de ação, convivem com aspectos inovadores, característicos das ações dos professores, mediante novos conhecimentos teóricos, políticas e demandas sociais. A prática pedagógica se constitui como produtora de saberes docentes, ao lado da formação acadêmica inicial, da formação continuada e de elementos advindos das experiências pré-profissionais dos professores, tais como sua história de vida e suas vivências como aluno.

Como o leitor verá mais adiante, a análise das teses e dissertações, produzidas entre 2005 e 2009 (na área da Educação, no Estado de São Paulo), aponta que a prática é a entrada principal no estudo dos saberes docentes. As narrativas produzidas pelos pesquisadores revelam, seja por meio do discurso sobre a prática ou pela observação de sala de aula, o que os professores fazem e sabem. A análise das pesquisas permite entrever um conjunto de procedimentos, atividades, recursos e comportamentos, que caracterizam as práticas de alfabetização e os saberes dos professores nelas implicados, e que se desenvolvem a partir de pressupostos teórico-metodológicos, crenças, valores pessoais e coletivos, e dos contextos e condições objetivos da escola.

Verifica-se, nesse sentido, que a alfabetização e as práticas de alfabetizar, assim como os saberes dos professores que alfabetizam não são realidades à parte da história, nem são

definidos por um objetivo permanente ao longo do tempo, pois saber ler e escrever implica competências e expectativas que são específicas de cada época, portanto, “[...] o conteúdo e os métodos de ensino mudam à medida que a demanda social da alfabetização se transforma e, assim, as competências que se esperam dos professores não cessam de ser redefinidas.” (CHARTIER, 1998, p.4). Isso significa, de acordo com a autora, entender que os saberes dos professores para alfabetizar, bem como os modelos propostos para sua formação dependem, em grande parte, das metas sociais para o ensino da leitura e da escrita, o que requer interrogar-se sobre o tipo de leitor e escritor que se pretende formar em cada época. Sem dúvida, o contexto atual da alfabetização é marcado por discussões que apontam a necessária inovação teórico-prática – como se verá nos capítulos subsequentes – levando-se em conta as demandas atuais das sociedades letradas.

Apesar disso, é preciso reconhecer que muitas práticas pedagógicas se mantêm ao longo do tempo, ou são readaptadas diante dessas novas demandas. Como se verá ao longo deste texto, a prática pedagógica é marcada por mudanças e permanências que a caracterizam como “cultura acumulada”, sendo os professores sujeitos que vão se constituindo como docentes, também, ao se apropriarem dessas práticas, tal como define Gimeno Sacristán (1999). A relação teoria e prática é o mote de grande parte dos estudos referenciados nesta tese, a realidade descrita por esses mesmos pesquisadores revela defasagens e distanciamentos entre as normatizações, parâmetros institucionais e conhecimentos científicos e o que acontece de fato nas salas de aula, caracterizada ao mesmo tempo por inovações e mudanças provocadas por esses mesmos determinantes.

Ao apresentar as etapas históricas das demandas sociais para alfabetização na França, desde o século XVII, Chartier (1998, p.8) revela que à medida que a escola torna-se “uma escola de massa”, já em meados do século XX, faz-se necessário redefinir suas exigências, ao mesmo tempo em que se assiste a um aumento das taxas de evasão e repetência como sinal do fracasso escolar, que denota dificuldades da escola em atender a uma clientela diferenciada sócio culturalmente.

[...] as dificuldades em leitura impedem o prosseguimento dos estudos (e, portanto, de elevar-se na escala social) (...) A luta contra o fracasso escolar é então a luta para que se instaure uma verdadeira igualdade de oportunidades de aprendizagem, já que a maioria das crianças que fracassa no curso preparatório¹ é oriunda dos meios populares (CHARTIER, 1998, p.9).

¹ Segundo Chartier (1998) a partir de meados do século XIX aparecem nas cidades as escolas maternas para crianças de menos de sete anos de idade; o último ano da escola maternal correspondia ao curso preparatório à escola elementar, caracterizando-se pela iniciação à leitura e à escrita e à numeração.

No texto **Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração**, Chartier (2007) retoma pesquisas históricas realizadas a partir da análise de cadernos de alunos, que podem ser considerados testemunhos de um ensino magistral marcado por aulas expositivas, como também indicadores dos desempenhos escolares, ou ainda como testemunhos das práticas de aprendizado. Por meio de tais fontes, é possível aos pesquisadores “[...] confrontar o ensino desejado com o aprendizado praticado, passar das teorias pedagógicas ou dos textos prescritivos à sua utilização.” (CHARTIER, 2007, p.23) na introdução das gerações mais jovens à cultura escrita.

As defasagens temporais entre a prescrição institucional, os discursos científicos de referência e as exigências dos professores mostram que a história das ideias pedagógicas e das práticas não evoluem no mesmo passo. Os cadernos dos alunos testemunham o ensino de uma época, as perspectivas sociais em relação à escola, assim como revelam práticas comuns que se perpetuam no tempo como reveladoras das frequentes defasagens temporais entre as prescrições e as práticas, lugares comuns que não se desgastam, exercícios escolares que se reinventam, suportes de leitura e escrita que possibilitam novas formas de lidar com tais saberes; os cadernos, tais como conhecemos hoje, são um exemplo dessa mudança/permanência. Hoje, como antigamente, a designação das atividades escolares define o mundo dos saberes legítimos. As pesquisas sobre os trabalhos dos alunos não param de mostrar como as gerações jovens “fazem o novo com o velho”, diz Chartier.

Como aponta essa autora, de todas as obras escolares, a mais divulgada é aquela que faz os iniciantes entrarem nos rudimentos da leitura. O livreto de alfabetização e, mais recentemente, as cartilhas e os livros didáticos, fornecem pistas sobre a iniciação cultural, eles colocam em cena “o mundo da escrita” proposto como referência aos leitores principiantes: saberes sobre as normas da língua e as relações entre a escrita e o real. Descrevendo os livretos do século XIX (1830-1850), a autora se pergunta como os professores os utilizavam e como os iniciantes puderam neles aprender a ler.

Gênese de um novo objeto escolar, as cartilhas, cujas normas editoriais ganharam as editoras, e parecem ter sido gradualmente adotadas pelos autores de novos livros, conviviam com os antigos manuais que continuavam, então, a ser usados e reeditados. Uma grande parte desses manuais não se dava ao trabalho de apresentar outras justificativas além das empíricas: o autor sabia que seu método funcionava porque tinha visto o seu sucesso, não havendo necessidade nenhuma de explicitar o que parecia um consenso partilhado da época e da profissão. A leitura deve perceber aquilo que o autor não acreditava ser necessário recusar ou criticar, ou seja, questões que faziam parte das evidências da época. A análise de um manual

refere-se ao seu valor de uso, sendo impossível manter um título e reeditá-lo se ele não tivesse sido ratificado pela profissão na prática da sala de aula.

[...] para que um exercício possa ser adotado de forma durável na escola é preciso que ele tenha um esquema de ação breve, estável e simples. Deve ser conveniente a todos os professores principiantes ou tarimbados, e a todos os alunos, tanto os melhores quanto àqueles que apresentam os piores desempenhos escolares (CHARTIER, 2007, p.36).

Retomar esses estudos de Chartier (2007, p.56) é relevante, pois eles anunciam a permanência de algumas práticas e a introdução de outras, como aspectos de saberes compartilhados pelos professores e alunos. Como no exemplo apresentado por ela, hoje as escritas de “primeiro impulso” se tornam cada vez mais frequentes; os exercícios para completar fotocopiados ou os livros de exercício existentes no mercado só aumentam a tolerância a essas escritas, deixando seus traços na aparência geral dos cadernos dos alunos. Hoje os cadernos utilizados na sala de aula “parecem cada vez mais com rascunhos”, embora esses suportes tenham sobrevivido no tempo.

De acordo com o ponto de vista adotado, pode-se focalizar a ruptura ou, ao contrário, a continuidade, a criação original ou a herança revisitada, mas o reformador mais radical nunca chega a apagar, de si mesmo, o antigo aluno que foi um dia. Em matéria de cultura escolar, na medida em que há sempre um direito e um dever de inventário, não há tábula rasa possível (CHARTIER, 2007, p.62).

As ideias de Chartier permitem pensar as práticas docentes como saberes que estão em constante elaboração, num movimento, tanto de rupturas e mudanças quanto de permanências e continuidades em relação às práticas consideradas tradicionais. Pode-se mesmo dizer que a escola é, por excelência, o espaço em que a mudança e a continuidade estão constantemente presentes como traços constituintes, e que se fazem notar nas pesquisas sobre práticas e saberes de alfabetizadores.

No conjunto das pesquisas analisadas, verifica-se que os materiais produzidos pelos alunos, tais como cadernos de aula, atividades xerocopiadas, livros didáticos, além de diários de classe e de planejamento dos professores, vêm sendo utilizados como fontes para coleta de dados; funcionam como registros não só dos procedimentos de ensino, recursos e atividades desenvolvidas em sala de aula, mas também dos conhecimentos e dos conteúdos assimilados pelos alunos, e que dizem respeito ao tipo de leitor e escritor que se deseja formar.

A reflexão que se faz nesta tese sobre as práticas de alfabetização parte dessa perspectiva; considera as marcas de um contexto mais amplo na revisão do papel da

alfabetização, do professor e das práticas alfabetizadoras na atualidade. Como aponta Colello (2007), a escola não permanece imune às contribuições teóricas, aos apelos das novas propostas pedagógicas ou às exigências democráticas, já que há esforços de renovação, tanto nas propostas formalmente assumidas como nas práticas em sala de aula.

Nesse processo, destaca-se o valor da ação dos sujeitos, no caso professores, para se entender a educação e sua possível transformação. Como aponta Gimeno Sacristán (1999), a percepção da prática educativa como ação orientada e com sentido inclui os sujeitos como agentes concretos, cuja ação tem valor na transformação da educação, embora estejam inseridos num contexto social estruturado previamente. Nessa perspectiva, deve-se considerar que graças a essas ações também o profissional docente vai se constituindo como tal ao longo do tempo.

Na educação, as ações são, pois, reflexo da singularidade daqueles que a realizam – levam seu selo – se entrelaçam com outras ações em um emaranhado de relações, constituem um estilo de ação próprio daqueles que se dedicam a educar e obedecem um projeto coletivo que soma esforços próprios (...) O social não anula o idiossincrático, e esta característica enriquece o social (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.32)

Para Gimeno Sacristán (2000, p. 243) a proposição de inovações pedagógicas aos docentes não demanda apenas simples substituições metodológicas, mas importantes alterações que devem ser vistas dentro da complexidade dos encargos da função do professor e de acordo com suas possibilidades, obrigações de trabalho e condições objetivas, sendo suas margens de autonomia e tomada de decisão limitadas à “regulação burocrática do sistema educativo, os agentes que lhe apresentam o currículo, o *ethos* profissional de grupo, o clima da escola, etc.”.

Nesse sentido, diante da crescente complexidade da profissão docente, à qual correspondem novos papéis, novas exigências e a ampliação de sua missão profissional, enfatiza Canário (2009, p.1-2), no editorial da **Revista Sísifo**, no Dossiê Formação de Professores, o reconhecimento da necessidade de se melhorar as políticas e práticas de formação docente. Isso denota um esforço de tornar a carreira mais atrativa, “[...] recrutar os melhores, persuadir trabalhadores a mudar de profissão em favor da carreira docente, contrariar saídas da profissão, quer precoces, quer de professores mais experientes”. Para o autor há, portanto três grandes desafios postos em relação à docência: tornar a profissão atrativa; contrariar a invasão da escola pelos problemas sociais (que acarreta uma distorção da identidade do professor); e a superação do paradoxo entre *autonomia* e *controle* (formas de

regulação).

Na introdução do **Internacional Handbook of Research on Teachers and Teaching** de 2009, organizado por Lawrence J. Saha e A. Gary Dworkin, os autores apontam novas perspectivas sobre professores e sobre o ensino, destacando que as últimas décadas têm alterado radicalmente as noções tradicionais do papel do professor e de suas práticas pedagógicas. Novas e emergentes funções docentes e as relações com entidades ligadas à educação têm exigido uma rigorosa inspeção do que se sabe sobre os docentes e suas práticas. De acordo com esses autores, em cenários tradicionais, os professores ocuparam uma posição privilegiada não apenas na sala de aula, mas na comunidade. Frequentemente o professor era o adulto mais bem preparado para educar as crianças, e suas atividades, raramente, eram questionadas. Desse modo, se os alunos fracassavam na escola a culpa era deles e o seu fraco desempenho era visto como consequência de uma justa avaliação das suas capacidades. Os professores desfrutavam o status social de profissional, e suas decisões seguiam inquestionáveis.

O processo de ensino e aprendizagem tem tradicionalmente tomado lugar em contextos políticos e econômicos em que a educação é considerada um bem público e uma responsabilidade do Estado. Saha e Dworkin (2009) esclarecem que, particularmente, nos níveis primários e secundários assumiu-se que os investimentos em educação dariam grandes retornos à sociedade em geral. Contudo, como os níveis de escolaridade nas sociedades tornam-se mais altos, e as condições de vida continuamente melhoram, também os custos com a educação aumentam, e com eles as formas de controle do dinheiro investido pelo Estado e a necessidade de efetivos retornos desses investimentos em uma educação mais eficiente.

Os autores acima sugerem que essas mudanças impactaram significativamente o papel, o status e as condições de trabalho dos professores. O status privilegiado dos professores como profissionais começa a ser questionado, a independência e autonomia dos professores tornaram-se cada vez mais corroídas, uma vez que os órgãos do governo, que fazem o controle externo do financiamento da educação, controlam também o trabalho e a carreira dos próprios professores.

Verifica-se, de acordo com Saha e Dworkin (2009), que o nível crescente de insegurança dos professores, que é resultado desse controle externo, pode aumentar a competição entre os docentes, o que significa uma maior quantidade de estresse e o declínio do senso de apoio social. Portanto, a responsabilização externa junto com a competição interna pode resultar no abandono dos padrões de qualidade. Esse contexto de exames externos padronizados poderá significar “ensino para o teste”, a fim de se obter melhores

resultados que possam agradar aos órgãos governamentais.

No entanto, nem todas as mudanças são para pior, acreditam os autores, pois o treinamento, credenciamento e os programas de formação em serviço, com o desenvolvimento das novas tecnologias educacionais têm fornecido recursos de alta qualidade para melhorar as habilidades docentes e prepará-los para salas de aula cada vez mais diversas e desafiantes. Houve desdobramentos com base em pesquisas pedagógicas e estratégias de sala de aula, e a ciência do ensino inclui a disponibilidade de diversos materiais didáticos. Portanto, as contradições do atual clima educacional em muitos países do mundo têm provocado mudanças dramáticas para professores e ensino (SAHA; DWORKIN, 2009).

No caso da alfabetização, por exemplo, considerando as mudanças ocorridas ao longo do tempo, ela mostra-se hoje um processo mais longo em virtude do próprio entendimento do fenômeno, já que ele deixa de ser visto apenas como um processo de decifração e capacidade de grafar palavras, mas demanda também a compreensão e produção de textos escritos. Vislumbra-se, assim, políticas e práticas que atendam às necessidades de se considerar os objetivos atuais do ensino de leitura e da escrita, os processos cognitivos envolvidos na sua aprendizagem, e o delineamento de frentes de trabalho pedagógico que tenham o aluno como centro da prática pedagógica (COLELLO, 2007).

Assim, como “[...] processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico [...]” (SOARES, 2003b, p. 10), é consenso que seu aprendizado não deve ser o fim da escolarização, mas um meio para a aquisição de novos saberes, já que a leitura e a escrita são habilidades fundamentais na busca de novas informações e conhecimentos. “Com efeito, é somente a capacidade de escrever que permite uma escolaridade prolongada e a autonomia social dos adultos no espaço político e econômico das sociedades desenvolvidas” (CHARTIER, 1998, p.12).

Desse modo, a alfabetização em larga escala, decorrente da expansão do ensino público, passou a ser vista como uma questão de sobrevivência em todos os níveis das sociedades letradas, isto é, das “[...] sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita [...] uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita e que valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo do que o falar e o ouvir [...]” (MORTATTI, 2004, p. 98). Como apontam Soares e Maciel (2000, p.7) as evidências de que o fracasso escolar é, portanto, uma ameaça às “[...] legítimas aspirações de uma democratização do saber e da cultura, que acompanhe a democratização do acesso à escola [...]” fazem da alfabetização um dos problemas básicos do sistema educacional brasileiro.

Frente a essas novas exigências para o ensino da leitura e escrita, e à medida que o século XX avança, verifica-se que também os governos começam a preocupar-se com a alfabetização e desenvolvem uma série de ações, ao mesmo tempo em que as Universidades intensificam a produção de pesquisas sobre o tema (CAGLIARI, 2007; SOARES e MACIEL, 2000). No âmbito acadêmico e no cenário das políticas educacionais nota-se a presença de discussões acerca do tema com o crescente desenvolvimento de estudos e pesquisas em áreas como a Pedagogia, a Psicologia e a Linguística². Destaca-se também o impacto dos estudos sobre letramento³, que revelaram os limites da escolarização no processo de formação do sujeito letrado. Nessa sentido, verifica-se a presença marcante nas pesquisas analisadas nesta tese de autores que podem ser associados a essas tendências, tais como Piaget, Ferreiro, Teberosky, Vygotsky, Wallon, Soares, Freire, Kramer, entre outros.

Ademais, verifica-se a implementação de políticas e reformas educacionais voltadas ao enfrentamento do fracasso escolar na etapa inicial da alfabetização, dentre as quais se destaca mais recentemente a implementação do ensino fundamental de nove anos, obrigatório para todas as crianças a partir dos seis anos de idade⁴. Essas medidas têm como fundamento teórico as perspectivas construtivistas e sociointeracionistas de que a alfabetização, como um *continuum*, não se inicia e nem se esgota nos primeiros anos de escolaridade, devendo acontecer a partir do contato da criança com a leitura e com a escrita, ou seja, no contexto de/e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, tendo em vista a necessidade de todos serem membros plenos da comunidade de leitores e escritores nas sociedades letradas atuais (LERNER, 2002; SOARES, 2003a; MORTATTI, 2004).

Na revisão dos procedimentos e métodos de ensino na alfabetização, enfatiza-se, portanto, a necessidade de inserção dos alunos em situações significativas de leitura e escrita, ou seja, situações “[...] geradas pela necessidade de ler e escrever ou pela necessidade que se tem daquilo que se lê ou se escreve.” (GIOVANNI, 1996, p. 83). Não obstante as críticas sobre os modos de letramento escolares, há um consenso entre os pesquisadores de que a

² Para um melhor detalhamento dessa produção ver SOARES, M.; MACIEL, F. (org.) **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/ Comped, 2000. 173p. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653, n.1). Nesse texto tem-se um panorama da produção acadêmica sobre alfabetização entre os anos de 1961 a 1989, que mostra não só o crescimento quantitativo das teses e dissertações sobre o tema, mas a diversificação das áreas de interesse e das temáticas relacionadas à alfabetização nos programas brasileiros de Pós-Graduação.

³ Grosso modo, os estudos sobre o letramento lançaram luzes sobre a faceta social do aprendizado da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que apontaram novos desafios para a escola, quais sejam: levar o aluno não só à aquisição da tecnologia do ler e escrever (alfabetizar), mas aos usos e práticas sociais da leitura e da escrita (letrar). Colello (2004) cita entre os estudos brasileiros: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das letras, 1995; SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**, Belo Horizonte: Autêntica, 2002; TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

⁴ Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

escola é uma via de acesso muito importante na tentativa de se ampliar as exigências do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita (FRADE, 2007).

Nesse contexto, que será melhor detalhado no capítulo 1, a Tabela abaixo, elaborada a partir de buscas realizadas no Banco de Teses da Capes⁵ com o descritor *alfabetização*, não deixa dúvidas sobre o crescimento quantitativo na produção de teses e dissertações em programas de Pós-Graduação de todo país sobre o tema ao longo dos anos. Esse levantamento resultou em 2431 teses/dissertações elaboradas entre 1987 e 2009.

Tabela 1 – Pesquisas produzidas por ano

ANO	Total de Teses e Dissertações
1987	15
1988	26
1989	29
1990	44
1991	44
1992	42
1993	42
1994	65
1995	57
1996	78
1997	70
1998	80
1999	73
2000	103
2001	119
2002	130
2003	155
2004	171
2005	192
2006	195
2007	199
2008	251
2009	251
TOTAL	2431

O objetivo desse rastreamento preliminar foi tomar conhecimento dessa área de estudos a partir de um “olhar mais geral” sobre o que tem se produzido em relação à temática da alfabetização. Embora não se pretenda fazer um Estado do Conhecimento sobre o tema, esse primeiro olhar permitiu uma ideia sobre as Instituições Universitárias produtoras dessas teses e dissertações, as áreas de conhecimento que se dedicam ao tema, assim como sobre as

⁵ Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

temáticas investigadas, buscando situar os estudos sobre as práticas e os saberes docentes no âmbito das produções sobre alfabetização.

Os dados coletados nesse Banco de Teses revelam um crescimento significativo das teses e dissertações entre os anos de 1987 a 2009, pois de 15 pesquisas produzidas sobre alfabetização em 1987 passou-se a um total de 251 em 2008 e 2009.

Um crescimento que evidencia não só a expansão dos programas de Pós-Graduação no Brasil, mas a necessidade latente de se entender o fenômeno da alfabetização sob diferentes perspectivas, levando em conta os desafios postos aos educadores, como já apontaram Soares e Maciel (2000). Como se verá no capítulo 3, esses estudos tratam de temáticas variadas, envolvendo as relações entre o processo de alfabetização e a produção do conhecimento na sala de aula, tanto no que tange aos alunos quanto aos docentes.

Identifica-se também que o tema da alfabetização continua sendo investigado, em especial, em áreas como educação, psicologia e linguística. Vale ressaltar que, nesta tese, apenas os estudos da área da Educação serão focalizados, pois como se ressaltou anteriormente não há pretensão de se fazer o Estado da Arte sobre alfabetização, mas sim tomar conhecimento do que os pesquisadores da Educação têm produzido sobre as práticas e saberes dos alfabetizadores. Essas pesquisas, por sua vez, podem ser localizadas, em sua maioria, em Universidades que pertencem às regiões Sul e, especialmente, Sudeste do país, apontando uma regularidade em relação a esse aspecto, na medida em que corroboram estudos anteriores (SOARES e MACIEL, 2000; VIEIRA, 2007).

Há, portanto, uma bibliografia crescente e considerável sobre a alfabetização e um conhecimento que vem sendo acumulado nesses 23 anos, sinalizando velhos e novos desafios aos educadores. Acrescenta-se a essa produção, índices das avaliações de desempenho na leitura e escrita em diferentes momentos da educação básica, que não têm sido animadores, embora denotem melhoras. Como aponta Soares (2003b), essas avaliações externas à escola têm revelado grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semianalfabetos que saem do sistema escolar depois de quatro, seis, oito anos de escolaridade, denunciando o precário ou nulo desempenho dos alunos, cujo fracasso tem se manifestado não mais no início, mas nos anos finais do ensino fundamental, ou além dele.

Os índices de alfabetismo funcional e analfabetismo, apresentados em pesquisas como a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) e o INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional), ambas de 2009, tornam visível um cenário, no qual 9,7% da população brasileira acima de 15 anos é analfabeta, o que corresponde a cerca de 14,1 milhões de pessoas (CERDAS, 2011).

Os indicadores revelam ainda que 52% dos brasileiros entre 15 e 64 anos, que estudaram até o quarto ano do Ensino Fundamental, atingiram apenas um grau rudimentar de alfabetismo, são capazes de localizar informações explícitas em textos curtos, mas não compreendem textos mais longos, nem localizam informações que exijam alguma inferência. Desse total, 9% são considerados analfabetos absolutos apesar de terem frequentado a escola. Uma triste constatação de que o nível de escolaridade nem sempre garante ao indivíduo o domínio dos conhecimentos e habilidades esperados.

Embora os índices acima revelem uma tendência de queda, se comparados com pesquisas anteriores, de acordo com Cerdas (2011), eles apontam que o acesso à escola não tem resultado, necessariamente, em uma ampliação significativa da aprendizagem de uma população que, por muito tempo, foi excluída da escola e que agora, apesar de estar dentro dela, não consegue, ou enfrenta problemas para aprender. Nesse aprender entende-se, num momento inicial da escolarização, o domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, ou seja, a decodificação e a codificação das letras e sons que pertencem à escrita alfabética.

Paradoxalmente, esses dados confirmam que a escolarização é o principal fator de promoção do letramento, pois quanto maior a escolaridade maior é a chance de se atingir bons níveis de alfabetismo funcional. Daqueles que chegam à Universidade, por exemplo, 71% demonstram pleno domínio das habilidades de leitura e escrita.

É nessa ambiguidade que se reforça a importância da escola na formação de uma população leitora numa sociedade complexa, e cada vez mais exigente, na qual as novas tecnologias de informação e comunicação aceleram a velocidade com que as informações são veiculadas e transmitidas em variados suportes e em gêneros discursivos específicos (CERDAS, 2011).

O relatório **Retratos de Leitura no Brasil** (AMORIN, 2008) delinea um quadro de dificuldades que explicitam a má formação das habilidades de leitura, como falta de concentração e paciência para ler, uma leitura lenta e a ausência de compreensão do que se lê. Apesar disso, há uma progressiva valorização da leitura entre os indivíduos que avançaram no seu processo de escolarização, pois o maior índice de leitura está entre aqueles com Ensino Superior. Outro dado significativo desse relatório é a constatação de que o professor é um dos que mais influenciam na formação de leitores, perdendo apenas para a mãe, ou mulher responsável. Os professores têm, portanto, um papel tão fundamental no incentivo à leitura quanto no ensino das primeiras letras (CERDAS, 2011).

Há, portanto, uma tensão entre as antagônicas representações que a escola tem recebido. De um espaço privilegiado para o aprendizado da leitura e da escrita, em especial

para as camadas mais carentes da sociedade, ela tem se figurado como espaço do fracasso, pois embora venha sendo responsável pelo aumento dos índices de letramento da população, os números do analfabetismo evidenciam que a escola não tem cumprido seu papel. Embora o acesso a ela tenha se alargado, muitos podem ser considerados analfabetos, ou aquém do nível esperado, mesmo depois de frequentar a escola por alguns anos. Outra tensão pode ser verificada entre a comprovada influência dos professores no desenvolvimento do gosto pela leitura e a sua falta de preparo teórico e pedagógico para ensinar ler e escrever, uma vez que também eles apresentam dificuldades nessas habilidades, como frutos desse mesmo sistema no qual estão atuando (CERDAS, 2011).

A alfabetização reafirma-se, assim, como um desafio para os pesquisadores e professores na busca pela qualidade do ensino, ou seja, de uma “[...] educação progressivamente ajustada ao aluno e aos apelos da sociedade letrada.” (COLELLO, 2007, p. 275).

Em trabalho anterior de mestrado (VIEIRA, 2007), no qual analisei teses e dissertações produzidas, entre 1980 e 2005, em Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo com foco nas práticas de professoras alfabetizadoras, essa preocupação dos pesquisadores se evidencia em temáticas que incidem sobre aspectos mais gerais relacionados à revisão conceitual da alfabetização e do ensino e aprendizagem de leitura e escrita, sobre as políticas educacionais implementadas ao longo desse período⁶, e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Esses pesquisadores buscam compreender como professores de escolas públicas que atendem às camadas populares, que atuam há muitos anos na profissão – portanto experientes na tarefa de alfabetizar – e com formação em nível superior ou cursando a graduação incorporam as renovações teóricas e as discussões sobre as práticas de alfabetização, datadas dos anos de 1980 e marcadas pela influência das tendências construtivistas⁷ em relação ao processo de ensino e aprendizagem, apontando, principalmente, deficiências e dificuldades

⁶ Entre essas reformas destacamos a implantação dos Ciclos de Alfabetização e da Progressão Continuada a partir dos anos de 1980; a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), nos anos de 1990; e a implantação de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade no ano de 2006.

⁷ Destacam-se as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a **Psicogênese da Língua Escrita** (obra originalmente publicada em espanhol, no final dos anos de 1970) sob o título *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* que, baseadas nas ideias de Piaget sobre a construção do conhecimento nos indivíduos, descrevem as hipóteses que as crianças elaboram sobre a escrita no processo de aprendizagem, que se inicia antes mesmo da sua inserção na escola. Essas ideias divulgadas no Brasil como construtivistas serviram, e servem, de subsídio à elaboração de diretrizes para a alfabetização e à organização das práticas pedagógicas. A apresentação da edição de 1999, feita por Telma Weiz ilustra bem o impacto dessas ideias na educação brasileira como “marco divisor na história da alfabetização”.

das professoras em conceituar, organizar e conduzir esse processo num contexto de mudanças.

Nos anos de 1980, Nicolau e Mauro (1986, p. 2) apontaram a importância de estudos sobre as práticas de professores das redes públicas e de periferia, a partir dos quais os pesquisadores admitem a parcela de culpa da escola no fracasso escolar, ressaltando a importância de se “[...] revalorizar a competência da escola, especificamente do professor, como corresponsáveis pelo rendimento dos alunos”. Assim também, Kramer, Pereira e Oswald (1987, p. 66-67), admitiam que ao fazer um mergulho no cotidiano da escola pública, identificam-se pontos cruciais para a compreensão dos aspectos determinantes da alfabetização, já que “[...] ao lado da busca por torná-la [a escola básica] ‘de todos’ em termos quantitativos, tem se colocado, cada vez com maior intensidade, a necessidade de se conquistar uma nova qualidade para esta escola, tornando os conhecimentos por ela transmitidos ‘de todos’”.

Essas pesquisas revelam o interesse de se identificar elementos que contribuem para a compreensão do trabalho docente no contexto nem sempre favorável do ensino brasileiro (ANDRÉ, 1995; VALENTE; ANDRÉ, 1998).

Em meu mestrado pude verificar indícios que permitem refletir sobre a relação entre as concepções declaradas e a ação concretizada; o impacto da abordagem construtivista sobre a alfabetização e as condições de transformação das práticas pedagógicas; os determinantes das práticas alfabetizadoras pela identificação de aspectos relacionados à cultura escolar; e os saberes que caracterizam a atuação docente, permitindo revelar processos de sua apropriação e criação na prática (VIEIRA, 2007). Dessa perspectiva, verifica-se como necessária a valorização do tempo de experiência profissional e da formação acadêmica como atributos da competência profissional. As práticas docentes revelam as dificuldades enfrentadas por eles em relação à articulação teoria e prática de alfabetização no processo de constituição da profissão.

A realidade que se apresenta não deixa dúvidas sobre a pertinência de estudos sobre a alfabetização, tema sempre atual em relação ao nosso sistema de ensino e às demandas sociais postas ao ensino da leitura e escrita. Os estudos analisados no mestrado (VIEIRA, 2007) corroboram a afirmação de Chartier (1998) de que os professores não se sentem suficientemente preparados para enfrentar as exigências de uma sala de aula de primeiro ano e que a prática pedagógica, ou a experiência profissional tem grande importância na formação e constituição dos saberes docentes. Nesse sentido, fica a pergunta feita por Chartier (1998, p.9)

“[...] que conhecimentos sobre a língua e a aprendizagem, que competências profissionais sobre métodos de leitura e escrita devem ser oferecidos aos jovens professores?”.

O trabalho realizado por mim no mestrado (VIEIRA, 2007) longe de responder todas as questões postas naquele momento em que se fez o levantamento, a análise das teses e dissertações, suscitou outras como:

- É possível, a partir das pesquisas, conhecer as práticas e saberes que fazem parte da cultura alfabetizadora dos professores?
- As pesquisas revelam elementos que influenciam a constituição dessas práticas e saberes?
- A partir das pesquisas é possível identificar aspectos de reprodução e inovação nas práticas e saberes dos alfabetizadores?
- As pesquisas evidenciam o papel das práticas pedagógicas no processo de consolidação dos saberes docentes?

Essas questões traduzem a relevância da elaboração desta tese que tem como objetivo central organizar, analisar e sintetizar os conhecimentos produzidos pelas pesquisas em relação às práticas e aos saberes dos professores alfabetizadores, na perspectiva de que a experiência na docência representa uma das fontes de constituição dessas práticas e saberes, ao lado das trajetórias pessoais de vida e de formação para a profissão, e são, portanto, capazes de gerar subsídios para uma reflexão acerca da alfabetização. Para tanto, são analisadas teses e dissertações produzidas entre 2005 e 2009 em programas de Pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo, enfatizando um *corpus* formado, mais especificamente, por pesquisas que tratam das práticas de alfabetização e dos saberes dos professores alfabetizadores.

Esta tese considera a perspectiva de Soares e Maciel (2000), de que da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise em pesquisas produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema.

Levando em conta que há, entre os anos de 2005 e 2009, uma produção constante de pesquisas sobre práticas de alfabetização e saberes docentes, o conhecimento produzido pelos pesquisadores merece ser organizado, analisado e sintetizado, identificando-se não só tendências teóricas e metodológicas das pesquisas na área da educação, mas também

ressaltando as contribuições dessa abordagem para as reflexões sobre a alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva da reprodução e inovação pedagógica.

Esta tese caracteriza-se como uma *pesquisa bibliográfica*, na qual são analisadas teses e dissertações produzidas entre os anos de 2005 e 2009 nos programas de Pós-Graduação em Educação no Estado de São Paulo, selecionadas por meio do descritor *Alfabetização* no Banco de Teses da Capes. A hipótese que orienta esta tese é que as práticas e os saberes de professores alfabetizadores, já identificados pelos pesquisadores, trazem indícios de uma cultura sedimentada sobre a alfabetização, bem como sobre aqueles elementos que caracterizam rupturas e/ou reelaboração dessas práticas e saberes adquiridos ao longo de sua carreira profissional e na experiência e prática de alfabetizar.

No Capítulo 1, discute-se um pouco mais detalhadamente as expectativas da alfabetização e do ensino da leitura e escrita na contemporaneidade, a fim de se delinear um contexto mais amplo de discussões sobre o tema, cuja atualidade é indiscutível, enfatizando-se conhecimentos necessários ao alfabetizador e ao desenvolvimento de suas práticas de ensino.

No Capítulo 2, apresenta-se ao leitor o referencial teórico que orienta a leitura do *corpus* desta tese. Autores que têm se aplicado em conceituar práticas pedagógicas e saberes docentes, esmiuçando seus aspectos constituintes, o que possibilita uma leitura mais compreensiva das pesquisas selecionadas na tese sobre o trabalho realizado pelo professor na sala de aula e sobre os saberes que orientam essa ação.

O Capítulo 3 relata, num primeiro momento, os percursos de elaboração desta pesquisa, apresentando os procedimentos metodológicos adotados na busca, seleção e análise do *corpus*, constituído de teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, que foram produzidas entre os anos de 2005 a 2009 tendo como foco as práticas e os saberes de professores alfabetizadores.

No Capítulo 4, faz-se uma análise mais detalhada das pesquisas a partir dos apoios teóricos apresentados nos capítulos 1 e 2, destacando-se os procedimentos de coleta de dados utilizados pelos pesquisadores; os tipos de pesquisa produzidos; os objetivos propostos nessas pesquisas; os resultados e conclusões a que chegaram os pesquisadores, quanto às práticas e saberes dos professores alfabetizadores, organizados em tabelas, gráficos e figuras.

Nas considerações finais são apresentados os principais achados desta pesquisa bibliográfica sobre as narrativas dos pesquisadores a respeito das práticas e saberes docentes na alfabetização.

1 PRÁTICAS E SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

Naquele momento havia acabado de assumir uma primeira série, sem prática e sem embasamento teórico, agarrei-me às possibilidades que a disciplina Didática da Linguagem oferecia e iniciei o trabalho de alfabetização através do processo silábico, pois era a metodologia adotada pelas professoras de primeira série da escola e também aquela pela qual iniciei minha escolarização (ZIBETTI, 2005, p.138: trecho do memorial de conclusão de curso da professora investigada).

Se eu tenho dificuldade, então hoje eu sei onde eu posso buscar também. Com o colega, nos livros; se eu não entendo, eu ligo também. De vez em quando eu tô lá na Z. na L. ou com você. Você vai, você aprende a buscar, a passar informação, por mais que na escola não tem isso, mas você procura! (ZIBETTI, 2005, p.147: trecho da entrevista concedida pela professora à pesquisadora).

Iniciar este capítulo com os depoimentos da professora alfabetizadora, transcritos na tese de Zibetti (2005), tem um significado especial, pois eles trazem uma riqueza de informações sobre as práticas e os saberes docentes, por exemplo, as possibilidades de aprendizagem da profissão a partir da experiência prática e das trocas entre pares; o papel do conhecimento teórico, divulgado nos cursos de formação, ou nos livros aos quais os professores têm acesso; e o significado das trajetórias pessoais anteriores à profissão na constituição das práticas pedagógicas e dos saberes docentes.

Esses elementos, presentes nos depoimentos, também vêm sendo tangenciados pelas pesquisas na área da Educação nos últimos anos. Pesquisadores e educadores reconhecem a parcela de responsabilidade da escola e a influência dos procedimentos, práticas e saberes docentes no sucesso escolar, revelando aspectos do cotidiano das práticas de ensino, sobretudo aqueles responsáveis pelo fracasso dos alunos e pelas dificuldades dos professores.

Ao longo deste capítulo apresenta-se discussões que incidem sobre as práticas e os saberes de professores alfabetizadores tarimbados, ao mesmo tempo em que se discute o fato de que as gerações ingressantes na carreira não se sentem preparadas para alfabetizar frente às novas demandas para o ensino da leitura e escrita. Propõem-se alterações metodológicas e conceituais advindas tanto da produção científica, que revela novos aspectos a respeito do tema, como das políticas educacionais que buscam reorganizar o sistema de ensino tendo como foco o fracasso na alfabetização, alterando o fluxo normal dos alunos em seu processo de escolarização.

Nesse sentido, tem-se que a produção acadêmica é um processo histórico influenciado por questões sociais e culturais da época a que se refere; ao mesmo tempo essa produção

influencia as pesquisas que se sucedem na mesma área de estudo, levantando novas questões, preenchendo algumas lacunas ou mostrando a existência de outras. Considerando esse pressuposto, torna-se essencial retomar as discussões sobre o conceito de alfabetização e práticas alfabetizadoras que contextualizam a produção de pesquisas sobre o tema que, como se sabe, ganha maior impulso nos anos de 1980 quando esses estudos e debates foram intensificados em diferentes áreas, inclusive na educação. Este capítulo apresenta, assim, alguns aspectos que vêm sendo discutidos sobre alfabetização ao longo do tempo, enfatizando seu impacto sobre os professores e os modos como eles têm reorganizado suas práticas pedagógicas frente às exigências atuais do ensino da leitura e da escrita, delimitadas pelas diretrizes curriculares e pelas políticas implementadas pelo menos nos últimos 30 anos.

É consenso entre educadores e pesquisadores que o acesso à leitura e à escrita torna-se cada vez mais necessário à inserção dos indivíduos na sociedade e à própria vida cotidiana, como consequência das mudanças sociais, em especial do desenvolvimento de novas tecnologias; atividade simples como fazer compras em um supermercado, procurar uma rua na cidade, utilizar um carro, uma máquina de lavar, um computador, tudo isso requer hoje o domínio de atividades de leitura, umas mais sofisticadas do que outras (CHARMEUX, 1995).

Esse domínio da leitura e da escrita tornou-se, portanto, fundamental evitando que as pessoas se privem da liberdade de ação e autonomia em uma sociedade letrada, e de importantes fontes de informação, iguais oportunidades na sociedade e perante a lei e de experiências estéticas prazerosas (CARRAHER, 1986). Como afirma Ferreiro (1997), deve-se alfabetizar para que o aluno possa ler o que os outros produzem ou produziram e também para que a capacidade de “dizer por escrito” seja mais democraticamente distribuída. Nesse sentido, “[...] o desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.” (LERNER, 2002, p. 17).

É de conhecimento de todos que no Brasil, desde 1980, há o desenvolvimento de novas ideias sobre alfabetização, decorrentes da influência de estudos estrangeiros e da multiplicação de pesquisas nacionais sobre o tema em diferentes áreas. Isso levou a discussões sobre o conceito de alfabetização, e impulsionou a implantação de políticas e reformas educacionais no enfrentamento do fracasso escolar, agravado pela expansão do ensino público às camadas mais pobres da população. Evidenciou-se a complexidade do processo de alfabetização a partir de diferentes abordagens de estudo do tema, pelo crescimento quantitativo da produção e pela diversificação de seus referenciais teóricos

explicativos⁸. Cabe ressaltar que os levantamentos realizados nesta tese demonstram que essa produção não pára de crescer, tornando-se mais numerosa ao longo dos anos. A Tabela 1 (p. 20), apresentada na introdução, dá uma ideia desse crescimento.

Contribuições de pesquisas vindas de áreas como Psicologia, Sociolinguística, Linguística e Educação resultaram em alterações significativas na ideia corrente de alfabetização, leitura e língua. Colocaram em pauta discussões sobre a concepção de métodos; o processo pelo qual a criança se apropria da língua escrita; a natureza linguística do objeto de aprendizagem na alfabetização; as implicações desse processo em relação ao material didático; e a formação dos professores.

No âmbito da abordagem psicológica da aprendizagem, por exemplo, ganharam destaque as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) que, muito difundidas no Brasil, representam uma tentativa de compreender como se dá a aquisição da escrita, concluindo pela existência de quatro momentos básicos pelos quais as crianças passam, conforme a síntese expressa por Colello (2004, p.27-28): 1) escrita pré-silábica: produzida pelas crianças que ainda não sabem escrever; 2) escrita silábica: a criança compreendeu que o sistema é uma representação da fala; 3) escrita silábico-alfabética: marcada por um momento de transição, no qual a criança já percebeu a ineficácia do sistema silábico, mas ainda não domina o alfabético; e 4) escrita alfabética: a criança compreende o valor sonoro de cada letra⁹. Vale ressaltar que, em muitos casos, essa perspectiva tem gerado, erroneamente, a classificação dos alunos de acordo com essas hipóteses, numa ideia reducionista de avaliação, ao invés de possibilitar o diagnóstico dos conhecimentos já adquiridos e os caminhos a serem ainda percorridos pelos alunos.

Essas pesquisas, baseadas nas ideias de Piaget sobre a gênese interna dos processos de construção do conhecimento, atribuíram ao aluno o *status* de sujeito do processo de alfabetização, pois ele é quem define seus próprios problemas, constrói hipóteses e estratégias para resolvê-los. Dessa forma, a criança procura ativamente entender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e para isso formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

⁸ De acordo com Soares e Maciel (2000), 80% das teses e dissertações sobre alfabetização foram produzidas no Brasil entre 1980-1989, o que confirma o crescimento significativo desses estudos no período e faz supor que essa produção tende a crescer. Em nota (p.11), as autoras apresentam dados de um levantamento inicial das teses e dissertações produzidas entre 1990-1998: foram identificados, nesses 9 anos, 350 títulos sobre alfabetização, contra 219 entre 1961-1989.

⁹ Um maior detalhamento dessas fases da construção da escrita, na perspectiva psicogenética, pode ser encontrado em Ferreiro (1997) e Ferreiro e Teberosky (1999).

Essa concepção construtivista de aprendizagem pressupõe ainda que as crianças que crescem em um ambiente alfabetizado recebem informações a respeito das funções sociais da escrita na sociedade, que são inacessíveis àquelas que vivem em lares com níveis baixos ou nulos de alfabetização. Essas últimas necessitam, então, que a escola considere o trabalho com as funções sociais da escrita como parte imprescindível do processo de alfabetização. Para exemplificar, a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, com a entrada das crianças de seis anos na escola obrigatória representa uma tentativa mais recente de resolver essa distorção social.

Do mesmo modo, as contribuições das ciências linguísticas sobre a natureza dialógica da língua e de suas variantes dialetais permitiram o reconhecimento dos muitos falares, apontando a necessidade de que o respeito ao sujeito falante e à dimensão interlocutiva das práticas linguísticas passassem a configurar como pressupostos na busca pela qualidade do ensino (SILVA; COLELLO, 2003). Entende-se que a criança quando chega à escola já domina um determinado dialeto da língua oral, que pode estar mais ou menos próximo da língua escrita convencional (norma padrão), o que evidencia as diferenças, até então desconsideradas pela escola, entre língua oral e língua escrita, entre sistema fonológico e ortográfico em relação ao léxico, à morfologia e à sintaxe (SOARES, 2003a), sendo esse mais um aspecto de exclusão social que se reflete na educação escolar;

Além dos aspectos cognitivos e linguísticos envolvidos na alfabetização, Colello (2004) salienta que a divulgação dos estudos sobre o “letramento”¹⁰ revelou os limites da escolarização no processo de formação do sujeito letrado, ou seja, aquele que faz uso das habilidades de leitura e escrita no seu cotidiano, respondendo às exigências da sociedade contemporânea. Assim, essa concepção de letramento contribuiu para redimensionar a compreensão que se tem hoje sobre o ensinar e aprender a ler e a escrever. A descrição do fenômeno “letramento” demonstra “[...] a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.” (SOARES, 2003b, p.1).

Embora já bastante divulgado, vale a pena lembrar que o estudo de Soares (2003a) sobre letramento demonstra uma diferença entre saber ler e escrever e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, o que permite inferir que uma pessoa pode ser alfabetizada, mas não letrada. Além disso, a pessoa que aprende ler e escrever, e que passa a

¹⁰ Colello cita entre os estudos brasileiros: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das letras, 1995; SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros, Belo Horizonte: Autêntica, 2002; TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

fazer uso dessas práticas, torna-se diferente social e culturalmente, pois mudam suas relações com o outro, com o contexto e com os bens culturais.

Soares (2002) enfatiza que o sentido do letramento no aprendizado da leitura e escrita incorpora duas dimensões, a saber, uma dimensão individual e uma social. A primeira destaca a coexistência de dois processos – leitura e escrita – que demandam um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas distintas, mas que se complementam. A dimensão social, por sua vez, considera o letramento como uma prática social, ou seja, é aquilo que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, as práticas sociais, num determinado contexto e como essas habilidades relacionam-se com as necessidades e valores sociais.

Os estudos sobre o letramento lançam luzes sobre a faceta social do aprendizado da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que apontam para novos desafios para a escola, quais sejam: levar o aluno não só à aquisição da tecnologia do ler e escrever (alfabetizar), mas aos usos e práticas sociais da leitura e da escrita (letrar). Daí que aprender a ler e escrever implica o conhecimento das letras e o modo de decodificá-las, mas também a possibilidade de usar esse conhecimento em situações legítimas em um determinado contexto cultural (COLELLO, 2004, p.110).

O letramento como um objetivo a mais para o ensino da leitura e escrita está entre as discussões prementes no que tange à alfabetização, envolve os conhecimentos que os professores têm sobre esse fenômeno e os procedimentos didáticos e estratégias utilizados para “letrar” seus alunos; as práticas de leitura e escrita; e o uso dos textos e gêneros textuais na sala de aula. O letramento dos professores, a partir de suas histórias de leitura, também tem interessado aos pesquisadores que investigam em suas trajetórias familiares e escolares sua formação como um leitor que forma leitores.

O que se verifica é que, de modo geral, os estudos produzidos sobre alfabetização em diversas áreas de conhecimento ampliaram a perspectiva sobre o ensino de leitura e escrita, apontando outros objetivos para a alfabetização, inclusive em relação ao papel social desse aprendizado. Evidenciam também a função das práticas de ensino na produção do sucesso ou do fracasso escolar, trazendo à tona questões relacionadas à competência e identidade profissional do professor, ao processo de constituição do docente bem sucedido e a necessária discussão sobre a formação de professores e saberes docentes.

As contribuições de diferentes áreas do conhecimento na identificação dos vários elementos – cognitivos, linguísticos e sociais - envolvidos no processo de aquisição da língua

escrita, capitanearam também discussões sobre os métodos de alfabetização¹¹ gerando propostas de mudanças nos modos de alfabetizar a partir da incorporação de concepções e procedimentos de ensino mais articulados aos objetivos contemporâneos da aquisição das habilidades de leitura e escrita e ao letramento. Isso se explica, por exemplo, pelo crescimento na produção de teses e dissertações que propõem alternativas de trabalho para o professor em detrimento dos estudos sobre método entre 1961 e 1989, conforme Soares e Maciel (2000). Tendência essa que pelo levantamento feito nesta tese parece se manter, já que são poucos os estudos que focam essa temática, até porque as práticas docentes têm se caracterizado mais por uma mescla de procedimentos do que pela utilização de um método específico. Outra visão de alfabetização como um processo de construção de conhecimento põe sob suspeita os métodos, tradicionalmente usados para alfabetizar, em busca de paradigmas didáticos alternativos¹².

Como é conhecido de todos, durante muito tempo, para ensinar a ler e escrever os professores partiam de atividades que se caracterizavam pela excessiva mecanização das tarefas, pela decodificação e codificação da escrita, privilegiando a memorização de fatos e partes isoladas e sem sentido. A concepção de escrita como mera transcrição da língua oral, e não como uma forma de linguagem específica, norteava uma alfabetização baseada na apresentação das unidades menores da língua – fonemas/letras, sílabas, palavras, frases e finalmente o texto, ou, de modo inverso, na exposição de palavras, frases, ou pequenos textos que, posteriormente, eram divididos em sílabas (CHARMEUX, 1995; FERREIRO, 1997; MICOTTI, 1996; SOARES, 2003a; TEBEROSKY, 1993).

As práticas docentes na alfabetização caracterizavam-se pela adoção de um método, o que não significa que essas práticas não tenham continuidade nos dias de hoje, muitas vezes em paralelo com outros procedimentos. Esses métodos foram considerados até mesmo como

¹¹ Micotti (1996) classifica os métodos de alfabetização, classifica-os em sintéticos e analíticos, conforme a sequência em que o ensino é organizado. Nos métodos sintéticos - alfabético, silábico e fônico – o ensino deve partir do mais simples para o mais complexo (letras, sons, sílabas e palavras). Nos métodos analíticos – da palavra, da sentença e do conto ou historietas - há a ideia de escrita como transcrição visual da língua oral e a importância da compreensão, utilização de material didático para a leitura com sentido em atividades de análise e depois de síntese. Os métodos mistos se caracterizam pela simultaneidade das atividades de compor e de decompor e vice-versa. Destaca-se entre esses, o método analítico-sintético (seleção de palavras com dificuldades gradativas, sentenças e passagens que a criança analisa, compara e sintetiza).

¹² “Se compararmos as produções sobre *método* e *proposta didática*, podemos afirmar que *método* está presente em todas as décadas, com 56% dessa produção nos anos 80; entretanto, pode-se dizer que este é um tema que vem sofrendo decréscimo, ao compararmos com a produção sobre *proposta didática*, que se concentra na década de 80 e representa mais de 80% do total da produção no período. Pode-se concluir que, embora persista o interesse pelos métodos tradicionalmente usados no processo de alfabetização, cresce significativamente a busca por outros paradigmas [...]. Uma análise da produção sobre *método*, numa perspectiva histórica, evidencia que, embora essa produção cresça numericamente ao longo do tempo [...] diminui percentualmente na última década em relação aos demais temas” (SOARES; MACIEL, 2000, p.17-18)

responsáveis pelos fracassos na alfabetização. A cartilha como um dos principais recursos didáticos do professor orientava seu trabalho pela apresentação sequenciada das letras, sílabas ou palavras. Quanto ao aluno, acreditava-se, como explica Matencio (1994), que ele devia unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização e princípios fundamentais, para que possuísse os pré-requisitos e desenvolvesse as atividades de leitura e produção escrita.

A crítica a esses métodos, até então utilizados nas salas de aula para alfabetizar, está relacionada às perspectivas psicogenética e de letramento de que esses podem até mesmo ser prejudiciais, na medida em que dificultam a construção da escrita como objeto cultural (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). De modo geral, autores que fazem críticas aos métodos tradicionais de alfabetização (CHARMEUX, 1995; COLELLO, 2004; FERREIRO, 1997; MATENCIO, 1994) referem-se à predominância de um ensino centrado no professor e baseado em exercícios mecânicos de repetição e memorização, a partir de atividades sem significação para os alunos e que constroem uma sequência idealizada de progressão cumulativa sem considerar o que seja fácil ou difícil para a criança. Como aponta Charmeux (1995), nesses métodos a compreensão é o resultado “mágico” de um processo de pronúncia, pois nada no trabalho realizado diz respeito à aprendizagem da compreensão, sendo que esta deve vir sozinha desde que se pronuncie.

Sobre os objetivos sociais da alfabetização, Garcia (2001) e Zaccur (2001) destacam que essas práticas tradicionais incidem sobre a impossibilidade de se formar os “indivíduos críticos e criativos” por meio de um trabalho com sílabas soltas, palavras isoladas ou frases sem sentido, uma vez que são baseadas no ideal da homogeneização, contribuindo para transformar as crianças em pessoas conformistas e facilmente manipuláveis. O aluno é sujeito passivo e prevalece a representação de que o aluno é ensinado pelo professor; sofre a ação realizada pelo professor (ZACCUR, 2001).

As críticas de base construtivista também recaem sobre os materiais didáticos utilizados pelos alfabetizadores, em especial sobre as cartilhas, que apesar de terem sido amplamente aceitas nas escolas, são caracterizadas por exercícios mecânicos de codificação, frases estereotipadas e sem sentido, elaboradas para ensinar e aprender a ler. As cartilhas desconsideram a formação do leitor e produtor de textos, ao mesmo tempo em que perpetuam a ideia de um saber doado, no qual o ponto de vista do aluno raramente é levado em consideração (COLELLO, 2004; FERREIRO, 1997).

Como sintetiza Chartier (1998), as cartilhas sofreram críticas quanto ao seu caráter ideológico (representação arcaica da realidade, estereótipos sociais, etc.), à presença de erros

linguísticos, e aos métodos centrados no código, mais atentos à articulação dos sons e, portanto, inadequados para levar a uma leitura visando à compreensão. A utilização exclusiva das cartilhas contribui para a elaboração de textos pouco criativos, expressivamente pobres, pois os textos da cartilha transformam-se no “modelo” que a criança deve obedecer, quando escreve: uma sucessão de sentenças entre as quais não há coesão, coerência nem unidade temática, já que o ensino da língua é substituído pela memorização de técnicas, regras e conceitos que anulam a possibilidade de produção criativa (COLELLO, 2004; SOARES, 2003a, p.74).

Para Amâncio (2002), as cartilhas invadem o espaço do professor, do aluno e da própria linguagem, pois o professor deixa de exercer o seu papel de organizar, selecionar e conduzir as atividades que estão prontas e previamente definidas. Com relação ao aluno, a cartilha dispensa a sua participação, opinião e intervenção. No que tange à linguagem, Amâncio (2002) destaca, como Soares (2003b), Colello (2004, 2007), Ferreiro (1997), que as cartilhas impõem uma falsa linguagem restringindo o espaço de construção do conhecimento, pois não permitem o exercício da linguagem em suas várias funções.

Essas críticas às abordagens teórico-metodológicas da alfabetização, consideradas então como tradicionais incidiram sobre a produção de livros didáticos. Como esclarece Silva (2004), a denominação dos materiais como *livros de alfabetização* em oposição às *cartilhas* tem sua origem nesse movimento de renovação da produção acadêmica e das práticas de ensino por alternativas inovadoras ou alternativas, elaboradas a partir de abordagens construtivistas. E o mercado editorial de livros didáticos, refletindo essas discussões, passou a investir em obras atualizadas, ou reeditadas que se fundamentam em teorias legitimadas no campo acadêmico.

De acordo com Silva (2004), esses *livros de alfabetização* trouxeram novas dimensões para o trabalho do professor no tocante à forma de conduzir sua relação com os alunos e com os conteúdos a serem ensinados, exigindo que ele tenha domínio das teorias cognitivas que explicam o processo de construção do conhecimento pelo aluno; reconheça-se como aquele que promove o avanço da aprendizagem do aluno, facilitando a aprendizagem e não impondo conhecimentos; saiba se guiar pelo tempo de aprendizagem do aluno e não mais pelo tempo de transmissão do conteúdo; saiba lidar com a heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem, desenvolvendo formas de intervenção mais individualizadas em um contexto coletivo de ensino.

No conjunto dos estudos até aqui apresentados, as ressalvas feitas aos métodos e materiais utilizados na alfabetização estão relacionadas, portanto, a concepções que eles veiculam sobre professor, aluno, ensino e aprendizagem que se mostram em desacordo com o estado do conhecimento atual sobre os processos de ensino e aprendizagem como construção de conhecimentos e em discordância com a perspectiva do letramento. Passa-se da visão de criança “pronta”, “madura” para ser alfabetizada e dependente dos estímulos externos e cujas dificuldades são tidas como deficiências ou disfunções individuais, à ideia de criança como sujeito ativo capaz de elaborar conhecimentos sobre a escrita a partir da sua relação com esse objeto, e cujos “erros” resultam das constantes reestruturações que caracterizam o processo de construção do conhecimento da língua escrita (SOARES, 2003a).

Essa construção só é possível, como explica Charmeux (1995), por meios de práticas pedagógicas que permitam o encontro da criança com obstáculos que provocam a tomada de consciência de necessidades novas e a análise desses obstáculos, assim como das hipóteses propostas pelos pares. Propõe Charmeux, uma prática alfabetizadora que faça emergir da criança aquilo que ela já sabe sobre a leitura e escrita e provoque o encontro desses saberes com outros dados, outros textos, a fim de que, com a ajuda do professor, possa caminhar em direção a outras hipóteses e soluções.

Nessa perspectiva, cabe ao professor organizar, desde o início da escolarização, atividades que não prescindam da compreensão, ao contrário situações que gerem nos alunos a necessidade da leitura e da escrita. Isso significa que se aprende em situações autênticas e significativas de leitura e escrita geradas pela necessidade de ler e escrever ou pela necessidade que se tem daquilo que se lê ou se escreve (GIOVANNI, 1996).

A partir de uma revisão de textos sobre o trabalho do professor alfabetizador, Giovanni (1996) identifica três eixos metodológicos da organização dessas “situações significativas de leitura e escrita”: motivação, ação e conhecimento. A motivação deve ser o ponto de partida da prática alfabetizadora, e ela se dá por meio de atividades que possibilitam a expressão, discussão e compreensão do que os alunos já sabem ou fazem. A apresentação de novos desafios, através de atividades e situações práticas, deve permitir aos alunos novas vivências e ações que, então, devem ser analisadas (com perguntas, busca de respostas, estudos) e, assim, possam favorecer a interiorização dessa ação, transformando-a em conhecimento, que amplia ou modifica o referencial inicial do aluno.

Novamente aqui aparece a ideia de letramento que leva a crer que a alfabetização deve se dar a partir do contato da criança com a escrita em toda a sua complexidade, do acesso à utilização social adulta da língua escrita, diante da necessidade de se comunicar e vivenciar as

funções sociais da escrita. Os alunos devem estar envolvidos por textos variados e atividades que permitam a eles participarem da utilização desses textos – quer sejam da escola, do ambiente, da imprensa, de documentários, de obras de ficção. Isso porque o aluno precisa compreender, também, o papel das atividades de leitura e da escrita no mundo, enxergando um significado concreto para o seu aprendizado (CHARMEUX, 1995; FOUCAMBERT, 1994; MICOTTI, 1996; TEBEROSKY, 1993).

Para Teberosky (1993) entre os aprendizados envolvidos na alfabetização é necessário distinguir a aprendizagem de convenções fixas e externas aos sistemas de escrita como direção da escrita, formas de tipos de letra e sinais de pontuação, do aprendizado da representação da linguagem que define o sistema alfabético. Portanto, as práticas de alfabetização devem considerar atividades distintas para diferentes aspectos da linguagem: algumas atividades têm como objetivo criar condições para que as crianças avancem na compreensão das regras do sistema alfabético; outras para que aprendam as convenções sobre o uso do sistema; e outras para que interpretem e usem a linguagem escrita. As atividades, porém, devem basear-se em textos, tendo como ponto de partida a compreensão e a expressão da linguagem.

A explicitação dessa “pedagogia da compreensão” a partir da inserção dos alunos na “cultura dos escritos” pressupõe que a compreensão começa antes da leitura, na tomada de consciência dos usos da escrita e nas vivências em torno do texto. A ênfase passou da decifração para a compreensão de textos, da capacidade de grafar para a produção de textos escritos (CHARTIER, 1998; CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996).

Para Chartier, Clesse e Hébrard (1996) o trabalho de iniciação à escrita deve basear-se em três eixos. O primeiro se refere à necessidade do professor relacionar as aprendizagens em vias de constituição pelos alunos às práticas sociais da escrita presentes no contexto social, em particular os escritos funcionais que encontramos nas famílias e nos espaços urbanos. O segundo baseia-se na construção de vivências culturais em torno dos objetos e textos impressos através de uma familiarização progressiva e sistemática em situações de descoberta e de investigação dirigida, em atividades de manipulação livre, enfim, em atividades regulares em que o adulto lê e relê histórias ou textos diversos. O terceiro eixo, segundo os autores, refere-se ao emprego de uma pedagogia da compreensão dos escritos apoiada na verbalização dos alunos. Graças às suas observações e perguntas perante os diferentes textos, o professor modula suas escolhas de conteúdo e suas intervenções em função das dificuldades reais do grupo e as crianças, ao explicitarem os procedimentos que utilizam intuitivamente chegam progressivamente ao seu domínio.

Leite e Tassoni (2007) apontam também a importância da afetividade na mediação que o professor realiza nas atividades que envolvem a escrita em sala de aula. Segundo os autores, a afetividade é internalizada pelos alunos que conferem, então, à escrita um sentido afetivo. A ideia é de que cognição e afetividade são dimensões indissociáveis no processo de desenvolvimento humano, e todas as decisões pedagógicas dos professores – adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas – têm repercussões diretas nos alunos, tanto no nível cognitivo quanto no afetivo. “A natureza da mediação pedagógica, portanto, é um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito e o objeto do conhecimento.” (LEITE; TASSONI, 2007, p.133).

Apesar de toda essa discussão gerada pela produção acadêmica e pelas reformas políticas pode-se constatar que alfabetizar é o grande desafio da educação, não só pelos maus resultados dos alunos em provas como SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), mas porque esses resultados revelam que o fracasso escolar não se concentra mais nas séries iniciais do ensino fundamental com as altas taxas de evasão e repetência, mas aparece tardiamente (SOARES, 2003b). Portanto, um grande número de alunos continua saindo da escola não alfabetizado ou semi-alfabetizado.

Sobre as causas desse fracasso, Soares (2003b) aponta ser imprescindível fazer uma revisão do conceito e, conseqüentemente, das práticas de alfabetização, pois se tem atribuído a esse processo um significado demasiado abrangente, considerando-o como permanente e que se estende por toda vida. Nesse sentido, vale reproduzir os argumentos da autora, que são muito pertinentes no contexto atual.

[...] embora o processo de aprendizagem da língua escrita seja um processo permanente, nunca interrompido, não parece apropriado, nem etimológica ou pedagogicamente, que o termo alfabetização designe, como querem alguns, tanto o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita quanto o processo de desenvolvimento dessas habilidades. Etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “processo de aquisição do alfabeto”, ou seja, de aprendizado da língua escrita, das habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado mais amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos negativos na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (SOARES, 2003a, p.15).

No entanto, alerta Soares (2003) que essa revisão deve ser cautelosa para evitar o que ela chamou de “tendência perigosa”, isto é, que as discussões sobre os problemas relacionados

à alfabetização se limitem ao debate sobre métodos ou ainda à adoção de um método como única solução possível.

É o que se verifica, por exemplo, no relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em 2003, organizado por Capovilla (2005). Embora alguns pontos desse documento corroborem as ideias de Soares – por exemplo, sobre a necessidade de se definir mais clara e objetivamente o fenômeno da alfabetização, um ensino direto e sistemático com objetivos e tarefas definidas, e a compilação de um conjunto de competências e habilidades consideradas fundamentais para a alfabetização – os autores vão de encontro às orientações de Soares ao sugerirem a adoção dos métodos fônicos como solução para os problemas do ensino de leitura e escrita no país.

Capovilla (2005) afirma que o construtivismo fracassou, produziu evasão e repetência anuais de mais de 20%, sendo que 60% dos aprovados têm sido considerados “absolutamente incompetentes” em exames como o SAEB. Atribuindo a essa abordagem a culpa pelos índices insatisfatórios obtidos pelos alunos brasileiros em avaliações nacionais e internacionais, os autores do relatório afirmam que a escrita como atividade humana não deriva diretamente de nenhuma capacidade inata a ser ativada pela mera exposição aos materiais escritos, e sua aprendizagem não é “um evento natural nem sobrenatural”. Essa, aliás, é a grande crítica feita às tendências construtivista na alfabetização.

Entrevistas publicadas no Jornal Folha de São Paulo (6 de março de 2006) com Fernando Capovilla e Telma Weisz, confirmam os embates sobre o tema, apontando tendências diferenciadas no tratamento da alfabetização. Respectivamente, aqueles que defendem a adoção dos métodos fônicos e aqueles que defendem uma proposta de alfabetização baseada na inserção das crianças na cultura escrita desde no início do processo, rejeitando a distinção entre o momento de aprender a ler e o momento de ler.

Na primeira vertente, se alfabetizar é ensinar a ler e escrever, a decodificação e a codificação são competências centrais do processo de alfabetização, cujo foco deve ser o reconhecimento de palavras. Assim, o aprendizado da decodificação e codificação fonológica deve ser feito por meio de um método previamente definido e de materiais produzidos para esse fim e que orientem o trabalho do professor em sala de aula. A proficiência em leitura e escrita deve permitir ao leitor compreender, interpretar, modificar o texto e debater-se com ele. Propõem-se que, pelos métodos fônicos, se ensine aos alunos, de modo sistemático, as relações entre as unidades gráficas do alfabeto (letras ou dígrafos) e suas correspondentes

unidades fonéticas (sons)¹³, a fim de que descubram o princípio alfabético subjacente ao código alfabético, a saber, “que as letras representam sons” (CAPOVILLA, 2005, p.34).

Em contrapartida, Weizs (2006), em coro com autores como Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares, entre outros, rejeita a ideia de que o método fônico seja a solução para a alfabetização e aponta que as crianças, em especial as da escola pública, precisam ser inseridas no mundo da cultura escrita para entender do que o professor está falando quando ele se refere às letras e aos sons, pois o objetivo da alfabetização é formar leitores competentes.

Diante desse debate, Belintane (2006) faz uma análise do **Relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos**, referido acima, discutindo a relação existente entre a produção científica no campo do ensino da leitura da escrita e da alfabetização e seus efeitos no sistema público de ensino. O autor faz críticas a esse relatório, questionando a postura adotada pelos colaboradores do painel de especialistas que se colocam como “a comunidade científica”, ignorando outros elementos envolvidos na alfabetização além do método. O autor aponta ainda que, muitas vezes, a política assume este ou aquele método como forma de fugir da responsabilidade mais complexa de assumir a alfabetização como prioridade absoluta do Estado.

A necessidade de se “reinventar” a alfabetização, ou seja, assegurar a sua especificidade como processo de aquisição e apropriação do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica não significa, portanto, o engessamento do processo em um método. Retomando Soares (2003b), a ampliação do conceito de alfabetização e a consequente perda de sua especificidade, podem ser em parte, responsáveis pelo fracasso escolar, na medida em que essa “desinvenção”¹⁴ dificulta a organização do trabalho docente, no que se refere à escolha das atividades e dos procedimentos didáticos a serem utilizados.

Entre as possíveis causas dessa “perda de especificidade” ou dessa “desinvenção” está a reorganização do tempo escolar com a implantação dos ciclos e do princípio da progressão continuada que mal concebidos e mal aplicados podem provocar “[...] uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente [...] resultar em

¹³ “Os sons – e não o nome das letras, como na concepção alfabética – são usados para fazer a síntese e propiciar leitura. A análise e a síntese de fonemas são as duas estratégias mais eficazes para levar o aluno a ler (converter letras em sons) e escrever (converter sons em letras). Enfoques mais atualizados dessa concepção não requerem ou recomendam que o ensino das correspondências seja baseado exclusivamente em unidades sublexicais sem significado.” (CAPOVILLA, 2005, p.57).

¹⁴ Como explica Soares (2003b, p. 4) esse neologismo pretende nomear a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo nas escolas brasileiras ao longo das duas últimas décadas.

descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos.” (SOARES, 2003b, p.4).

Para Soares (2003b), no entanto, a maior causa da “desinvenção” da alfabetização está na mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita. O construtivismo que modificou a concepção do processo de construção da representação da língua escrita pela criança, afirmando que a aprendizagem se dá na relação da criança com a escrita, a partir de constantes reestruturações mentais, trouxe equívocos e falsas inferências, quais sejam: privilegiou-se a faceta psicológica da alfabetização, em detrimento da faceta linguística (fonética e fonológica) do objeto de conhecimento em construção e se difundiu a falsa ideia de que seria incompatível ao paradigma psicogenético a proposta de métodos de alfabetização.

Além disso, segundo Soares, as discussões sobre letramento, que surgem enraizadas no conceito de alfabetização, têm levado a uma inadequada fusão dos dois conceitos com prevalência do conceito de letramento, que, por sua vez, tem gerado o falso pressuposto de que apenas pelo convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza.

Com efeito, muitas vezes, o ensino da língua escrita tem se baseado numa concepção holística da aprendizagem, ou seja, decorrente do princípio de que aprender a ler e a escrever “(...) é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos” (SOARES, 2003b, p. 6). Esse aprendizado aconteceria de forma natural na interação com a cultura escrita e, portanto, o sistema grafo-fônico não seria objeto de ensino direto e explícito, sendo a criança “(...) capaz de descobrir por si mesma as relações fonema-grafema, em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e escrita” (SOARES, 2003b, p.8). Acredita-se que possa ocorrer de modo incidental e natural a aprendizagem de conhecimentos que são convencionais e em parte arbitrários, quais sejam: o sistema alfabético e o ortográfico.

Contra essa concepção holística é que Soares (2003b) propõe a recuperação das especificidades da alfabetização – a sua “reinvenção”, ou seja, a especificação do fenômeno como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, bem como das práticas de ensino que lhe são próprias, caracterizadas, via de regra, pelo ensino direto, explícito e sistemático do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita.

Soares (2003b) aponta como caminho a essa recuperação, ou reinvenção, a revisão dos quadros referenciais e dos processos de ensino que têm predominado na sala de aula, distinguindo o que caracteriza, prioritariamente, a alfabetização. Constituída de muitas

facetas, a alfabetização pressupõe consciência fonológica e fonêmica¹⁵, identificação de relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da escrita, e conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Se por um lado, propõe-se a distinção entre alfabetização e letramento através do reconhecimento de suas especificidades e diferentes facetas, por outro, a autora ressalta a necessária conciliação entre essas duas dimensões na aprendizagem da leitura e escrita, já que não são processos independentes.

Além do mais, a alfabetização não precede o letramento, mas são processos simultâneos, pois se a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas e atividades de letramento, este, por sua vez, só pode se desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003b).

É possível, assim, afirmar que o processo de alfabetização, hoje, não deve se restringir à aquisição das habilidades de leitura e de escrita, mas também não pode prescindir dela na formação do leitor e escritor autônomos. Em entrevista ao jornal Letra A do CEALE (2005), Soares explica que a criança deve aprender simultaneamente todas as competências e habilidades da aquisição da escrita, ou seja, precisa aprender a decodificar e a codificar (relações fonemas/grafemas), ao mesmo tempo em que deve aprender as funções sociais da escrita e a compreender textos. Para tanto, a criança tem de aprender a ler e escrever interagindo com textos reais, com diversos gêneros e portadores de textos que circulam na sociedade.

Desse modo, para a autora, não se pode falar em um método de alfabetização, mas de métodos. Ler histórias, poemas ou textos informativos para crianças, levá-las a interpretar esses diferentes textos supõe procedimentos didáticos diferentes daqueles utilizados para desenvolver a aprendizagem das relações fonema/grafema a partir das palavras-chave de um texto lido. São diferentes métodos e procedimentos porque são diferentes objetos de conhecimento e, portanto, diferentes processos de aprendizagem (SOARES, 2005).

Dessa perspectiva, Ferreiro (2003) afirma que a alfabetização como processo contínuo é desencadeada pelo acesso à cultura escrita e depende do contato com o texto. O conceito de

¹⁵ “A **consciência fonológica** refere-se à habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades independentes de seu significado; as habilidades de reconhecer aliterações, rimas, de contar sílabas nas palavras são indícios de consciência fonológica. Por outro lado, a **consciência fonêmica** é o entendimento de que cada palavra falada pode ser concebida como uma seqüência de fonemas. Ela é a chave para a compreensão do princípio alfabético (as letras representam sons), pois os fonemas são as unidades de sons representadas pelas letras” (CAPOVILLA, 2005 p. 33-34).

alfabetização incorpora os preceitos do letramento propondo uma prática pedagógica em que a aprendizagem da escrita ocorre a partir da descoberta de seus usos e funções sociais.

Corroborando a ideia de que o grande desafio da escola é alfabetizar, incorporando todos os alunos à “cultura do escrito”, Lerner (2002), aponta que a separação entre “apropriação do sistema de escrita” e “desenvolvimento da leitura e escrita” é um dos fatores responsáveis por uma prática centrada na sonorização e na decodificação, desvinculada do significado e da compreensão, que faz supor que a alfabetização seja um requisito prévio para que se possa perceber a função social do texto, ou a utilização da linguagem escrita como tal.

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais [...] preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita (LERNER, 2002, p.18).

Para essa autora, a transformação do ensino da leitura e escrita pressupõe algumas condições didáticas, entre elas, a explicitação no projeto curricular dos aspectos sociológicos, psicolinguísticos, antropológicos e históricos das práticas de leitura e escrita, a identificação das tarefas do leitor/escritor como conteúdos de ensino, e a articulação dos propósitos didáticos com os comunicativos que tenham sentido atual para o aluno e correspondência com os sentidos que orientam a leitura e a escrita fora da escola, através, por exemplo, do trabalho por projetos.

Além disso, sugere Lerner (2002) o necessário equilíbrio entre o ensino e o controle, evitando que este prevaleça sobre aquele, de tal modo que se abram espaços para os alunos lerem outros textos, mesmo que não seja possível ao professor avaliar a compreensão de tudo o que lêem. É imprescindível também compartilhar a função de avaliador, delegando aos alunos a responsabilidade, provisória, de revisar seus textos, permitindo assim que se defrontem com problemas de escrita.

Outro autor que tem se dedicado ao estudo da alfabetização é Leite (2010) que destaca em relação às ideias construtivistas que o professor ficou situado como elemento facilitador, responsável pela organização de um ambiente também facilitador para as relações que devem ocorrer entre as crianças e a escrita; o professor acabou ficando numa posição periférica no processo de ensino e aprendizagem, inclusive acreditando-se que a intervenção do professor não estaria respeitando o processo de construção do conhecimento pelo aluno.

Retomar então o processo de alfabetização para Leite pressupõe considerar que a produção de conhecimentos é um processo baseado na relação sujeito e objeto (aluno e conteúdos apresentados); que essa relação é sempre mediada por um agente cultural (entre eles o professor); que essas relações sujeito, objeto e mediação são também afetivas; e por último reconhecer que a qualidade da mediação é um dos principais determinantes da qualidade do vínculo que vai se estabelecer entre sujeito e conhecimento, envolvendo as dimensões cognitivas e afetivas. Portanto, o autor, inclui a afetividade como elemento essencial das práticas de alfabetização. Além disso, “[...] o fator inspirador de todo trabalho deve ser buscado no compromisso político que determina as práticas de mediação pedagógica dos professores.” (LEITE, 2010, p.70).

Destaca-se também a afirmação de Teberosky (1993) de que uma proposta renovadora do ensino e da aprendizagem depende da capacidade dos professores de tornar acessível a linguagem escrita às crianças com diferenças individuais que afetam aspectos como idade, ambiente familiar e cultural, experiência prévia, nível cognitivo, entre outros.

Nesse sentido, são muitos os desafios postos, na atualidade, ao alfabetizador no desenvolvimento de uma ação eficaz. Campelo (2002), ao tratar dos conhecimentos necessários ao exercício da prática pedagógica na alfabetização, aponta para o professor o desafio de proporcionar aos alunos experiências sistemáticas que permitam o desenvolvimento da oralidade e da reflexão sobre a linguagem, a importância da aquisição da língua escrita e suas funções sociais, bem como deve ensinar a ler e escrever respeitando as variações linguísticas e os ritmos individuais de aprendizagem. Na perspectiva da autora, a compreensão e a articulação desses saberes pelos alfabetizadores são aspectos fundamentais para que se definam critérios de avaliação e de intervenção junto às crianças.

Vale ressaltar que, os comportamentos e posturas dos professores na dinâmica da sala de aula também se destacam como elementos importantes do processo de alfabetização, avançando as discussões a respeito do tema para além do uso de determinado método (cf. SOARES; MACIEL, 2000; MICOTTI, 1996; CHARMEUX, 1995; COLELLO, 2004). O professor deve conhecer o aluno e os processos cognitivos do aprendizado da escrita, para melhor adaptar sua ação às carências e especificidades daquele que aprende; promover um clima pedagógico facilitador da aprendizagem pela alimentação do gosto pelo saber e pela busca do conhecimento; romper com o artificialismo pedagógico, que distancia a criança do seu próprio mundo, pela valorização do processo mais do que do produto da aprendizagem; e ser capaz de realizar interferências práticas facilitadoras da aprendizagem (COLELLO, 2004).

Hoje o professor alfabetizador, como ressalta Colello, precisa ser um profundo conhecedor do que ensina e ser capaz de regular as atividades propostas de acordo com uma margem de dificuldade para o aluno, de tal modo que elas sejam um desafio capaz de ser realizado. Além disso, o professor deve permitir que outras fontes de informação, além dele, adentrem a sala de aula; deve reconhecer a heterogeneidade da classe como um recurso pedagógico de uma educação baseada no tripé questionar, aprender e ensinar. Portanto, constituem aspectos renovadores da prática alfabetizadora o modo como o professor entra em cena na sala de aula, sua postura como aquele que conhece, respeita e estimula o processo de aprendizagem.

Colello apresenta a perspectiva de alfabetizar letrando, a partir da qual propõe a articulação entre “descobrir a escrita” (conhecimento de suas funções e formas de manifestação), “aprender a escrita” (compreensão das regras e modos de funcionamento, aspectos notacionais) e “usar a escrita” (cultivo de suas práticas a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito). Espera-se assim romper com a divisão entre o “momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem”. O esquema abaixo ilustra esse processo cíclico de aprendizagens relacionadas ao ensino da escrita:



Fonte: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>

O esforço para fazer circular a escrita em toda sua complexidade, seu potencial expressivo-comunicativo e sua pluralidade de produção não faria sentido sem a iniciativa dos professores de articular a descoberta da escrita [...] a aprendizagem da escrita [...] e o uso da escrita [...]. A partir daí, é possível promover a reflexão lingüística e a construção de um saber significativo por meio de propostas que preservem os propósitos sociais e didáticos da escrita. (COLELLO, 2010).

A autora aponta a presença de “práticas viciadas” na sala de aula que demonstram a dificuldade dos professores na assimilação de uma nova proposta de alfabetização decorrente da força das práticas tradicionais que permanecem à custa das configurações estruturais e políticas, da formação precária das professoras, da insegurança delas no enfrentamento do dia a dia em sala de aula e dos complexos mecanismos de resistência à transformação escolar (COLELLO, 2007).

Finalizando este capítulo apresenta-se algumas pesquisas que, produzidas nesse contexto mais ampliado de debates sobre novos aspectos a serem considerados no processo de alfabetização, colaboram para aprofundar o entendimento do que vem ocorrendo com a alfabetização, do ponto de vista das práticas pedagógicas e dos saberes docentes. Isso porque o sucesso escolar depende em grande parte da ação docente, uma vez que “é o comportamento do professor em face de sua prática pedagógica que faz a diferença” (CHARMEUX, 1995, p.22).

A partir do levantamento feito por mim no mestrado (VIEIRA, 2007) identifica-se, nos estudos sobre as práticas de professores bem ou mal sucedidos, comportamentos e atitudes que interferem negativa, ou positivamente, no rendimento escolar dos alunos na alfabetização. Foi possível encontrar também estudos sobre concepções dos professores alfabetizadores e os processos de construção e origem dos saberes mobilizados nas práticas, e que garantem aos professores segurança diante dos desafios do dia a dia da alfabetização. Revela-se que a construção desses saberes se dá na articulação dos conhecimentos da formação com os saberes da experiência, as condições objetivas do sistema educacional e as inovações teóricas sobre alfabetização.

1.1 Propostas e políticas para a alfabetização: intervenções nas práticas e nos saberes de professores

Como o leitor pode verificar, os estudos referenciados anteriormente destacam, sem dúvida, uma série de desafios aos professores na fase inicial da alfabetização que incidem sobre saberes já consolidados, sobre práticas e rotinas presentes há muito na sala de aula, ampliando as expectativas sobre a formação desse professor, que deve ser cada vez mais “capacitado” e preparado para alfabetizar. Nesse sentido, o que se verifica em termos de ações é a preocupação latente com a formação inicial e a continuada como aposta para a atualização do professor no que tange aos conhecimentos teóricos e práticos sobre alfabetização, uma vez

que, como disse Soares (2005), é esse profissional que “[...] se vê na sala de aula com 30, 40 crianças em sua frente, e tem de fazer com que essas crianças aprendam a ler e escrever”.

A partir dos debates teóricos, resultantes da produção acadêmica sobre alfabetização, verifica-se sua influência, desde a década de 1980, no âmbito das políticas educacionais, impulsionando reformas na organização do ensino e inúmeras iniciativas de capacitação docente, tanto no nível dos Estados quanto no dos Municípios.

O relatório **O repensar da educação no Brasil** (GOLDEMBERG, 1993) apontou como um dos problemas centrais da educação brasileira a garantia de permanência das crianças e jovens no sistema educacional. A repetência nas séries iniciais foi considerada por ele como um dos grandes entraves à universalização e escolarização das crianças, ao lado da melhoria da qualidade de ensino e da formação docente.

Nesse sentido, as políticas educacionais têm se ocupado com a reformulação curricular e a reorganização do ensino, enfatizando a necessidade de expansão e democratização da escolaridade básica e de superação do fracasso escolar, principalmente, no ensino fundamental obrigatório. Entre essas tentativas destaca-se, em âmbito nacional, a implantação dos Ciclos de Alfabetização e da Progressão Escolar como iniciativas para assegurar aos alunos a permanência na escola e a qualidade do ensino, pela flexibilização do tempo escolar e o fim da retenção dos alunos na passagem de um ano para outro; almeja-se combater a repetência – considerada pelos governos extremamente onerosa para os sistemas de ensino – e garantir a permanência das camadas populares na escola.

Barreto e Mitrulis (1999) destacam a multiplicação de iniciativas com características bastante comuns nas mais diferentes redes de ensino de estados e municípios do território brasileiro, já que muitas administrações retomam propostas experimentadas por outras gestões e em diferentes localidades.

Percorrendo a trajetória das experiências brasileiras, observa-se que a idéia de ciclos é acolhida por gestões das redes públicas de ensino dos mais diferentes matizes partidários como uma alternativa importante para o enfrentamento do fracasso escolar. As justificativas para sua implantação povoam os argumentos dos governos que se autodenominam populares, tanto quanto daqueles considerados de centro ou mais à direita, numa convergência de idéias que vão construindo propostas, que ainda que diversificadas entre si, revelam muitos consensos em termos do encaminhamento das políticas educacionais para o ensino fundamental. (BARRETO; MITRULIS, 1999, p.45).

Como desdobramento dessas medidas, o governo brasileiro abriu também, em 1996, a possibilidade de se abarcar no ensino fundamental as crianças de seis anos. Determinou no

artigo 87, parágrafo 3º, inciso I da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a 9394/96, que “Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá matricular todos os educandos a partir dos 7 anos de idade e, facultativamente, a partir dos 6 anos no ensino fundamental” (BRASIL, 1996, grifos da pesquisadora).

No mesmo ano foi instituído o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) pela Emenda Constitucional nº. 14, e regulamentado pela Lei nº. 9424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº. 2.264, de junho de 1997. Esse fundo foi implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar uma nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental. Sua maior inovação foi a mudança da estrutura de financiamento desse nível de ensino, ao subvincular uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 garante 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação.

Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, o FUNDEF introduziu novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino¹⁶. Ao vincular o financiamento do ensino fundamental ao número de alunos matriculados, o FUNDEF levou Estados e Municípios, amparados pela lei 9394/96, a incluírem nesse nível de ensino as crianças de seis anos, antes de sua obrigatoriedade, imposta dez anos depois.

Barreto e Souza (2004) apresentam uma breve análise das políticas educacionais no que tange às perspectivas e iniciativas de reorganização curricular presentes na legislação brasileira implementadas em território nacional que trazem elementos do conceito de ciclos. Apesar da ideia básica de ciclos estar presente ao longo da história da educação brasileira, a denominação “ciclos” aparece somente nos anos de 1980 e está relacionada à ideia de superação da fragmentação artificial do processo de aprendizagem, característica do sistema seriado que dá margem à reprovação anual.

Estados como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, entre outros, eliminaram a seriação nos anos iniciais da escolarização, estendendo para dois anos a alfabetização, a fim de diminuir os índices de evasão e repetência verificados nessa fase. Tal como explicam Barreto e Souza (2004), a implantação dos ciclos básicos refletiu a necessidade de resgatar a dívida

¹⁶ Informações disponíveis em <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em 24 de jul. de 2008.

social para com as parcelas majoritárias da população que fracassavam na escola. Essas medidas pretendiam flexibilizar o tempo e a organização da escola garantindo que essa clientela, diversificada sócio, cultural e economicamente, tivesse oportunidades adequadas de aprender.

Subsidiada pela visão psicogenética de aquisição da língua escrita, acredita-se que a adoção dos ciclos possibilita trabalhar melhor com a diferença existente entre os alunos, adequando o ensino aos diferentes ritmos de aprendizagem e em função do estágio de desenvolvimento da língua escrita em que se encontrava a criança (SAWAYA, 2000). Contudo, como se nota nas pesquisas produzidas sobre o impacto dessas políticas na melhoria da educação, elas não atingiram plenamente seus objetivos primários. Nesse sentido, é preciso pensar sobre a forma como os governos locais adotam e implementam tais orientações que “[...] com foco na reordenação do processo de aprendizagem dos alunos [...] têm consequências sobre a prática docente e também recai sobre o conteúdo e a forma em que se expressa o currículo.” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p.1218).

Além da implantação dos Ciclos Básicos e da Progressão Escolar, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), nos anos de 1990, confirma a incorporação de novos objetivos para a alfabetização no âmbito das políticas educacionais. Ao reconhecer que o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de participação social (por meio dela o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento), cabe à escola permitir que os alunos sejam capazes de interpretar diferentes tipos de texto, de assumir a palavra e de produzir textos eficazes em diferentes situações.

De acordo com o documento, as propostas didáticas que enfatizam o papel da ação e da reflexão do aluno na alfabetização, descrevendo os caminhos percorridos por ele durante esse processo, apontam que a aprendizagem da leitura e escrita vai além da aquisição de uma técnica de decifração; que “[...] para aprender ler e escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.” (BRASIL, 1997, p.82). Enfatizam os PCNs que as pesquisas de Ferreiro, ao identificar e descrever as hipóteses que as crianças constroem sobre a língua escrita, romperam com a crença de que o domínio do bê-a-bá seja pré-requisito para o início do ensino da língua.

Conforme orientações dos PCNs (BRASIL, 1997) a unidade de ensino desde o início do processo de alfabetização deve ser o texto, pois se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, a letra, a sílaba, a palavra ou a frase descontextualizadas, pouco

têm a ver com a competência discursiva, entendida no documento como a capacidade de produzir discursos orais e escritos adequados às situações enunciativas.

Além disso, o documento apresenta uma crítica à forma como a gramática é ensinada na escola, “um conteúdo estritamente escolar”, cuja ênfase está nas atividades de categorização e sistematização dos elementos linguísticos desvinculadas do uso da língua. Em contrapartida, os PCNs indicam que essas atividades devem, em especial nos primeiros anos, estar vinculadas a situações de produção e interpretação de textos reais, já que o objetivo da “análise e reflexão” sobre a língua escrita é garantir uma melhor qualidade no seu uso.

Mais recentemente, verifica-se a extensão do ensino fundamental de oito para nove anos, antecipando e ampliando a permanência das crianças no ensino obrigatório, como parte de uma tendência mundial de combate ao fracasso escolar. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) explicita a meta de se “[...] ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa dos sete aos 14 anos.” (BRASIL, 2001, p.50). Espera-se, desse modo, adequar o Brasil à tendência internacional de aumento do tempo de escolaridade da população, já que em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no país, sendo de 6 anos a idade-padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional (BRASIL, 2001, p.48).

Finalmente em 2006, pela Lei nº. 11.274 (BRASIL, 2006), o governo federal altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN (9394/96), dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Até então, a matrícula dessas crianças no ensino fundamental era facultativa, resultando, muitas vezes, no não oferecimento de vagas para atender à demanda dessa população. Além disso, como a oferta da educação infantil não é ainda obrigatória no Brasil, essas crianças são, muitas vezes, excluídas do sistema de ensino.

Kramer (2006) destaca que o ensino fundamental de nove anos constitui uma importante conquista para as populações infantis e para as famílias, e uma ação necessária para promover a equidade no atendimento às crianças de seis anos, sobretudo em redes de ensino que ainda não ofertam a educação infantil.

Cabe ressaltar que, a promulgação da lei 11.274/2006 também “[...] deu embasamento legal aos inúmeros municípios que já vinham desenvolvendo a prática de matricular no ensino fundamental crianças com seis anos de idade, completos ou não, com vistas a ampliar a cota de recursos distribuídos pelo FUNDEF” (ALVES, 2006, p 351).

Algumas justificativas políticas e pedagógicas vêm sendo apontadas, tanto em documentos oficiais como por estudiosos e pesquisadores para o ensino fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. O material elaborado pela SEB/MEC (Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação), Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004), enfatiza a constatação de que as crianças das camadas médias e altas da sociedade ingressam na escola muito mais cedo que as crianças das classes populares, estando estas últimas em desvantagem em relação às primeiras. Essa medida pretende, portanto “[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.” (BRASIL, 2004, p.14).

Tendo como meta a correção dessa distorção, o PNE aponta como caminho garantir, um maior tempo de escolaridade para a população em geral. Espera-se que a antecipação da entrada das crianças tenha como resultado a diminuição nos índices de fracasso escolar, sobretudo na fase inicial de alfabetização. Esse documento aponta ainda como objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório: “[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla.” (BRASIL, 2004, p.17). No entanto, reconhece que essa maior aprendizagem não depende só do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego eficaz desse tempo. Reconhece também que “[...] o direito à educação não se restringe ao acesso à escola. Este, sem a garantia de permanência e de apropriação e produção do conhecimento pelo aluno, não significa, necessariamente, o usufruto do direito à educação e à inclusão.” (BRASIL, 2004, p.11). Não se trata de transferir aos alunos de seis anos os conteúdos e atividades da 1ª série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos considerando para isso o perfil desses alunos

Baseando-se na perspectiva de que a alfabetização deve acontecer na escola a partir de eventos sociais em que as práticas de leitura e escrita sejam postas em ação, o ensino fundamental de nove anos pode, como expõe Duran (2006), contribuir para o letramento, na medida em que garante a todas as crianças o acesso à leitura e à escrita. A proposta de um ensino fundamental de nove anos reafirma a necessidade de redefinição da prática alfabetizadora, “[...] questionando-se o núcleo da prática pedagógica e analisando-se o abismo que tem separado a prática escolar da prática social de leitura e escrita.” (DURAN, 2006, p.237).

Ao provocar as condições adequadas de contato das crianças de seis anos com a cultura escrita, a escola permite, de acordo com Frade (2007), ampliar as expectativas em relação ao desempenho na alfabetização, e esse desempenho tende a equipar-se ao que se esperava para uma criança de sete anos com um ano de escolaridade. Essa política prevê, portanto, a universalização do direito à educação e a focalização na alfabetização como um processo de inclusão, um direito que deve ser avaliado em relação às práticas escolares de retenção que continuam a ocorrer muitas vezes de forma camuflada (FRADE, 2007).

Uma das repercussões do ensino de nove anos deve ser a antecipação em um ano ao direito de ser introduzido em práticas escolares, *lato sensu*, e em práticas escolares de alfabetização, *stricto sensu*, contribuindo efetivamente para que todos tenham acesso à leitura e à escrita e maiores chances de aprendizagem (DURAN, 2006; FRADE, 2007). Além disso, os resultados no desenvolvimento dos alunos na alfabetização e o contato precoce com a escrita parecem ser conquistas possíveis para atender às novas exigências da Educação Básica.

Para atender aos propósitos dessa medida educacional, impõe-se à escola fundamental outro ordenamento em sua estrutura compreendendo desde a adequação de espaços e tempos, dos materiais até de formas de organização do trabalho pedagógico, o que implica conceber uma reorganização do currículo e, conseqüentemente, do ensino e da atuação docente para o atendimento dos alunos dessa faixa etária. Há que se definir, por exemplo, capacidades a serem abordadas e/ou consolidadas em cada ano escolar, estabelecendo pontos de partida e de chegada na organização do trabalho docente.

O ensino fundamental de nove anos vem sendo abordado por alguns pesquisadores (FRADE, 2007; DURAN, 2006; MARTINS, 2006; ARELARO, 2005; BARRETO; SOUZA, 2004) como uma das inquietações postas nesse momento, principalmente no que tange à forma como essa política – caracterizada pela presença concreta das crianças de seis anos na escola – tem sido implementada, a fim de que ela se traduza em melhorias efetivas na qualidade do ensino, evitando possíveis distorções; uma medida que tem promovido mudanças significativas nos modos de sua organização, impactando aspectos de sua estrutura e funcionamento, do currículo e da prática de professores e demais atores dessa instituição.

Estudos que analisam a implementação de políticas educacionais no Brasil desde as últimas décadas do século XX (BARRETO e MITRULIS, 1999; BARRETO e SOUZA, 2004; SAMPAIO e MARIN, 2004; MARIN, GIOVANNI e GUARNIERI, 2004) indicam que nem sempre essas medidas alcançam, na prática, resultados significativos na melhoria da qualidade

do ensino e na aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que afetam profundamente o cotidiano do professor, alterando a organização do seu trabalho.

Como observam Glória e Mafra (2004), se por um lado essas políticas garantiram um maior acesso e permanência de alunos na escola, por outro a problemática escolar das crianças parece estar se deslocando para a saída do sistema escolar. Na pesquisa que realizaram em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte/MG, que adotava a organização do ensino fundamental em ciclos, as autoras enfatizam a reclamação de professoras do 3º. ciclo (crianças de 12 a 15 anos), quanto ao fato dos alunos chegarem nessa etapa sem saber ler e escrever.

Historicamente, os processos de reorganização dos sistemas de ensino têm carecido de investimentos humanos, físicos e materiais que os viabilizem, pois nem sempre vêm acompanhados de subsídios necessários para sua efetiva materialização. Nessa linha, Barreto e Souza (2004) apontam que a possibilidade aberta em 1996 pela lei 9394 aos sistemas de ensino estaduais e municipais para que recebessem as crianças de seis anos não foi acompanhada de uma revisão das orientações curriculares do ensino fundamental, tendo em conta a extensão de sua duração. Sem isso, essa medida pode ter como consequência funesta a antecipação do fracasso escolar, haja vista a possibilidade das crianças serem reprovadas antes mesmo de completarem sete anos de idade.

As várias experiências já relatadas sobre a implementação de reformas educacionais no Brasil, como os ciclos, por exemplo, sinalizam a importância da participação dos diferentes atores na sua implementação, afinal se as escolas e professores não se sentirem como partes atuantes nos processos de melhoria da qualidade de ensino, dificilmente haverá um movimento de mudança real das práticas “ultrapassadas”, “tradicionais”, “ineficientes” que caracterizam o ensino ainda hoje.

Levando em conta que as mudanças e inovações propostas pelo ensino de nove anos estão marcadamente comprometidas pela precarização do trabalho escolar, especialmente no que se refere às condições de formação e de trabalho docentes, como alertam Sampaio e Marin (2004), vale questionar se o ingresso antecipado das crianças de seis anos no ensino fundamental tem contribuído para que elas alcancem resultados mais satisfatórios na aquisição da leitura e da escrita.

Para que medidas potencialmente valiosas para assegurar a democratização do ensino não se traduzam em descompromisso com o processo de aprendizagem é importante que se articule o debate sobre a reorganização do ensino a uma análise do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais na reconstrução da escola pública, para além

dos condicionantes intra-escolares. Deve-se levar em consideração as diretrizes que norteiam as políticas educacionais, bem como as condições propiciadas para apoiar uma reorganização do trabalho escolar e as iniciativas dos órgãos intermediários e centrais dos sistemas de ensino direcionadas às escolas, a fim de se obter uma visão compreensiva do movimento de reconstrução das bases que alicerçam o trabalho escolar e dos processos de adesão e resistência ao projeto de democratização da educação (BARRETO; SOUZA, 2004).

Se tais iniciativas não vierem acompanhadas de aportes que promovam espaços para o debate sobre novos fundamentos do trabalho escolar e a viabilização de condições para a sua produção poderão resultar no aumento da exclusão escolar e social, mesmo que não visível sob os números da reprovação. (BARRETO; SOUZA, 2004, p.17).

Os impactos positivos e negativos dessas diferentes medidas sobre o trabalho do professor que alfabetiza são explorados pela pesquisa acadêmica. Estudos relacionados às práticas de alfabetização, por exemplo, têm trazido resultados recorrentes sobre as dificuldades dos professores no desenvolvimento do trabalho de alfabetizar. Dentre tais resultados, destacam-se: a falta de clareza sobre o ponto de chegada dos alunos ao final do ano escolar, a perda da noção de terminalidade característica do sistema seriado, sendo que a noção de continuidade do processo se confunde com a repetição do conteúdo no ano seguinte. Diante da necessidade de atender um grupo heterogêneo de crianças, revela-se, entre outros aspectos, a fragilidade da formação docente. Apesar do esforço e empenho dos alfabetizadores, a adoção dessas medidas não tem produzido os resultados esperados, inclusive antecipando o fracasso escolar (VIEIRA, 2007, 2009; GIOVANNI et al., 2004).

As dificuldades verificadas entre esses alfabetizadores na organização de suas práticas de ensino, como consequência das orientações construtivistas para a alfabetização – que se tornaram hegemônicas no Brasil a partir dos anos de 1980 –, das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas e da formação precária dos docentes, têm se intensificado ao longo dos anos, à medida que se amplia o tempo da alfabetização, e se exige a revisão e inovação de procedimentos didáticos. Parece haver uma “diluição ou preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente” resultando “em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos” (SOARES, 2003b, p.4).

Guarnieri e Vieira (2009) analisam dados de uma avaliação realizada com 153 crianças que frequentam o terceiro ano do fundamental de nove anos em duas escolas

municipais do interior paulista¹⁷, para verificar a aquisição de capacidades fundamentais relacionadas ao processo de alfabetização, leitura e escrita. Os resultados desse trabalho sugerem que a ampliação do ensino fundamental não resultou na consolidação do processo de alfabetização das crianças depois de três anos de escolarização. Das 153 crianças que frequentavam o terceiro ano 48%, isto é, quase a metade delas apresentou defasagens na apropriação das capacidades essenciais da aprendizagem da leitura e escrita, entre elas: a não diferenciação entre o sistema de escrita e outras formas de representação; a falta de domínio do alfabeto e dos diferentes tipos de letras; a dificuldade na utilização de convenções gráficas de escrita (alinhamento, segmentação e direcionamento); o não reconhecimento de unidades fonológicas (sílabas e letras); e deficiente domínio da natureza alfabética da escrita e das relações entre grafemas e fonemas.

Além disso, em reuniões com o grupo de professoras alfabetizadoras dos três anos iniciais do ensino fundamental das duas escolas investigadas, as autoras puderam conhecer um pouco do trabalho realizado pelas docentes na alfabetização dessas crianças e das dificuldades que enfrentam na sala de aula, por meio do acesso aos seus planejamentos, exercícios e tarefas desenvolvidas em sala.

Das manifestações das professoras e análise de seus planejamentos, segundo Guarnieri e Vieira (2009), emergiram alguns apontamentos sobre as práticas docentes nos anos iniciais de escolarização que sinalizam a ausência de certos elementos da competência para ensinar na sala de aula, e que carecem de mais investigação. Entre esses aspectos, as professoras, de modo geral, revelam dificuldades em planejar suas aulas e estabelecer uma sequência clara de trabalho com a alfabetização, parecem não ter o hábito de corrigir as atividades dos alunos, nem oferecem a eles tarefas extraclasse, usam muito pouco a lousa para escrever, fazendo uso de atividades prontas que trazem exercícios os quais os alunos devem apenas completar ou preencher. Também manifestaram não ter clareza das capacidades a serem desenvolvidas na alfabetização e de como sistematizá-las em atividades com objetivos claros. As autoras constataam, pelos dados desse estudo, indícios de que elementos do processo de ensino e muitos saberes da prática docente vêm se perdendo, com sérios prejuízos a aprendizagem dos alunos.

Grosso modo, verifica-se que as práticas docentes, impactadas pela produção científica sobre alfabetização e pelas políticas implementadas na escola, caracterizam-se por elementos que se perpetuam e por outros que revelam processos de inovação e adequação didática a

¹⁷ A avaliação foi aplicada no mês de junho de 2009 em 467 crianças, sendo 153 do 1º. ano, 161 do 2º. ano e 153 do 3º. ano escolar.

partir das expectativas para o ensino da leitura e escrita. Ao mesmo tempo em que se fazem críticas aos métodos tradicionais na alfabetização das crianças, os professores não vislumbram outros procedimentos, nem práticas milagrosas, cartilhas promissoras ou condutas infalíveis para alfabetizar, mas apenas uma produção científica que atenta para as especificidades e complexidade da alfabetização que necessita ser revista em seus princípios e estratégias pedagógicas (COLELLO, 2004).

Retomando pesquisas realizadas na década de 1990, Giovanni et al. (2004) constataram que as mudanças propostas se fazem com dificuldades e que as reformas implementadas no período, como os Ciclos e o Regime de Progressão Continuada, não produziram o resultado esperado, especialmente, com relação à aprendizagem dos alunos. Verificam a permanência de uma prática centrada na silabação na cultura dos professores, que desenvolvem um processo de alfabetização calcado na lógica do adulto, mas que, ao mesmo tempo, lhes confere segurança, já que eles se mostram pouco preparados para essa tarefa, situação que se agrava haja vista o fraco desempenho linguístico das professoras na recepção e produção oral e escrita de textos.

Para parte dos autores aqui elencados, essa situação é resultado da formação precária dos professores, ou das condições adversas no exercício da profissão. No entanto, alguns estudos mais recentes sinalizam a existência de saberes consolidados como parte de uma cultura da qual os professores se apropriam ao adentrar na escola, aprendendo a ensinar nas trocas com os pares, ou resgatando memórias de suas trajetórias escolares, o que permite lidar com as adversidades de sua formação e com as demandas de trabalho da escola.

Ao longo deste texto, pode-se verificar que o “como fazer” é um dos “nós” da alfabetização, revelando entre outras coisas a precariedade dos cursos de formação inicial e continuada que, como salientam Giovanni et al. (2004), não preparam para alfabetizar, tarefa que os professores aprendem no exercício da prática pedagógica ao longo da carreira. Esses saberes garantem a eles segurança diante dos desafios da prática, que se estabelece num diálogo entre conhecimentos já consolidados, as condições objetivas do sistema educacional e as inovações teóricas sobre a alfabetização.

Para finalizar este capítulo, vale reportar-se a algumas pesquisas que, ao considerar a implementação das políticas educacionais, refletem sobre os seus impactos na escola e, em especial, nas práticas docentes. Elas vêm ao longo do tempo apontando questões como ausência de condições físicas, materiais e humanas na sua implementação; indefinição do trabalho docente quanto à alfabetização das crianças; e ausência de diretrizes pedagógicas consistentes para orientar os professores.

Os resultados de pesquisas como de Dantas (2009), Brunetti (2007), Albrecht (2009) e Moro (2009), por exemplo, apontam dados semelhantes sobre a implantação do ensino de nove anos, a existência de problemas estruturais, a precária formação dos professores e a não mobilização das instituições no sentido de redefinição do trabalho pedagógico. Os dados mostram, por exemplo, a insegurança dos professores sobre os conteúdos e as estratégias a serem adotadas no primeiro ano do ensino fundamental e primeira série, evidenciando um forte processo de continuidade e repetição na condução das aulas e a excessiva preocupação dos professores e das escolas com o letramento e a alfabetização (DANTAS, 2009); ênfase na sistematização do processo de escrita no primeiro ano escolar, em detrimento de uma abordagem mais lúdica, e, portanto, mais próxima do trabalho desenvolvido nas classes de pré-escola, ou educação infantil (BRUNETTI, 2007).

Esses pesquisadores verificam os sentimentos de angústia e frustração dos professores perante a incerteza quanto às mudanças, incluindo a alteração da data corte para o ingresso das crianças nas turmas de primeiro ano. Verifica-se que o trabalho pedagógico foi sendo estruturado em função da centralidade na alfabetização, o que acentua a preocupação com a dificuldade em acolher as culturas e linguagens infantis, incluindo-se a brincadeira de faz de conta. As questões relativas à estrutura física das instituições escolares e à organização do tempo educativo tendem para a cultura da “grande escola”, sendo essa mais rígida e restritiva. Há dificuldades para o estabelecimento de parcerias no contexto escolar, com vistas a um trabalho coletivo e os professores assumem individualmente a responsabilidade pela qualidade do seu trabalho (MORO, 2009).

Para Albrecht (2009) foi possível concluir que as práticas pedagógicas existentes no interior da sala de aula estão voltadas para a alfabetização, centradas na leitura e escrita, ou seja, observou-se uma ruptura abrupta entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no processo ensino e aprendizagem. A prática da professora inibe, em diferentes momentos, a possibilidade dos alunos e alunas encontrarem caminhos que favoreçam a construção de novos saberes com autonomia. Nessa perspectiva, Silva (2008) constata que as professoras ensinavam um maior número de conteúdos da língua materna do que os documentos oficiais propunham ser ensinado. A ênfase dos trabalhos dessas professoras era pautada nos diferentes gêneros textuais; na leitura diária realizada por elas e por seus alunos; na produção de textos orais e/ou escritos por cada aluno individualmente e/ou na produção coletiva com todos da sala.

Do que foi apresentado até aqui, evidenciam-se, portanto, algumas tensões e desafios presentes nos debates sobre alfabetização, sobretudo, quando se observam as práticas e saberes docentes, a partir do contexto atual mais ampliado das políticas e da produção acadêmica sobre o tema. Nesse sentido, o Quadro 1 tem o intuito de apresentar uma síntese de alguns aspectos que constituem essas tensões e desafios – no âmbito da produção acadêmica, das políticas e das práticas e saberes do professor – sobre os quais os pesquisadores elaboram suas narrativas a respeito da alfabetização, práticas e saberes docentes. De modo algum, espera-se dar conta de todas essas tensões, apenas sistematizar as discussões realizadas neste capítulo, destacando elementos mais centrais.

QUADRO 1 – Tensões e Desafios da Alfabetização

TENSÕES E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO		
Produção Científica sobre alfabetização/perspectivas teóricas	<ul style="list-style-type: none"> - abordagem construtivista da alfabetização: - o aluno é sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem - o aluno constrói hipóteses de escrita no processo de alfabetização - o conhecimento sobre a leitura e escrita depende do ambiente social e familiar do aluno - as dificuldades de alfabetização estão relacionadas aos métodos tradicionais e às cartilhas - a escola deve ter um ambiente alfabetizador - a alfabetização deve se dar a partir do trabalho com textos autênticos e do convívio com esses textos na sala de aula - ampliação do conceito de alfabetização - professor facilitador da aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - crítica à abordagem construtivista da alfabetização - crítica à concepção holística de alfabetização e ao pressuposto de que se alfabetiza apenas no convívio com textos - reconhecimento da natureza linguística e convencional da língua - recuperação das especificidades da alfabetização - trabalho sistemático de notação alfabética - alfabetização e letramento como processos distintos e simultâneos - professor mediador entre aluno e conhecimento
Políticas educacionais para alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> - organização da escola em Ciclos de Aprendizagem - Progressão Continuada - Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa - Ensino Fundamental de Nove Anos 	<ul style="list-style-type: none"> - extensão do fracasso escolar na educação básica - fraco desempenho dos alunos em exames externos - diluição ou preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente na escolarização - dificuldades na organização do trabalho docente e avaliação da aprendizagem - perspectiva de escola ciclada em oposição ao sistema seriado - falta de condições materiais e acompanhamento na implantação das reformas - antecipação do fracasso escolar (EF de nove anos)
Práticas e saberes docentes	<ul style="list-style-type: none"> - ter amplos conhecimentos teóricos sobre alfabetização e letramento - considerar as hipóteses de escrita das crianças - realizar um trabalho individualizado - afetividade - trabalho com a diversidade de alunos - considerar os conhecimentos prévios dos alunos no planejamento - uso de textos na alfabetização - trabalho com gêneros textuais - alfabetizar letrando - desenvolver o gosto pela leitura nos alunos - ter compromisso político 	<ul style="list-style-type: none"> - precária formação dos professores - falta de domínio dos conhecimentos linguísticos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita - fraco desempenho dos professores como leitores e escritores - persistência em práticas tradicionais - preconceitos em relação ao aluno - dificuldade de articulação teoria e prática de alfabetização - dúvidas e insegurança dos professores na organização do trabalho pedagógico

No âmbito da produção científica sobre alfabetização, as tensões e desafios se centram muito mais nos efeitos que a abordagem construtivista provocou no entendimento do processo de alfabetizar. Sem desprezar as contribuições trazidas pelo construtivismo, as críticas sobre essa abordagem sinalizam a necessidade de repensar e reconstruir a alfabetização, recuperando aspectos que ficaram em segundo plano, como um trabalho sistemático de ensino da língua escrita, e o próprio lugar e papel do professor e do aluno nesse processo.

As políticas educacionais para a alfabetização, ao implementar ações para reorganizar a escola (tal como se vê no quadro acima) na tentativa de dar condições para que os alunos tenham acesso, permaneçam na escola e se alfabetizem, não atingem seus objetivos. Quando se depara com as críticas trazidas pelos pesquisadores, verificam-se tensões entre o que elas propõem e as condições materiais e humanas de sua efetivação, agravando problemas já existentes e gerando outros, por exemplo, a antecipação do fracasso escolar no ensino de nove anos.

Em relação às práticas e saberes docentes, revelam-se tensões entre o conhecimento teórico sobre alfabetização e letramento e o trabalho efetivado pelos professores no contexto escolar, tendo como pressupostos as atuais interpretações sobre o processo de alfabetização. Revelam traços de práticas sob a perspectiva de construção da escrita pela criança, as diferenças de ritmos de aprendizagem, a afetividade nas relações, e o uso dos textos em situações significativas de leitura e escrita a partir das suas especificidades de gênero e função social.

Os estudos apresentados até aqui, sugerem ter havido poucas mudanças no modo de conduzir a alfabetização, ao mesmo tempo em que procuram abandonar as práticas consideradas tradicionais, os professores fragilizam a organização do seu trabalho e das atividades propostas.

As relações entre o que os professores dizem que fazem e o que de fato fazem na sala de aula evidenciam, por um lado, incoerências no discurso oficial do qual eles se apropriaram, e por outro, revelam resistências a um processo que não podem mais controlar passo a passo. Os professores mostram dificuldade em desenvolver uma prática coerente com o conhecimento teórico disseminado.

Há, portanto, um conhecimento acumulado que tem revelado os problemas que afetam os docentes e as dificuldades que enfrentam, causadas por inúmeros fatores, como se pode ver no quadro acima, relacionadas à imposição de políticas e reformas educacionais, formação inadequada para a docência, desvalorização da profissão, entre outros. Evidenciam-se também as tensões entre o que os professores fazem em sala de aula e o que se espera deles.

Nesse sentido, cabe-se questionar o que foi, ou está, se perdendo nesse processo de reorganização das práticas e saberes dos professores uma vez que a disseminação do construtivismo ou as várias intervenções políticas na organização da escola não surtiram, ou não surtem, os efeitos esperados na alfabetização. Até que ponto os professores estão conseguindo reorganizar suas práticas e saberes, de modo que se desenvolvam na escola procedimentos, atividades, recursos, concepções e ações de fato eficazes na alfabetização, uma vez que os docentes não parecem seguros quanto ao como alfabetizar, ou quanto aos múltiplos conhecimentos que permeiam esse processo. Além disso, faltam evidências de que as práticas estejam de fato sendo reorganizadas.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES DOCENTES EM DISCUSSÃO

Não se pode descobrir a realidade do que ocorre no ensino senão na própria interação de todos os elementos que intervêm nessa prática. Se os professores têm que planejá-la, conduzi-la e reorientá-la, sua competência está em saber se desempenhar em situações complexas, embora uma determinada rotinização do comportamento profissional simplifique tudo isso, de modo que o que parece complexo e dificilmente governável desde esquemas conscientes de atuação profissional se torna fácil e quase automático ou 'rotineiro' para o professor socializado profissionalmente
(GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.204)

A ciência do ensino é muito mais uma ideia a ser guardada no velho baú das utopias educativas do que uma tarefa já concretizada
(GAUTHIER, et al, 1998, p.19)

Este capítulo situa os estudos sobre práticas e saberes docentes no campo das pesquisas sobre professores e ensino. Destacam-se as ideias de Gimeno Sacristán, para quem a prática pedagógica faz parte de uma cultura compartilhada. Essa prática, da qual os professores se apropriam, permite, como aponta o autor na epígrafe deste capítulo, que haja certa *rotinização* do comportamento profissional, o que acaba por simplificar situações aparentemente complexas. A apropriação dessa prática, a partir de esquemas de ação, faz parte do consciente de professores socializados profissionalmente. Gimeno Sacristán enfatiza que, à medida que os professores dominam esse conjunto de esquemas e rotinas, tornam-se mais seguros no desempenho de suas funções.

Assim como Gimeno Sacristán (1999), Chartier, Clesse e Hébrard (1996) destacam que os sucessos produzidos na sala de aula em relação à aprendizagem dos alunos provêm de procedimentos de trabalho que o professor soube, algumas vezes de forma intuitiva, conduzir e regular sistematicamente. Para os autores, essas práticas podem ser analisadas, transmitidas e compreendidas porque se distanciam tanto da invenção radical quanto da pura reprodução. Partindo dessa perspectiva, as pesquisas sobre os professores e o ensino podem dar contribuições para a ampliação do conhecimento que se tem sobre quais são essas práticas e saberes sobre como se dá sua apropriação pelos docentes.

Sem negar que as práticas e os saberes docentes são determinados por fatores extrínsecos – demandas sociais, condições de trabalho, desvalorização social e salarial da profissão docente, reformas educacionais, etc. – que fogem ao controle dos professores, as pesquisas revelam outros determinantes dessas práticas e saberes como, por exemplo, as trajetórias pessoais e as histórias de vida dos professores, seus processos de formação escolar, assim como o próprio exercício da profissão, sobretudo frente às necessidades de

aprendizagem dos alunos e de outras responsabilidades que são próprias da docência, e que ultrapassam o momento da aula.

Essas pesquisas têm contribuição ímpar para resgatar a identidade e a profissionalidade docente, não como meros aplicadores de técnicas e métodos, mas como profissionais, cujas práticas e saberes estão em processo de construção a partir de influências diversas como: tempo na profissão, formação inicial e continuada, necessidades de aprendizagem das crianças, implantação de políticas educacionais, cultura da escola, formas de controle do trabalho e da carreira, entre outros que vêm sendo investigados pelos pesquisadores.

2.1 As pesquisas sobre os professores e o ensino: aspectos do panorama atual

Neste item, descreve-se, brevemente, o panorama atual das pesquisas sobre os professores e o ensino, no qual questões relacionadas às práticas pedagógicas e aos saberes docentes estão inseridas. Para tanto, apresenta-se, ao leitor, um conjunto de autores que têm servido de referência para as discussões em torno dessas questões.

Basta ler trabalhos científicos da área da Educação das últimas décadas – sejam teses e dissertações, artigos de pesquisas ou trabalhos apresentados em congressos – para confirmar que o dia a dia das escolas tem sido tema de interesse dos pesquisadores e *locus* da produção de estudos.

Warde (1992) enfatiza a emergência de diferentes tendências investigativas, a partir das décadas de 1980 e 1990, particularmente fecundas pela grande diversificação de trabalhos na área da educação, tanto no que tange às temáticas dos estudos quanto às formas de abordagem. Segundo a autora, destacam-se os trabalhos que se voltam para o cotidiano escolar e para a questão da produção de conhecimento no âmbito da escola, enfatizando-se o que ocorre no dia a dia dessa instituição. Essa tendência também é apontada em estudos como os de Soares e Maciel (2000), André (2002) e Valente e André (1998), entre outros.

De acordo com Gatti (2007), um dos fatores que impulsionam a realização de tais estudos é a crise do paradigma estruturalista, que desconsidera a vida interna das escolas, entendendo-as como instrumento de legitimação e reprodução das desigualdades sociais pela manutenção das estruturas de poder. Nesse paradigma, a escola é construída unicamente pelos determinantes estruturais externos. Além disso, segundo Gatti (2007), a busca por métodos alternativos aos modelos experimentais e estudos empiricistas põe em xeque os conceitos de objetividade e neutralidade do conhecimento presentes nesses modelos. A pesquisa do

cotidiano escolar nasce, também, com o intento de se reportar à escola sem a mediação do Estado (WARDE, 1992).

Acredita-se que olhar a escola “de dentro” permite uma melhor percepção do fenômeno educativo, e a elucidação de aspectos ainda pouco conhecidos acerca da realidade escolar e das mudanças possíveis e necessárias nos quadros atuais. No que tange, por exemplo, ao trabalho docente, as normas administrativas e leis, situadas historicamente, certamente regem muitas de suas características laborais, por exemplo, as condições de trabalho dos professores, seus salários e as relações de trabalho. No entanto, essa perspectiva normativa não pode dar conta do que acontece na realidade pensada no fazer de todos os dias.

Também para Mercado (1986),

Es necesario, además, conocer el nivel interno de la institución no sólo en tanto sistema sino en cuanto a su expresión singular: la escuela y lo que ésta es todos los días. Es a partir de ese conocimiento que sabremos los límites, las posibilidades y las direcciones en que se hábran de realizar los cambios que intentáramos impulsar. (MERCADO, 1986, p.54).

Além disso, como aponta Gatti (2007), a pesquisa em educação se reveste de características específicas. Implica trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos em seu próprio processo de vida, e o conhecimento a ser gerado não pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental, na qual se pode controlar todos os fatores da situação analisada. É preciso considerar que a educação envolve a interação entre todos os fatores implicados na existência humana “[...] desde o nosso corpo até as nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança.” (GATTI, 2007, p.13).

Captar esse processo dinâmico não é uma tarefa fácil, apesar disso, ao entrar no cotidiano das escolas, as pesquisas, afirma André (1995, p.81), possibilitam identificar elementos intraescolares que contribuem para a compreensão do trabalho docente e apontar pistas que auxiliem na proposição de práticas alternativas eficazes na difícil situação do ensino brasileiro. Seus resultados elencam uma série de aspectos considerados sugestivos do sucesso e fracasso escolar.

Numa perspectiva, geralmente, qualitativa, “ao abordar o real, a empiria” (VALENTE; ANDRÉ, 1998, p.33) os procedimentos metodológicos utilizados são principalmente entrevistas, questionários e a observação de aulas, sendo que este último, sem dúvida, permite ao pesquisador um maior detalhamento nas descrições e análises feitas das práticas de ensino. A associação de vários procedimentos de coleta de dados está relacionada ao enfoque

qualitativo dessas pesquisas, via de regra caracterizadas como estudos de caso, que de acordo com a definição encontrada em André (2002, p.32): [...] caracterizam-se como estudos avaliativos ou análises de caráter local que têm como preocupação básica reunir elementos para conhecer aquele fenômeno particular.

No que tange à origem dessas preocupações relacionadas à pesquisa sobre os professores e o ensino, Gauthier et al. (1998) traçam o perfil de uma tradição que vem se desenvolvendo desde o início do século XX, sobretudo nos EUA, e que se manifesta hoje na busca de um repertório de conhecimentos considerados específicos ao ensino. Esses autores pontuam, por exemplo, que as pesquisas que predominaram na primeira metade do século XX buscavam identificar traços de personalidade do professor como aspectos da competência para ensinar; já a avaliação dos métodos foi preponderante no período pós Segunda Guerra, destacando-se os sistemas de observação nas décadas de 1950 e 1960; e o enfoque do tipo processo-produto que predominou nos estudos realizados nos anos de 1970.

A década de 1980, porém, vê surgir outros paradigmas de pesquisa que, de acordo com Gauthier et al. (1998), são inspirados na etnometodologia – ciência que estuda os fatos e documentos levantados pela etnografia no âmbito da antropologia cultural e social, buscando uma apreciação analítica e comparativa das culturas – e nas ciências cognitivas, sendo que, antes de 1960, a observação sistemática dos comportamentos do professor em sala de aula era algo raro, portanto a eficiência dos docentes era medida pela opinião de alunos e/ou seus superiores, ou ainda por meio da análise dos métodos e seus efeitos sobre os alunos.

Como esclarece Pimenta (2002), as teorias da reprodução, correntes nos anos de 1970 e 1980, colaboraram para explicar o fracasso escolar como resultado da reprodução das desigualdades sociais e econômicas que caracterizam as sociedades atuais. No entanto, essas teorias não são mais suficientes para se entender as mediações, pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógicas que ocorrem nas organizações escolares. Mediações representadas nas ações dos docentes, dos alunos e pais, decorrentes do funcionamento das instituições educacionais, das políticas curriculares, dos sistemas de ensino e das inovações educativas, ampliando, assim, o leque de variáveis explicativas a serem analisadas pelos pesquisadores.

Num momento em que as pesquisas sobre educação são em grande parte dominadas pelas deduções macro-sociológicas da escola e do professor, torna-se relevante o registro das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, uma vez que a busca da compreensão da dinâmica do que ocorre no cotidiano escolar não se contenta com o inventário de condições objetivas francamente adversas (LUDKE; ANDRÉ, 1986; VALENTE; ANDRÉ, 1998).

“Condições essas que [...] determinariam previamente o fracasso da escola, da alfabetização para as classes populares.” (VALENTE; ANDRÉ, 1998, p.32).

Nesse contexto, Nóvoa (2007) ressalta que, se nos anos de 1960 os professores foram ignorados, sem existência própria como fator determinante da dinâmica educativa, e os anos de 1970 foram marcados por uma fase em que os professores foram esmagados como agentes que contribuíam para a reprodução das desigualdades sociais, os anos de 1980 podem ser conhecidos como a década na qual se multiplicam as formas de controle e das práticas de avaliação institucional, ao mesmo tempo em que a literatura pedagógica recoloca o professor no centro dos debates educativos.

A partir de colocações mais compreensivas, influenciadas por esquemas sociológicos e antropológicos, as pesquisas tendem a focalizar a “situação ecológica” da aula como elemento de análise significativa, ressaltando o valor dos contextos de ensinamentos como modeladores dos processos de aprendizagem e dos comportamentos dos professores (GIMENO SACRISTÁN, 2000). De acordo com Doyle, apud Gimeno Sacristán (2000), esses estudos tomam as situações que configuram a realidade da aula como ponto de referência para pensar e analisar não apenas a prática, mas também a competência dos professores e para explicar o comportamento e os resultados nos alunos.

Assim, a literatura pedagógica foi sendo “invadida” por estudos que recolocam o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação como resposta às tendências tecnicistas e aos ‘pacotes pedagógicos’ que reduzem a docência a um conjunto de competências técnicas, considerando os métodos e materiais didáticos como únicas variáveis a influenciar o sucesso dos alunos (NÓVOA, 1995; GAUTHIER, et al, 1998; GUARNIERI, 1996). A partir daí, o foco de investigação passa a ser também os professores, suas práticas e seus conhecimentos, já que, segundo Guarnieri (1996) e Valente e André (1998), busca-se identificar indicadores de competência profissional pela inserção do pesquisador no cotidiano escolar. Novas perspectivas apontam, então, a necessidade de se investigar como os professores adquirem e constroem as competências para o ensino; paradigmas investigativos que, a partir do pensamento e do desenvolvimento profissional do professor almejam uma “epistemologia da prática”, por meio da investigação de professores iniciantes, experientes e/ou bem/mal sucedidos.

Os estudos sobre professores bem sucedidos, por exemplo, possibilitam, segundo Guarnieri (1996), Valente e André (1998), a identificação de indicadores de competência profissional a partir do conhecimento de como ocorrem as práticas bem sucedidas, buscando pistas para propor práticas alternativas que dão certo na alfabetização das crianças das

camadas populares, lançando mão, principalmente, da observação das práticas na sala de aula. De acordo com os autores, o texto *Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares*, de Sônia Kramer e Marli André (1984), foi um dos que inauguraram essa linha de trabalhos no Brasil, registrando práticas pedagógicas de um professor de escola pública que consegue alfabetizar apesar de suas condições objetivas de trabalho e formação.

Para Gimeno Sacristán (1999), não se trata de negar o poder das estruturas prévias à existência dos sujeitos, mas de ressaltar o papel das ações desses agentes para entender a educação e as possibilidades de mudanças, o que permite certo “otimismo pedagógico”.

Uma questão fundamental suscita grande interesse nesse momento: a ação dos professores faz realmente diferença ou as classes sociais, o desenvolvimento do aluno e os programas escolares são fatores que determinam por si sós o desempenho dos alunos? (GAUTHIER et al, 1998, p.52).

Vale ressaltar a constatação apresentada por Nóvoa (2007), Marin, Giovanni e Guarnieri (2004) de que, embora apresentem uma perspectiva diferenciada na análise das práticas e saberes dos professores, especialmente nos anos de 1980, as pesquisas centram-se na caracterização das ausências, enfatizam o que eles não têm, não sabem, ou não fazem, e revelam a inadequação do trabalho docente na sala de aula, apontando indícios da desqualificação do processo de ensino. Como adverte Azanha (1992) percebe-se que os estudos do cotidiano rapidamente foram incorporando mais a preocupação denunciatória do que a descritiva ou explicativa.

Embora os autores acima advertam sobre os perigos de uma perspectiva exclusivamente denunciatória nas pesquisas sobre o cotidiano escolar, **não negligenciam** as suas contribuições. No caso da alfabetização, por exemplo, há um crescimento de textos que abordam a caracterização do alfabetizador, e nos quais se busca a descrição do seu trabalho, identificando-se elementos produtores do sucesso ou do fracasso escolar pela observação das salas de aulas e das escolas, em especial, da rede pública de ensino. Em contrapartida, os estudos sobre métodos de alfabetização revelam um decréscimo, haja vista a busca de alternativas didáticas inovadoras para o ensino da leitura e escrita (SOARES e MACIEL, 2000).

Há, portanto, a emergência de estudos que voltam o olhar para o que ocorre no dia a dia da escola, investigando ações, relações e práticas que constituem a experiência diária, e o processo de produção de conhecimento no âmbito da escola. Os pesquisadores tomam as situações de sala de aula como objeto de investigação, estabelecendo nexos entre as teorias

didáticas e pedagógicas; não partem de esquemas prévios a serem aplicados nas escolas, mas tomam as situações concretas, nas quais as práticas ocorrem como objeto de análise, buscando compreender o processo de produção das metodologias na relação professor, aluno e conteúdo de ensino (PIMENTA, 2002).

Essas pesquisas vêem os professores como corresponsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos, e revelam o interesse em se identificar elementos que possam contribuir para a compreensão das práticas e saberes docentes (ANDRÉ, 1995; VALENTE; ANDRÉ, 1998). Essas são questões de fundo dos estudos que almejam a determinação de um repertório de práticas e conhecimentos que norteiam as ações docentes e que se desenvolvem ao longo do tempo.

Os comportamentos dos professores, seus estilos pessoais e suas condutas se desenvolvem com certos meios, a partir das relações pessoais estabelecidas, e dentro de um determinado ambiente escolar organizado e sociocultural em geral. Na interação com esse contexto, os conhecimentos docentes são constituídos não somente dos saberes formais e objetivos, mas também das relações subjetivas nascidas da prática, em função daquilo que os acontecimentos significam para professores e alunos. Portanto, o ensino em sala de aula é uma atividade organizada pela cultura e pela interação social (GIMENO SACRISTÁN, 2000; GAUTHIER, et al, 1998).

De um modo geral, os estudos, segundo Guarnieri (1996), enfeixam questões sobre a ideia de um professor que reflete sobre seu próprio trabalho e sobre o contexto em que se desenvolve, responsabilizando-se por seu próprio desenvolvimento profissional. Portanto, o professor é reconhecido como um profissional que adquire e elabora conhecimentos a partir da sua formação teórica e da prática profissional, no confronto com as condições da profissão. Os pesquisadores devem se centrar, portanto, na análise da prática no âmbito da cultura escolar e das condições de trabalho. Há, pois, uma crítica ao modelo da racionalidade técnica, no qual o professor apenas aplicaria as teorias transmitidas pelos cursos de formação.

Nota-se, também, uma preocupação emergente em se conhecer como pensam os professores e como eles aprendem a ensinar, impondo-se um novo paradigma investigativo que tem como foco a perspectiva evolutiva do professor, à medida que busca a construção de uma epistemologia da prática. Segundo Guarnieri (1996), o exercício profissional fornece pistas para a construção da função docente e para a consolidação da profissão. Essa construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre conhecimento teórico, a cultura escolar e a reflexão sobre a sua prática.

A identificação dos conhecimentos do professor sobre o ensino, os processos de pensamento e tomada de decisões, a relação entre crenças e conduta docente constituem focos de investigação para se entender melhor a relação entre o pensamento e ação do professor a partir da prática [...] não se trata de verificar como os conhecimentos especializados são transportados e aplicados na prática, mas sim, como o professor formula tais conhecimentos no contexto de sua experiência para orientar suas ações. (GUARNIERI, 1996, p.29 e 31).

Reforça-se a relativa atualidade dessas questões no âmbito das pesquisas em Educação como decorrência do movimento de profissionalização do ensino e da busca de um repertório de conhecimentos que garanta a legitimidade da docência pela posse de um saber próprio e distintivo (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002, GAUTHIER et al, 1998; NUNES, 2001; ROLDÃO, 2007; GIMENO SACRISTÁN, 1999, 2000). Ganham certo destaque as pesquisas que investigam o que é específico da ação docente, isto é, “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.65).

Embora a identificação desses conhecimentos não seja suficiente para que os professores sejam reconhecidos como profissionais, Gauthier et al (1998) apontam que, nesse processo político de profissionalização, o fato de dispor de um repertório de conhecimentos, relativamente confiável, constitui um argumento de valor de um grupo, que deve demonstrar alguma forma de especialidade em seu saber e em sua ação.

Gauthier et al (1998) apontam que esses estudos, já no início da década de 1980, nos EUA, denunciam uma verdadeira crise na educação e o ressentimento da população contra o sistema educacional. Os autores referem-se à deficiência da escola como espaço de formação nas sociedades contemporâneas que estão em constante transformação, e nas quais a posse do saber tornou-se elemento fundamental. As pesquisas que se voltam ao cotidiano escolar e a práticas e saberes docentes acabaram, muitas vezes, por fazer críticas severas aos professores como mediadores entre a escola e os alunos. Questiona-se a qualidade da educação dispensada aos alunos, a competência dos professores e das instituições responsáveis por sua formação. Os professores das faculdades de educação são, por vezes, acusados de produzirem pesquisas sem nenhuma relação com a realidade da sala de aula.

Entre outras críticas, aponta-se que a lógica dominante do mercado – de “des-profissionalização” e “des-emprego” dos professores – tem orientado as políticas de investimento e formação, priorizando mais a aprendizagem de algumas competências técnicas para o fazer docente e menos os *saberes e a capacidade intelectual dos professores*, contrariando, assim, os estudos sobre a docência e práticas pedagógicas (PIMENTA, 2002,

p.93-94). Essa autora lembra as limitações da formação inicial dos professores, que historicamente acumula índices precários devido à formação aligeirada e, muitas vezes, frágil teórica e praticamente, não cumprindo o seu papel. Esse papel é “possibilitar aos futuros profissionais a aquisição de uma personalidade no plano profissional, isto é, uma maneira socializada de ser, de pensar e de agir, ou seja, o profissionalismo” (GAUTHIER, et al, 1998, p.70).

Alguns autores (BORGES, 2001, 2004; BORGES e TARDIF, 2001) pontuam que as discussões em torno das práticas e saberes docentes têm estado no centro das reformas e reflexões nacionais e internacionais sobre a profissão e formação de professores, e sua relevância manifesta-se, tanto pelo número cada vez maior de pesquisas sobre o tema como pela diversidade de correntes, enfoques ou teorias vindos das ciências humanas e sociais no seu tratamento.

Atualmente, o neobehaviorismo, o cognitivismo computacional baseado na teoria do processamento da informação, o construtivismo e o socioconstrutivismo, a etnometodologia e o simbolismo-interacionismo, a sociologia das profissões, a ergonomia, a psicologia social, a antropologia cultural, as teorias do senso comum, a fenomenologia social, os estudos sobre o pensamento dos professores (*teacher's thinking*), sobre os ‘professores peritos’, sobre o ensino eficaz e estratégico, os trabalhos sobre a ‘*knowledge base*’ e os inúmeros estudos sobre as competências dos professores, suas crenças, suas concepções, suas representações, etc., se interessam, de uma maneira ou de outra, pelo conhecimento dos professores, ou oferecem aos pesquisadores da área da educação teorias e métodos para estudá-lo. (BORGES e TARDIF, 2001, p.12).

Essa diversidade de perspectivas teóricas revela diferentes olhares dos estudos sobre os conhecimentos, competências e habilidades subjacentes ao ato de ensinar, servindo de base e orientação às práticas pedagógicas e à formação de professores (GAUTHIER et al, 1998; BORGES, 2004). Aliás, essa incorporação parece ser o objetivo central desses estudos, do contrário perdem seu sentido, pois “O conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência.” (GAUTHIER, et al, 1998, p.17).

Embora não se acredite, nesta tese, que as pesquisas tenham como função ensinar o que o professor tem que fazer, também não se pode negar que devem contribuir para que se amplie o conhecimento do que se passa na escola, do que acontece no seu interior, aproximando a pesquisa das práticas cotidianas, no sentido mesmo de compreendê-las e possibilitar o seu

questionamento, construindo uma base mais sólida de saberes que permita pensar formas de empreender as mudanças necessárias.

Outro aspecto a ser destacado, de acordo com Nunes (2001), é que tanto o desenvolvimento profissional do professor quanto seu desenvolvimento pessoal, são constituídos no contexto histórico-social vivenciado por ele, e transformado em saber da experiência. Parece haver também um consenso sobre a necessidade de valorização da prática profissional cotidiana como lugar da construção de saberes, na medida em que ela fornece pistas para o desenvolvimento da função docente e consolidação da profissão, sendo que essa prática está marcada por uma trama de histórias e culturas que ultrapassam a dimensão pedagógica *stricto sensu* (LELLIS, 2001; GUARNIERI, 1996).

Na resenha que faz do **Handbook of Research on Teacher Education**, Esteves (2009) aponta algumas questões correntes nas pesquisas produzidas nos EUA, tais como: os propósitos da formação de professores; onde os professores devem ser formados; os contextos e papéis da formação. Além dessas, verifica-se também questionamentos sobre o que os professores devem saber para ensinar (conhecimentos, habilidades, compromissos); como aprendem a ensinar; como se dá essa aprendizagem dos professores ao longo do tempo; como é que eles sabem o que sabem. A presença dessas questões evidencia a sua relevância para se pensar a profissão docente e a formação profissional.

No Brasil, só muito recentemente essas problemáticas passaram a se constituir como objeto de pesquisa. A década de 1990 é marcada pela busca de novos enfoques e paradigmas para compreensão da prática pedagógica, focalizando questões não resolvidas pelas políticas e práticas de formação de professores – e que estão no centro da problemática do trabalho docente – como, por exemplo, os conhecimentos de que devem ser portadores os professores e que se atualizam na ação pedagógica, o papel da teoria e da prática nos processos de formação de professores, e os modos como os professores se relacionam com os saberes (NUNES, 2001; LELLIS, 2001).

A introdução da ideia de saber docente no Brasil se dá por meio do artigo de Tardif, Lessard e Lahaye publicado em 1991 na revista *Teoria & Educação* (LUDKE, 2001). Como desdobramento dessa tendência, grande parte dos pesquisadores em educação vê a importância de análises a partir dos contextos cotidianos nos quais os sujeitos atuam, a fim de melhor descrever, analisar e compreender a docência tal como é desenvolvida, isto é, com suas dificuldades particulares e também seus pontos fortes (TARDIF e LESSARD, 2005). A literatura brasileira e internacional reconhece que os professores são portadores de um saber profissional, o qual alia suas concepções e crenças à sua formação e vivência profissional,

analisando a formação docente como um contínuo construído em *long-life learning*, admitindo que os professores são **sujeitos** e não meros objetos de uma escola injusta e desigual (DIAS-DA-SILVA, 2008).

A importância atual desses estudos, no âmbito da produção acadêmica brasileira, é também um reflexo das tendências de reformas recentes no âmbito da formação dos professores. As pesquisas sobre formação de professores têm, assim, destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se a abordagens que enfatizam aspectos técnicos e políticos da competência profissional dos professores, separando formação e prática cotidiana (NUNES, 2001). Portanto, caracterizam-se como pesquisas que

[...] considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001, p. 28).

O que está em discussão para esses pesquisadores diante da questão “O que é preciso para saber ensinar?” é a própria ideia da docência como profissão, ou a definição do status profissional dos professores, parte integrante dos debates sobre fins e práticas do sistema escolar, remetendo ao tipo de desempenho e conhecimentos específicos da profissão docente. Assim, um dos seus passos fundamentais é a formalização dos saberes necessários à execução de tarefas próprias dessa profissão (*knowledge base for teaching*), para a qual não bastam *apenas* talento ou bom senso, conhecimento do conteúdo, intuição, experiência ou cultura. Portanto, espera-se repensar a concepção de formação docente, analisando a sua prática, buscando uma base de conhecimentos para os professores, levando em conta os saberes da experiência (NUNES, 2001; GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Esse processo inclui a redefinição dos conhecimentos teórico-metodológicos que devem fundamentar as práticas dos professores para atender às demandas sociais, assim como acontece em outras profissões. A imagem social do professor como profissional se consolida na revisão constante dos seus significados e de seu papel na formação das novas gerações (PIMENTA, 2002). Cabe então perguntar-se: qual o papel social do professor hoje?

Ninguém discorda que educar tem uma finalidade, e o que acontece no desenvolvimento das ações docentes – a partir do que desejamos e acreditamos que deva acontecer sobre o aluno – é a expressão de uma intenção. A realidade que se desenrola é “uma espécie de partitura que representa uma música, mas não é a música” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.119). Para o autor, há a necessidade de se controlar a ação educativa,

“observando o que conseguimos com o que fazemos, que consequência têm nossas ações sobre os seres sobre os quais influímos, que conhecimentos obtêm os educandos e quais os que não obtêm” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.119). Contudo, intenção e significado não coincidem, necessariamente, havendo uma inevitável distância entre ensino e aprendizagem. Ainda, de acordo com Gimeno Sacristán, (2007, p.119) “[...] temos o conteúdo da influência empreendida pelo agente da ação e sua consequente execução, por um lado, e os significados efetivos obtidos pelos destinatários por outro”.

Sabe-se que o conceito de profissão docente, e o status social do professor estão em permanente processo de reelaboração, em função do momento histórico e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar. O professor torna-se, ao contrário do que muitas vezes pode parecer, dada as críticas a que é submetido, cada vez mais necessário na sociedade contemporânea, seu trabalho como mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos concorre para a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares.

O status dos professores varia segundo sociedades e contextos, também em função do nível de escolaridade em que atuam, sendo a imagem social do professor influenciadora da escolha pela docência (GIMENO SACRISTÁN, 1999; PIMENTA, 2002). A identidade profissional do professor é, portanto, construída por meio de um processo de constituição do sujeito historicamente situado, na revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente, que permanecem significativas e válidas para as necessidades da realidade.

Nesse sentido, “[...] a escola é uma instituição cultural, no sentido pleno do termo, e os professores são seus principais atores” (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004). A eles cabe o esforço de interpretação, crítica e contextualização dos referentes culturais em benefício da formação intelectual dos alunos. Os professores atuam como intelectuais, intérpretes e críticos da cultura “[...] que é, ao mesmo tempo conhecimento e relação construída, relação em construção, sempre inacabada, relação consigo mesma, com o outro e com o mundo.” (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p.540).

Para esses autores o que diferencia professores de outros agentes distribuidores de cultura não é somente o domínio do conteúdo, mas a posse de saberes e habilidades que garantem a aprendizagem da disciplina e a transmissão de uma concepção de mundo, exigida pelo mandato oficial que lhe foi concebido. Dentro da escola, é o professor que recebe do Estado e da sociedade civil o mandato e o direito de difundir a cultura, os saberes, as maneiras de ser e de pensar aos jovens, modelando o dever da coletividade.

Mellouki e Gauthier (2004) apontam que esse saber pedagógico ou profissional, assim como a concepção de mundo que o professor traz consigo – “[...] pouco importando, por enquanto, o lugar, a instituição nas quais se operam a aquisição de tal saber e a interiorização de tal visão ou concepção de mundo.” (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p.551) – são conhecimentos instituídos e práticas relativas ao ato de ensinar e ao discurso ideológico.

A docência como “profissão do conhecimento”, tem sido o elemento justificador e legitimador do trabalho docente que tem se baseado no compromisso de transformar esse conhecimento em aprendizagem para os alunos (MARCELO, 2008). Segundo o autor, no século XXI, ser professor pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos se transformam numa velocidade maior do que a habitual, e assim, para dar respostas adequadas ao direito dos alunos de aprender, tem o professor que fazer um esforço redobrado para continuar aprendendo, numa atitude permanente de indagação, formulação de perguntas e procura de soluções. Marcelo destaca ainda que o desenvolvimento profissional docente deve ser visto como um processo que se vai construindo à medida que os professores ganham experiência, sabedoria e consciência profissional.

Nesse processo, Roldão (2007) afirma que a prática docente deve ser entendida como ação inteligente, fundada no domínio seguro de um saber que emerge dos vários saberes formais e do saber da experiência. Desse modo, o profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe o conteúdo, mas porque sabe ensinar: é especialista em mediar e transformar os conteúdos curriculares ajustando-os ao conhecimento do sujeito e do seu contexto para adequar-lhes procedimentos a partir de um sólido saber científico, domínio técnico-didático rigoroso e informado por uma contínua postura de questionamento intelectual de sua ação, de interpretação permanente e de realimentação contínua.

Nóvoa, em entrevista à TVE Brasil¹⁸, cita duas competências que considera necessárias à prática do professor: 1) competência de organização das aprendizagens, da escola, da turma de alunos e da sala de aula – ou seja, organizador do trabalho escolar que é mais do que o trabalho pedagógico; 2) competências relacionadas à compreensão do conhecimento – ser capaz de reorganizar, de reelaborar e de transpor esse conhecimento numa situação didática em sala de aula.

De acordo com Nóvoa, na atualidade, há um excesso de missões para os professores, pede-se demais às escolas. Aquilo que a sociedade não tem conseguido assegurar é projetado, em geral, como função da escola (por exemplo, disciplina, autoridade, saber, etc.). Apesar de

¹⁸ Disponível no site www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novia.htm. Acesso em 25/01/2010.

ser legítimo pedir ajuda à escola, não o é que, cada vez que a sociedade tem menos capacidade para fazer as coisas certas, mais exigências recaiam sobre a educação, e em consequência sobre os professores. Essa ideia reforça a perspectiva de Gimeno Sacristán (1999), de que em todo desejo de mudança e pretensão de mudar os indivíduos, apela-se à educação como esperança de realização de objetivos formais, que devem, no entanto, ser/ter sentidos pelos profissionais, ganhando um significado pessoal. Nesse sentido, verifica-se a idealização do trabalho docente e do papel do professor.

Para finalizar este item, é oportuno retomar o relatório organizado por André (2002) sobre o estado do conhecimento em **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**¹⁹ – o qual apresenta análises do conteúdo de artigos publicados em periódicos nacionais, de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED.

De acordo com esse relatório, desde os anos de 1990, ao lado dos estudos sobre Formação Inicial e Formação Continuada de professores, verifica-se uma preocupação emergente dos pesquisadores com a questão da *Identidade e Profissionalização Docente*, e *Prática Pedagógica*. Essas categorias evidenciam, mais fortemente, questões relacionadas às práticas e saberes docentes, como se vê a seguir, embora elas sejam tangenciadas também nos textos sobre formação inicial e continuada, nos quais aparecem como subtemas.

Assim,

A didática e a prática do professor em sala de aula têm se constituído temas de interesse das pesquisas, tanto em relação ao desempenho dos bons professores e ao seu discurso como à coerência entre sua prática e o seu compromisso técnico e político. (ANDRÉ, 2002, p.31).

Identidade e Profissionalização Docente aparece como tema emergente e constante nos últimos anos da década de 1990 na busca pela identidade profissional e pelas concepções do professor sobre a profissão. Essa temática abre assim perspectivas para questões, tanto em relação ao desempenho de bons professores e ao seu discurso como em relação à coerência entre sua prática e o seu compromisso técnico e político. Destaca-se, nessa busca da identidade profissional, o vínculo do professor com as práticas culturais, questões de carreira, condições de trabalho, remuneração e socialização dos professores, organização profissional e sindical, políticas educacionais e questões de gênero (ANDRÉ, 2002, p.11).

¹⁹ Foram analisados 284 resumos de teses e dissertações produzidas entre 1990 e 1996; 115 artigos publicados em revistas de circulação nacional sobre Educação; e 70 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da ANPED, entre 1990 e 1998.

[...] a compreensão da identidade do professor como profissional se coloca a partir do equacionamento de três vertentes articuladas entre si: o compromisso do Estado (como expressão da sociedade política, mais sociedade civil) com a profissão docente; a disponibilidade de recursos públicos para o financiamento da educação; e a implementação de políticas públicas consequentes para o setor educacional, visto como esfera pública e democrática. (ANDRÉ, 2002, p.198).

Na categoria *Prática Pedagógica*, o relatório reúne pesquisas sobre a escola, a sala de aula e a relação escola/sociedade. Ao salientar o papel das práticas pedagógicas no processo de formação docente, os estudos tratam de questões como: as contradições entre a teoria e a prática, ou seja, entre o discurso e a ação do professor, entre a produção acadêmico-pedagógica e a realidade da prática escolar; a organização do trabalho escolar e a autonomia do professor; escola e cultura; e a investigação da sabedoria docente e do cotidiano escolar. Abordam, assim, aspectos ideológicos e teórico-filosóficos da prática docente; as bases teórico-metodológicas do processo de ensino; a construção do saber docente, e a pesquisa pelo próprio professor.

Considerando as análises da prática do professor em suas relações com a sociedade como um todo, os estudos apontam as políticas neoliberais e a educação, o fracasso escolar e a responsabilidade docente, as relações entre a educação e a cultura, a ciência versus profissão docente (a construção do saber docente), e a construção de práticas educativas emancipatórias.

Os textos sobre a prática do professor enfeixam os seguintes elementos interpenetrados: a) as bases de sustentação ideológica e teórico-filosófica; b) a centralidade dos saberes construídos e pesquisados no cotidiano da sala de aula e da participação do professor na espiral ação-reflexão-ação; c) a importância da epistemologização dos saberes docentes; d) as contradições entre o discurso e a prática; e) as implicações da formação continuada para a transformação das práticas pedagógicas; f) o distanciamento entre a pesquisa e a prática (cientista versus professor); g) a organização do trabalho na escola e a questão da autonomia docente; h) o papel da escola no atendimento à diversidade cultural; e i) a escola e os professores no processo de transformação social. (ANDRÉ, 2002, p.12).

Além desses aspectos, as práticas pedagógicas referem-se às experiências de sala de aula, usando enfoques construtivistas ou investigando práticas avaliativas; e o registro de trajetórias autoformativas de aperfeiçoamento profissional e de construção de conhecimento prático sobre o ensino (ANDRÉ, 2002, p.13).

De um modo geral, o relatório salienta uma significativa preocupação dos pesquisadores com o preparo do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O discurso analisado nos trabalhos traz ainda a importância do professor como

centro do processo de formação, atuando como sujeito individual e coletivo do saber da experiência constituído em sua relação com o saber científico e, neste, do saber pedagógico.

[...] a linha de raciocínio parece clara: o professor precisa conhecer as bases que sustentam a sua prática. A “sabedoria docente” – ou o saber construído pelo professor sobre a sua própria prática – necessita ser valorizada, investigada e permanentemente refletida pelo conjunto dos seus atores, tomados individual e coletivamente [...]. A transformação das práticas escolares deve estar alicerçada na valorização, na competência e na autonomia dos professores, vistos como sujeitos capazes de desencadear sucessivas espirais de ação-reflexão-ação. A ação docente, por sua vez, deve ser pensada individual e coletivamente, no cotidiano da sala de aula e da escola e para além do espaço escolar (ANDRÉ, 2002, p.212-213).

Os professores estão sendo chamados, portanto, a pensar novos sentidos para a atuação da escola e da docência, exercitando, no cotidiano escolar e na sociedade, as complexas relações entre o vivido e o anunciado, embora os trabalhos tragam pouco sobre os caminhos percorridos ou a serem trilhados pela prática pedagógica vivida e anunciada (ANDRÉ, 2002, p.213).

No que tange aos trabalhos apresentados no GT Formação de Professores, os autores (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2002) apontam que as práticas pedagógicas e os saberes docentes são vertentes férteis para se discutir a melhoria do ensino e da aprendizagem ao estudar a sala de aula: o modo como ocorrem as interações entre professor e alunos; como é construído o conhecimento pelos discentes; e quais os desafios que essa atividade mediadora coloca ao professor. Dessa forma, são aspectos identificados nesses trabalhos que analisam práticas pedagógicas ou o *modus operandi* do professor no cotidiano da sala de aula: os modelos construtivistas e sociointeracionistas que servem de fundamento a algumas experiências; as contradições entre o discurso e a prática; as resistências dos professores às mudanças, ou suas dificuldades para mudar a prática; e a busca de trajetórias autoformativas de aperfeiçoamento profissional e de construção de conhecimento prático sobre o ensino. Entre os caminhos a serem trilhados para a profissionalização da docência está a identificação de um conjunto de saberes especializados que devem fundamentá-la frente às demandas sociais, assim como acontece em outras profissões.

Outra questão levantada por esses autores diz respeito à impossibilidade de se explicar, hoje, a aprendizagem dos alunos desconsiderando-se as ações dos professores, o que torna verdadeira a afirmação de que o professor faz diferença nos processos de ensino e aprendizagem.

2.2 As práticas e os saberes docentes: contribuições teóricas

Neste item, apresentam-se autores que têm se dedicado ao estudo das práticas e dos saberes docentes como objeto de pesquisa, enfatizando suas contribuições na compreensão e aprofundamento do tema. Destacam-se as ideias de Gimeno Sacristán que distingue prática e ação, considerando esses conceitos como elementos que caracterizam e compõem o trabalho do professor entre a reprodução e a inovação, como se pode ver a seguir.

No livro **Poderes Instáveis em Educação** (1999), Gimeno Sacristán traz uma reflexão mais específica sobre a prática pedagógica, entendendo-a como uma cultura construída historicamente. Nesse sentido, apresenta dois conceitos distintos: **ação** e **prática**. Para ele, cada ação individual traz consigo a marca de outras ações prévias, e, embora a ação incorpore criatividade, singularidade e originalidade, e seja imprevisível, ela deixa pegadas e assegura roteiros, esquemas ou rotinas para ações posteriores a serem realizadas por outrem. Entende-se que a ação do sujeito incorpora experiências passadas, ao mesmo tempo em que gera uma base para as ações seguintes, já que não se pode partir do nada. Uma vez que essa experiência não pode ser apagada, ela se constitui como um conhecimento acumulado para o desenvolvimento de ações subsequentes, ou seja, caracteriza-se como uma cultura já dada.

Para o autor, o acúmulo dessa experiência cria as bases que são o germe da estabilização de um tipo de prática educativa: empreendem-se novas ações apoiados no saber fazer acumulado (o conhecimento do *como*) com uma bagagem cognitiva sobre o fazer (o conhecimento *sobre*) e com uma orientação que dá certa estabilidade (componente dinâmico, motivos estabilizados, valores, etc.). Portanto, o novo conhecimento é assimilado aos esquemas prévios que devem ser acomodados e flexibilizados, tornando-se mais adaptáveis, moldáveis e valiosos.

E a primeira fonte de sabedoria sobre as ações é a experiência do fato. Nesse caso, as pesquisas que fazem o estudo de histórias de vida dos professores, segundo Gimeno Sacristán, constituem uma forma de compreender suas ações reconhecendo o sentido genético da prática social ancorado em sua biografia. As marcas da ação geram cultura subjetiva, ou seja, maneiras de agir contínuas e fundamentadas em algumas coordenadas que dão a cada pessoa um estilo pessoal estável. Na ação manifesta-se a prática acumulada como cultura, mas também as marcas pessoais do professor no modo de preparar e planejar as aulas, de interagir com os alunos na classe e de fazer a avaliação de suas ações.

Se por um lado, a prática garante a continuidade de certos procedimentos, por outro, pode dificultar a adaptação dos professores às novas situações, pois tais práticas estão sedimentadas e, até certo ponto, garantem o desenvolvimento eficiente de seu trabalho.

Outra característica apontada por Gimeno Sacristán é que se ações fazem parte de uma cultura compartilhada, elas podem assim ser transmitidas, criando uma cultura intersubjetiva, a partir de uma realidade social já criada. Essas ações deixam para trás padrões sociais, formas de rotinas, regras estabilizáveis, instituições, formas de saber fazer, assim “o que fazemos depende do legado de outros e do que cada um realizou até o momento; agimos de acordo com as marcas de nossa biografia e das ações dos outros.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.72)

A prática que pode ser observada no desenvolvimento da educação é prática ancorada em esquemas pessoais, que têm uma história, e nos caminhos consolidados na cultura, nas estruturas sociais (soma e produto coletivo), que também possuem sua trajetória. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.72).

Cada pessoa pode também contribuir para a cultura comum com características originais, uma vez que “a ação está situada, e a situação é afetada pela ação” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.73). É uma via de mão dupla. “A prática é fonte da ação, e os caminhos gerados por esta, dentro daquela, podem enriquecê-la e redirecioná-la, condicionando o seu desenvolvimento histórico.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.74).

A prática da educação é essa cultura compartilhada de ações que tem relação com o cuidado, o ensino e a direção de outros; constituída por conhecimentos estratégicos, conhecimentos sobre esses saberes, motivações e desejos compartilhados. Constitui-se como “[...] a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.73). Desse modo, ela apresenta uma continuidade temporal; é sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como ainda que ligado a crenças, valores e motivos coletivos.

A ação (individual) sobre as práticas culturais é possível, já que aquela pode incidir nas estruturas dessa, em um circuito de ida e volta. A prática como cultura objetiva permite entender a relação entre conhecimento pessoal e a prática como um processo de apropriação do conhecimento em que fica condensada a prática. A relação entre a cultura subjetiva e objetiva é a relação entre o conhecimento pessoal (as crenças do sujeito) e a bagagem de saber da cultura objetivada sobre educação (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.74).

Ademais são os sujeitos, a partir de suas ações, que geram e modificam a cultura objetiva da prática educativa. Essa concepção, portanto, não nega a autonomia da ação dos sujeitos. Afirma Gimeno Sacristán (1999), que as marcas das ações passadas são bagagem de prática acumulada para as ações seguintes, no entanto, as ações envolvem decisões humanas e motivos dos sujeitos. Há lugar para a escolha.

A reprodução está na estrutura organizacional das escolas, nas disposições e regras que já estão marcadas, assim como nas prescrições do currículo que mostram o caminho da atividade de desenvolvimento. Esses aspectos são limites objetivos para a iniciativa dos docentes. Apesar disso, o autor ressalta que esse mundo de regras não é uma estrutura de ferro que impede a ações individuais e coletivas inovadoras.

Falar de prática educativa como cultura – na realidade, um traço da cultura como totalidade – é falar da continuidade das tradições. A prática da educação é uma tradição gerada na e para a função de propagar outros traços de cultura aos sujeitos que não dispõem dela, isto é, a tradição é o conteúdo e o método da educação. Desenvolve-se uma tradição, prática de educar para dar continuidade a certos conteúdos da tradição que, obviamente, não têm relação só com o conhecimento. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.76).

A educação, portanto, prolonga o passado no presente e projeta o futuro, “não há educação sem reprodução”. Apesar da maioria das ações reproduzir tradições de prática, mais do que criar outra nova, no espaço de sua ação, cada professor pode ser inovador, e pode ser inovador em conjunto com o outro. Esse ciclo inovador, como denomina Gimeno Sacristán, acontece quando se percebe que existem novas condições sociais ou culturais às quais as práticas educativas não costumam responder, ou então, quando a consciência sobre um determinado “dever ser” que se acredita necessário depara-se com a insatisfação para esse ideal. A ação está inserida nesse ciclo de reprodução e renovação da cultura objetivada concebida como algo aberto.

O acervo cultural é o conjunto de informações possuído por todos os membros de uma cultura. Ele representa uma soma de toda informação existente, sendo todos os agentes da educação depositários dessa cultura (teóricos, práticos, especialistas e leigos). Tal concepção proporciona o entendimento da prática como criação cultural rica em componentes diversos e diferenciados.

Existem formas culturais consolidadas de se fazer a educação, que são atualizáveis e se manifestam na ação de cada indivíduo. Para Gimeno Sacristán (1999) a perpetuação ou inovação dependem da aprendizagem de três tipos de informação sobre a prática: descritiva ou teórica, os dados, *o saber o quê* nos transmitem como é o mundo; informação prática,

técnica, instruções e habilidades relativas ao *saber como fazer*; e informação de valorização ou de avaliação, informa sobre *o que fazer*. A aprendizagem dessas informações é o que possibilita a apropriação dessa cultura pedagógica, na qual as práticas estão ancoradas, sendo base fundamental da continuidade cultural no ciclo inovador. O conhecimento da cultura prática é via de estabilização da ação descoberta e também recurso fundamental para renovar as ações estabilizadas em forma de práticas, já que serve para refazer e combinar esquemas práticos que podem originar novas ações.

As práticas sociais são construídas, ou seja, a prática da educação constitui-se em si mesma pela continuidade proporcionada pelo ‘diálogo’ entre as ações presentes e passadas dos indivíduos, do mesmo modo como é constituído o conhecimento sobre essas práticas. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.82).

Há espaço para invenção e recriação, embora essas ações sejam controladas pelas condições de sua produção histórica, socialmente situadas e afastadas tanto da reprodução mecânica quanto da novidade imprevisível. A ação é original e singular em alguma medida, mas por estar enraizada em uma prática estabelecida, tem uma dimensão de reiteração que permite a previsão. Os conhecimentos sobre educação devem iluminar a prática retrospectivamente, encontrando sentido para as ações e práticas, dando significado ao que já foi, atualizando ideias prévias, selecionando o que vale a pena conservar e mudando o que é conveniente melhorar. “Dessa forma, proporciona-se função prospectiva à teoria sobre a prática, não tanto para inventá-la, mas para recriá-la.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.87).

A cultura, aponta o autor, não é refratária à mudança, mas tem seu ritmo e sua dinâmica. Assim, o saber fazer de cada agente é nutrido pelo saber como coletivo e institucionalizado, e este é recriado e enriquecido pelos sujeitos.

Cada professor não inventa *ex novo* os métodos e as formas de fazer, mas nutre-se da prática coletiva, tratando-se de uma aprendizagem por osmose ou por procedimentos para uma transmissão explícita e consciente, como ocorre na formação de professores. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.89).

O saber prático dos professores nutre-se de uma matriz cultural compartilhada sobre o pedagógico, sobre o como ensinar. Nutre-se também do conhecimento pessoal acumulado (o saber sobre a educação), de uma base de informação cognitiva compartilhada pelo senso comum (conhecimento social), mas também por explicações científicas (conhecimento científico) que formam crenças pessoais sobre as ações humanas (são modelos de pensamento).

Outro componente dessa interação são os motivos pessoais que dotam de significado a ação e que estão alinhados com as aspirações coletivas compartilhadas por uma sociedade e em um momento determinado de sua história, portanto, relações entre projetos individuais e sociais mais gerais (componente dinâmico das ações dos sujeitos). Na esfera individual pode-se falar em conhecimento pessoal, motivos/compromissos e experiência do saber fazer pessoal dos sujeitos, sendo que estes estão em constante interação com o âmbito das práticas educativas a partir do conhecimento do senso comum e científico, e das orientações de valor sociais e as práticas institucionalizadas.

Para se entender a educação há que se fazer um exercício de explicar o que ocorre dentro dela em relação ao que ocorre no seu exterior. Por exemplo, os modos de controle dos materiais didáticos e os efeitos das práticas de avaliação externa e de prestação de contas. Dessa perspectiva, os professores não podem ser excessivamente responsabilizados ao se explicar o que ocorre na educação. Podem, no entanto, ser chamados a participar de todas as esferas que regulam suas práticas profissionais em busca da autonomia na profissão. Há também que se rejeitar abordagens que a partir da observação da prática pedagógica consideram o que ocorre na sala de aula como prática cultural autônoma (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

A partir das ideias apresentadas até aqui, o Quadro 2 destaca alguns aspectos que caracterizam a prática pedagógica e a ação docente na perspectiva de Gimeno Sacristán:

QUADRO 2 – Prática pedagógica e Ação Docente

Prática pedagógica	Ação docente
<p>-é uma cultura construída historicamente -ela deixa pegadas e assegura roteiros, esquemas ou rotinas para ações posteriores a serem realizadas por outrem -apresenta esquemas prévios -garante a continuidade de certos procedimentos -pode dificultar a adaptação dos professores às novas situações -está ancorada em esquemas pessoais, que têm uma história, e nos caminhos consolidados na cultura e nas estruturas sociais -a prática é fonte da ação -é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações -tem continuidade temporal -caracteriza-se pela reprodução -é um saber coletivo -é enriquecida pela ação dos sujeitos</p>	<p>-a ação incorpora experiências passadas -gera uma base para as ações seguintes -não pode partir do nada -as ações se apoiam: <ul style="list-style-type: none"> • no saber fazer acumulado (o conhecimento do <i>como</i>) • numa bagagem cognitiva sobre o fazer (o conhecimento <i>sobre</i>) • numa orientação que dá certa estabilidade (componente dinâmico, motivos estabilizados, valores, etc.). -a ação enriquece e redireciona a cultura -envolve decisões humanas e motivos dos sujeitos -é o lugar para a escolha. -a ação está condicionada às disposições e regras já marcadas, e nas prescrições do currículo -é o espaço da inovação</p>

Sobre a relação teoria e prática, Gimeno Sacristán (1999) aponta a existência de relações recíprocas entre pensamento e ação: a) relação entre a teoria sobre a educação e as ações, ou práticas educativas; b) relações entre conhecimentos e práticas externos à educação; c) a nutrição do conhecimento sobre educação, a partir de outras áreas do conhecimento; d) relações entre práticas educativas e outras práticas; e) relações cruzadas difusas de conhecimentos e práticas; f) o conhecimento externo que adota a prática educativa como objeto. Nesse sentido aponta o autor que:

A transferência das teorias psicológicas construtivistas para o desenvolvimento curricular e para a prática dos professores foi-nos apresentada [...] como uma forma de inovar a realidade das escolas, o ofício dos professores, as atividades metodológicas, a avaliação escolar e o sistema educativo em geral. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 98).

Se por um lado, a relação teoria e prática não pode desconsiderar o caráter insuficiente do pensamento sobre o educativo para realizar as práticas de educação reais, por outro, esse pensamento está aberto a influência de outros âmbitos de conhecimento. A teoria sobre a educação deve analisar a projeção desses processos de colonização e osmose em suas próprias elaborações teóricas e nas práticas educativas deduzidas de tais processos, assim como deve

pensar sobre os condicionamentos que estes processos representam na formulação dos problemas e dos desafios em educação (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

A possibilidade de a teoria fecundar a prática é limitada, sendo necessário incentivar a consciência do professor sobre a prática, mas sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Isto é, recusar uma linearidade entre conhecimento teórico e prática, sem que se conceba a teoria como irrelevante.

Nesse sentido, para Gimeno Sacristán (2000), o currículo só adquire significado definitivo para alunos e professores na ação, ou seja, nas atividades que uns e outros realizam, sendo na realidade aquilo que esse refinamento permite que seja. Portanto, o valor de qualquer currículo, e de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade e no modo como se concretiza nas situações reais. Afirmção que se pode comprovar nas práticas de alfabetização num contexto que anseia por mudanças.

O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independente de declarações e propósitos de partida. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.201).

É preciso levar em conta que a prática docente se expressa a partir de múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos; tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e das condições físicas existentes. Determinantes que nem sempre são considerados nas pesquisas produzidas a respeito do ensino. A prática docente é realizada por um grupo definido e o ensino é uma prática social e, como já mencionado, a função dos professores define-se pela evolução da sociedade e pelas demandas que afetam a escola e têm ampliado suas funções.

Segundo o autor, a pesquisa pedagógica em muitas ocasiões, ao querer descobrir o conteúdo dos processos de ensino e apoiando-se na observação da interação didática em classe, desconsiderou o papel das tarefas e atividades prévias laterais e posteriores que os professores cumprem em tal interação.

Sendo a prática para o autor “algo fluido, fugaz, difícil de apreender”, muitas vezes, a pesquisa pedagógica estuda os ambientes de aula fechados em si mesmos, sem pôr em dúvida a adaptação histórica que se produziu entre esses ambientes e o tipo de atividades, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc., que se desenvolvem nesses espaços. Além disso, há que se considerar que a interação que ocorre na sala de aula entre professor e aluno e entre alunos tem que ser vista em relação aos conteúdos

culturais e valores envolvidos. Do contrário, há perda do “senso unitário do processo que se diz querer estudar, ao parcelar a realidade em aspectos que por si mesmos e sem relação com outros carecem de significado” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.202).

De acordo com Gimeno Sacristán o problema da pesquisa educativa está em articular procedimentos que analisem os fatos pedagógicos, considerando o significado que eles têm dentro de determinados contextos²⁰ que são, por sua vez, interrelacionados, sendo que aspectos e variáveis diversas (espaço físico, número de alunos, materiais disponíveis, condições do sistema escolar, etc.) contribuem para produzir efeitos diferenciados dentro de uma atividade. Deve-se observar os aspectos organizativos que configuram o quadro de experiências possíveis para professores e alunos: os processos didáticos adaptam-se ou acomodam-se dentro desses contextos organizativos, portanto, as discussões didáticas e os estilos docentes não são autônomos em relação a eles.

Verifica-se que nos paradigmas de investigação centrados nos processos de pensamento e tomada de decisão do professor, entre outros temas que se ocupam das decisões destes no planejamento de suas aulas e na gestão das tarefas, estão ausentes proposições que considerem os limites ou caminhos prefigurados pelos quais a capacidade autônoma dos professores tem que passar (regulação burocrática do sistema educativo, clima da escola, etc.).

Embora a prática educativa se remeta à ação didática, Gimeno Sacristán enfatiza também que a atividade do professor não se limita a essa prática visível, pois diz respeito também às práticas anteriores à escolaridade formal, por exemplo, o contexto da educação familiar que gerou uma cultura, crenças, valores e atitudes sobre a forma de educar e que acaba por influenciar as práticas de escolarização formal.

Os professores falam pouco sobre sua experiência profissional, sendo as influências informais de socialização mais decisivas que os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação. Para Gimeno Sacristán (1999, p.71) a cultura que orienta a prática educativa é uma cultura sobre o pedagógico, que é partilhada socialmente pelos docentes. Apesar disso “Na assimilação cultural do pedagógico há uma componente idiossincrática (autobiográfica) que afecta os professores e os restantes actores educativos.”. Toda mudança educativa deve ser assumida como uma mudança cultural.

A docência depende também de aspectos políticos e administrativos que regulam o sistema escolar, o que limita as margens da autonomia dos professores, sendo condicionada também pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares onde estão inseridos em

²⁰ Segundo Popkewitz (1996 *apud* Gimeno Sacristán, 2000) há três contextos distintos: o contexto dos fatos pedagógicos; contexto profissional dos professores; e contexto social.

seus postos de trabalho. Para além desses aspectos, o autor aponta outros como o currículo elaborado, os materiais didáticos, práticas de supervisão das escolas e controle dos professores e as políticas educativas.

Para Gimeno Sacristán a pesquisa sobre a prática pedagógica deve admitir, portanto, a existência dessas práticas concorrentes, o que implica uma abertura a respeito do que se considera como conhecimento legítimo em educação; admitir a responsabilidade e ‘irresponsabilidade’ relativa dos professores; ampliar o sentido e conteúdo da profissionalidade docente, admitindo a proposição de novas competências para os professores; considerar a complexidade das reformas educativas, pois as mudanças educativas e o aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional não se limitando aos conteúdos e destrezas; e que essas mudanças não são repentinas e lineares, mas acontecem em processo no andamento da prática.

A partir dessa ideia, fica claro que as práticas pedagógicas concretizam na realidade aquilo que se constitui, num primeiro momento, como objetivos e aspirações políticas, pedagógicas e sociais para a educação. Na atualidade, a renovação pedagógica se sustenta na ideia de se fazer uma escola adaptada aos interesses dos alunos, com trato mais humanizado no qual se relativize a importância dos conteúdos: superação de livros textos (didáticos), aproximação à realidade do aluno e atividades extraescolares.

Para exemplificar tal situação, acima apontada por Gimeno Sacristán, vale a pena citarmos o trabalho de Chartier (1998) que, ao estudar a história da alfabetização, destaca como saberes necessários aos professores para alfabetizar, hoje, pelo menos três aspectos relacionados à questão dos manuais de leitura, à passagem do oral para o escrito e à aprendizagem precoce da escrita. Propõe-se a iniciação dos alunos em uma forma de leitura ideovisual, a partir do trabalho com textos autênticos (cartazes, jornais, documentos diversos, etc.), o que significa pedir aos professores que construam eles próprios a progressão da aprendizagem através da vivência em sala de aula.

No que diz respeito à passagem do oral ao escrito espera-se que os professores tratem pontos comuns entre oralidade e escrita, por exemplo, por meio da compreensão de textos lidos pelo professor, recitação de pequenos contos, poesias e canções, reconstituição de histórias narradas de modo coletivo e jogos de rimas. A aprendizagem precoce da escrita, por sua vez, supõe deixar que as crianças produzam escritas espontâneas, ao mesmo tempo em que os professores devem cuidar para que elas não adquiram maus hábitos grafo-motores (CHARTIER, 1998).

Apesar dessas colocações da autora, as práticas que se concretizam na sala de aula podem não atender a essas expectativas, como apontam algumas pesquisas. Na prática verifica-se aproximações, resistências, tentativas de adequação dos professores em relação às mudanças propostas (VIEIRA, 2007).

O professor tem uma série de tarefas a cumprir, como ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, preparar materiais, avaliar, etc. Essa diversidade de funções aponta para vários conhecimentos específicos a cada tarefa.

Outro aspecto abordado por Gimeno Sacristán (2000) é que a análise da estrutura da prática é fundamental, não apenas do ponto de vista da eficácia, mas também pela observação na pesquisa, na formação de professores e na inovação dos programas dirigidos a eles. Conforme apontado na epígrafe desse capítulo, a estrutura do trabalho docente apresenta algo de estável e rotineiro capaz de permitir ao professor uma atuação profissional mais fácil mesmo em situações que podem parecer mais complexas.

Nesse sentido, destaca o autor, como características da prática, a *pluridimensionalidade* em relação às tarefas que deve executar; *simultaneidade* das demandas e dos acontecimentos; *imediatez* dos acontecimentos; *imprevisibilidade* desses fatos; *controle técnico* que se governa a partir de orientações de princípios, tomadas de posições e negociações; *envolvimento pessoal e social*, haja vista a trama psicológica criada entre os envolvidos e o papel socializador dos indivíduos (ritos e esquemas de comportamentos que regulam a conduta).

Apesar dessas características que revelam o caráter imediato e imprevisível dos processos de ensino, o autor destaca haver certa estabilidade dos estilos e condutas pedagógicas docentes e sua continuidade ao longo do tempo; assim como a presença de esquemas simplificadores que reduzem a complexidade da situação de ensino a dimensões manejáveis.

Gimeno Sacristán considera a existência de *esquemas práticos* que estruturam a prática docente, aprendidos no exercício da profissão, sendo que esses esquemas é que dão segurança ao professor e constituem o seu saber profissional. São rotinas orientadas para a prática.

A estabilidade desses esquemas dá continuidade aos estilos e modelos pedagógicos vistos na prática, transformando-se numa arquitetura através da qual se produz o molde de significados de qualquer proposta curricular quando se implanta na realidade concreta. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.206)

A sua acumulação e evolução, condensada em forma de esquemas práticos no professor individualmente, transcorre normalmente de forma parcimoniosa com uma continuidade importante ao longo do tempo, sem grandes rupturas, embora assimile novos esquemas. Há esquemas que pela sua simplicidade não requerem saberes específicos, tratam-se mais de perícias aprendidas no cotidiano, produzidos no contexto escolar. São a expressão da ação escolar, o saber fazer dos professores, e servem ao currículo real da escolarização, facilitando o desenvolvimento ordenado da atividade (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

As tarefas formalmente estruturadas como atividades de ensino e aprendizagem dentro dos ambientes escolares podem, segundo o autor, ajudar na análise da qualidade de ensino, pois modelam processos de aprendizagem e apontam resultados previsíveis. São elementos de racionalização da prática, podendo servir de referência para que os professores planejem e administrem situações de sala de aula.

Além disso, de acordo com Gimeno Sacristán as tarefas revelam uma teoria do conhecimento implícito no professor, e são recursos organizadores da conduta dos alunos e professores nos ambientes escolares, regulando sua vida na aula e fora dela. A disciplina, por exemplo, brota da realização de atividades interessantes; essas são, portanto, condição de eficiência do ensino. Para o autor esse repertório de esquemas práticos dos professores, ou seja, *seu saber fazer*, nutre-se, contudo, mais dos achados espontâneos que da busca sistemática, já que a pesquisa centra-se muitas vezes em tarefas muito específicas em detrimento de outras tarefas mais básicas.

“O trabalho de professores e de alunos desenvolvendo um currículo está mediatizado pelas formas de trabalhá-lo, pois essa mediação é a que condiciona a qualidade da experiência que se obtém” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p.221). Nessa perspectiva, cabe ressaltar que as tarefas não são independentes do conteúdo curricular, ao mesmo tempo em que os conteúdos condicionam as tarefas possíveis de se realizar e que mediatizam as possibilidades de efetivação do currículo.

Ademais, o domínio dos esquemas de ação que cada tipo de tarefa implica é um fator dominante no desenvolvimento da profissionalização. São importantes por serem rotinas profissionais economizadoras, manejadas em situações complexas, fazendo de alguma forma o ambiente previsível. “O professor que domina com flexibilidade um certo repertório de tarefas controla a prática, sente-se seguro frente à mesma e reduz sua complexidade a dimensões manejáveis por ele.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.234).

Para o autor os esquemas práticos se referem ao *saber fazer* dos professores que encontram, ou não, apoio em condições objetivas da prática que eles não decidem. Nessa

perspectiva o significado da prática e do currículo na ação pode ser analisado a partir das atividades que preenchem o tempo da vida escolar, ou que se projetam nesse tempo, e em como se relacionam umas tarefas com as outras. As tarefas formais são aquelas que institucionalmente se pensam e se estruturam para conseguir as finalidades da própria escola e do currículo, desencadeando uma atividade nos alunos, sendo elementos básicos e reguladores do ensino. Nelas se expressam e conjugam todos os fatores que a determinam. O currículo é o elemento mediador entre a teoria e a ação, pois são as tarefas que modelam a prática.

As tarefas deverão ser, desse modo, analisadas em função do produto, ou finalidade das mesmas; dos recursos utilizados; das operações aplicadas; das dificuldades ou restrições; e do significado que adquirem em relação às proposições pedagógicas mais gerais. “As tarefas práticas reais são expressão de múltiplos pressupostos implícitos de ordem psicológica, pedagógica, epistemológica e social.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.263).

Nesse panorama, o autor considera que o saber prático profissional operativo é composto por um repertório de tarefas que o professor sabe pôr em marcha em determinadas situações para atingir certos fins, permitindo a ele controlar uma situação complexa como a da classe, reduzindo a ansiedade da sua atividade profissional. Essas tarefas são muito semelhantes e apresentam regularidades, no entanto, há estilos pedagógicos diferenciados.

A prática é, pois, o somatório dos esquemas práticos postos em jogo, esses esquemas, por sua vez, encontram-se enraizados na cultura e fazem com que os professores se assemelhem apesar de suas diferenças e biografias.

Para Gimeno Sacristán (1999) a profissão docente apresenta-se como um ofício partilhado ao nível dos repertórios de esquemas práticos. Os esquemas refletem-se num ordenamento no qual se apoia a ação que se desenvolve, orientando os professores quanto às tarefas. Esse ordenamento se dá por meio de esquemas estratégicos que mantêm certa ordem e coerência no quadro de uma filosofia educativa.

Um exemplo claro de esquema estratégico são os métodos de alfabetização, cujos esquemas práticos (atividades e tarefas de professores e alunos) seguem uma ordem determinada de tarefas na execução da ação docente, considerando a aprendizagem dos alunos. Esses métodos, embora apresentem uma sequência já determinada pelos livros didáticos (sobretudo pelas cartilhas), explicitam pressupostos teóricos e perspectivas de formação do leitor e escritor.

Assim, esses esquemas estratégicos e práticos não são vazios de conteúdo, mas revelam convicções, concepções e valores, não sendo alheios a componentes intelectuais,

éticos e sociais. Constituem também conhecimentos tácitos, operativos e teorias implícitas (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

É oportuno destacar também que o discurso pedagógico moderno que se concretiza em tarefas mais complexas para professores e alunos certamente exige outras condições muito diferentes para os professores. Reclama mudanças nas condições de trabalho e na organização escolar e uma redução da pressão do controle: tarefas com base de comunicação entre teoria, conhecimento subjetivo e prática.

Os conhecimentos, as teorias, os resultados das pesquisas podem ajudar a descobrir os pressupostos nos quais se apoiam as atividades práticas, compará-los com ideias introjetadas pelos professores, combater os pressupostos de sua concretização subjetiva nos docentes quando se considera que são errôneos. “A prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.82).

Tais ideias levam a crer que as pesquisas sobre as práticas pedagógicas na alfabetização tornam-se muitas vezes reiterativas em seus resultados por partirem de pressupostos teóricos desconsiderando o que de fato constitui o saber estratégico, “rotineiro” e já sedimentado dessas professoras que vêm reorganizando esses esquemas a partir de novas teorias sobre a alfabetização. Essa perspectiva não é novidade, e os próprios autores aqui referenciados já trazem indicações dessa situação. A prática é uma realidade pré-existente.

A prática, diz Gimeno Sacristán (1999, p.82) não se deduz da teoria, e a articulação entre elas não é organizada e completa. “A teoria organizada à margem dos professores pode integrar-se na estrutura subjetiva e idiossincrática e nas componentes dos esquemas.”.

Assim, “O conhecimento formal converte-se em operativo, interagindo com as explicações pedagógicas que os professores evidenciam nos seus esquemas e com todas as suas crenças pessoais não pedagógicas” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.85). Esses conhecimentos permitem que a prática (ou esquemas estratégicos e práticos) não se torne cega, rígida, sem consciência dos efeitos que produzem no processo de ensino aprendizagem.

“Para que o plano oriente, realmente uma prática adequada, deve considerar as peculiaridades desta dentro do contexto em que o professor se desenvolve profissionalmente” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.250). Como ponto de apoio de seus planos os professores se servem dos conteúdos curriculares aos quais têm de atender e das atividades que consideram úteis para realizar com os alunos:

[...] fazer esboços de unidades amplas ou de “lições” mais concretas, roteiros de conteúdos, ponderar e selecionar estes últimos, preparar atividades ou tarefas, planejar trabalhos fora do âmbito escolar, prever

materiais para utilizar, confeccioná-los ou selecioná-los, acomodar o espaço e o mobiliário na aula na medida de suas possibilidades, prever a utilização de recursos ou lugares de uso comum na escola, decidir provas de avaliação, considerar estratégias de trabalho dentro da aula e fora dela para diferentes tipos de alunos ou ritmos de aprendizagem, distribuir o tempo escolar e atividades semelhantes. São tarefas enquadradas numa instituição, numa jornada de trabalho concreta e com muitos aluno/as aos quais deve atender. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.271).

Nesse sentido, Gimeno Sacristán diz respeito à variedade de tarefas na atividade de ensino, utilizando os termos ensino pré-ativo, interativo (reativo) e pós-ativo, emprestados de Jackson (1996).

Ao incluir a dimensão prévia e posterior à ação, como ocupação dos docentes e como um aspecto inerentemente ligado ao ensino, estamos sugerindo que fazem parte constitutiva do mesmo, por exemplo, os processos de deliberação, as análises de alternativas e a avaliação de opções como conteúdo do 'saber fazer' do ensino e dos professores. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.94).

Vale ressaltar que a ideia dessas dimensões pré-ativas, interativas e pós-ativas também é apresentada por Gauthier et al (1998) ao tratarem da gestão da classe e da gestão da matéria, nas quais observam aspectos que caracterizam o planejamento e a avaliação da prática pedagógica.

No esquema proposto pelo autor, a prática é constituída das seguintes dimensões: as tarefas que se formam pelos conteúdos, processos de aprendizagem, atuação do professor, relações com usos e meios, critérios de avaliação e organização; sendo que são essas tarefas baseadas em pressupostos sociopolíticos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos e didáticos numa relação de interdependência. Assim, constituem-se como mediadoras da aprendizagem real dos alunos, elementos estruturadores da prática e da profissionalização dos professores. As tarefas são o veículo entre os pressupostos teóricos e a ação, “não apenas no sentido teoria prática, como também no sentido inverso, da prática para a teoria” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.264).

A fim de retomar algumas ideias centrais do autor, o Quadro 3 traz elementos apontados por ele como constituintes do trabalho do professor, destacando-se mais algumas características da prática pedagógica:

QUADRO 3 – A prática docente e seus aspectos constituintes

<ul style="list-style-type: none"> ✓ experiência do “saber fazer” ✓ conhecimento do senso comum ✓ conhecimento científico ✓ orientações sociais ✓ práticas institucionalizadas ✓ ensino pré-ativo, interativo (reativo) e pós-ativo; ✓ ideias, valores e usos pedagógicos; ✓ parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas; ✓ possibilidades reais dos professores, dos meios e das condições físicas existentes; ✓ pluridimensionalidade, imediatez dos acontecimentos, imprevisibilidade e envolvimento pessoal e social; ✓ estabilidade dos estilos e condutas pedagógicas; ✓ presença de esquemas práticos (saber fazer); ✓ tarefas (baseadas em pressupostos sociais, políticos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos e didáticos) ✓ continuidade das tradições e pela inovação dessa cultura partilhada

Além de Gimeno Sacristán, alguns outros autores dedicam-se ao estudo das práticas e dos saberes docentes, contribuindo para caracterizá-los a partir de múltiplos aspectos, como o leitor poderá ver a seguir.

Uma autora que tem sido referência nos estudos sobre as práticas e os saberes de professores, especialmente na alfabetização e ensino da leitura e escrita, é Chartier (2000). Numa perspectiva bastante próxima a de Gimeno Sacristán, ao se reportar às pesquisas produzidas sobre a escola, a autora trata da presença, ou existência de discursos (científicos, prescritivos e críticos) que supõem conhecida a realidade escolar, que é designada sem cessar, mas descrita a não ser de maneira incidental ou indireta. A crítica da autora alude ao fato de que a prática escolar, constantemente invocada nesses discursos, está ausente, ou seja, o que se faz na escola hoje ou o que é sempre feito; essa prática ou os *fazeres ordinários* são ignorados como variáveis ou não controlados na maior parte das situações de pesquisa. No entanto, esses fazeres são essenciais à transmissão do *saber fazer* profissional.

Charthier enfatiza que as pesquisas falam muito mais dos fracassos dos professores para identificar suas causas, do que dos procedimentos que dão satisfação socialmente, sendo que estes permanecem silenciosos, pouco investigados ou reportados.

Fazendo uma crítica às pesquisas históricas e às comparações internacionais, Charthier (2000, p.158) sugere que elas produzem suas interpretações de fontes a partir de seu tempo e lugar e arriscam-se em cair em uma cilada por causa delas; fala-se de uma realidade passada e/ou distante a partir de esquemas postos numa experiência escolar próxima, sendo desejável para se construir rigorosamente o objeto, fazer emergir o que o discurso supõe conhecido sem o dizer.

A autora aponta que se encontram numerosos discursos sobre métodos, mas frágeis descrições sobre os *fazeres ordinários*, por meio dos quais os professores conduzem as crianças em suas primeiras aprendizagens. Esses fazeres ordinários ou comuns, muitas vezes, constituem gestos práticos sem conhecimento, que permitem melhor do que o discurso caracterizar as escolhas didáticas praticadas pelos mestres e em qual metodologia ele se inscreve.

Em pesquisa com professoras alfabetizadoras, Chartier (2007), verifica que os seus modos de agir e compreender os saberes teóricos diferem daquele desejado pela academia. As professoras buscam estudar e aprender *o como fazer* mais do que *o porquê fazer*, sendo que esse movimento de busca pelo como é produtor de conhecimento, explicita “saberes da ação”. Ao relatar sua ação pedagógica e a busca de alternativas para enfrentar os desafios da sala de aula, os professores vão produzindo conhecimentos, praticam o ofício de ensino, trocam experiências com os pares, e encontram alternativas de ação que levam a um ensino de melhor qualidade, ou que seja mais eficaz do ponto de vista do ensino de conteúdos.

A atividade dos professores é extremamente complexa, eclética e mais preocupada em conduzir a resultados do que compreender como têm sido obtidos. Na relação formação e pesquisa verifica-se que os procedimentos elaborados nas situações experimentais ou controladas e devidamente avaliados fracassam, quase sempre, ao se difundirem.

Ora os professores resistem ou parecem indiferentes às proposições saídas da pesquisa, ora, quando as admitem, não é se não à custa de deformações ou atenuações que, aos olhos dos pesquisadores, transformam profundamente o sentido e mesmo as finalidades. (CHARTIER, 2000, p.163).

Para a autora coexistem dois tipos de público: um minoritário que está disposto a todas as aventuras pedagógicas, e a inovação é o centro de sua trajetória profissional; o outro majoritário não encontra quase nenhuma resposta às suas questões nos resultados das pesquisas. No entanto, é preciso cautela, pois essa oposição mascara uma ideia simplista de que os professores recusam a inovação, seja por convicção ideológica ou “preguiça”

profissional propagando uma concepção empobrecida da vida profissional, porém de algum modo favorável, pois coloca o professor como tendo domínio total na relação que estabelece.

Outra observação da autora a esse respeito são os estágios feitos pelos alunos nos cursos de formação, a partir dos quais ela verifica que

O saber da inovação não resiste quase nada aos primeiros contatos com a classe: de volta dos estágios práticos, os jovens em formação inicial dizem frequentemente ter descoberto uma realidade de escola que até então não pode ser transmitida nem percebida até aquele momento pelos formadores. (CHARTIER, 2000, p.163).

Entre a inovação desejada ou autorizada pela instituição e as modificações singulares produzidas pelos atores do sistema existe uma diferença de ponto de vista, não de natureza. Para a autora, de um lado somente se retém aquilo que faz a diferença objetiva com relação a um estado presente do sistema, e de outro se acumula o que de fato se diferencia na sua trajetória de formação na sua vida profissional. Mas é somente na prática cotidiana daquele que conduz a classe que se podem formular e resolver os problemas engendrados pelas dinâmicas de evolução do ofício.

Charthier (2000) considera que a oposição prática tradicional e inovadora dissimula a existência de uma série de ações ordinárias, ou comuns, que constituem o tronco sobre o qual vêm se enxertar os estilos pedagógicos ou didáticos específicos. Ignorar os fazeres ordinários incapacita os professores em especial no começo da carreira. Essas táticas elementares são ignoradas na formação que está mais preocupada em propagar a renovação das condutas pedagógicas ou didáticas. Esses saberes ficam, então, relegados às experiências no cotidiano escolar, no contato com professores mais experientes, ou constituem-se por meio de tentativas, erros e acertos.

É interessante destacar que esses saberes, como procedimentos ordinários da vida profissional, constituem um conjunto de gestos ignorados pelos iniciantes, mas tornados invisíveis logo que aprendidos ao fim de alguns anos com certa competência. Nesse sentido, considerando os professores iniciantes e aqueles mais experientes a autora acredita que apenas na segunda fase a inovação pode ser pensada e realizada como tal, uma vez que esses docentes já dominam esses fazeres comuns que os iniciantes estão ainda construindo.

Na perspectiva de Chartier (2000) encontrar os meios para evidenciar esses fazeres é para a pesquisa uma aposta na sua legitimação tratando os professores como *experts* e restringindo o custo desses procedimentos que seriam transmitidos no plano da formação

profissional. Para a autora é preciso, em primeiro lugar entender a pedagogia como um trabalho.

[...] dar aula é aproveitar uma intervenção pedagógica em termos de encargo de trabalho, de gasto de energia (custo de preparações, da organização, da gestão, do controle), em termos de negociação ou tática não dedutível de um projeto *a priori* ou de um programa. A urgência da ação aproxima as elaborações programáticas à bricolagem e coloca violentamente em contraste as estratégias didáticas e as improvisações apressadas, o questionamento teórico dos discursos de formação e os imperativos pedagógicos do terreno. (CHARTIER, 2000, p.165).

Assim, a autora define o exercício do professor: qualquer que seja seu lugar de trabalho e seus constrangimentos específicos se efetua no campo da classe tendo em conta conjuntamente as exigências *explícitas*, ou seja, as instruções oficiais, as modalidades escolares de organização e de avaliação, as demandas de sua hierarquia, o projeto que o professor formula a si mesmo; e as pressões *implícitas* como ao ambiente sociocultural, as condições materiais (efetivos, arquitetura, orçamento da escola e alunos); ou ainda a atmosfera do estabelecimento (colegas, direção, pais de alunos, etc.), o que autoriza, mas também limita e regula uma diversidade de práticas possíveis. Além disso, as práticas são tanto herdadas, imitadas e reproduzidas quanto produzidas empiricamente, construídas e justificadas tecnicamente ou teoricamente em referência a um corpus constituído de saberes ou referidas a um conjunto de valores.

Uma ideia muito interessante de Chartier, diz respeito aos critérios de escolha dos professores, que são referentes ao que eles avaliam empiricamente como satisfatório, racionalmente realizável no aqui e agora da classe, levando em conta a aprendizagem dos alunos, embora se possa questionar a qualidade desse ensino.

Se o processo de *formação profissional* não é senão um trabalho de progressiva descoberta (ou invenção) do registro infinito, mas não aleatório, dos gestos de trabalho *racionalmente realizáveis*, então existem dois tempos distintos na vida profissional: o tempo ou a descoberta de *bons gestos* que tornam a vida cotidiana *racionalmente realizável* (quer dizer, viável), e é questão de urgência e de existência profissional; e o tempo cujos critérios que presidem a reiteração, a modificação ou o abandono de gestos constituídos referem-se a um crescimento da *satisfação*. (CHARTIER, 2000, p.166, grifos do autor).

Segundo Chartier, a racionalidade está do lado dos discursos construídos que ordenam operações de modo coerente, das premissas às conclusões, das causas aos efeitos, dos meios aos fins. Todos os discursos teóricos das ciências humanas fascinam ou seduzem porque

transformam o mundo em livro, porque põem em lugar da confusão caótica dos acontecimentos e fenômenos a maravilhosa legibilidade construída, abstrata, imposta ou desejada. Contudo, as práticas cotidianas são produzidas/fabricadas pelos próprios atores, como uma produção cultural.

Nessa perspectiva, retoma-se a ideia de Micotti (2004, p.27), de que após o período inicial de reprodução das práticas alheias, muito presa ao modo de ensinar que serve de modelo, os professores introduzem algumas modificações no modelo, embora essa situação seja bastante variada. Essas modificações podem ocorrer apenas por injunções da aplicação do modelo em uma situação real que é sempre diferente da reproduzida; podem consistir em ligeiras alterações, decorrentes da intervenção de peculiaridades dos alunos ou da inclusão nas aulas de outras atividades, não pertencentes àquele modelo. Mas as modificações podem ser mais profundas, variando com a complexidade das reflexões feitas pelo professor. Nas modificações mais profundas, intervém, além da percepção dos efeitos das práticas junto aos alunos com o relacionamento entre os resultados obtidos no aprendizado das crianças e o trabalho feito, a tomada de consciência sobre os limites das próprias práticas e a busca de aportes teóricos.

Destacando a introdução da proposta construtivista no ensino, Micotti considera que o comportamento inicial das professoras costuma repetir-se nas primeiras tentativas de aplicação dessa proposta. Num primeiro momento, há justaposição de algumas práticas vistas como inovadoras no ensino tradicional, havendo, nesses casos, a leitura empírica da proposta construtivista. Após essa fase, há identificação das práticas correspondentes às diversas orientações. No entanto, a distinção das concepções epistemológicas subjacentes às práticas (quando é mencionada) apoia-se em reflexões teóricas que superam o ideário pedagógico comum nos meios escolares.

Desse mesmo ponto de vista, autores como Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) analisam as práticas de ensino da leitura e escrita e como elas se concretizam atualmente na etapa de alfabetização inicial, tomando como eixo de investigação a fabricação do cotidiano escolar pelas professoras. Focalizam as formas de ensino da notação alfabética apoiando-se em dois modelos distintos que analisam a dinâmica da construção/produção de saberes escolares, a saber, o modelo da transposição didática, ou dos saberes por ensinar e o modelo que enfoca a construção dos saberes da ação, explicando as práticas profissionais e os mecanismos que as caracterizam.

O primeiro modelo permitiu aos autores analisar as mudanças didáticas ligadas ao ensino da leitura e da escrita na alfabetização para verificar como essas proposições têm

guiado as práticas dos professores. O segundo modelo permitiu compreender melhor a natureza das mudanças observadas nas práticas de ensino dos docentes. O conhecimento científico produzido pelos especialistas (saber sábio ou *savoir savant*) transforma-se em saber a ser ensinado nas propostas curriculares e materializa-se, ou não, em manuais didáticos. Contudo, o saber efetivamente ensinado pode corresponder, ou não, ao prescrito por instâncias externas, pois as mudanças nas práticas dos docentes estariam vinculadas ao processo de transposição didática, no qual se prescrevem novas definições do saber por ensinar (ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008, p.253).

Ao examinar a dimensão didática das práticas dos professores para alfabetizar, os autores investigam em seu estudo os conteúdos e atividades priorizadas no ensino da notação alfabética, as práticas de leitura e produção de textos escritos, e como os professores vinculam às atividades o ensino desses dois domínios do conhecimento, notação alfabética e apropriação da linguagem dos gêneros escritos, ambos aspectos essenciais da alfabetização na perspectiva atual, conforme exposto no capítulo 1 desta tese.

Ao abordar a questão da fabricação do cotidiano, os autores buscam demonstrar que a maneira como os atores intervêm na escola é inventiva e produtiva; não faz sentido tratar de forma idêntica as situações encontradas, porque valoram distintamente umas e outras situações, e assim sendo são as interpretações dos atores que dão significados e sentidos diferentes às situações diárias conforme os eventos e contextos de cada realidade.

Dentro das salas de aula não se identifica a existência de um discurso totalmente construído sobre o que se deve ou não fazer, o que é ou não permitido ou sobre o que pode ser uma aula de alfabetização. “No entanto, identificamos, por meio de muitas ações e palavra, múltiplos elementos que convergem bastante para que se possa dizer que existe uma prática sobre regras (escritas e orais) da prática pedagógica do professor alfabetizador.” (ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008, p.255).

Cabe ressaltar também que os discursos construídos pelos atores que atuam na escola não se apresentam na realidade escolar do mesmo modo como foram estrategicamente elaborados, mas de um modo “taticamente” fabricado, a partir de apropriações, interpretações, mudanças, reparos e readaptações dos sujeitos. As práticas cotidianas revelam que os discursos são transformados conforme os contextos.

Participaram da pesquisa de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) nove professoras do primeiro ano da cidade de Recife. Contou com observações de aula realizadas no ano de 2004 e análise do material usado pelas docentes para o ensino da leitura e escrita: livros didáticos e cadernos de alunos. Além disso, foram feitos encontros mensais com as

professoras com a técnica de grupo focal, nos quais foram discutidos temas relativos à alfabetização. As práticas observadas foram categorizadas em: atividades de rotina; atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); atividades de leitura e produção de textos; e atividades de desenho.

Dessa análise, os autores apontam que as práticas de alfabetização no que se refere ao trabalho com o SEA classificam-se em prática sistemática e prática assistemática de alfabetização. A primeira engloba as práticas de professoras que apresentam trabalho sistemático com atividades voltadas à apropriação do SEA, pois em todos os dias observados as professoras trabalharam alguma das atividades relacionadas a esse eixo de expectativas. No que tange à prática assistemática de alfabetização os autores englobam as práticas de professoras que priorizavam as atividades de leitura e produção de textos e que, no conjunto das observações, contemplaram pouco as atividades relacionadas à apropriação do SEA.

A conclusão dos autores nesse estudo é bastante interessante. Eles concluem que nas práticas docentes há influência do imaginário e de certo discurso pedagógico dominante no campo da alfabetização.

O fato de que menos da metade das professoras investia no ensino sistemático da notação alfabética demonstra a urgência da reflexão sobre os efeitos do discurso que critica a redução da alfabetização a estratégias de “codificação-decodificação”, que parece priorizar a imersão na cultura escrita (o letramento), no que seria supostamente uma ‘ação reparadora’ para os alunos nos meios sociais desfavorecidos logo nas etapas iniciais da escolarização (ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008, p.261).

Assim, embora as professoras acreditem que estejam fazendo um trabalho inovador e diferente não asseguram aos alunos um ensino voltado ao domínio da notação alfabética, para que eles se tornem em curto prazo minimamente autônomos na tradução da notação escrita. Essa conclusão corrobora a ideia de Soares (2003b) sobre a necessidade de se reinventar a alfabetização, distinguindo práticas sistemáticas de ensino do SEA.

Em relação às práticas de letramento, os autores verificam a distância entre as expectativas dos acadêmicos sobre o como desenvolver as situações de tratamento dos textos e o que fazem as professoras no cotidiano. Também constatam que as professoras não se submetem à proposta do livro didático imposto a elas, o que contraria a visão reducionista de que os docentes “seguem o que se propõe no livro didático”, pois as práticas docentes pareciam apoiar-se em determinadas maneiras de entender o processo de alfabetização, estas ligadas a suas histórias como sujeitos que foram alfabetizados, que vivenciaram, e vivenciam um processo de formação tornando-se profissionais.

Essa história pessoal e de formação se reflete na fabricação das práticas de sala de aula frente aos modelos científicos transformados em prescrições por instâncias externas. Esse aspecto indica certa limitação da teoria da transposição didática na compreensão dos processos que geram os saberes efetivamente ensinados, pois se verifica indícios de autonomia e de disponibilidade para mudar procedimentos didáticos na atuação de diferentes professoras, em especial propostas que parecem atender a suas expectativas de praticar um ensino mais sistemático da notação alfabética no dia a dia, levando-se em conta que as abordagens construtivistas foram, muitas vezes, entendidas como forma de abolir essas práticas da sala de aula (ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008). Assim, para os autores é na dinâmica da sala de aula que as professoras recriam aquelas orientações do *savoir savant* e dos textos do saber, gerados, quase sempre, sem um conhecimento pormenorizado do cotidiano da sala de aula.

Também Mercado (1991), assumindo a importância do cotidiano na formulação das práticas e saberes docentes, trata do trabalho dos professores, e aponta que esses saberes geralmente encontram-se implícitos nas práticas. Há um tipo particular de saberes cotidianos próprios do professor que implica o ensaio e a solução de problemas que ele enfrenta nas condições específicas em que se apresentam e na necessária reflexão contínua que o trabalho diário impõe. Sendo a aquisição desse saber concebido como um processo coletivo articulado pelo individual e atravessado por várias dimensões: a história social e pessoal do professor (professores da família, práticas observadas em outros professores); as relações entre os professores e seus alunos; e as relações entre o professor e os diversos sujeitos e setores sociais do lugar de trabalho. Além disso,

En la institución escolar normativamente se maneja un modelo de maestro, pero en la práctica la propia organización de los espacios y las actividades de aquella imponen algo diferente. Por ejemplo, se asume por todos – incluso por los mismos maestros – que la tarea que define al maestro es la enseñanza en un salón de clases; lo que hace fuera de ahí no siempre es visto como “trabajo” [...] Si aceptáramos este modelo pasaríamos por alto muchos elementos que lo contradicen. La observación del trabajo cotidiano del maestro nos lo puede mostrar. (MERCADO, 1991, p.58).

Como exposto pelos autores já referenciados, para a autora, é na prática cotidiana que se dá a concretização dos saberes que os professores se apropriam durante sua vida profissional, o que não significa adotar uma postura empirista a esse respeito. Os professores se confrontam com os saberes do ofício que os antecedem, rechaçam alguns, integram outros

a sua prática e, também geram novos saberes na resolução de seu trabalho no contexto específico em que se realiza.

Esses saberes, segundo Mercado (1991), são reconhecidos mais nas ações cotidianas das aulas do que no que dizem os professores sobre seu trabalho. Implica assumir que nesse trabalho se expressam conhecimentos historicamente construídos e que são articulados pelo sujeito durante a ação. As teses da autora apontam que os professores têm gerado uma diversidade de recursos, por exemplo, para que os alunos não se atrasem, para organizar o trabalho individual, estratégias para trabalhar com cada aluno, além de exercícios e materiais específicos para subgrupos de alunos. Essa condição de trabalho grupal com menores é um dos determinantes do trabalho docente na educação fundamental, o que o distingue de quaisquer outros e que define em grande parte o que faz esse professor na sala de aula.

Analisando classes de primeiro ano no México, Mercado (1991) aponta que os professores manifestam uma grande preocupação ao ensinar nessa etapa, em especial se forem iniciantes, pois sabem o peso das expectativas existentes sobre o trabalho com esse ano, pois ele demanda a resolução de problemas difíceis como a iniciação dos alunos na escola e a aprendizagem da leitura e escrita. Assim, muitos professores que iniciam sua carreira ensinando no primeiro ano não se sentem preparados suficientemente para trabalhar o que, por sua vez, faz com que a busca e a geração de recursos docentes resulte mais intensa e, portanto, mais evidente que em outros casos.

Desse modo, a autora distingue dois grupos de atividades que os professores organizam: atividade grupal e atividade individual analisando os saberes relativos a como organizar o trabalho do grupo, como envolver os alunos nas atividades, como aceitar intervenções dos alunos, como promover o trabalho individual e como manter a continuidade do trabalho individual dos alunos.

Para Mercado (1991) os professores põem em jogo o que sabem a respeito de crianças pequenas, o que sabem para organizar o trabalho em grupo, o que creem que pode interessar os alunos na aula e atender suas demandas, ao mesmo tempo em que o trabalham com o conteúdo escolar. Assim, os professores precisam saber organizar o grupo em um trabalho comum; fazer acordos de trabalho; utilizar recursos organizativos já nos primeiros dias de aula; saber envolver os alunos na atividade por meio de tarefas e materiais atrativos selecionados de acordo com a idade e interesse dos alunos.

Os professores parecem supor que os interesses dos alunos pelos conteúdos se confundem com os interesses lúdicos e afetivos tão centrais nesse momento de suas vidas. Outra dificuldade reside no trabalho com grupos numerosos. O professor terá que fazer com

que os alunos realizem uma série de atividades motivando-os a aprender (uso de contos infantis, desenhos). Essas práticas apontam a transmissão entre os professores: “Es decir, la resolución del trabajo no se realiza de manera totalmente individual en la soledad del aula [...] Esas búsquedas y respuestas entre maestros muestran que los saberes docentes son producto de una construcción colectiva.” (MERCADO, 1991, p.65).

Na perspectiva da autora, os professores são parte ativa na construção dos saberes, pois os saberes que os precedem não são retomados na sua totalidade, mas mediados pela ação reflexiva de cada professor e pela experiência que tem em sua prática. A resolução dos problemas específicos do ensino com o grupo implica a geração de recursos que serão novos saberes na medida em que são susceptíveis de serem realizados em outras situações. Os recursos que o professor põe em prática implicam saberes que provem da experiência de outros professores de sua experiência anterior como professor de escola primária, da ação mesma com a participação dos alunos e das crenças dos professores sobre o ensino.

Os professores buscam, assim, nas atividades grupais aceitar as intervenções dos alunos, envolver os alunos em atividades de grupo, considerar referências extraescolares dos alunos, subordinar o conteúdo aos interesses das crianças, conhecer o conteúdo e aprendizagens prévias e adquiridas pelos alunos.

Outro grupo de atividades observado pela autora diz respeito aos saberes docentes na atividade individual com os alunos, o que implica atender às dificuldades de cada um, passar nas filas, dar exemplos, entre outras atividades. Ademais, uma vez iniciado o trabalho individual, os professores devem ser capazes de sustentá-lo. Para isso, dá aos alunos exemplos, revisa e ajuda. Os recursos de revisão, explicação e ajuda seletiva implica não apenas um esforço de atender no ato cada aluno, mas avançando o ano escolar, conhecer as possibilidades e habilidades de cada um deles. Nesse sentido, trabalhar junto com os alunos e estabelecer acordos no grupo parecem saberes que permitem ao professor sustentar o trabalho individual.

Os saberes implicam, desse modo, certezas que, muitas vezes, não refletem os conhecimentos científicos recentes no campo, ou incluem redefinições fragmentárias destes. Apesar disso, esses saberes integram conhecimentos desenvolvidos no trabalho docente cotidiano, não são sistematizados, nem formulados por uma teoria da docência.

A autora conclui em seu texto que os saberes que podem sustentar o trabalho docente incluem o saber organizar o trabalho em grupo para o trabalho escolar no primeiro ano, poder envolver os alunos na proposta de trabalho, saber atender as prioridades dos alunos de acordo com sua idade, história social e pessoal, assim como saber apoiar o trabalho individual. No

processo de apropriação e uso desses saberes tem lugar determinante a relação ativa do professor com os referentes sociais e culturais dos alunos e com os interesses próprios de sua idade. O trabalho do professor em cada classe não se dá em um vazio social, mas num contexto cheio de referenciais e demandas heterogêneas que mediam entre sua proposta de atividade e as ações dos alunos. Esta mediação, por sua vez, transforma a proposta em sentidos diversos.

Os professores se formam na resolução cotidiana de seu trabalho, nos contextos locais e momentos históricos particulares em que este acontece. Durante esses processos os professores se apropriam de saberes historicamente construídos sobre a tarefa docente. Apropriar-se desses saberes implica uma relação ativa com eles, pois se reproduzem, se rechaçam, se reformulam e se geram outros saberes a partir das situações concretas de ensino que enfrenta cada professor.

Para enriquecer o campo do conhecimento elaborado sobre a docência, nas condições cotidianas que se realiza, é preciso que se considere como objeto de investigação os saberes contidos em muitas práticas docentes cotidianas e como se dá sua apropriação.

Outro autor que destaca os saberes da prática é Jackson (1996), para quem é possível dizer que fontes que tradicionalmente têm servido aos professores como orientação, possivelmente não consigam que a educação avance como se espera. Os conhecimentos do teórico da aprendizagem ou do especialista da “*ingeniería*” humana, segundo Jackson, são para o educador em exercício de um valor potencial inferior ao que se supunha. Esses falham ao enfrentar-se com a realidade da sala de aula. Deve-se contemplar a docência de um novo modo, aproximar-se dos fenômenos do mundo do docente. Tal perspectiva é consenso entre os autores aqui referenciados.

Também é consenso que os conhecimentos acerca da educação, ensino e aprendizagem não permitem consequências imediatas e diretas no progresso do trabalho do professor, diferente do que muitos crêem. As atividades dos professores em sala de aula permanecem quase intactas, e há vários esforços para identificar as consequências de diversas teorias de aprendizagem na prática docente, no entanto, essas trazem apenas orientações muito gerais. Jackson (1996) exemplifica tal situação lembrando orientações do tipo *os alunos precisam estar motivados para aprender*.

Entre elementos que caracterizam os saberes dos professores na ação de ensinar, Jackson (1996) enfatiza que, a despeito do professor operar às vezes com sujeitos isolados, mesmo nessas ocasiões ele se ocupa da presença de outros e adapta sua conduta em consequência disso. O professor deve atender às necessidades de um aluno enquanto vigia

todos os demais. Do ponto de vista do professor, o fato de que as ações sejam apropriadas às condições em que se produzem constitui uma preocupação primária. Quando busca o trabalho em grupo o professor se acha imerso na rede social da aula. Nesses momentos, muito frequentes na maioria das aulas, o conhecimento, por parte do professor, da teoria da aprendizagem constitui uma fonte incerta de ajuda.

Outra característica levantada pelo autor é a distinção entre dois aspectos das tarefas realizadas pelos professores os quais denomina de interativos e pré-ativos. No desenvolvimento de suas funções o professor planeja, interage e se reavalia. “Lo que el profesor hace ante sus alumnos podría denominarse ‘enseñanza interactiva’ e lo que realiza en otras ocasiones – con el aula vacía por así decirlo – podría llamarse ‘enseñanza preactiva’.” (JACKSON, 1996, p.184).

Quando está diante de seus alunos, a espontaneidade, a urgência e a irracionalidade da conduta docente parecem ser suas marcas essenciais, havendo nesses momentos incertezas, imprevisão e mesmo confusão sobre os acontecimentos da aula. Nas situações pré-ativas o professor encontra-se muitas vezes sozinho antes e depois da aula dada, iniciando, ao que parece, uma atividade intelectual, sobretudo, de resolução de problemas. Nesses momentos, a tarefa do professor ganha contornos de ser mais racional.

O caráter social do trabalho docente levanta uma questão sobre a relação entre ensino e aprendizagem. “Cuando reflexionamos sobre la gama total de las actividades del profesor y el volumen de tiempo que invierte en hacer cosas diversas, nos vemos obligados a preguntarnos al fin y al cabo si su preocupación *primaria* es el aprendizaje” (JACKSON, 1996, p.192, grifo do autor).

Para o autor, o problema parece estar na distinção entre a preocupação primária do professor e a última, isto é, os pensamentos e as práticas que dominam suas ações imediatas com os estudantes, em contraste com suas esperanças e expectativas sobre o rendimento a longo prazo dos indivíduos de sua classe. Os professores parecem se orientar mais para a atividade do que para a aprendizagem; geralmente efetuam uma série de atividades que acreditam que produzirão um resultado satisfatório e concentram suas energias na realização e manutenção da participação dos alunos.

“Desde luego, el aprendizaje es importante, pero cuando el profesor interactúa realmente con sus alumnos, se encuentra en el límite de su atención más que en el centro de su visión.” (JACKSON, 1996, p.192).

Na interação com os alunos, o professor normalmente os estimula a fazer o que crê ser bom para eles, sem pensar demais sobre o resultado preciso de seus esforços instrutivos. Tal

evidência pode parecer à primeira vista uma falha pedagógica, ou imprecisão do professor na hora de estabelecer objetivos, no entanto, para o autor essa situação deve ser vista de forma mais compreensível, considerando as horas passadas na escola, o número de alunos na classe, o número de matérias do currículo. Sem dúvida a aprendizagem dos seus alunos é o que a maioria dos professores seguramente deseja, assumindo aspectos definidos no desenvolvimento discente. Os professores “[...] comprenden la relación general entre sus actividades cotidiana y el logro de los fines educativos. Pero en el transcurso de sus decisiones las particularidades de esta relación, el proceso del aprendizaje en sí, no predominan en su mente.” (JACKSON, 1996, p.193). E os docentes parecem, desse modo, guiar-se mais por suas experiências constantemente modificadas pelas situações em classe.

Verifica-se que os professores se interessam de um modo indireto pelos detalhes do processo de aprendizagem, embora em suas ações imediatas possa estar subjacente um vago entendimento desse processo. “Tal como se han desarrollado hasta la fecha, la mayoría de las teorías del aprendizaje contienen más información sobre el proceso de aprendizaje de lo que el promedio de los docentes quiere o necesita conocer.” (JACKSON, 1996, p.193).

O trabalho docente supõe muito mais que definir objetivos do currículo e cumpri-los. Não se pode esquecer que o professor tem sob sua responsabilidade em média 25 a 30 alunos de capacidades e procedências diferentes, com os quais convive e interage muitas horas durante o ano ensinando a eles as diversas matérias do currículo. Nesse sentido, é difícil falar com precisão a respeito dos objetivos a que se dirige em suas ações e sobre o modo de chegar até ali durante cada momento do ensino. “Puede que posea una vaga noción de lo que espera lograr, pero es irrazonable confiar en que mantenga una conciencia precisa de cómo progresa cada uno de sus alumnos hacia cada uno de los doce, más o menos, adjetivos del *currículum*.” (JACKSON, 1996, p.196).

Para esse autor, essa pode ser uma das razões que fazem com que os professores não se baseiem em teorias científicas no desenvolvimento de suas ações. Num nível mais simples parece que o professor está muito ocupado para preocupar-se com minúcias intelectuais e pedagógicas da teoria da aprendizagem e com objetivos exatamente definidos. Frente a seus alunos inquietos, o professor tem muito que fazer para ocupar-se em pensar se sua conduta está ou não de acordo com as declarações dos teóricos ou com as indicações dos planejadores do currículo.

Um ponto interessante levantado por Jackson é que a questão central não é que o professor esteja ocupado demais, mas que está comprometido com um processo que é qualitativamente diferente das descrições contidas nas teorias da aprendizagem e do progresso

educativo. O caráter imprevisível do ensino faz com que o professor, embora planeje as suas aulas de antemão, esteja consciente da possibilidade de que talvez necessite fazer mudanças nesses planos por situações inesperadas do cotidiano.

Outra “prova” da impossibilidade de prever os acontecimentos da aula se revela por meio da análise microscópica da interação professor-aluno. As incertezas da vida da aula não se limitam aos acontecimentos inesperados, mas também às contingências referentes às decisões do professor, dentre as quais se destaca: determinar o que e quando conversar com pais, estabelecer a continuação de uma unidade didática, o número de temas a serem tratados, etc. Além disso, quando terminam suas aulas, o professor se interessa tanto em avaliar as qualidades estilísticas de sua própria atuação, como também averiguar se alcançaram os propósitos e objetivos educativos de seu plano.

Para o autor essas são características que não só apontam as dificuldades do trabalho docente, mas fixam sérios limites para a utilidade de um modelo muito racional para descrever o que ele faz; o professor deve aprender a tolerar certo grau de incerteza e ambiguidade. “Se contentará con hacer, no lo que *sabe* que está bien, sino que *piensa o siente* como acción más apropiada en una determinada situación. En suma, debe ‘tocar de oído.’” (JACKSON, 1996, p.198).

Do ponto de vista da produção da pesquisa o autor destaca ser preciso alcançar uma compreensão do trabalho docente tal qual se desenrola, antes de se fazer um esforço para mudá-lo, buscando também, a conservação de aspectos positivos dos processos de ensino aprendizagem. Ressalta, também, que os professores têm dificuldades, até mesmo lexicais, para falar sobre seu trabalho, recorrendo a clichês e termos já desgastados quando se exige que descrevam seu trabalho.

Para o pesquisador cabe a tarefa de não observar a classe a partir de pressupostos sobre o que vai acontecer nesse ambiente, nem “[...] por el aparente nexo lógico entre los procesos abstractos de la enseñanza y el aprendizaje. En suma, debemos estar preparados y dispuestos a renunciar a muchas de nuestras cómodas creencias sobre la vida en la aula.” (JACKSON, 1996, p.207).

Assim, pode-se considerar que as práticas dos professores caracterizam-se por vários elementos, alguns dos quais – mais significativos – se apresentam abaixo, no Quadro 4:

QUADRO 4 – A perspectiva de Chartier, Albuquerque, Morais e Ferreira, Mercado e Jackson sobre a prática docente

Chartier (2000, 2007)
<ul style="list-style-type: none"> -a prática se constitui de saberes ordinários (gestos práticos) -determinada por exigências <i>explícitas</i>, por pressões <i>implícitas</i> e pela atmosfera do estabelecimento -as práticas são herdadas, imitadas e reproduzidas -as práticas são produzidas empiricamente pelos próprios atores -revelam o que foi considerado empiricamente como satisfatório
Albuquerque, Morais e Ferreira (2008)
<ul style="list-style-type: none"> -a prática é inventiva e produtiva -sofre a influência do imaginário e do discurso pedagógico dominante -o cotidiano é taticamente fabricado -práticas apoiadas nas maneiras de entender o processo de alfabetização -autonomia e disponibilidade para mudar
Mercado (1991)
<ul style="list-style-type: none"> -caracteriza-se por organizar o trabalho em grupo -envolver os alunos na proposta de trabalho -atender as prioridades dos alunos de acordo com sua idade, história social e pessoal, -apoiar o trabalho individual.
Jackson (1996)
<ul style="list-style-type: none"> -o professor deve operar às vezes com sujeitos isolados -se ocupa da presença de outros -o professor planeja, interage e se reavalia -a prática caracteriza-se pela espontaneidade, a urgência e a irracionalidade -por momentos de incerteza, imprevisão e mesmo confusão sobre os acontecimentos da aula

No âmbito das discussões sobre os professores e o ensino, reconhece-se que a ação do professor faz diferença na aprendizagem (GAUTHIER, et al, 1998), e as pesquisas pretendem, “dar voz” aos professores, recuperando a perspectiva desses profissionais sobre as suas práticas. Para Tardif e Lessard (2005), essa abordagem sobre o que os professores sabem e fazem pode superar os pontos de vista moralizantes e normativos sobre a docência, que se interessam primeiramente com o que os professores *deveriam ou não fazer* deixando de lado *o que eles realmente são e fazem*²¹.

²¹ Estudos brasileiros corroboram a presença de uma “perspectiva das ausências” nas pesquisas produzidas sobre as práticas de ensino (MARIN; GIOVANNI, GUARNIERI, 2004; VIEIRA, 2007; COLELLO, 2004), que denunciam as mazelas da escola do ponto de vista político e pedagógico, enfatizando o que os professores não

Vale lembrar que um dos aspectos centrais das discussões sobre a prática e saber docente é a (re)definição da identidade profissional do professor frente às demandas sociais. Isso porque a profissão docente como prática social apresenta um caráter dinâmico; emerge em um contexto e em um momento histórico como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, transformando-se e adquirindo outras características ao longo do tempo no sentido de adequação a essas novas exigências, cobrando do professor determinadas atuações, e projetando sobre a sua figura aspirações para a melhoria da qualidade de ensino (PIMENTA, 2002; GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Busca-se, também, respostas sobre como e porque os professores tornam-se os professores que são hoje, e de que forma a ação pedagógica deles é influenciada por suas características pessoais e pelo percurso de sua vida profissional. Para Nóvoa (1995) a busca por respostas a essas perguntas

[...] obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu próprio modo de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional. (NÓVOA, 1995, p.16).

Reconhece-se a presença das experiências profissionais e pessoais no desempenho das práticas pedagógicas, e, nesse sentido, Nóvoa sugere que os resultados das pesquisas devem culminar na elaboração de propostas e projetos relacionados à profissão docente e à formação de professores, não excluindo, portanto, em nome da valorização da experiência, a necessidade da formação. Ao mesmo tempo, almeja-se produzir outro conhecimento sobre os professores, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano escolar, mais adequado para compreendê-los como pessoas e profissionais, e mais útil para descrever e para mudar as práticas educativas.

Numa via de mão dupla, os pesquisadores devem continuar a produzir seus estudos na sala de aula e a prestar contas de seus resultados aos professores, enquanto estes não podem

sabem e não fazem, apontando, no caso da alfabetização, que os docentes ainda estão distantes de realizarem práticas seguras, consistentes e bem fundamentadas.

Alguns autores (Cagliari 2007; Albuquerque 2006) apontam que a falta de competência técnico-linguística do professor é um dos elementos que atravanca o processo de alfabetização eficiente, ao lado da inexistência de condições materiais favoráveis à realização do trabalho docente. E as pesquisas realizadas entre os anos de 1980 e 2005 (VIEIRA, 2007) são reiterativas quanto às deficiências na formação dos professores, apontando entre outros aspectos, a falta de conhecimentos teóricos sobre a língua o que compromete o ensino da leitura e escrita, caracterizado por práticas que são mais fruto da intuição dos professores do que de propostas teóricas de alfabetização.

ignorar as produções científicas que podem ajudá-los em seu agir profissional (GAUTHIER et al, 1998, p.125).

A prática pedagógica é, portanto, fonte de saberes, de origens diversas, categorizados por diferentes autores (TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002; GAUTHIER et al, 1998; BORGES, 2004). A partir das classificações propostas pelos pesquisadores, verifica-se que os saberes relacionados ao ensino se configuram pelas experiências pessoais dos professores, relacionadas a sua história de vida, e por suas experiências profissionais, tanto da formação para a docência quanto da prática da profissão.

Cabe aqui um parêntese, enfatizando que a presença de aspectos da trajetória pré-profissional dos professores e de suas histórias de vida na constituição das práticas e saberes docentes é apontada no estudo de Ribeiro (2008), que analisa pesquisas produzidas nos cursos de pós-graduação em Educação no Brasil, no período de 1999-2004 sobre a importância das trajetórias pré-profissionais na formação do profissional docente.

Ribeiro verifica a força das experiências escolares e familiares, com destaque para aquelas vividas com membros da família; familiares docentes e às práticas educativas exercidas pela família; referências a ex-professores; e à própria experiência discente. Essas pesquisas sugerem que as experiências escolares são as referências mais significativas da trajetória pré-profissional, com destaque para a influência dos ex-professores e para a própria experiência do sujeito como discente. Quando analisadas as experiências familiares, a presença dos professores também é decisiva, pois quando os professores advêm de famílias de docentes a referência parece ser mais forte.

Comparativamente, a referência da trajetória pré-profissional mais indicada no conjunto de pesquisas analisadas por Ribeiro recai sobre a influência do próprio ambiente escolar. A experiência de vida pré-profissional é referência marcante tanto para a escolha profissional quanto para a construção de suas concepções e práticas pedagógicas, sublinhando sua importância como um período de construção - na interação com diversos agentes de socialização - tanto de imagens quanto de expectativas e crenças sobre o trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem.

Também Mariano (2006), ao analisar os trabalhos sobre o processo de aprendizagem da profissão docente no início da carreira, publicados nos Anais das Reuniões Anuais da ANPED e dos ENDIPEs realizados entre 1995 e 2004, corrobora as ideias dos autores referenciados neste capítulo, pois verifica que os saberes docentes constituem uma categoria presente também nos estudos sobre professores iniciantes. Caracterizando-se como plurais, compósitos e heterogêneos, os trabalhos confirmam que esses saberes vêm de fontes diversas,

como família, escolarização prévia, formação inicial, experiência profissional, eles vão sendo construídos pelos professores, não só na fase inicial, mas durante toda carreira. Destaca-se, ainda, a importância da figura dos professores mais experientes para que os iniciantes construam esses saberes e suas referências profissionais, diante de sentimentos como choque de realidade, sobrevivência e descoberta.

Gauthier et al. (1998, p.75) destacam a existência de dois postulados fundamentais no estudo das práticas e dos saberes docentes: “1) existe um repertório de conhecimentos peculiar à função de professor que distingue essa ocupação das outras profissões e do saber refletido do cidadão comum; e 2) a determinação desse repertório de conhecimento se dá pelo estudo do trabalho docente”.

[...] diante desse problema tão complexo que é a educação, problema que comporta variáveis sociais, econômicas e organizacionais [...] a pesquisa de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino tem o mérito de chamar novamente a atenção sobre um aspecto que foi durante muito tempo negligenciado pelas ciências da educação: o trabalho docente na sala de aula. Isso inclui evidentemente, tudo o que precede ou é posterior à ação do professor na sala de aula, como planejamento ou a avaliação do ensino. Também pode compreender as representações ou imagens que o professor constrói a respeito do magistério antes mesmo de ter começado a ensinar. (GAUTHIER et al, 1998, p.79).

Junto com colaboradores, Gauthier et al. (1998, p.186) propõem um modelo “ecletico” para o estudo da sala de aula, considerada como uma estrutura dotada de finalidades, na qual o professor não só instrui como educa, e seus comportamentos são determinados em grande parte pelos objetivos que ele tem de alcançar. Sua principal tarefa é “a organização e a manutenção da ordem no intuito de facilitar as aprendizagens”. Desse modo, no desenvolvimento dessas funções pedagógicas, de gestão da matéria e de gestão da classe, os professores mobilizam saberes disciplinares (a matéria); saberes curriculares (o programa); saberes das ciências da educação (adquiridos na formação ou no trabalho); e saberes experienciais que se tornam um saber da ação pedagógica quando vêm a público e são testados por meio de pesquisas.

Os autores destacam a importância do planejamento e da avaliação no trabalho do professor, tanto na gestão da classe quanto na gestão da matéria. Um bom planejamento se caracteriza pela minúcia e não pela rigidez, o professor deve ser capaz de “libertar-se” dele quando a situação exige. Essa flexibilidade do planejamento permite que os professores permaneçam sensíveis às necessidades que as crianças possam experimentar. Envolve a) planejamento dos objetivos de ensino: “o porquê” do ensino da matéria; b) planejamento dos

conteúdos de aprendizagem: “o quê” do ensino da matéria; c) planejamento das atividades de aprendizagem: “os veículos” do “quê”; d) planejamento das estratégias de ensino: “meios” de tornar o veículo eficaz; e) planejamento das avaliações; e f) planejamento do ambiente educativo (tempo, espaço físico, recursos humanos e materiais): as condições que fazem com que esse “quê” seja veiculado favoravelmente ou não.

Durante a interação com os alunos, o trabalho do professor envolve as atividades de aprendizagem que variam segundo o tipo (preparação dos deveres, avaliação, ditados, etc.) e a forma (individual ou coletiva). “O ensino à classe como um todo é positivamente associado à aprendizagem [...]. As atividades individuais tendem a melhorar a atitude dos alunos em relação à escola.” (GAUTHIER, et al., 1998, p.232). Destaca-se a importância das tarefas de casa como complemento útil ao ensino e às atividades em pequenos grupos formados por critério de homogeneidade das aptidões. A maneira de utilizar o tempo revela-se como outro fator determinante da aprendizagem, deve-se, assim, priorizar as atividades escolares.

Para Gauthier et al. (1998) melhora-se a aprendizagem se as formas de avaliação forem adaptadas em função dos tipos de conhecimento e das habilidades medidas, bem como em função dos objetivos finais. A retroação efetuada depende do tipo de avaliação podendo ser frequente, específica, imediata ou retardada. O estabelecimento de níveis mínimos de acerto surge como procedimento que permite aos alunos medirem seus progressos. Além das retroações, quando o desempenho dos alunos é baixo os professores devem ensinar de novo, dando novas tarefas, pois o fracasso de um processo de aprendizagem requer da parte dos docentes uma avaliação da situação e a tentativa de corrigi-la. A reflexão dos professores sobre o seu trabalho pode acontecer durante a interação com os alunos ou então sem a presença deles.

Numa perspectiva mais ampliada dos saberes docentes, Tardif (2002), Borges (2004), entre outros, destacam que ao lado das discussões sobre os aspectos históricos e sociais da profissão docente, ganham *status* as experiências pessoais dos professores, sejam aquelas ligadas à sua história de vida, ou ao exercício da profissão. Os professores são “atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *pessoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.38, grifos dos autores). Como aponta Tardif (2002), os professores vão adquirindo seus conhecimentos e saberes com base em sua identidade, suas experiências de vida, sua história profissional, nas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares.

Nesse sentido, Borges (2004, p. 32-33) também destaca que

[...] as diferentes investigações têm contribuído para pôr em evidência a ‘voz dos professores’ e seus saberes, isto é, o que sabem, como pensam, agem e concebem, significam o seu ensino e seus próprios saberes; fortalecer a ideia de que existe um saber que se encontra na base do ensino e da profissão, e que os professores constroem [...] a partir de suas experiências profissionais e, também, pré-profissionais em um longo processo de socialização; e, ainda, para lançar luzes sobre problemas relativos à profissionalização e à formação dos docentes [...] quanto ao trato com o conhecimento e a relevância conferida aos saberes profissionais.

As pesquisas tangenciam, assim, aspectos referentes às crenças e concepções dos professores e ao processo de construção de seus saberes, ao longo de sua vida e no exercício das práticas pedagógicas. Ao considerar que as práticas pedagógicas são sustentadas por esses saberes – advindos das experiências pessoais e profissionais dos professores – os pesquisadores esperam estabelecer um conjunto de conhecimentos que garanta a legitimidade da docência, com contribuições à formação docente.

Todos esses autores reconhecem a existência de conhecimentos originados no exercício da profissão. No processo de construção e reconstrução dos saberes ao longo de sua vida pessoal e profissional, as experiências vividas em sua atuação têm certo peso, despertando nos professores uma percepção maior para compreender os comportamentos e atitudes das crianças e criação de diferentes formas de intervenção.

Para Tardif (2000, p.11), deve-se identificar o conjunto dos saberes utilizados pelos professores para desempenhar suas tarefas no dia a dia. “Damos aqui à noção de ‘saber’ um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. A epistemologia da prática busca revelar esses saberes, compreender como são integrados nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e os transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Nessa perspectiva Tardif e Raymond (2000) classificam os saberes dos professores em: *saberes pessoais*, ou seja, relacionados à história de vida e socialização primária dos professores; *saberes da formação escolar anterior* à profissão; *saberes da formação profissional* para o magistério; *saberes provenientes dos programas e livros didáticos* utilizados no trabalho; e *saberes provenientes de sua própria experiência na profissão*, na sala de aula e na escola (saberes da prática). Identifica-se assim, duas dimensões temporais constitutivas do saber profissional: a trajetória pré-profissional e a carreira. Aquilo que os

professores aprendem antes do exercício da docência tem tanta importância quanto a formação inicial e a experiência prática na constituição dos saberes e conhecimentos profissionais. Para os autores, o saber dos professores está relacionado, entre outras coisas, com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares.

Tardif (2000) apresenta uma definição de saberes: *são saberes da ação, ou saberes do/no trabalho*: são saberes trabalhados, laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho, nas quais são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. Enfatiza que não se deve confundir esses saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária, pois a prática nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários, dando ênfase aos profissionais do ensino como atores que possuem *saberes* e um *saber-fazer*, seguindo a ideia de Giddens (1987). Os professores dão provas em seus atos cotidianos de uma competência significativa diante das condições e das consequências de seu trabalho, o que lhes possibilita tirar partido dele para atingir seus objetivos.

A perspectiva de Tardif (2000) é o estudo do ensino em uma abordagem ecológica que faça emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores constituídas no e por meio do seu trabalho cotidiano.

Os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva [epistemológica e ecológica] mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. (TARDIF, 2000, p.18)

Saberes *temporais* porque adquiridos, ao longo do tempo, na própria história de vida do professor e de sua história de vida escolar. São temporais, pois os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática: edificação de um saber experiencial que se transforma em certezas, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. E são temporais porque são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira.

Esses saberes são também *plurais e heterogêneos* porque provêm de diversas fontes: cultura pessoal, conhecimentos adquiridos na universidade, conhecimentos curriculares veiculados pelos programas e manuais escolares, no saber ligado à experiência de trabalho, de outros professores e tradições do ofício. São plurais e heterogêneos porque não formam um

repertório de conhecimentos unificado. São ecléticos e singulares: os professores utilizam muitas teorias, concepções, técnicas conforme a necessidade. “Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente” (TARDIF, 2000, p.13).

São variados e heterogêneos porque os professores na ação procuram atingir diferentes tipos de objetivos, o que exige diferentes tipos de conhecimento, de competência de aptidão: emocionais (motivação dos alunos), sociais (disciplina e gestão da turma), cognitivos (aprendizagem da matéria), coletivos (projeto educacional da escola), etc.

Por exemplo, quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc. Ora, esse conjunto de tarefas evolui durante o tempo da aula de acordo com uma trama dinâmica de interações humanas entre professores e alunos (TARDIF, 2000, p.14).

Os saberes profissionais dos professores têm certa unidade, não teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. Segundo Durand (1996 *apud* Tardif), ocorre o mesmo com os saberes profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade.

Outra característica apontada por Tardif revela que os saberes são *personalizados e situados*, por isso seu estudo não pode ser reduzido à investigação da cognição ou do pensamento dos professores: eles têm uma história de vida, são atores sociais, têm emoções, corpo, poderes, personalidade, etc. e seus pensamentos carregam a marca dos contextos nos quais se inserem. São, desse modo, saberes apropriados, incorporados, subjetivados que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho.

As pessoas que trabalham com seres humanos, como é o caso dos professores devem habitualmente contar consigo mesmas, com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência e com a de sua categoria para controlar seu ambiente de trabalho. Assim, esses saberes são situados, isto é, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular e nela ganham sentido: é o que o autor chama de contextualidade dos saberes profissionais. As pesquisas ainda consideram que o objeto de trabalho docente são

seres humanos e, portanto, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho. São elas: individualidade dos seres humanos, pois o professor deve atingir no grupo cada aluno em particular, e precisa conhecer cada um deles, sendo a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças uma das principais características do trabalho docente; e também o componente ético e emocional.

As dificuldades inerentes às discussões sobre os saberes docentes e, mais especificamente, aos saberes oriundos das práticas pedagógicas, são apontadas por Tardif (2002) no livro **Saberes docentes e formação profissional**, no qual o autor, não só apresenta uma classificação dos saberes dos professores (profissionais; provenientes da formação escolar anterior; da formação profissional para o magistério; dos programas e livros didáticos usados no trabalho; e provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola), mas discute a imprecisão e diversidade de concepções sobre o que sejam esses saberes e as (im)possibilidades de “captá-los” nas pesquisas, uma vez que tal tema tem se destacado na produção recente sobre a docência, que se dá num espaço estruturado pelos interesses, normas e fins que é a educação.

Um dos pontos mais interessantes do livro citado acima é a reflexão do autor sobre os excessos da pesquisa: a ideia de professor cientista e a premissa de que tudo é saber. Esta última interessa diretamente a esta pesquisa, haja vista a evidência da dificuldade de se definir o termo e de analisá-lo, seja por meio dos processos discursivos, seja pela observação direta na sala de aula. Essa questão se impõe na análise das teses e dissertações, pois como observa Tardif (2002, p.192), “[...] o excesso etnográfico consiste [...] em transformar tudo em saber, isto é, em tratar toda a produção simbólica, todo constructo discursivo, toda prática orientada e até toda forma humana de vida como se procedessem do saber”.

Nessa perspectiva tudo é saber: os hábitos, as emoções, a intuição, as maneiras de fazer (o famoso saber-fazer), as maneiras de ser (igualmente famoso saber-ser), as opiniões, a personalidade das pessoas, as ideologias, o senso comum, todas as regras e normas, qualquer representação cotidiana [...]. Em educação, esse excesso parece estar no cerne de várias pesquisas sobre o saber dos professores, em particular o saber experiencial e/ou o saber prático” (TARDIF, 2002, p.192).

Ao constatar a impossibilidade de uma definição científica exata, o autor propõe, então, uma noção de “saber” como uma atividade discursiva, na qual o sujeito não só emite um juízo de valor sobre algo, mas é também capaz de dizer por que razões esse juízo é verdadeiro. Implica, nesse sentido, uma racionalidade, isto é, saber alguma coisa ou fazer alguma coisa de maneira racional “[...] é ser capaz de responder às questões ‘por que você diz

isso?’ e ‘por que você faz isso?’, oferecendo razões, motivos, justificativas susceptíveis de servir de validação para o discurso ou para a ação.” (TARDIF, 2002, p.198). O saber, portanto, são pensamentos, ideias, discursos, juízos, que sendo racionais, justificáveis, também são discutíveis, criticáveis e revisáveis

o trabalho dos professores é largamente marcado por esse forte conteúdo racional: segmentação do trabalho, especialização, objetivos, programas, controle, etc., racionalizam, de certo modo, o trabalho docente, antes mesmo da intervenção do saber dos atores. Nesse sentido, pode-se dizer que os professores estão integrados num ambiente socioprofissional que determina, de antemão, certas exigências de racionalidade no interior das quais o trabalho encontra-se preso, estruturado, condicionado (TARDIF, 2002, p.205).

Com base nessa concepção, Tardif (2002, p.200) aponta que as estratégias de pesquisa consistem em “observar os atores e/ou falar com eles”, fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou discursar, ou seja, sobre “os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer” chegando-se, desse modo, ao repertório de conhecimentos desses atores.

Convém que os professores sejam vistos como “sujeitos do conhecimento”, cujos saberes são diferentes dos produzidos no âmbito universitário, pois obedecem a outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação. A importância dessa perspectiva está também na possibilidade de se estreitar relações entre a Universidade e a Escola, entre os teóricos e os práticos, de tal modo que essas duas instâncias produtoras de conhecimento se reconheçam: a Universidade encarando os professores como possuidores de um saber racional (saber fazer baseado em razões, motivos, argumentos, etc.) diferente daqueles produzidos na pesquisa, mas adequados às situações práticas da profissão.

Na perspectiva de Tardif (2002) o trabalho do professor comporta: uma consciência profissional (tudo o que ele sabe dizer sobre suas atividades, envolvendo conhecimentos discursivos explícitos, tais como seus objetivos e intenções); antecedentes pessoais (personalidade, história de vida, aprendizagem da profissão); uma consciência prática (tudo o que o docente faz e diz na ação, regras, rotinas, competências implícitas, saber-fazer, etc.); e consequências não intencionais de suas atividades.

O autor esclarece, por fim, que sua perspectiva busca associar saber docente a uma racionalidade concebida em função da realidade dos atores sociais “empenhados em atividades contingentes e que se apóiam em saberes contingentes, lacunares, imperfeitos, saberes limitados principalmente por poderes, normas, etc.” (TARDIF, 2002, p.224).

Para não cair nos excessos etnográficos, apontados anteriormente, Tardif enfatiza que as razões de agir dos professores e seus saberes, ainda que legítimos, são passíveis de críticas

e revisões, devendo ser validadas, ou não, pela confrontação com fatos e proposições das ciências da educação e de outras áreas.

Na perspectiva de Tardif e a partir da análise da prática de professores, Borges (2004) sugere que além dos conhecimentos da matéria ensinada, bastante valorizados entre os professores, eles mobilizam na prática outros saberes, entre eles conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais; o saber ensinar (procedimentos a serem seguidos no ensino); o saber das finalidades educativas; os conhecimentos gerais e de outros campos científicos; e as posturas, o saber ser, fazer, agir, os valores, regras e princípios morais que devem valer para o professor na sua prática.

No Quadro 5, apresenta-se os aspectos principais abordados pelos autores acima referenciados.

QUADRO 5 – Saberes docentes e prática pedagógica

Gauthier, et al. (1998)
<p>Na gestão da matéria e na gestão da classe mobilizam-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • saberes disciplinares (a matéria) • saberes curriculares (o programa) • saberes das ciências da educação (adquiridos na formação ou no trabalho) • saberes experienciais que se tornam um saber da ação pedagógica quando vêm a público e são testados por meio de pesquisas.
Tardif e Raymond (2000); Tardif (2000, 2002, 2004):
<p>Os saberes dos professores compõem-se de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • saberes pessoais (história de vida e socialização primária) • saberes da formação escolar anterior à profissão; • saberes da formação profissional para o magistério; • saberes provenientes dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho; • saberes provenientes de sua própria experiência na profissão (saberes da prática) <p>- Os saberes são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • temporais • heterogêneos e plurais • personalizados e situados <p>-E comportam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma consciência profissional • antecedentes pessoais • uma consciência prática • consequências não intencionais de suas atividades.
Borges (2004):
<p>Os saberes envolvem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conhecimentos da matéria ensinada • conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais • saber ensinar (procedimentos a serem seguidos no ensino) • saber das finalidades educativas; • conhecimentos gerais e de outros campos científicos; • as posturas, o saber ser, fazer, agir, os valores, regras e princípios morais que devem valer para o professor na sua prática.

Ao escrever este capítulo, foi possível identificar as dificuldades de se definir os saberes dos professores, especialmente aqueles que se desenvolvem no exercício das práticas, dificuldade que certamente pode-se notar nas teses e dissertações analisadas nesta pesquisa. No entanto, há pontos comuns que corroboram a possibilidade de se organizar o conhecimento já produzido sobre o tema. Os autores referenciados apontam elementos convergentes como a percepção de que o exercício da docência e a prática pedagógica se constituem de uma série de saberes, adquiridos em momentos diferenciados da vida pessoal e

profissional dos professores, que sofrem as influências dessas experiências, as quais se desenrolam num contexto mais amplo das perspectivas sobre a docência e a escola, das condições de trabalho, produções científicas e políticas educacionais.

As práticas de ensino são, portanto, concebidas na mobilização de vários saberes frente às exigências específicas das situações concretas da docência. Um “conhecimento profissional”, ou um “repertório de conhecimentos” que não se limita ao conteúdo a ser ensinado pelo professor, embora sem excluí-lo. Os professores, apesar de suas trajetórias pessoais e de formação inicial para a docência, aprendem também na prática elementos que se constituem como uma cultura já existente na escola e da qual os professores se apropriam na socialização com os pares ou na busca de alternativas de trabalho considerando as aprendizagens dos alunos.

Os saberes dos professores são produzidos no seu cotidiano, “num processo de reflexão sobre a prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 2002, p.20). A autora reforça também a perspectiva de que aos professores é necessária a consciência de seu papel na mediação entre a sociedade da informação e os alunos, a fim de possibilitar-lhes o desenvolvimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Na prática estão presentes elementos como a problematização, a intencionalidade na busca de soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações complexas de ensino, e as tentativas ricas e sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não estão configuradas teoricamente

Como aponta Guarnieri (1996), as práticas cotidianas se estabelecem num diálogo que relaciona conhecimentos consolidados, condições objetivas do sistema educacional e contribuições teóricas, no caso, sobre a alfabetização. Não se deve, portanto, minimizar aqui o papel da formação, pois uma precária concepção teórica da professora dificulta a articulação teoria-prática e o processo de avaliação e crítica dessa prática pelo próprio professor. No caso específico da alfabetização, o professor aprende a alfabetizar também na prática, a partir de fundamentos teóricos que permitem a ele fazer escolhas conscientes quanto aos procedimentos que utiliza para isso.

Os estudos que servem de base para esta tese deixam claro que a prática pedagógica tem papel fundamental na incorporação, reelaboração e construção dos saberes profissionais nos processos de profissionalização docente. Não há dúvida que o ato de ensinar traz contribuição ímpar à formação do docente e dos estilos pedagógicos que se podem observar na sala de aula. Deixam claro também que a formação pré-profissional e acadêmica

contribuem no desenrolar da apropriação dessa prática que se caracteriza por esquemas prévios modificados pelas urgências das inovações.

A prática pedagógica não só revela saberes, mas constitui, ela mesma, fonte de construção de conhecimentos específicos, à medida que é na ação que os professores põem em marcha toda gama de conhecimentos e aprendizagens acerca da docência, adquiridos tanto em suas trajetórias pessoais como de formação. Para Gimeno Sacristán (1999, 2000) é na prática que as ideias, as intenções e os projetos se fazem realidade, revela tanto aspectos de uma cultura já sedimentada em formas de pensar e agir, como também elementos de inovação e renovação dessa cultura.

Como aponta Canário (1998, p.9), a escola é o lugar onde os professores *aprendem a sua profissão*.

Nesta perspectiva, a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, em que coincidem no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária (CANÁRIO, 1998, p.10).

Isso não significa que eles só aprendam sua profissão nas escolas, pois essa aprendizagem é um percurso individual, no qual se articula, segundo Canário, “dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender”. O autor destaca, no entanto, a importância do exercício do trabalho como pólo decisivo do processo de produção da profissionalidade.

De acordo com o autor, há uma concepção de raiz positivista que encara a formação como treino e a prática como um momento de aplicação da teoria, na qual se reproduzem normas e gestos aprendidos anteriormente. Tal ideia contradiz a natureza da docência, na qual os professores têm que lidar com a singularidade, a complexidade e a incerteza, o que impossibilita, diz Canário, fundar as práticas docentes em receitas que podem ser aplicadas independentemente dos contextos. O saber só pode ser construído a partir da experiência que é uma construção contextualizada e a aprendizagem um processo interno ao sujeito que implica na mudança de representações.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E ANÁLISE DAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Os procedimentos metodológicos adotados nesta tese caracterizam-na como uma *pesquisa bibliográfica*. Sugerem alguns autores (BUENO, 2006; ANDRÉ, 2002), que esse tipo de trabalho constitui-se um balanço do conhecimento produzido sobre uma temática, permitindo indicar as principais tendências do campo da educação, e explorar as relações entre os objetos de estudo, referenciais teóricos, abordagens e recursos metodológicos, bem como as lacunas a serem preenchidas pelos pesquisadores.

Esse tipo de pesquisa, que pode-se considerar como uma meta-análise, tem sua relevância à medida que se verifica o crescimento no número de trabalhos de pesquisa no âmbito dos programas de pós-graduação, pois deve permitir estabelecer uma síntese dos tipos de pesquisa que têm sido produzidas, os programas que têm sido *locus* privilegiado dessa produção, as questões que orientam os pesquisadores, os temas priorizados, as contribuições que oferecem, etc.

No relatório **Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores** (ANDRÉ, 2002), as autoras Iria Brzezinski e Elza Garrido, identificam tal metodologia de análise da produção do conhecimento como “reconciliação integrativa”²². Essa reconciliação consiste em reunir trabalhos e explorar as relações entre os objetos de estudo, os referenciais teóricos, as tendências e as abordagens, os recursos metodológicos, reconciliando discrepâncias ou explicitando divergências. A própria Marli André na introdução do texto aponta que o objetivo do relatório é fazer uma “síntese integrativa” das pesquisas.

Outros autores denominam tais pesquisas como “revisão de literatura” caracterizada pela análise e síntese das informações disponíveis nos estudos mais relevantes publicados sobre determinado tema, apontando conclusões sobre o assunto de interesse (MANCINI; SAMPAIO, 2006). Essas revisões, de acordo com os autores se valem de uma metodologia caracterizada por busca, seleção e análise dos estudos.

Espera-se assim responder, segundo Ferreira (2002), quais aspectos e dimensões de um dado tema ou área vêm sendo destacados e/ou privilegiados em determinado período, em que condições estão sendo produzidos esses trabalhos que podem ser teses, dissertações, artigos de periódicos e comunicações em congressos.

De acordo com Toci-Dias (2009) os estudos dessa natureza podem ser feitos em segmento, cujo *corpus* não seja tão abrangente que inclua toda produção das pesquisas sobre

²² As autoras apontam que tal conceito é desenvolvido por Ausebel, em texto citado por Moreira, 1985, p. 9.

um dado tema como acontece nos estudos do tipo “Estado do Conhecimento” (por exemplo, o de Soares e Maciel (2000), sobre alfabetização ou o de André (2002) sobre Formação de professores), mas destaca-se a importância de que os recortes realizados pelo pesquisador capturem um conjunto significativo de trabalhos. Nesse sentido, acredita-se na necessidade premente de se estabelecer critérios muito claros e precisos sobre o que se busca em relação à temática estudada, evitando dispersão, imprecisão e um desgaste de energia desnecessário por parte do pesquisador.

Esses recortes dependem, como bem aponta Toci-Dias (2009, p.55), da realização de estudos exploratórios preliminares que possibilitam “[...] apreender a amplitude do *corpus* de análise disponível, realizando assim os recortes de acordo com critérios que podem surgir nesse primeiro contato com a fonte documental: banco de dados e os catálogos institucionais”.

Como Toci-Dias (2009) adota-se nesta tese o termo *pesquisa bibliográfica* a fim de contornar as ambiguidades apresentadas na definição desse tipo de estudo, significando que ela abrange um levantamento não exaustivo, mas delimitado por critérios, a partir dos quais se faz uma análise dos aspectos mais gerais da produção selecionada, como também uma análise mais detalhada do conteúdo dos estudos, procurando responder quais aspectos e dimensões são privilegiados pelos pesquisadores no estudo das práticas e saberes dos professores alfabetizadores.

Embora no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, as etapas seguidas estejam inter-relacionadas, num processo de “vai e vem” que se constrói à medida que a pesquisa se desenrola, cabe apresentar ao leitor de modo mais organizado os procedimentos utilizados na coleta e análise de dados, com o objetivo de revelar-lhe o processo de construção do objeto de estudo. Assim, nesta tese, adotou-se as etapas subsequentes:

1. Processo de busca e seleção das teses e dissertações no Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), desde um estudo de caráter exploratório do campo das pesquisas sobre alfabetização, até a delimitação do *corpus* que compõe a tese. Essa etapa envolveu também a leitura dos resumos das teses e dissertações que foram selecionadas a partir de critérios definidos *a priori*, segundo os objetivos e questões propostos. São eles:

- a) *Pesquisas produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo*. Embora reconhecendo a existência de outras áreas significativas no estudo do tema não se tem a pretensão de realizar o Estado do Conhecimento sobre alfabetização, faz-se, então, um recorte menos abrangente, porém mais preciso em relação aos objetivos delineados;

- b) *Teses e dissertações produzidas entre 2005 e 2009* dando continuidade ao levantamento realizado no trabalho de mestrado (VIEIRA, 2007);
- c) *Pesquisas que tratam da alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental* (1º e 2º anos na configuração atual do ensino de nove anos) que constitui o período dedicado ao ensino e aprendizado inicial da leitura e escrita. Portanto, não se consideram os estudos realizados em classes de Educação Infantil, ou nos anos seguintes à alfabetização;
- d) *Pesquisas que explicitam terem sido realizadas com professores alfabetizadores das séries iniciais do Ensino Fundamental*, já que os objetivos desta tese focalizam as práticas e os saberes desses profissionais. Descartam-se, assim, os estudos com foco no aluno e nos seus processos cognitivos de aprendizagem;
- e) *Pesquisas que explicitam tratar das práticas e saberes dos professores em relação à alfabetização das crianças*, enfatizando tanto as práticas e saberes mobilizados e construídos pelos professores durante seu trabalho, quanto os elementos que influenciam a constituição desses elementos.

2. Leitura e análise dos trabalhos selecionados seguindo um roteiro previamente elaborado (Apêndice F), respondendo a questões como: autor; grau do estudo (mestrado ou doutorado); Instituição de Ensino Superior; objetivo do estudo; tipo de estudo; base teórica do estudo; sujeitos investigados e local da coleta de dados; procedimentos de coleta de dados; e conclusões.

Convém esclarecer que, com base no texto de Marin e Bueno (2010), o olhar direcionado a esses estudos buscou responder a questões como “Quem fala sobre o tema?”; “Quais perguntas os pesquisadores esperam responder”; “Sobre o que os trabalhos narram”; “Com que e como lidam com o tema?”; “Há debates instalados? Quais?”. Assim como os autores, considera-se as teses e dissertações como produção narrativa de cunho científico, portanto, textos “[...] concebidos como práticas de produção cultural específica de um campo, práticas que sofreram inúmeras influências sociais dos locais em que foram produzidas (MARIN; BUENO, 2010).

3.1 Busca e seleção das teses e dissertações no Banco de Teses da Capes: estudo de caráter exploratório e delimitação do *corpus*

Como já mencionado anteriormente, o levantamento das teses e dissertações foi realizado no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do

Ensino Superior), que pode ser acessado no endereço eletrônico <http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html> e que contém os resumos das teses e dissertações concluídas desde 1987 até o ano de 2009. A escolha por esse Banco de Teses deve-se a sua abrangência em relação à produção acadêmica nacional, reunindo teses e dissertações elaboradas nos programas de Pós-Graduação de diferentes instituições de ensino superior, públicas e particulares. Assim, acredita-se que os trabalhos presentes nele permitem conhecer o que tem sido produzido nos programas de pós-graduação em Educação no que diz respeito às suas práticas e aos saberes do professor alfabetizador no ensino da leitura e da escrita.

Num primeiro momento, fez-se uma pesquisa para definir o descritor que seria utilizado. Considerando os objetivos e questões propostas, foram escolhidas algumas palavras e expressões, a saber: alfabetização, práticas de alfabetização, práticas de alfabetização no ensino fundamental, professoras alfabetizadoras, práticas de professoras alfabetizadoras, saberes docentes alfabetização, e saberes docentes.

Essas buscas foram feitas a partir da base ASSUNTO, selecionando, primeiramente a opção **Todas as Palavras**, e depois a opção **Expressão exata**²³.

Desconsiderou-se a opção **Qualquer palavra**, pois de acordo com o Banco de Teses “Os documentos recuperados devem conter pelo menos uma das palavras-chaves informadas. Esta opção aumenta o número de documentos recuperados, porém reduz a precisão dos resultados obtidos”, o que pareceu neste momento pouco viável como estratégia de seleção.

A partir desse exercício de “descoberta” do descritor mais adequado, foi possível construir a Tabela 2, abaixo. É oportuno explicar que não se utilizou neste momento a opção “Ano da Pesquisa”, por isso os dados dessa tabela remetem às pesquisas indexadas desde 1987 até 2009.

²³ De acordo com explicações do próprio Banco de Teses na opção **Todas as Palavras** “Os documentos recuperados devem conter todas as palavras-chaves informadas. Use esta opção para obter resultados mais precisos”; já na opção **Expressão Exata** “Os documentos recuperados devem conter a expressão exatamente como informada. Esta opção produz resultados precisos, porém reduz o número de documentos recuperados” (Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/pages/exemplos.html>).

TABELA 2 - Número de trabalhos por descritores, considerando a base “todas as palavras” e “expressão exata” do Banco de Teses da Capes (1987 a 2009)

Descritores (campo Assunto)	Todas as palavras	Expressão exata
Alfabetização	2431	2431
Práticas de alfabetização	1105	123
Práticas de alfabetização no Ensino Fundamental	256	0
Professoras alfabetizadoras	1180	387
Práticas de professoras alfabetizadoras	728	22
Saberes docentes alfabetização	123	4
Saberes docentes	2244	543

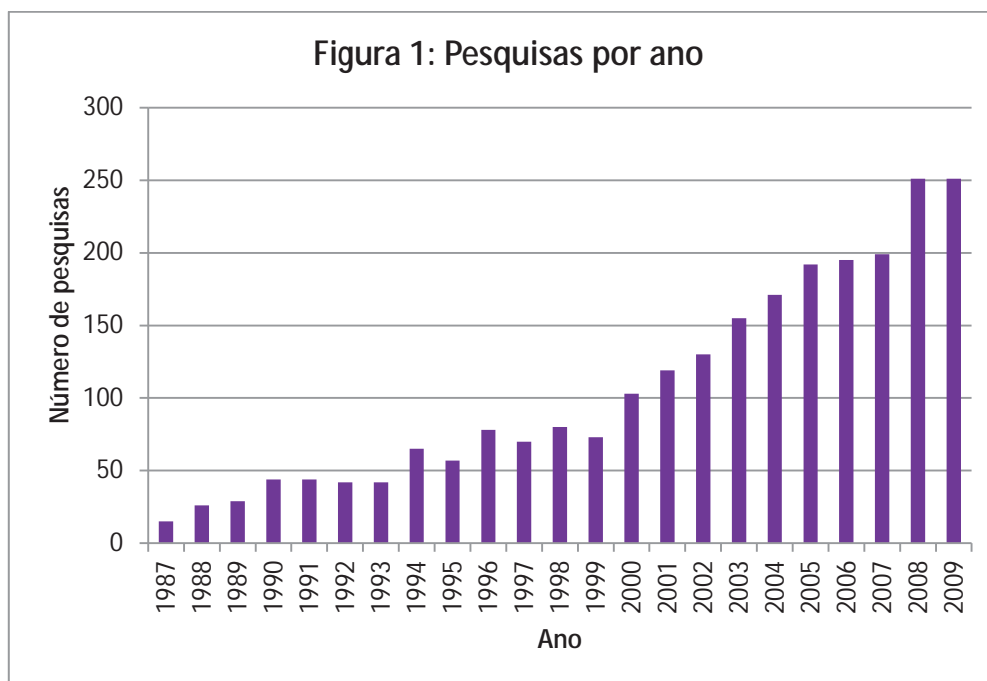
Nessa tabela, pode-se verificar uma discrepância grande em relação ao uso da opção “Todas as palavras” e da opção “Expressão Exata”, o que leva a crer que alfabetização é o descritor mais adequado para os objetivos desta pesquisa, pois permite uma busca mais ampla e capaz de abranger os demais descritores, embora não se possa afirmar com certeza tal situação. Apesar disso, ao fazer o mapeamento dos estudos localizados com o descritor alfabetização, foi possível cotejá-los com alguns trabalhos que aparecem com os descritores práticas de alfabetização, práticas de alfabetização no ensino fundamental, professoras alfabetizadoras, práticas de professoras alfabetizadoras, saberes docentes alfabetização, e saberes docentes. Verificou-se, neste exercício, que os mesmos trabalhos foram localizados nas duas situações.

Definido o descritor a ser utilizado (alfabetização), e com o objetivo de tomar conhecimento desse conjunto de estudos a partir de um “olhar mais geral” sobre o que se tem produzido em relação à temática da alfabetização, retornou-se ao Banco de Teses para levantar o número de estudos sobre alfabetização em cada ano, de 1987 a 2009, o que permitiu não só identificar a produção ano a ano, mas o seu crescimento ao longo do tempo.

A Figura 1²⁴ revela a progressão quantitativa dessa produção ao longo dos anos, o que não deixa dúvidas sobre o crescimento exponencial, ou seja, não linear do número de teses e

²⁴ Essa Figura 1 foi elaborada a partir dos dados da Tabela 1, que consta na introdução desta tese (p. 20).

dissertações, e uma concentração significativa desses estudos no período delimitado nesta tese para análise.



É interessante destacar também que, somados os anos de 2005 a 2009, período delimitado nesta tese como escopo, tem-se o registro de 1088 teses e dissertações produzidas, conforme mostra a Tabela 3, o que corresponde a 45% da produção apresentada na Figura 1, cujo total soma 2431 pesquisas.

TABELA 3 - Total de Estudos produzidos entre 2005 e 2009

ANO	Total de estudos localizados
2005	192
2006	195
2007	199
2008	251
2009	251
Total	1088

Esse trabalho exploratório foi importante na definição do recorte temporal e dos

critérios de seleção das teses e dissertações que compõem o *corpus* analisado. Num primeiro momento, a intenção era fazer um levantamento da produção nacional sobre alfabetização desde 1987 até 2009, abrangendo todas as pesquisas indexadas no Banco de Teses da Capes. No entanto, considerando o elevado número de trabalhos (2431) e o recorte mais específico nas práticas e saberes docentes, decidiu-se por dar continuidade ao levantamento anterior, retomando o ano de 2005 – acredita-se que nem todas as pesquisas desse ano estavam no Banco de Teses no momento de realização do mestrado – até o ano de 2009, data das últimas produções já presentes nesse banco.

Conforme podemos ver na Tabela 3, entre 2005 e 2009 há um total de 1088 teses e dissertações. Cabe esclarecer que esse total refere-se a toda a produção localizada com o descritor alfabetização – não se fez, nesse momento, nenhum refinamento – englobando não só estudos da área da Educação, mas também de outras áreas, umas mais representativas como Psicologia, Letras e Linguística, e outras menos recorrentes como Sociologia, Fonoaudiologia, Serviço Social, etc.

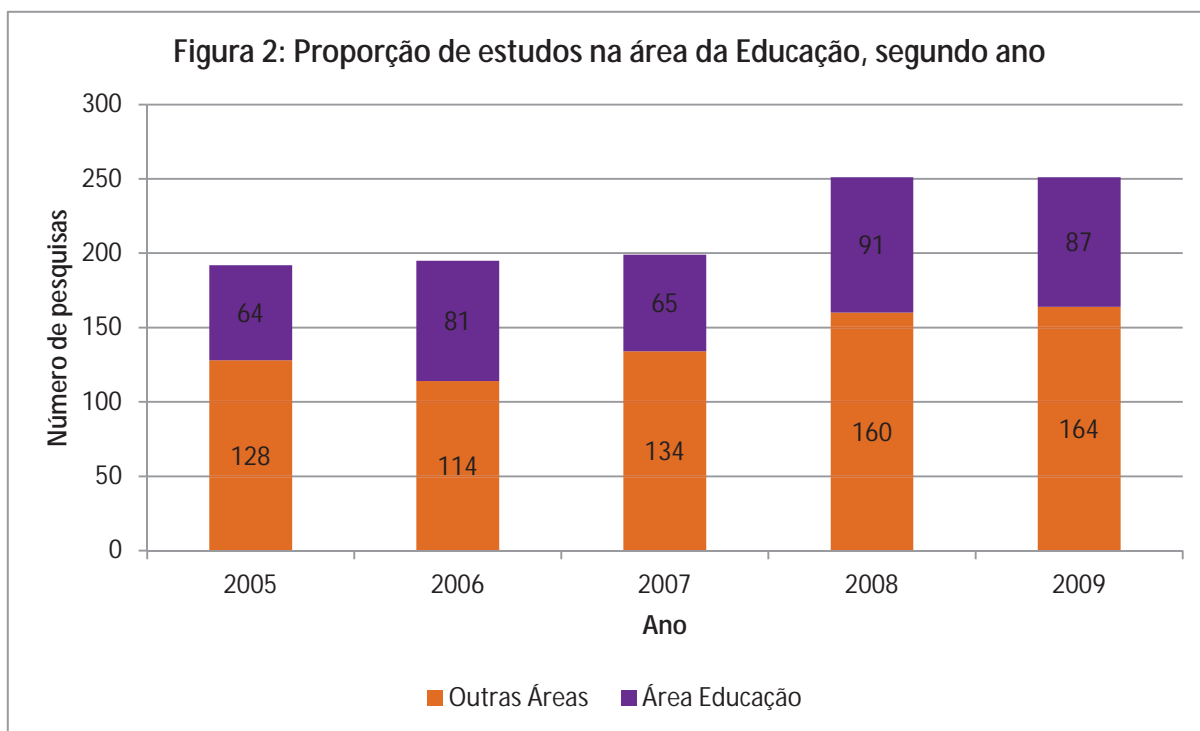
Nesse processo, pode-se fazer algumas constatações, por exemplo, verificou-se que nem todos os trabalhos com o descritor alfabetização que compõem o Banco de Teses da Capes dizem respeito ao tema na perspectiva adotada nesta tese, isto é, ao ensino de leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental brasileiro. Muitos dos estudos versam sobre a alfabetização de adultos, enquanto outros não se referem à alfabetização como ensino da leitura e escrita, mas a categorias como alfabetização matemática, alfabetização científica, alfabetização cartográfica, visual, tecnológica, etc., fugindo aos objetivos e interesses desta tese. Ou ainda não tratam da realidade brasileira.

Também percebe-se que alguns trabalhos não se referem à alfabetização, mas a temas diversos, em áreas como enfermagem, medicina, etc. Isso acontece porque o “buscador” considera a presença do termo *alfabetização* ou de palavras correlatas como alfabetizado, alfabetizada, etc., tanto no título dos trabalhos quanto nas palavras-chave ou nos resumos das teses e dissertações. Essa situação torna-se um elemento dificultador do trabalho de pesquisa nesse banco de dados, pois ele agrega muitos trabalhos que não correspondem aos objetivos desta tese, exigindo uma busca mais detalhada, o que torna o trabalho mais demorado.

Partindo desses dados, voltou-se ao conjunto dos 1088 trabalhos para selecionar agora apenas os estudos defendidos em PPG na área da Educação com foco na alfabetização das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim foram excluídos todos os trabalhos que não pertencem à área da educação, textos que tratam da alfabetização de adultos, e que não tratam da alfabetização na perspectiva do ensino da leitura e escrita nas

séries iniciais do ensino fundamental.

A Figura 2, abaixo, apresenta a proporção de estudos defendidos nos PPG em Educação, com foco na alfabetização das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental, em relação ao total de estudos produzidos por ano (2005 a 2009).



A Figura 2 aponta que no ano de 2005 do total de 192 trabalhos defendidos com o descritor alfabetização, 33% das pesquisas são da área da Educação e referem-se à alfabetização das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental; no ano de 2006 essa proporção é de 42% de um total de 195 teses/dissertações; em 2007 33% do total de 199; em 2008 essa proporção é de 36% para 251 trabalhos; e em 2009 temos 35% para um total de 251 textos. Esses dados apontam certa tendência na proporção de trabalhos sobre essa temática na educação, perfazendo uma média de 36% em relação a toda produção localizada com o descritor alfabetização.

Levando em conta os dados acima, pode-se afirmar que ao longo do período de 2005 e 2009 a alfabetização, em seus inúmeros aspectos – processos de aprendizagem, práticas de ensino, saberes docentes, entre outros – tem sido objeto de estudo majoritariamente da área da Educação. Portanto, esse tema tem sido narrado por pesquisadores, mestrandos e doutorandos, de programas de Pós-Graduação em Educação, o que reafirma a importância dessa área como

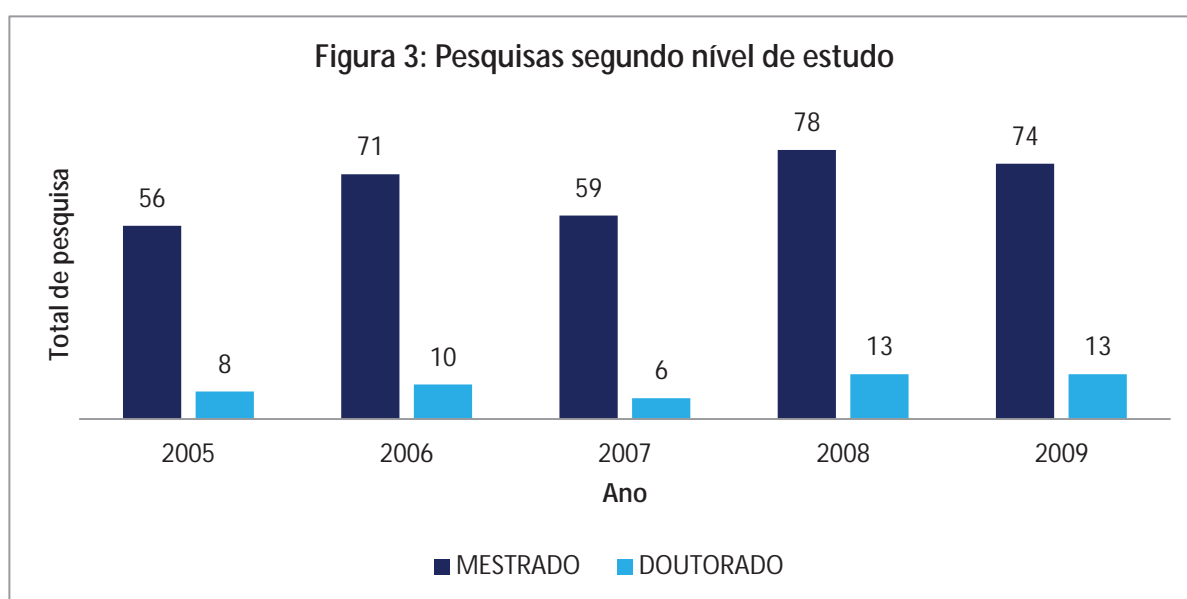
produtora de conhecimentos sobre a alfabetização. Convém lembrar que a pesquisa de Soares e Maciel (2000) já apontava essa tendência entre os anos de 80 e 90 do século XX.

Ainda com base na Figura 2, chegou-se a um total de 388 pesquisas que atendem aos seguintes critérios: teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação em âmbito nacional, produzidas entre 2005 e 2009 e que tratam da alfabetização, ou seja, do ensino e aprendizagem da leitura e escrita das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos na configuração atual do ensino de nove anos). Em anexo (Apêndice E), apresenta-se os estudos localizados na área da Educação, por ano, considerando autor e título.

3.2 Teses e dissertações sobre práticas e saberes de professores alfabetizadores

Nessa etapa, o trabalho de pesquisa envolveu a realização de sucessivas leituras dos resumos das 388 pesquisas localizadas nos programas de Pós-Graduação em Educação sobre alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois nem sempre eles explicitam com clareza seus objetivos e questões. Apesar disso, pode-se notar uma melhora na qualidade desses resumos mais recentes se comparados com os das pesquisas analisadas no mestrado. Há, sem dúvida, resumos muito bem elaborados, mas infelizmente isso não ocorre em cem por cento dos casos, principalmente porque muitos não explicitam suas conclusões, ou são pouco explicativos em relação a elas.

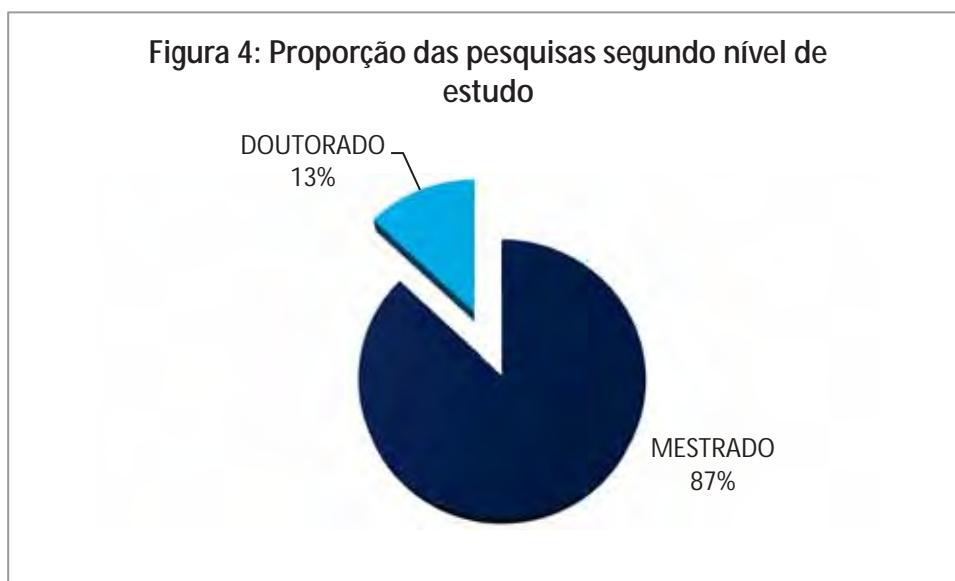
Um primeiro aspecto a ser destacado do conjunto dessas pesquisas diz respeito ao grau de estudo desses trabalhos. A Figura 3, a seguir, retrata a situação do corpus:



Pode-se notar que há, sem dúvida, uma predominância da produção discente no nível

do Mestrado, tal como mostram outros estudos que fazem revisão da literatura (TOCI-DIAS, 2009; SOARES e MACIEL, 2000; VIEIRA, 2007, etc.). Considerando-se apenas os mestrados, temos um total de 338 dissertações defendidas entre 2005 e 2009 em comparação com 50 teses de doutorado produzidas no mesmo período. Evidencia-se, portanto, como narradores da alfabetização, do ponto de vista da produção de conhecimentos científicos, aproximadamente 87% de mestrandos, e cerca de 13% de doutorandos.

Esse dado, que está relacionado ao crescimento nacional dos programas de mestrado e doutorado, e às demandas sociais para uma formação cada vez mais ampliada, pode estar atrelado também, como aponta Toci-Dias (2009), ao fato de que os cursos de doutorado – existentes talvez em menor quantidade – exigem mais tempo para a conclusão da tese, resultando em um número menor de trabalhos. Como esclarecem Marin e Bueno (2010), os cursos de doutorado se ampliaram no Brasil apenas nas últimas décadas, sendo a procura por mestrado mais intensa, em virtude do doutorado ser um curso mais longo e, supostamente, mais exigente academicamente.



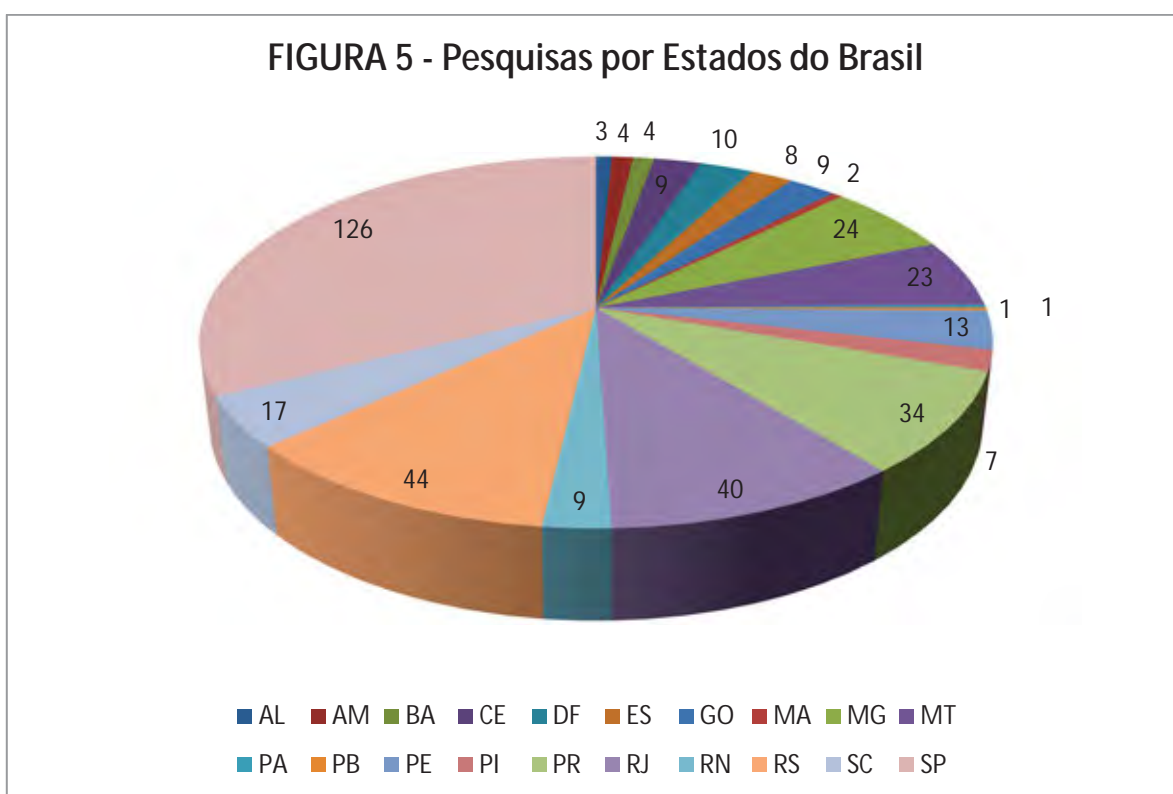
Considerando-se a questão “Quem fala sobre alfabetização?”, analisa-se as Instituições de Ensino Superior (IES) produtoras dos trabalhos sobre alfabetização, bem como a concentração das pesquisas nos diferentes estados brasileiros.

Em relação às IES em que foram defendidas essas teses e dissertações, identifica-se 69 instituições diferentes (Apêndice A), o que provavelmente comprova a expansão do Ensino Superior no Brasil, embora não se possa afirmar com certeza, já que o recorte temporal desta

tese agrega apenas os anos de 2005 a 2009, exigindo uma investigação mais detalhada desse aspecto.

Levando em conta os dados referentes às IES, verifica-se que essas 69 instituições estão sediadas em diferentes estados brasileiros. Pode-se afirmar que há uma grande dispersão em relação à temática da alfabetização das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental, levando a crer que tal assunto não constitui em muitos casos uma tendência de pesquisa da Instituição, mas caracteriza-se por produções esparsas dentro do período em questão. Algumas instituições respondem por apenas um trabalho, por exemplo. No entanto, verificamos também instituições que revelam certa regularidade na produção se consideramos ano a ano.

A partir dos dados sobre as IES, a Figura 5 traz o número de pesquisas produzidas por Estados, tem-se a seguinte situação:



No conjunto das IES, as instituições do Estado de São Paulo somam 32% das 388 pesquisas produzidas entre 2005 e 2009. As instituições onde essas pesquisas aparecem com maior incidência são: PUC (21); USP (18); UNESP/Rio Claro (12); UNESP/Araraquara (11); UNICAMP (10); UFSCar (9); e UNESP/Marília (7). Vale ressaltar que essas sete

Universidades agregam 88 teses/dissertações de um total de 126 produzidas no Estado, conforme se vê na Figura 5, acima.

No que tange à representatividade de outros estados, há no período uma incidência mais significativa de trabalhos no Estado do Rio Grande do Sul que somam 11% das pesquisas, seguido do Estado do Rio de Janeiro com 10%, Minas Gerais com 6% e Mato Grosso, também com 6% das pesquisas. Os demais estados somam menos de 5% das pesquisas cada um.

Considerando a presença significativa dessa produção nas IES do Estado de São Paulo, revelada também em trabalhos anteriores (SOARES e MACIEL, 2000), opta-se por proceder à análise dessas pesquisas, fazendo, assim, um recorte mais específico dessa produção. O estado de São Paulo continua sendo, portanto, o responsável pela produção científica mais expressiva, em termos numéricos, o que leva a crer que essas instituições constituem parte significativa na construção das narrativas sobre a alfabetização.

3.3 Temáticas centrais das pesquisas

Este item trata, especificamente, das temáticas sobre as quais os pesquisadores, mestrandos e doutorandos de IES, públicas e particulares, de diversas localidades do Brasil, têm se debruçado no estudo da alfabetização entre 2005 e 2009. Sobre o que narram ao discutirem a alfabetização? Quais perguntas buscam responder com suas teses e dissertações? São questões que orientaram a identificação dessas temáticas.

No conjunto das 388 teses e dissertações, identificou-se como aspectos que vêm sendo discutidos: *processos de aprendizagem; formação de professores; história da alfabetização; práticas de alfabetização; políticas educacionais; e saberes docentes*. A leitura dos títulos, palavras-chave, e, especialmente, dos resumos dessas pesquisas, para se chegar aos temas, foi orientada pelas discussões apresentadas nos capítulos 1 e 2, os quais apresentam o referencial teórico desta tese. A partir desse referencial, verifica-se que os debates sobre alfabetização, na área da educação, perpassam questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, tendo como foco ora os alunos e seus processos cognitivos de aprendizado, ora os professores, enfatizando mudanças teóricas e práticas no ensino da leitura e escrita, e apontando novos saberes para a formação inicial e continuada de professores, que vêm sendo também analisados do ponto de vista de sua eficácia na geração de mudanças nas concepções e práticas docentes. Além disso, destacam-se discussões sobre a implementação de políticas que buscam a reorganização do sistema de ensino, impactando o

dia a dia das escolas. O referencial da tese ainda sugere a perspectiva de se reescrever a história da alfabetização e das práticas de ensino em diferentes momentos e lugares a partir da análise de documentos e/ou história oral.

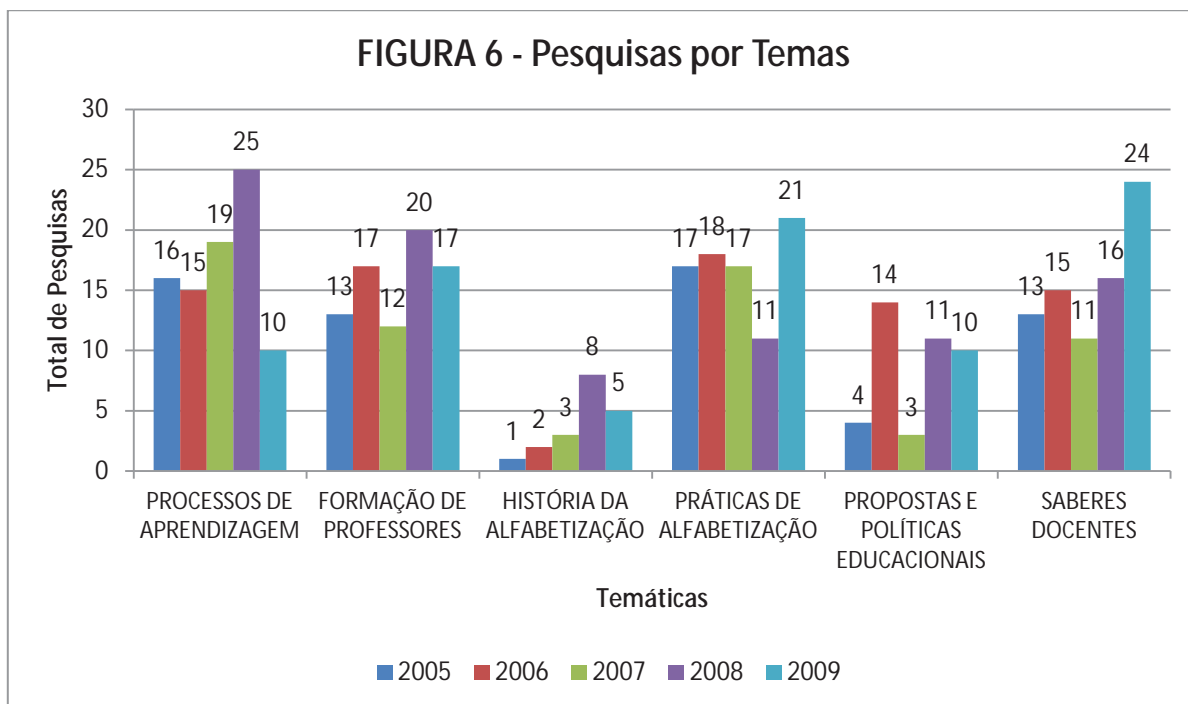
A partir da identificação das temáticas das pesquisas, elaborou-se a Tabela 4, na qual consta o total dessas pesquisas por tema.

TABELA 4 – Total de pesquisas por temas principais

Temas	Total
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	85
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	79
HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO	19
PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO	84
PROPOSTAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	42
SABERES DOCENTES	79
Total	388

A tabela acima revela que do total de estudos produzidos em PPG na área da Educação no Brasil, entre 2005 e 2009, a maioria versa sobre os processos de aprendizagem das crianças. Com destaque, também aparecem os estudos sobre práticas de alfabetização, seguidos da temática da formação de professores e saberes docentes que aparecem com o mesmo número de trabalhos. As propostas e políticas educacionais são tratadas em um número menor de trabalhos. As menos recorrentes são as pesquisas que investigam a história da alfabetização.

A distribuição das temáticas dentro do período estudado, conforme Figura 6, sugere que, com exceção de História de Alfabetização, nenhuma delas mostra uma tendência clara de crescimento, ou mesmo de decréscimo, apresentando uma certa constância no período. Embora saberes docentes se destaque, aparecendo em maior número no ano de 2009, tem-se que apenas um ano não possa ser considerado como tendência. O mesmo acontece com processos de aprendizagem que, em 2009, aparecem em número menor de teses e dissertações.



Levando em conta os dados acima, e somados o total de pesquisas sobre práticas de alfabetização e saberes docentes, nota-se que as duas temáticas, que incidem sobre o professor alfabetizador, representam 42% do total de pesquisas. Seria, portanto, o professor, suas práticas e saberes, elementos chaves para se pensar a alfabetização? Os dados acima sugerem que sim. Ao narrarem sobre o tema, os pesquisadores da área da educação se voltam, majoritariamente, a esses aspectos, identificados como contribuintes para o sucesso/fracasso escolar.

Abaixo apresenta-se traços gerais de cada uma das temáticas, buscando esmiuçar pontos centrais no estudo de cada uma delas.

Em relação à *formação de professores*, os trabalhos tratam tanto da formação inicial quanto continuada, destacando questões relacionadas às propostas desses cursos, resultantes de políticas de atualização de professores alfabetizadores, em virtude como já apontado, das contribuições teóricas das diversas áreas do conhecimento. Os cursos de Pedagogia são alvo de estudos que tratam de disciplinas correspondentes à formação específica para a alfabetização e para o desenvolvimento das práticas de ensino (Didática, por exemplo). No entanto, no conjunto dos estudos a formação continuada tem maior destaque, desde uma perspectiva de análise dos cursos (entre eles PROFA, Toda força no 1º ano, Pró-letramento, etc.), e das contribuições aventadas pelos professores até o relato de experiências de

intervenção na escola, visando à formação em serviço, por meio, por exemplo, da constituição de grupos de estudos a partir das necessidades apontadas pelos professores.

A história da formação de professores alfabetizadores também aparece, mas com menor destaque. Outra questão posta pelos pesquisadores diz respeito às contribuições desses cursos de formação na prática docente, e nesses casos, a observação de aulas é um dos procedimentos, a partir do qual se busca estabelecer as relações entre as teorias e propostas metodológicas dos cursos e a prática pedagógica na alfabetização, justamente porque há evidências, conforme apontou-se nos capítulos anteriores, de que essas relações não são “imediatas”, lineares ou “simétricas”, mas constituem, ao que parece, um emaranhado, uma síntese dos saberes e práticas pessoais e culturais dos professores e da escola. Vale ressaltar, no entanto, que mesmo nesses casos, o foco central da pesquisa está na análise do curso de formação.

Em relação ao tema *processos de aprendizagem*, ele engloba teses e dissertações cujos sujeitos investigados são os alunos, isto é, o foco central desses estudos recai sobre seus processos cognitivos, comportamentais, linguísticos e afetivos na aprendizagem da leitura e da escrita. Esses estudos envolvem, por exemplo, os resultados da utilização de novas tecnologias e os *softwares* educativos no desenvolvimento da alfabetização; os processos de letramento e práticas culturais das crianças, em suas famílias e comunidade, que como conhecimentos prévios podem, ou não, contribuir na aprendizagem; a influência das interações entre as crianças na produção de textos; trajetórias escolares de alunos com histórico de fracasso escolar; a visão das crianças sobre as práticas de ensino; estratégias cognitivas nos processos de aprendizagem da leitura e escrita; e as relações entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o desempenho das crianças. A presença desse aspecto remete às discussões apontadas no capítulo 1 sobre os métodos de ensino, a importância da consciência fonológica e a retomada do ensino sistemático da notação alfabética, em contraposição a uma abordagem holística do processo de aquisição da leitura e escrita.

Processos de Aprendizagem engloba também estudos realizados com crianças com algum tipo de deficiência (surdez, paralisia cerebral, deficiência mental, entre outras) ou necessidades educativas especiais e o desenvolvimento da alfabetização, ou considerações acerca de suas trajetórias de aprendizagem e inclusão escolar. Entre outros aspectos relevantes os estudos envolvem também a análise das contribuições de métodos e propostas no desenvolvimento da leitura e escrita na criança, aplicação de testes e estudos experimentais.

Os estudos agregados na temática *Propostas e Políticas Educacionais* destacam a análise das reformas implementadas nos últimos anos em relação à alfabetização, destacando seus pressupostos teóricos e alterações propostas para o ensino. É o caso de estudos que analisam as políticas de Progressão Continuada; as experiências dos Ciclos de Alfabetização; e os conceitos de alfabetização e letramento em documentos oficiais que apontam diretrizes para o desenrolar das práticas de ensino, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido, envolve estudos que analisam os currículos de alfabetização, e os programas de aceleração da aprendizagem e outras políticas e projetos de inclusão social. Um tema bastante recente entre os estudos é a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, em razão dos impactos da inclusão obrigatória das crianças de seis anos na escola a partir de 2004, constatando possibilidades e dificuldades de sua implantação no que tange às condições materiais e às dificuldades que os alfabetizadores estão enfrentando na sala de aula.

Embora tangenciem aspectos das práticas pedagógicas das professoras, por exemplo, nos Ciclos de Alfabetização, ou no Ensino Fundamental de Nove Anos, o foco central está na análise da implementação dessas propostas e políticas educacionais voltadas à alfabetização, tendo em vista apontar seus aspectos positivos e negativos, dificuldades encontradas e condições de sua implementação, assim como a análise dos impactos provocados na escola, em relação à sua organização.

O tema *História da Alfabetização* envolve, principalmente, a análise de documentos (documentos oficiais, cadernos de alunos, diários de classe, materiais didáticos, etc.) e constitui uma temática crescente entre as teses e dissertações sobre alfabetização, em virtude ao que parece da influência de estudos realizados, por exemplo, por Chartier (2000) e colaboradores, que, como se viu na introdução desta tese, destacam a importância da análise de materiais que possam reconstituir a história da alfabetização e das práticas de ensino, considerando as demandas sociais de cada época. No conjunto das pesquisas, esses estudos abordam a alfabetização no século XX, em diferentes regiões e Estados brasileiros.

O conjunto das pesquisas sobre *Práticas de alfabetização* engloba, de um modo geral, estudos que têm como foco a descrição das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores a partir das observações em sala de aula, ou seja, do que o pesquisador capta sobre os fazeres docentes. Diferente do tema processos de aprendizagem, nesses estudos o foco está no professor; embora alguns relacionem as práticas docentes ao desempenho escolar, mesmo assim, o olhar do pesquisador está voltado para o professor. Envolve tanto uma análise mais global dessas práticas e das formas como os professores organizam a alfabetização, descrevendo o cotidiano da sala de aula, quanto estudos que fazem recortes

mais específicos, por exemplo, em relação aos usos que os professores fazem do tempo na sala de aula e fora dela, no planejamento e avaliação das aulas, às formas de seleção e organização dos conteúdos da alfabetização, às práticas disciplinares entre outros.

É interessante destacar que questões relacionadas ao letramento estão na base de muitos desses estudos sobre as práticas de alfabetização, como uma preocupação mais recente dos pesquisadores na perspectiva do “alfabetizar letrando”. Assim são comuns os estudos sobre as práticas de ensino da leitura a partir do uso de diferentes gêneros textuais e de atividades de inserção dos alunos no universo da leitura e escrita. A pergunta que os pesquisadores fazem é como os professores têm trabalhado na formação do leitor e escritor competente e se as práticas organizadas são suficientes para atingir esse objetivo. Os estudos teóricos e revisões bibliográficas sobre alfabetização e letramento também estão agregados nessa categoria.

Outra questão mais recente dos estudos diz respeito às práticas de alfabetização no contexto da escola de nove anos, destacando-se o trabalho realizado com as crianças que ingressam aos seis anos no Ensino Fundamental. A interação professor e aluno e os comportamentos do professor também aparecem como aspectos a serem considerados na alfabetização, na medida em que determinam as relações cognitivas e afetivas que os alunos estabelecem com a leitura e a escrita. A atuação do professor frente à diversidade dos alunos que compõe a sala de aula, os fatores de sucesso e fracasso escolar presentes na atuação docente permeiam estudos sobre as práticas como temáticas já bastante discutidas.

Os *saberes docentes*, que aparecem com destaque entre as pesquisas, resulta de uma tendência recente sobre alfabetização com foco nos professores. Como aponta o referencial teórico abordado no capítulo 2, a temática dos saberes docentes envolve discussões acerca dos processos de mobilização, constituição e reconstrução de conhecimentos por parte dos professores no exercício da profissão. Os saberes docentes se revelam nas trajetórias formativas dos professores, desde aspectos que dizem respeito às suas histórias de vida e formação até a realização da prática profissional, que parece ser uma das fontes da aprendizagem docente.

As concepções que permeiam a prática pedagógica na alfabetização podem revelar distorções em relação aos conhecimentos gerados pelas pesquisas acadêmicas nas diversas áreas do conhecimento. Assim as relações entre as teorias de alfabetização e as práticas docentes não são lineares, embora uma influencie a outra, perpetuando práticas e rotinas, mas também gerando mudanças. A apropriação das teorias pelos professores é alvo desses estudos. Na investigação dos saberes docentes, a prática pedagógica aparece como *locus* de sua

apropriação, criação e constituição na busca de um trabalho eficiente. No entanto, parecem ser poucos os trabalhos que buscam investigar quais saberes são próprios da prática pedagógica alfabetizadora.

Entre os trabalhos aqui analisados destacam-se aqueles que investigam as histórias de vida dos professores alfabetizadores, estabelecendo relações entre suas trajetórias pré-profissionais e suas práticas de ensino. Nesse sentido, alguns trabalhos buscam as narrativas de docentes já aposentados, identificando saberes que constituem a docência na alfabetização. As discussões sobre alfabetização e letramento também estão presentes nas pesquisas sobre saberes docentes, na análise das concepções dos professores sobre o tema, assim como na perspectiva de se traçar o perfil dos alfabetizadores como leitores, identificando práticas de leitura em suas histórias de vida, estabelecendo relações entre essas vivências e suas práticas de ensino, já que muitas vezes os docentes revelam não serem leitores, ou bons leitores.

Esse panorama permite, portanto, ter uma ideia de elementos presentes nas discussões atuais sobre a alfabetização – temas que se mostram já bastante estudados e outros emergentes – e colaborou na delimitação dos critérios de seleção das pesquisas que compõem o *corpus*, excluindo aquelas que não respondem aos objetivos e questões desta tese, preocupada com as práticas já constituídas e com os saberes que se revelam como parte da cultura alfabetizadora, considerando a perspectiva de Gimeno Sacristán (1999, p.73) de prática como padrões de ação, sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver as atividades.

Um último aspecto a ser destacado nesse momento, diz respeito ao foco dessas teses e dissertações (Figura 7).



A Figura 7 demonstra que mais da metade das pesquisas, 163 ao todo, tem como foco o professor²⁵. A produção científica na área da educação busca, portanto, de modo significativo, responder questões relacionadas a práticas e saberes desse profissional, considerando sua importância na alfabetização das crianças. Ao lado do professor, o aluno constitui foco dos estudos, que tratam de processos cognitivos que podem colaborar, ou não, com o ensino e a aprendizagem na sala de aula.

As políticas educacionais, identificadas também como foco dessas pesquisas, inclusive as de formação docente (inicial e continuada), destacam influências positivas e negativas na escola e sua eficácia na melhoria da qualidade da educação oferecida nos sistemas de ensino, sobretudo, na esfera pública. Esse foco também se apresenta como relevante na produção científica, já que impactam o dia a dia da escola e dos professores na sala de aula. Por último, tem-se o foco na história da alfabetização. Menos recorrente, revela-se como um tema mais recente das pesquisas, trazendo contribuições significativas no resgate e narração da história dos conhecimentos, políticas e práticas produzidas sobre a alfabetização ao longo do tempo.

Com base nessa caracterização mais geral dos estudos sobre alfabetização, prossegue-se com outro refinamento do corpus. Retornando ao conjunto de 388 pesquisas, excluiu-se aqueles trabalhos que não abordam os saberes e práticas de professores alfabetizadores, ou que apenas tangenciam esses aspectos, distanciando-se dos critérios estabelecidos. É o que ocorre, por exemplo, com os estudos que tratam dos processos cognitivos de aprendizagem com foco na criança, os trabalhos sobre formação inicial e continuada que analisam cursos específicos, ou ainda aqueles que analisam as propostas de implantação de políticas relacionadas à alfabetização, tratando de aspectos mais gerais da escola, além dos que investigam situações muito específicas que não são tratadas nesta tese (classes ou instituições que atendem alunos com necessidades especiais, classes de Educação Infantil, escolas rurais e classes multisseriadas, escolas em comunidades indígenas, entre outros) e que exigem discussões teóricas específicas.

Nesse processo, foi utilizado como instrumento um roteiro para análise dos estudos, o que resultou nos quadros sínteses, apresentados como apêndice (Apêndice F), e que agregam as temáticas práticas de alfabetização e saberes docentes. Essa ferramenta destaca informações sobre: autor; grau do estudo (mestrado ou doutorado); Instituição de Ensino

²⁵ O foco *professor* refere-se às pesquisas agregadas nos temas Práticas de Alfabetização e Saberes Docentes.

Superior; objetivo do estudo; tipo de estudo; base teórica do estudo; sujeitos investigados e local da coleta de dados; procedimentos de coleta de dados; e conclusões.

No prosseguimento deste trabalho, foram discriminadas, para uma análise mais pontual e aprofundada com base no referencial teórico, as pesquisas produzidas no Estado de São Paulo, em razão de sua relevância quantitativa na produção das teses e dissertações, apontada na Figura 5.

A análise dessas pesquisas, que será apresentada no próximo capítulo, exigiu a sua leitura na íntegra, sendo que elas foram localizadas em banco de dados on-line. Entre eles destacam-se:

- <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>;
- <http://www.academicoo.com/>;
- catálogos digitais das Universidades, nas quais as teses e dissertações estão alocadas.

4 NARRATIVA DOS PESQUISADORES SOBRE O QUE FAZEM E SABEM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Alfabetizar é tão importante como respirar. Nada me proporciona maior alegria do que ver uma criança lendo através de minhas mãos. Lanço mão de tudo para alfabetizar: recorte de palavras, famílias silábicas, parlendas, músicas, histórias, cartas, bilhetes... (depoimento de uma professora, In: ANTONELLI, 2009, p.102-103)

Neste capítulo, apresenta-se uma análise mais pontual das pesquisas selecionadas e produzidas no estado de São Paulo. Partindo dos quadros-síntese elaborados (Apêndice F) com base nos resumos das teses e dissertações e da sua leitura na íntegra, foi possível ter uma visão mais detalhada da produção, explorando aqueles aspectos que dizem respeito aos propósitos desta tese. Busca-se, desse modo, responder a questões da mesma natureza que as apresentadas por Marin e Bueno (2010) como: sobre o que os pesquisadores da área da Educação estão narrando ao analisarem as práticas e saberes dos alfabetizadores? A partir de que instrumentos teórico-metodológicos constroem essas narrativas? E quais perguntas tentam responder, considerando o contexto atual da alfabetização?

O corpus desta tese, constituído por trinta e duas pesquisas na área da Educação, tem como **narradores** mestrandos (23) e doutorandos (8) de Instituições de Ensino Superior públicas, federais e estaduais, e privadas, do estado de São Paulo. As **narrativas** dos pesquisadores focalizam as práticas e os saberes na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujos dados foram coletados pelos pesquisadores em contextos diversificados e situados em diferentes regiões do país (Acre, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rondônia e São Paulo), sendo que no estado de São Paulo se concentra um número maior de produções.

Os pesquisadores nas teses e dissertações **lidam com informações**, cuja principal fonte são professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo a maioria mulheres atuante nas redes públicas, e experiente na profissão e na alfabetização. Em alguns casos, os pesquisadores também recorrem a fontes documentais, a alunos e à equipe pedagógica e administrativa das escolas.

A obtenção de informações dessas fontes se dá por meio de procedimentos diversificados, conforme apresentado na Tabela 5:

TABELA 5 - Ocorrência dos tipos de procedimentos nas pesquisas*

Procedimentos	Número de Ocorrências
Observação	15
Entrevista	19
Autoscopia	1
Narrativas	6
Análise de documentos	7
Grupos de estudo	1
Análise bibliográfica	1
Questionário	5
Sessões de estudo	1
Propostas de trabalho elaboradas pelos professores	1
Total	56

*O total é superior à produção (31) porque muitas produções utilizaram mais de um procedimento de coleta

Quanto aos procedimentos para a coleta de dados, a entrevista, a observação de aulas, o questionário e a análise documental são os mais presentes. Do mesmo modo, a associação entre esses procedimentos é uma constante ao se adentrar no espaço de ação dos professores, que é a sala de aula, para conhecer suas práticas e/ou ouvi-los discursar sobre os elementos que as constituem. Gatti (2007), André (1995) e Valente e André (1998), autores referenciados no capítulo 2, apontam que tais procedimentos permitem maior detalhamento das práticas de ensino, relacionando-se ao enfoque qualitativo dessas pesquisas, nas quais é frequente também a combinação dessas técnicas de coleta de dados, tal como se verifica nas teses e dissertações aqui analisadas. Para Marin e Bueno (2010) os procedimentos de observação, questionário, entrevista e análise documental são os mais recorrentes, como reprodução de um espectro tradicional de investigação que vem de áreas de pesquisas desenvolvidas, sobretudo, no século XX.

A Tabela 5 revela que a *entrevista* é o procedimento mais utilizado no conjunto das pesquisas (19 estudos), podendo estar, ou não, associado a outros, principalmente ao procedimento de observação de aulas. A concomitância entre *entrevista* e *observação*

acontece em 12 estudos, embora em alguns deles sejam usados ainda outros procedimentos. Vale ressaltar que a entrevista é feita não só com professores, embora esse caso seja a maioria, mas também com a equipe de coordenação da escola, e com alunos, em alguns estudos.

A *observação de aulas* também tem destaque, está presente em 15 pesquisas, geralmente sendo utilizada em conjunto com outros procedimentos de coleta de dados e não com exclusividade. Tal fato parece indicar a percepção de que apenas o olhar do pesquisador não basta para apreender a realidade da sala de aula, nem os sentidos das práticas pedagógicas; há que se buscar dados de outras naturezas no entendimento dos fenômenos estudados, quais sejam, as práticas e os saberes docentes. Pode indicar ainda a dificuldade do pesquisador em obter autorização da escola e dos professores para estabelecer como único método a observação de aulas. O pouco tempo para o desenvolvimento das pesquisas, em especial de mestrado, é outro obstáculo à presença do pesquisador na observação das aulas, que demanda tempo e um trabalho contínuo. Essas são condições objetivas da produção das pesquisas nos programas de Pós-Graduação que não devem ser desconsideradas.

As *narrativas*, presentes em 6 estudos, envolvem tanto os relatos orais quanto os escritos da história de vida de professores alfabetizadores. O produto final são depoimentos de suas trajetórias pessoais e profissionais que influenciam de alguma forma o modo como alfabetizam, o que parece evidenciar o interesse dos pesquisadores pelos saberes oriundos de diferentes momentos da vida do professor.

O *questionário* comparece em 5 pesquisas, também utilizado, de modo geral, em concomitância com outros procedimentos.

Cabe esclarecer que a *análise de documentos* (7 estudos) refere-se tanto à análise de documentos da escola (plano de gestão, projeto político pedagógico) quanto à de materiais produzidos pelos alunos, registros de professores (planejamento, diários de classe, relatórios), materiais didáticos utilizados, etc. A *análise de documentos* é utilizada, geralmente em conjunto com outros procedimentos, mas caracterizam-se como registros mais ou menos fiéis do que ocorre de fato na sala de aula, em termos de atividades, recursos didáticos, planejamento, avaliação, etc.

Outro procedimento identificado entre os pesquisadores é a *autoscopia* (1 estudo). Nesse caso, o professor analisa episódios de sua prática, que é primeiramente videogravada, assiste aos vídeos e, nesse processo, disserta sobre seus procedimentos didáticos e as interações que estabelece com os alunos.

A realização de *sessões de estudo* (1 estudo), *grupo de estudos* (1 estudo) e *propostas de trabalho elaboradas pelos professores* (1 estudo) caracterizam procedimentos das pesquisas do tipo participante. O pesquisador observa, mas também interfere na realidade, promovendo estudos sobre alfabetização em conjunto com os professores.

A *análise bibliográfica* de teses e dissertações sobre práticas de professores alfabetizadores foi o procedimento utilizado em 1 pesquisa no conjunto analisado.

Do total de 31 pesquisas analisadas, em 19 se nota a concomitância de mais de um procedimento, tais como questionários, observação de aulas e análise de documentos. A apresentação mais detalhada dos procedimentos de coleta de dados utilizados pelos pesquisadores se localiza no Apêndice B.

Os dados da tabela relativos aos procedimentos de pesquisa não diferem daqueles apresentados em minha dissertação de mestrado (VIEIRA, 2007), e reforçam a necessidade que os pesquisadores sentem em fazer uso de instrumentos diferenciados na coleta de dados sobre as práticas e saberes dos professores alfabetizadores. Além disso, refletem as tendências das pesquisas qualitativas na área da Educação. Se as práticas dos professores envolvem o *saber como*, o *saber sobre* e *os valores, ideias* que orientam a ação docente, tal como mostram os autores que tratam do tema (apresentados no capítulo 2), identificar esses aspectos demanda a interpretação e o cruzamento de dados de naturezas diferenciadas, que possibilitam ao pesquisador, por exemplo, localizar incoerências entre discursos e práticas, revelar conhecimentos e concepções implícitas em procedimentos observados, entre outros objetivos postos no desenvolvimento dos estudos.

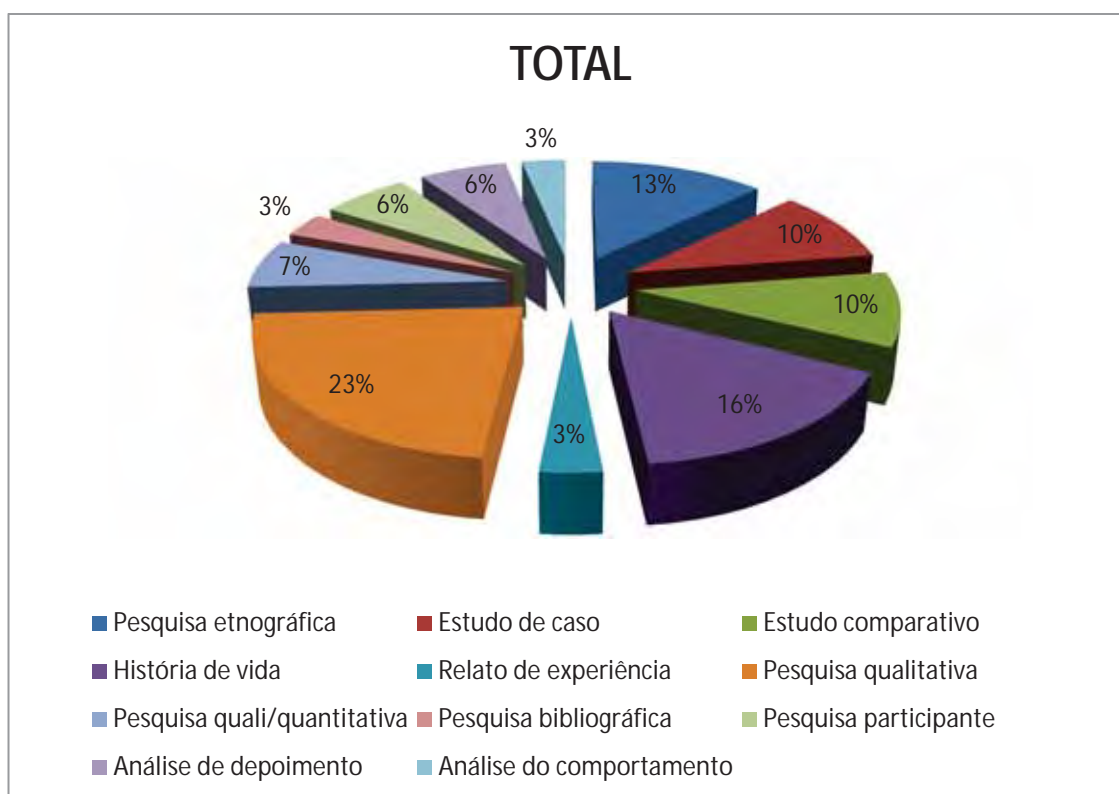
Verifica-se, portanto, que as narrativas na área da Educação sobre as práticas e saberes docentes na alfabetização são produzidas pelos pesquisadores a partir da utilização de procedimentos variados, considerando-se que a sua associação produz dados mais fidedignos em relação à realidade do que os docentes fazem, sabem ou dizem saber e fazer na sala de aula. No entanto, o uso dos procedimentos não garante que conhecimentos significativos sobre a realidade estudada sejam produzidos, se o pesquisador ficar limitado a uma descrição pouco fundamentada em categorias conceituais, tal como explicitam Marin e Bueno (2010).

Nesse sentido, cabe apontar **como lidam** os pesquisadores com o tema das práticas e dos saberes docentes, enfocando as *bases teóricas* desses estudos, que de modo geral, advêm de áreas como Psicologia, Linguística, Sociologia e Pedagogia. Nas principais referências que embasam a análise das práticas e saberes dos alfabetizadores, verifica-se a presença das tendências psicogenéticas, construtivistas, sociointeracionistas e do letramento, o que reforça

a influência dessas abordagens nas discussões sobre alfabetização. Entre os autores mais citados nas pesquisas estão Piaget, Vygotsky, Ferreiro, Teberosky, Baktin, Soares.

No que concerne aos *tipos de estudo*, a sua identificação nem sempre é fácil, pois mesmo na leitura integral dos trabalhos, os pesquisadores não apresentam uma definição clara de sua pesquisa; é mais comum encontrar termos como “pesquisa qualitativa”, “pesquisa quali/quantitativa”, ou apenas a descrição dos procedimentos de coleta de dados. Outros estudos trazem tipologias como “estudo etnográfico”, “estudo de caso”, “histórias de vida”. Essa dificuldade em caracterizar o tipo de pesquisa, evidenciada entre os pesquisadores, é apontada também por Soares e Maciel (2000), que a consideram como inerente à área das Ciências Humanas.

Utiliza-se, portanto, os termos apresentados pelos pesquisadores, com base nos quais se elaborou a Figura 8²⁶. Quando o trabalho não explicita o tipo de estudo, optou-se por categorizá-lo em tipos já descritos por outros autores como Soares e Maciel (2000), Bodgan e Biklen (1994), considerando suas características coincidentes.



Como se pode notar na Figura 8, do total das 31 pesquisas analisadas, os dados sobre “tipos de estudo” abrangem uma variedade de possibilidades, sendo a pesquisa qualitativa (7),

²⁶ No apêndice C pode-se visualizar os tipos de estudo e a quantidade de pesquisas em cada categoria.

a que predomina no conjunto das pesquisas, seguida das pesquisas sobre histórias de vida (5), pesquisa etnográfica (4). O estudo de caso aparece em 3 pesquisas, assim como o estudo comparativo. A pesquisa quali/quantitativa, pesquisa participante e análise de depoimento, abrangem dois estudos cada um. Já o relato de experiência, pesquisa bibliográfica, e análise do comportamento, correspondem apenas a um estudo em cada uma das categorias.

Abaixo, apresenta-se uma breve explicação do que caracteriza cada tipo de estudo apontado na Figura 8.

A *pesquisa etnográfica* aparece como categoria de pesquisa, e evidencia uma tendência atual de se compreender os fenômenos a partir da inserção do pesquisador na situação “natural” em que se desenvolve. Essa tendência, segundo Gauthier et al. (1998), é influenciada por estudos realizados (desde os anos de 1980) no âmbito da antropologia cultural e social, que buscam uma apreciação analítica e comparativa das culturas.

Os *estudos de caso* também aparecem entre as teses e dissertações, nas quais investiga-se as práticas de um único professor ou de um conjunto pequeno de professores. Como definido por Soares e Maciel (2000, p.59), os estudos de casos caracterizam-se pela “Identificação/descrição e/ou interpretação de um só caso ou de um limitado número de casos, explorando tudo o que seja importante, relevante ou possivelmente significativo para o fenômeno ou fato investigado (um grupo de alunos ou de professores ou de escolas, etc.)”.

No *estudo comparativo*, destaca-se a “comparação de casos (sujeitos, instituições, métodos, etc.), de fenômenos, através de identificação e/ou descrição e/ou explicação de características, consequências, condições, comportamentos, analisando o que *realmente ocorre*” (SOARES e MACIEL, 2000, p.59, grifo dos autores). Além disso, o estudo comparativo busca, segundo as autoras, verificar a existência de relações causais ou de associação entre determinados fatores, comparam um estado anterior com um estado posterior. No caso das pesquisas categorizadas aqui, a comparação se dá entre as práticas de alfabetização de professores de escolas públicas e particulares, e a comparação entre diferentes práticas e os resultados na aprendizagem dos alunos, considerando o início e o final do ano.

Interessante notar que as pesquisas do tipo *história de vida* não aparecem no relatório dessas autoras (realizado entre 1961 e 1989), confirmando essa tendência como mais recente, em virtude, provavelmente, das discussões sobre os saberes docentes, entre outras temáticas, tal como se apresenta no capítulo 2 desta tese. Aqui se explora a biografia dos professores elaborada por eles mesmos. Retomando a ideia de Gimeno Sacristán (1999), esses estudos

constituem uma forma de compreender as ações dos professores, a partir do sentido da prática social ancorado em sua biografia.

O *relato de experiência* caracteriza-se pela “descrição e análise de uma prática de alfabetização promovida e efetivada pelo(a) próprio(a) autor(a) da tese ou dissertação” (SOARES e MACIEL, 2000, p.58). Esse foi o caso de apenas uma pesquisa que relata o desenvolvimento e aplicação de um projeto de trabalho na alfabetização realizado pela autora.

Em relação à *pesquisa qualitativa*, Bodgan e Biklen (1994, p.16) apontam ser essa uma expressão genérica, que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características, entre elas a produção de dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico [...]. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectivas dos sujeitos da investigação”.

Esses autores, que têm sido referência entre os pesquisadores na definição das pesquisas qualitativas e do uso dos procedimentos que as caracterizam, apontam também o uso de dados quantitativos. Nesse sentido, estão as *pesquisas quali/quantitativas*, nas quais os dados quantitativos podem servir para sugerir tendências num local, fornecer informação descritiva acerca de uma população, sendo muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva. Destaca-se aqui o uso de questionários, a partir dos quais se fazem análises estatísticas e/ou qualitativas dos dados.

A *pesquisa bibliográfica* caracteriza-se pela análise da produção do conhecimento, reunindo trabalhos para explorar as relações entre os objetos de estudo, os referenciais teóricos, as tendências e as abordagens, os recursos metodológicos, reconciliando discrepâncias ou explicitando divergências (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2002).

Nas *pesquisas participantes* nota-se a realização de grupos ou sessões de estudo, a partir dos quais o pesquisador promove debates e estudos sobre alfabetização juntamente com os professores, a fim de que haja mudanças em suas concepções e práticas pedagógicas, considerando os conhecimentos científicos sobre o tema.

Na *análise de depoimentos*, destacam-se estudos cujo objetivo é identificar concepções dos professores sobre diferentes elementos de suas práticas, considerando para isso as suas falas e discursos coletados, sobretudo, por meio de entrevista, que passa a ser a estratégia dominante. A análise recai, portanto, sobre o que os professores pensam sobre a alfabetização e o que dizem fazer para alfabetizar. Como sugerem Bodgan e Biklen (1994, p.134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio

sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Com base na definição localizada na pesquisa definida como *análise do comportamento*, tem-se que esse tipo de estudo descritivo busca a identificação de comportamentos apontados pelo behaviorismo radical – entre outras possibilidades teóricas – como componentes do ensino eficaz. Verifica-se em função de que variáveis o comportamento ocorre, buscando sua predição e controle.

Apresenta-se no Apêndice D a distribuição dos tipos de pesquisa de acordo com os autores.

Os tipos de pesquisa identificados refletem as tendências apontadas Gatti (2007), a partir das quais se tentam novos caminhos para além dos modelos quantificadores na área da Educação, em virtude de críticas feitas a eles, proliferando pesquisas que se revestem de características diferenciadas do ponto de vista dos procedimentos de obtenção de dados, tais como: observação cursiva ou participante, análise documental, histórias de vida, etc. – evidenciados também nesta tese. “Seus fundamentos são outros e manifestam-se pelo questionamento da neutralidade do pesquisador e dos instrumentos de pesquisa, do conceito de causalidade determinística, da objetividade baseada na idéia de imutabilidade dos fenômenos em si, da repetição estatística.” (GATTI, 2007, p.30).

Considerando os dados sobre os procedimentos e tipos de pesquisa, e retomando os questionamentos feitos no início deste capítulo sobre o que narram os pesquisadores acerca das práticas e saberes dos alfabetizadores, o que buscam responder e com quais instrumentos, uma das primeiras inquietações que surge é compreender qual o lugar da prática na produção dos saberes docentes na perspectiva desses pesquisadores.

A partir dos autores apresentados nesta tese, pode-se afirmar *a priori* que a prática não é vazia de conhecimentos e significados (incluindo também valores, crenças, ideais pessoais e sociais), e desvelá-los é o que esperam os pesquisadores ao narrarem sobre as práticas e os saberes de professores alfabetizadores. Retomando a ideia de Mercado (1986; 1991) e de Doyle apud Gimeno Sacristán (2000), conhecer o que se passa nas escolas permite identificar os limites e possibilidades de se realizar mudanças significativas na educação, além de suscitar discussões sobre a competência dos professores, e, sem dúvida, sobre a relação entre as teorias e práticas pedagógicas, considerando-se, como aponta Guarnieri (1996), que o professor constrói conhecimentos no contexto da sua experiência, a partir dos quais orienta suas ações.

Utilizando a ferramenta “localizar” nos arquivos “pdf”, foram feitas buscas nas teses e dissertações ora com o descritor “práticas” ora com “saberes”, para verificar o número de ocorrências desse termos nos textos, o que evidencia a qual aspecto o trabalho dá maior ênfase. Para que o leitor possa visualizar melhor esse procedimento e seus resultados, apresenta-se a Tabela 6, com uma amostragem apenas das pesquisas localizadas on-line.

TABELA 6 - Ocorrência dos termos “saberes” e “práticas” nas t/d

TESE/DISSERTAÇÃO	SABERES	PRÁTICAS
ZIBETTI (2005)	280	287
SOARES (2005)	2	80
BERNARDES (2005)	56	248
BERTAN (2006)	0	63
MONTEIRO (2006)	245	554
COLOMBO (2007)	2	24
GAZANA (2007)	21	64
TAIPEIRO (2007)	2	42
SANTAROSA (2007)	2	26
VIEIRA (2007)	73	460
GARRIDO (2008)	6	129
PAULA (2008)	12	94
SCHUVETER (2008)	21	60
OLIVEIRA (2008)	38	346
CASTRO (2009)	0	106
BORDIGNON (2009)	4	185
AQUINO (2009)	18	77
TEMPESTA (2009)	16	110
ANTONELLI (2009)	115	212
RUIZ (2009)	9	218
FERREIRA (2009)	87	367
SOTELO (2009)	0	129
TOTAL	1009	3881

Na maioria dos casos, os dois termos aparecem nos trabalhos; apenas em três deles não há ocorrência da palavra “saberes”. Apesar disso, o descritor “práticas” tem uma presença bastante significativa, mesmo nos trabalhos em que “saberes” é também recorrente. A presença dos dois termos na maioria dos textos aponta, no tratamento teórico-metodológico, para a ênfase dos pesquisadores justamente na relação e intersecção dos dois elementos.

Estariam os pesquisadores evidenciando as práticas como produtoras de saberes? Tudo leva a afirmar que sim.

A prática pedagógica parece ser, portanto, a grande medida para se verificar, por exemplo, permanências e mudanças nas concepções e estratégias de ensino. É a partir dela que os professores agregam alguns conhecimentos e refutam outros, que não servem aos seus objetivos de ensino e aprendizagem, ou que não se adaptam aos contextos em que atuam. Os saberes, por sua vez, mostram-se insuficientes para transformar a prática, pois precisam ser validados como eficazes no dia a dia da sala de aula. Essa ideia reflete-se nos estudos que, na maioria das vezes, abordam a relação conflituosa entre as teorias e as práticas de ensino.

A Tabela 6 sugere que os saberes docentes podem ser revelados na prática pedagógica, considerando-se que é nela que eles se vão elaborando, sendo assimilados e reconstruídos. No entanto, os estudos sobre a prática pedagógica podem tratar de aspectos mais específicos do trabalho do professor, por exemplo, avaliação, planejamento, métodos de ensino, entre outros, embora tangenciem a questão dos saberes docentes.

Como se observa também entre os autores referenciados nos capítulos 1 e 2 desta tese, a prática constitui, sim, fonte de produção de conhecimentos para o professor, portanto ela é capaz de revelar saberes já consolidados como cultura compartilhada (perspectiva de Gimeno Sacristán), assim como aspectos de inovação na reelaboração dessa cultura. Ao narrarem sobre a alfabetização, os pesquisadores da área da Educação revelam a prática como entrada principal da identificação dos saberes do professor, já que, ao falarem sobre suas práticas, os alfabetizadores dão pistas sobre como elas se constroem no cotidiano da sala de aula, e a partir de que critérios são escolhidas, em detrimento de outras possibilidades; porquê utilizam alguns procedimentos e recursos e não outros diante das inúmeras alternativas de ação.

Ao observar as práticas na sala de aula e/ou ouvir os professores, o pesquisador pode extrair procedimentos que julga ser parte do repertório de saberes do professor, além de outros elementos, tais como a fonte de constituição desse repertório de conhecimentos e ações que caracterizam a prática de alfabetização. Por exemplo, se o professor percorre a sala de aula ajudando os alunos em suas tarefas, tal procedimento: foi aprendido nos cursos de formação, é reminiscência de sua infância, aprendeu intuitivamente no dia a dia, ou com colegas? São perguntas ainda sem muitas respostas, tanto quanto saber como a sua trajetória pessoal se transforma em procedimentos que passam a ser parte do seu repertório de ações.

Nesse sentido, destaca-se no Quadro 6 os objetivos de cada estudo analisado, levando em conta elementos que intrigam os pesquisadores ou que se mostram como problemas a serem enfrentados na alfabetização.

QUADRO 6 – Objetivos das Pesquisas

PESQUISA/AUTOR	OBJETIVOS
SANTAROSA (2007)	Verificar o quanto o conhecimento sobre os processos de leitura e escrita teorizados por Ferreiro e Teberosky influenciam os professores na escolha das atividades que propõem às crianças.
GAZANA (2007)	Averiguar como os professores alfabetizadores interagem com as ideias construtivistas em situações de estudos que privilegiem a inserção dos problemas da prática pedagógica em referenciais teóricos.
BERTAN (2006)	Investigar coerências e incoerências metodológicas nas práticas de alfabetização comparando professoras de escolas da rede pública e particular.
TAIPEIRO (2008)	Analisar as narrativas de memórias de leitura das professoras alfabetizadoras.
COLOMBO (2007)	Descrever e analisar as dimensões afetivas identificadas nas decisões do professor quanto às suas atividades de ensino, durante o processo de aquisição da escrita pelas crianças.
SCHUVETER (2008)	Descrever e comparar as interações do professor com os alunos que ele considera com mais dificuldades e os que apresentam mais facilidade no aprendizado da escrita.
SOARES (2005)	Diagnosticar qual a orientação para trabalho em grupo e como ela é recebida pelas professoras em questão; buscou-se também identificar qual a concepção dessas professoras sobre o tema e como esta se manifesta nas práticas pedagógicas.
BORDINGON (2009)	Identificar o trabalho dos professores com a leitura e a escrita, e as relações entre as práticas pedagógicas e as concepções de ensino, de leitura e de escrita apresentadas por eles no Ensino Fundamental de Nove Anos.
AQUINO (2009)	Caracterizar as atividades pertinentes à função docente realizadas por professoras alfabetizadoras fora do tempo e do espaço de aula.
SOUZA (2008)	Identificar a prática de leitura desenvolvida por uma docente alfabetizadora, apontando as relações presentes entre suas práticas e concepções a respeito desse tema, que esteja contribuindo ou não para a formação do aluno-leitor.
RUIZ (2009)	Identificar na prática de professores alfabetizadores intervenções significativas à aprendizagem da leitura e escrita.
ANTONELLI (2009)	Investigar os saberes presentes na prática pedagógica de professoras bem-sucedidas.
FERREIRA (2009)	Analisar e compreender quais são os pressupostos teóricos, crenças e valores dos professores com o intuito de identificar elementos que promovam o sucesso escolar dos alunos.
OLIVEIRA (2008)	Análise dos conhecimentos manifestos pelos professores para o ensino em alfabetização.
VIEIRA (2007)	Investigar o que as pesquisas com foco nas práticas das alfabetizadoras dizem a respeito dos procedimentos de alfabetização, práticas e saberes que caracterizam a atuação em sala de aula.
ZIBETTI (2005)	Compreender os processos de apropriação/objetivação e criação de saberes na prática pedagógica de uma alfabetizadora.
SOTELO (2009)	Analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas relacionadas à oralidade, que são apresentadas às crianças.
MONTEIRO (2006)	Caracterizar as diferentes experiências das alfabetizadoras, identificando os saberes e as práticas, que deram sustentação ao trabalho bem sucedido

	com a alfabetização, e os condicionantes que acompanharam a formação docente.
CASTRO (2009)	Descrever as práticas de uma professora alfabetizadora, considerada bem sucedida a partir dos princípios da Análise do Comportamento para um ensino eficiente e também verificar se essa mesma professora descreve os seus objetivos de ensino em termos comportamentais.
PAULA (2008)	Compreender como uma alfabetizadora experiente, aos 47 anos de profissão, trabalha as relações de ensino e organiza os usos do tempo para tal.
QUEIROZ (2009)	Analisar o papel da subjetividade no processo de escolha do ser professor alfabetizador e na decisão de permanência, ou não, nessa profissão.
MELLO (2009)	Identificar experiências pessoais e profissionais de professoras alfabetizadoras com leitura e escrita, e as repercussões dessas experiências ao longo de suas vidas.
REGANHAN (2005)	Verificar as relações entre o trabalho referente à escrita, realizado pelos professores, e o desenvolvimento da produção de textos pelas crianças.
SILVA (2005)	Analisar o significado das representações a respeito de avaliação da aprendizagem de professoras sob o contexto da organização escolar por ciclos com progressão continuada.
CUNHA (2005)	Investigar a relação que as professoras da primeira série do ensino fundamental estabelecem com o tempo em suas práticas educativas; conhecer as vivências relativas ao tempo por meio de relatos do cotidiano escolar das participantes.
COSTA (2006)	Analisar a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.
GARCIA (2005)	Acompanhar a prática do professor do ciclo básico de alfabetização, e analisar os possíveis fatores da evasão e retenção escolar.
PEREIRA (2005)	Aprender como professores alfabetizadores concebem o processo ensino-aprendizagem e analisar contribuições que eles identificam, em suas práticas, para o mesmo processo.
BERNARDES (2005)	Reconstituir e analisar a trajetória de seis profissionais reconhecidas como boas alfabetizadoras.
TEMPESTA (2009)	Analisar a dinâmica interlocutiva entre os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que atuam na alfabetização, tendo em vista a perspectiva dos estudos da linguagem.
GARRIDO (2008)	Relatar a própria prática educativa, no que diz respeito à alfabetização e ao Letramento. Buscou-se pensar como ensinar crianças em fase de escolarização, para que o ensino da leitura e o ensino da escrita tenham sentido e significado (trabalho com projetos)

Na análise das pesquisas, tal como sugere o título deste capítulo, observa-se que elas narram sobre o que fazem e o que sabem os professores alfabetizadores. A leitura das teses e dissertações revela que esses elementos estão imbricados nas pesquisas, e evidenciam a relação estreita entre práticas e saberes docentes.

A partir da perspectiva de Gimeno Sacritán (1999) tem-se que as práticas caracterizam-se como uma cultura compartilhada, são esquemas práticos, atividades ou tarefas que envolvem não só o saber fazer, mas se relacionam com sistemas de valores coletivos, saberes de caráter ético e compromissos com os fins que orientam a educação.

Envolvem assim, motivos, intenções, conhecimento pessoal, experiência do saber fazer pessoal, a partir dos quais se dão as escolhas, decisões e deliberações quanto às ações dos professores. Nesse sentido, pode-se dizer que “os sujeitos manifestam-se e expressam-se na ação e o fazem a partir do marco da cultura da prática acumulada que os orienta e que eles utilizam como capital” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.74).

Os saberes, por sua vez, de acordo com Tardif (2002), dizem respeito a uma atividade discursiva, na qual o sujeito emite um juízo de valor sobre algo, sendo capaz de dizer por que razões esse juízo é verdadeiro, ou seja, os saberes dizem respeito ao que os professores dizem sobre “por que você diz isso?” e “por que você faz isso?”, oferecendo justificativas que servem para validar seu discurso e sua ação. São, portanto, ideias, discursos, juízos racionais que podem ser discutidos e revisados. Os pesquisadores questionam, tal como exposto no capítulo 2, a presença de conhecimentos na prática dos professores e o modo como os adquirem ao longo do tempo nos processos formativos e no exercício da sua profissão.

A partir dessa conceituação de práticas e saberes docentes, na análise realizada considera-se a existência de pesquisas que enfatizam mais a narrativa do que os professores fazem, e outras mais voltadas ao que eles sabem. Cabe ressaltar que essa perspectiva constitui um esforço de organização, análise e síntese das contribuições dessas pesquisas na compreensão das práticas e saberes que caracterizam o trabalho docente na alfabetização.

Nesse sentido, analisando o Quadro 6 verifica-se a presença de estudos que se voltam a aspectos mais específicos do trabalho do professor, por exemplo, o uso do tempo dentro e fora da sala de aula (CUNHA, 2005; PAULA, 2008; AQUINO, 2009); o trabalho com a oralidade (SOTELO, 2009); o trabalho com projetos (GARRIDO, 2008); os procedimentos, práticas e saberes de professores nas pesquisas sobre alfabetização (VIEIRA, 2007); o trabalho com a escrita (REGANHAN, 2005); interação professor e aluno (SCHUVETER, 2008); afetividade (COLOMBO, 2007); fatores que interferem na produção do fracasso/sucesso escolar (GARCIA, 2005); mediação (COSTA, 2006); práticas e comportamentos de professores bem sucedidos (CASTRO, 2009); e práticas de alfabetização (BERTAN, 2006). São estudos que buscam caracterizar o cotidiano das práticas de alfabetização, descrevendo, a partir de seus interesses específicos, o que acontece nas salas de aula. Narram a respeito do que os professores fazem, apresentando descrições do dia a dia das práticas de ensino, ressaltando elementos de sucesso e fracasso escolar.

Destacam-se também pesquisas que tratam da relação teoria e prática no que tange a aspectos como: trabalho em grupo (SOARES, 2005); práticas de leitura e concepções sobre o tema (SOUZA, 2008); escolha das atividades de ensino (SANTAROSA, 2007); relações entre

práticas e concepções de ensino, leitura e escrita (BORDIGNON, 2009); e avaliação (SILVA, 2005; RUIZ, 2009). Nesses casos, a análise da prática enfatiza o que os professores dizem que fazem e o que realmente fazem, de acordo com o olhar do pesquisador, que identifica possíveis coerências e incoerências nessa relação.

Outras pesquisas enfatizam os pressupostos teóricos, crenças e valores dos professores sobre alfabetização, ensino e aprendizagem da leitura e escrita (FERREIRA, 2009; OLIVEIRA, 2008). Interessa aos pesquisadores identificar o que os professores sabem a respeito desses temas, considerando que esse conhecimento orienta a sua prática.

A ideia de que as experiências de vida e de formação influenciam no desenvolvimento das práticas pedagógicas, e nas escolhas que os professores fazem em relação aos procedimentos de ensino reflete-se na proposição de pesquisas sob essa perspectiva. Verifica-se aqui, a influência das discussões acerca dos saberes docentes e dos autores, alguns referenciados nesta tese, no capítulo 2, que destacam as trajetórias pré-profissionais e de formação inicial e continuada na constituição das práticas e dos saberes dos professores. Exemplos são os estudos que analisam as trajetórias e memórias de leitura de alfabetizadores (TAIPEIRO, 2008; MELO, 2009), as trajetórias de vida e de formação de professores bem sucedidos (MONTEIRO, 2006; BERNADES, 2005; ANTONELLI, 2009); e o porquê da escolha, aprendizagem e permanência na profissão (QUEIROZ, 2009; PEREIRA, 2005).

Outros aspectos abordados nos estudos tangenciam discussões sobre como se dá a interação dos professores com os conhecimentos teóricos sobre alfabetização em situações de estudo (TEMPESTA, 2009; GAZANA, 2007); e o processo de apropriação e construção dos saberes na prática (ZIBETTI, 2005).

A partir dessa apresentação, identifica-se, portanto, a ênfase dos pesquisadores no estudo das temáticas relacionadas no Quadro 7:

QUADRO 7 – Temas privilegiados nas pesquisas

- ✓ **Uso do tempo pelo professor alfabetizador**
- ✓ **Trabalho com a oralidade**
- ✓ **Atividades para o ensino da escrita**
- ✓ **Atividades para o ensino da leitura**
- ✓ **Interação professor e aluno**
- ✓ **Fracasso e sucesso escolar**
- ✓ **Práticas de professores bem sucedidos**
- ✓ **Procedimentos de ensino**
- ✓ **Avaliação**
- ✓ **Trajetória de vida, formação e profissão**
- ✓ **Valores, crenças e concepções sobre alfabetização, leitura e escrita**

No que tange às temáticas dos estudos pode-se dizer, a partir do Quadro 7, que são diversas, embora muitas não difiram daquelas identificadas na dissertação de mestrado (VIEIRA, 2007). Essa recorrência temática pode estar relacionada à dispersão dos estudos, que são produzidos em diferentes instituições, e, provavelmente, nem sempre em grupos de pesquisa, haja vista algumas instituições serem responsáveis por apenas um estudo, tal como se viu no capítulo 3. Destaca-se a ampliação da Pós-Graduação no Brasil, e o conseqüente crescimento dos cursos de mestrado – as dissertações são maioria entre as pesquisas – como parte do contexto objetivo da produção acadêmica. Além disso, a revisão de estudos já produzidos sobre a temática a ser investigada parece não ser ainda uma prática disseminada entre os pesquisadores discentes; nem sempre se verifica a utilização de teses e dissertações como parte da revisão bibliográfica feita pelos autores.

As temáticas aparecem tanto nas pesquisas que privilegiam o que professores fazem quanto nas que narram sobre o que sabem. O que eles fazem em sala de aula para alfabetizar está, assim, ancorado em saberes que eles adquirem ao longo de sua história de vida e profissão, incluindo a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa. Essas temáticas corroboram tendências correntes também em outros países, como os EUA, de acordo com Esteves (2009).

Como se viu no Capítulo 3, as pesquisas, desde os anos de 1980, vêm alterando seu foco de atenção para o cotidiano escolar, e para a produção do conhecimento na sala de aula

em busca de respostas para questões que dizem respeito aos saberes que orientam a prática docente, e ao modo como ela se constitui ao longo da vida dos professores. As pesquisas analisadas representam essas tendências.

A seguir, apresenta-se cada uma das teses e dissertações, enfatizando os seus resultados e conclusões, a fim de organizar o conhecimento já produzido pelos pesquisadores, analisando-os à luz do referencial teórico que embasa esta tese, e possibilitar ao leitor uma síntese dos estudos.

4.1 Sobre o que narram os pesquisadores

Como se viu no capítulo 1, espera-se hoje que a alfabetização se dê num contexto de letramento, envolvendo o uso efetivo de textos e a proposição de atividades significativas de leitura que aproximem os estudantes ao seu uso social, em uma relação afetiva e comprometida com a diversidade sociocultural e de aprendizagem dos alunos. Ao narrarem sobre as práticas e saberes docentes, os pesquisadores tangenciam questões sobre o que fazem e sabem os professores, trazem descrições do cotidiano escolar e depoimentos de professores, dos quais se podem extrair elementos sobre como encaminham a alfabetização em termos de procedimentos, atividades, relação com os alunos, entre outros aspectos do trabalho docente.

Na leitura dessas pesquisas verifica-se que algumas centram-se na relação teoria e prática de alfabetização, a ênfase recai sobre o que os professores dizem que fazem, e o que realmente fazem, sendo tais aspectos analisados com base em pressupostos teóricos atuais de uma alfabetização eficiente. No caso dessas pesquisas, os depoimentos dos professores são, geralmente, confrontados com a observação realizada pelo pesquisador das práticas de ensino. Ou ainda, pela via da entrevista, o pesquisador colhe informações a respeito das concepções dos professores e também sobre suas práticas.

Na apresentação das pesquisas analisadas nesta tese, optou-se por organizá-la de acordo com o seu foco, que de modo geral recai ora sobre as práticas, ora sobre os saberes. Cabe ressaltar que esse não é um caminho fácil, já que práticas e saberes estão imbricados nos trabalhos, sobretudo naqueles que investigam a relação teoria e prática.

Na organização das pesquisas em dois focos, *práticas de alfabetização* e *saberes docentes*, os estudos que versam sobre a relação teoria e prática foram agrupados considerando seus objetivos e questões de pesquisa. De modo geral, pode-se afirmar que a ênfase desses estudos recai na descrição das práticas.

- *Práticas de alfabetização*

Um dos aspectos abordados por essas pesquisas é o uso que os professores fazem do tempo dentro e fora da sala de aula, destacando como organizam as atividades de ensino e o planejamento escolar.

Em sua pesquisa de doutorado, Paula (2008) buscou compreender como uma alfabetizadora experiente (62 anos de idade e 47 de profissão) trabalha as relações de ensino e organiza os usos dos tempos escolares para tal. O estudo de caso envolveu a observação do cotidiano escolar e da sala de aula. Busca, desse modo, documentar as intervenções capazes de possibilitar mediações, os usos dos tempos para propiciar o ensino, as interações e aprendizados na alfabetização e a história pessoal da vida da professora como elementos constitutivos de sua trajetória.

Na descrição da prática pedagógica da professora, Paula destaca uma sequência temporal de atividades no dia: atividades escolares de livre agregação, sirene, fila, oração, entrada. Em sala: estudo do calendário, atividade de escrita, merenda em sala; sirene do recreio de livre agregação, sirene e filas; outra atividade de escrita; guardar o material e aguardar a sirene. As atividades eram longas e demoradas, algumas crianças faziam rápido demais, mas deveriam esperar as demais crianças sentadas e em silêncio.

Os objetivos do ensino são os que coordenam o uso dos tempos. Nesse sentido, a pesquisadora destaca que a professora usa um tempo para o ensino-aprendizado de Português/alfabetização muito maior do que o prescrito e também muito maior que o de outras áreas. Apesar disso, o tempo destinado ao ensino para alfabetizar era bem menor, comparado ao destinado ao ensino moral, às normas de comportamento, à separação de brigas e às tentativas de resolução de contendas.

Outra constatação da pesquisadora, é que além do ideário construtivista, a professora demonstra um outro menos evidente: uma concorrência entre decifrar e atribuir sentido ao ato de ler e não uma complementaridade. Em alguns momentos, a professora defendia que “ler é mais que decifrar” como argumento para suas ações na sala de aula, no entanto, a decifração da base alfabética, ou o aprendizado do sistema de notação alfabética era indispensável, ainda que não suficiente para a apropriação da leitura e da escrita em Português.

Para a professora é preciso gostar do que faz e saber fazer, arrumando, organizando e quantificando o tempo para fazer o que precisa ser feito. Assim, a organização do tempo e sua quantificação podem ser diferentes quando se relaciona com distintas prioridades, com o planejamento, o conhecimento do objeto e as peculiaridades e especificidades de cada turma.

Conclui a autora, que o processo de formação e o processo de atuação docente, por mais isolado que seja, é algo repleto de outras vozes: o pai, o vizinho, o professor aposentado, os movimentos comunitários, os autores da gramática, do dicionário e do livro de estudos para o curso de admissão, os livros didáticos, os exames e os elaboradores dos exames, e, principalmente, o grupo social face a face. Lembra que existem diferenças qualitativas em relação ao trabalho do professor. Faz diferença para o professor que seu trabalho tenha significado e sentido; autonomia; ética profissional comprometida com o aprendizado de todos; superação de práticas espontaneístas para uma prática pedagógica que valorize um conjunto de aspectos e gestos (cooperação, concentração, dedicação, responsabilidade e esforço, vontade de aprender, capricho, argumentação oral), e atividades específicas para aquisição e apropriação da linguagem escrita.

O uso do tempo também é abordado na dissertação de Aquino (2009), que reconhece que o trabalho dos alfabetizadores não se restringe à sala de aula, mas ultrapassa-a. É nessa perspectiva, de que o trabalho do professor envolve outros momentos, que a pesquisadora destaca o uso que cinco professoras alfabetizadoras (sendo duas iniciantes e três experientes) fazem do tempo destinado ao preparo de aulas, identificando suas relações com as prescrições legais e o trabalho efetivamente realizado. A autora lança mão de vários procedimentos como entrevistas, observação, questionários, produção escrita dos sujeitos da pesquisa e da análise de documentos e de material de trabalho das professoras.

Ao se debruçar sobre a questão do tempo, Aquino (2009) entende que ele é um elemento fundamental no processo de trabalho do professor, sendo a qualidade e uso dele condicionados a elementos do processo de precarização, como a intensificação do trabalho docente que conforma as condições objetivas em que o professor irá desenvolver sua atividade.

Embora, do ponto de vista legal, os professores tenham direito a um tempo remunerado para a preparação das suas atividades de sala de aula, a pesquisa de Aquino (2009) evidencia que esse tempo é, muitas vezes, insuficiente. Os alfabetizadores se dedicam às tarefas de planejamento e organização prévia do ensino muito além das horas pagas, inclusive em suas vidas privadas, o que demonstra o seu compromisso com a docência. Sobre os fatores que interferem no modo como o professor utiliza esse tempo destinado ao planejamento e revisão das aulas e se existe outras demandas de trabalho, não diretamente relacionadas ao ensino, a autora verifica que as condições de trabalho dos professores interferem na forma como eles usam o seu tempo fora da sala de aula.

Outro dado interessante da pesquisa de Aquino diz respeito às diferenças percebidas entre o tempo gasto pelas professoras iniciantes e pelas experientes no preparo das aulas. As professoras experientes destinam menos tempo às atividades de preparo de aula, isso porque, além de outros fatores (como situação familiar) elas já adquiriram e dominam os conhecimentos necessários ao preparo das aulas, conseguem administrar esse tempo de uma forma mais prática. Enquanto que as professoras iniciantes, de modo geral, mais inseguras, demandam mais horas de trabalho no planejamento e organização do ensino.

Apesar de suas características pessoais, registrar o planejamento é uma prática comum também das professoras experientes que, no entanto, gastam menos tempo nessa tarefa. Evidencia a autora, que o trabalho docente na sala de aula, e além dela, aponta indícios sobre o processo de constituição da docência, da aprendizagem das práticas pedagógicas, da importância das trocas entre os pares, das atividades burocráticas e extraclasse que caracterizam a docência.

Cunha (2005), em seu mestrado, também investiga a relação que os professores da primeira série do ensino fundamental estabelecem com o tempo em suas práticas educativas. Tendo a fenomenologia por embasamento, e com um olhar compreensivo, procurou conhecer as vivências relativas ao tempo por meio de relatos do cotidiano escolar das participantes. Foram, então, realizadas entrevistas com duas professoras de primeira série.

Entre os aspectos analisados pelo autor, destaca-se o desvelamento de práticas educativas permeadas por considerações que justificam uma diluição da responsabilidade pela alfabetização dos alunos entre os professores das primeiras séries do ensino fundamental. Trata-se a alfabetização como responsabilidade de todos, reduzindo, portanto, o compromisso de alfabetização na primeira série. Cunha enfatiza, assim, que o sistema de ciclos, por vezes, apareceu como justificativa para a diminuição das intervenções e para a diluição da responsabilidade de ensinar.

Ainda em relação à temporalidade, a pesquisa aponta que os relatos das vivências das professoras apresentam-se, a princípio, enraizados no agora, o que propicia entre elas uma compreensão que nega o passado dos alunos e descontextualiza a realidade social e histórica deles e de seus familiares, o que inviabiliza uma compreensão mais crítica desses alunos como parte de um processo de exclusão social.

Conclui o autor (CUNHA, 2005) que o ser professora apresentou-se inicialmente mais próximo da impessoalidade. Destaca, porém que num movimento reflexivo que ocorreu no decorrer da pesquisa, pode-se desvelar outra compreensão nas participantes, verifica-se em

seus relatos certa disposição para intervir nessa realidade, sendo esse aspecto um elemento primordial do ser professora.

O trabalho realizado com a oralidade na sala de aula aparece como tema de pesquisa, considerando a necessidade de que os professores desenvolvam atividades específicas para o seu desenvolvimento. Verifica-se que tal aspecto é pouco trabalhado pelos professores, e mesmo como tema de pesquisa aparece em apenas um estudo.

É o caso da dissertação de mestrado de Sotelo (2009), que investiga as propostas pedagógicas relacionadas à oralidade, que são apresentadas às crianças na sala de aula. Para tanto, utiliza-se de videograções de aula e de entrevistas com uma professora experiente, recortando eventos de letramento na prática escolar, tendo como pressuposto que a oralidade não está desvinculada das relações com a escrita. Nessa perspectiva, a autora questiona “como a oralidade é trabalhada? O que pensa o professor a respeito do que vem a ser trabalhar com oralidade? Há aulas planejadas para esse fim?” (SOTELO, 2009, p.3).

A autora verifica que a oralidade não é trabalhada de forma planejada, e os eventos estão relacionados às atividades de escrita, como na interpretação oral de textos, por exemplo, a partir da qual a professora dialoga com seus alunos, visando à aprendizagem e aos objetivos didáticos propostos. Em alguns eventos, instaura-se uma relação dialógica típica de sala de aula em que o aluno pergunta e a professora responde; a professora responde o que é viável para ela naquele momento e contexto, pois quer dar continuidade a sua aula e, assim, não se desvia do seu objetivo.

De acordo com a autora, a dinâmica de sala de aula observada é semelhante a que a professora vivenciou como aluna ao longo de sua escolaridade, de tal modo que reproduz o que ela internalizou na posição de aluna, e também as regras do discurso pedagógico em relação à posição de professor. Sendo assim, como professora, ela retoma essas regras, e vai construindo seu discurso pedagógico escolar, que lhe confere a aceitabilidade na negociação com seus alunos, que nem sempre é harmoniosa.

Ao perceber que não está sendo compreendida pelos alunos, ela lança novas perguntas, melhorando seu enunciado para se fazer entender, e sanar as dificuldades deles. Outro aspecto apontado na pesquisa diz respeito ao tom de voz da professora, que vai mostrando aos alunos se eles estão corretos ou não em suas respostas; ela alterna utilizando um tom de voz mais alto e mais baixo para dizer que não estão no caminho correto, ou para tirar as crianças da dúvida quando titubeiam entre o sim e o não, ou ainda para pedir silêncio à classe, ou interromper o silêncio. É uma estratégia que faz parte do contexto e constrói essa dinâmica dialógica marcada pelas posições que os sujeitos assumem.

Percebe-se também uma tensão entre oralidade e escrita, pois enquanto se fala não se escreve, mas se escuta atentamente, e por trás do ouvir atentamente, segundo Sotelo (2009), está a concepção de ensino/aprendizagem da professora em relação à oralidade: enquanto um fala o outro escuta com atenção, o que gerará a aprendizagem.

Em relação às atividades de alfabetização e letramento, as práticas da professora incidem sobre o uso de textos, subordinando a oralidade à escrita, desconsiderando-se a função desse gênero textual. Para a professora trabalhar a oralidade significa dar subsídios para a linguagem escrita que está em primeiro lugar, como um objetivo a ser alcançado.

Conclui a autora, que professor e aluno dialogam o tempo todo, sendo esse diálogo constituído, principalmente, de perguntas e respostas, tendo como objetivo desenvolver o raciocínio dos alunos, de tal modo que cheguem a conclusões necessárias para que aprendam. Embora a oralidade esteja sempre presente, não tem um objetivo encerrado no seu próprio desenvolvimento, mas serve para subsidiar a própria escrita, pois “primeiro fala-se sobre o assunto e depois se está pronto para escrever” (SOTELO, 2009, p.100).

Outros temas que aparecem nas pesquisas dizem respeito às atividades e procedimentos de ensino da leitura e da escrita, apontando discussões sobre o letramento, também evidenciadas no capítulo 1, nas abordagens teóricas recentes sobre alfabetização, as quais ressaltam a formação do aluno leitor e escritor competente e a utilização de textos na sala de aula.

Assim, considerando o processo de aprendizagem da escrita e sua relação com o trabalho do professor, Reganhan (2005) desenvolve sua pesquisa de mestrado tendo como objetivo verificar as relações entre as práticas de ensino da escrita e o desenvolvimento da produção de textos pelas crianças.

Participaram dessa pesquisa oito professores, de quatro escolas públicas selecionados aleatoriamente, e dezesseis alunos classificados pelos docentes como os que apresentavam desempenho satisfatório e insatisfatório.

A análise dos dados obtidos na pesquisa, segundo Reganhan explicitam diferenças nas práticas pedagógicas e a consequente diversidade quanto às produções textuais das crianças. Assim, a autora constata que o ensino da escrita e o modo como os professores encaminham o seu trabalho está relacionado ao tipo e qualidade dos textos produzidos pelos alunos.

De acordo com a pesquisadora, há professores que desenvolvem um trabalho voltado para produção de texto nas aulas enquanto há outros que não realizam essas práticas. Os resultados obtidos revelam a influência do trabalho pedagógico no desenvolvimento da escrita de textos pelas crianças.

Enfatizando também as práticas de ensino da leitura e escrita, a dissertação de mestrado de Garrido (2008) se caracteriza como um relato de experiência, no qual a autora descreve sua própria prática educativa, no que diz respeito à alfabetização e ao letramento. Busca, desse modo, pensar como ensinar crianças em fase de escolarização, para que o ensino da leitura e o ensino da escrita tenham sentido e significado.

Ao desenvolver uma metodologia de projetos, Garrido lança mão de entrevistas com os alunos, análise de material escrito produzido por eles, bem como anotações realizadas das observações das aulas, como diários, cadernos dos alunos, sondagens e registros escritos das aulas.

Em suas considerações sobre o desenvolvimento de sua prática, a autora enfatiza que o ensino da leitura e o ensino da escrita na perspectiva do letramento depende, sobretudo, de práticas contextualizadas e significativas. São elas que possibilitam maiores chances de se obter o sucesso na aprendizagem dos alunos. Concluindo que houve efetiva aprendizagem dos alunos, acredita que o desenvolvimento do projeto propiciou um ensino de leitura e escrita enquanto prática social, tendo como base o acesso constante dos alunos a materiais escritos diversificados. Conclui também que a maneira com que os alunos aprendem está diretamente relacionada à maneira de ensinar dos professores.

As práticas de ensino na formação do aluno-leitor também são tema da dissertação de Souza (2009). Por meio de entrevista e observação de aulas (com registro em áudio), a autora pesquisa uma sala de aula do 1º ano de Ensino Fundamental, a fim de identificar as relações entre as práticas e as concepções de uma professora alfabetizadora, busca também indícios de elementos que estejam contribuindo para o aprendizado da leitura. “Qual a concepção de leitura que embasa a prática pedagógica da professora alfabetizadora? Como a professora desenvolve sua prática de ensino da leitura? Como a professora percebe as teorias que envolvem o ensino da leitura?” são perguntas que orientam a pesquisa de Souza (2009, p.11).

Em relação à concepção de leitura, Souza aponta que a professora expressa uma ideia de que tudo é leitura, sendo uma forma de lazer e de envolvimento, além de ser uma fonte de conhecimento. A professora considera-se leitora e demonstra compreender que é preciso ler para escrever, no sentido do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos. Entende que ser leitor pressupõe um dom, desconsiderando o papel do ensino intencional e organizado.

Quanto às práticas de leitura, a pesquisadora faz algumas considerações evidenciando uma prática rotineira apegada às sílabas e palavras isoladas para levar o aluno a ler; e uma prática que privilegia a decodificação de palavras. Práticas de leitura que se configuram em

atividades mecânicas, repetitivas, pautadas, lineares e reprodutivistas. “Tomar a leitura” dos alunos é um procedimento comum de avaliação, no qual a preocupação da professora é mais com a decifração do que com a interpretação. O uso de textos, por exemplo, parlenda, tem como objetivo não a leitura em si, mas o trabalho com a gramática.

Conclui Souza (2009), que há predominância de uma prática de leitura com a utilização de textos descontextualizados e sem significado para os alunos, tendo como suporte pedagógico o livro didático e trechos fotocopiados de cartilhas. Portanto, o ensino da leitura está pautado no pretexto para cópias de trechos dos textos, análise morfológica, sem a reflexão sobre uma proposta significativa de leitura, não contribuindo, de fato, para a formação do aluno-leitor, sendo os alunos com dificuldades postos no canto da sala com atividades diferenciadas dos demais, em estágios mais avançados de alfabetização.

No contexto mais específico da escola fundamental de nove anos, Bordignon (2009) também investiga, em sua dissertação, como têm se configurado as práticas dos professores na leitura e escrita. Além de entrevistas com agentes administrativos das escolas e da secretaria de educação, a autora lança mão de entrevistas com professores e da análise dos cadernos de registro de aulas e de alguns cadernos de alunos, confrontando os depoimentos e as atividades desenvolvidas na prática pedagógica. É importante, para um melhor entendimento, dizer que a autora identifica três tipos de abordagens pedagógicas nas escolas e falas das professoras: construtivista; em processo de mudança; e tradicional. A partir dessa categorização, a autora analisa aspectos como: o que é saber ler e escrever? Há diferenças entre os alunos de seis e sete anos? Quais as mudanças físicas e pedagógicas da inclusão desses alunos de seis anos? Como avaliam a entrada dessas crianças no Ensino Fundamental? Entre outras questões.

Para a autora, chama a atenção o número de professoras que apresenta dificuldade para descrever o que consideram saber escrever. As professoras que apresentam essa visão de leitura e escrita – como decodificação e codificação – dificilmente conseguirão abandonar suas práticas e podem acabar tendo como único foco a alfabetização desses alunos, o que não é a proposta para esse novo primeiro ano do ensino fundamental.

Os alunos com seis anos são considerados imaturos por grande parte das professoras em relação aos de sete anos, necessitando de adequações pedagógicas. As professoras indicam a necessidade de adequações no mobiliário escolar, de variação dos recursos para o brincar, para as brincadeiras, e materiais pedagógicos como uma mudança essencial para o atendimento adequado desses alunos. Os depoimentos sugerem que as brincadeiras passaram a fazer parte do cotidiano escolar e das práticas dessas professoras.

Outro aspecto destacado na pesquisa é quanto aos conteúdos priorizados; a alfabetização aparece com destaque, embora não haja uma cobrança efetiva de que os alunos estejam alfabetizados no final do ano, pelo menos de forma explícita.

Na análise das atividades a partir dos cadernos dos alunos, a autora indica que, embora a maioria das professoras aponte a valorização da compreensão em relação à leitura e à escrita como forma de expressão e comunicação, elas encontram dificuldade para promover na prática pedagógica atividades que desenvolvam essas questões. Apesar de incluírem, por exemplo, os textos no dia a dia, eles são utilizados de modo restrito, ou seja, não há a exploração do sentido do texto que, de modo geral, são curtos como textos de memória, pequenas músicas, parlendas e poemas. A inclusão desses textos, no entanto, pode sugerir uma tentativa de direcionarem a prática pedagógica para a perspectiva construtivista, tal como apontam as orientações oficiais.

Conclui a autora que a observação das atividades registradas nos cadernos indica que o objetivo principal centra-se na aprendizagem do código escrito e na mecânica da leitura, valorizadas na concepção tradicional de ensino. No entanto, há indícios claros de que as professoras estão dispostas a adequar suas práticas pedagógicas, propondo o trabalho com textos, com a leitura, em busca de um caminho para atender bem os alunos. Pode-se perceber que há de fato um trabalho voltado para o ensino do sistema de escrita que convive com outras atividades de exploração e compreensão de textos.

Um aspecto recorrente nas pesquisas é a questão da interação professor aluno e afetividade, apresentados como elementos centrais das práticas pedagógicas e fator de sucesso ou fracasso na alfabetização. Esse é o caso das pesquisas apresentadas abaixo.

Na perspectiva da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem na alfabetização, Colombo (2007), em sua dissertação, descreve e analisa as dimensões afetivas identificadas no cotidiano das salas de aula, direcionando o olhar para as atividades de ensino. Dando ênfase à mediação do professor, observa uma sala de aula da primeira série do Ensino Fundamental de uma escola particular, focando as atividades de produção escrita desenvolvidas pelo professor. Além da observação, a autora lança mão de sessões de autoscopia com professora e alunos, a fim de identificar, na prática pedagógica, aspectos de afetividade nas atividades de ensino que atuam como facilitadores da aprendizagem, aprimorando a relação do aluno com a escrita.

Com base em suas observações e nas sessões de autoscopia – vídeo-gravação da situação em questão e as sessões de análise e reflexão sobre imagens pelo indivíduo videogravado – Colombo (2007) analisa aspectos da afetividade nas instruções do professor,

no desenvolvimento da atividade pelo aluno e no *feedback* do professor. A pesquisa resultou na identificação de aspectos correspondentes às dimensões afetivas presentes nas atividades de ensino: Materiais Culturais; Presença Constante; O Fazer-Coletivo; O Ensinar da Professora; e Diversidade. A autora pode, assim, identificar, durante as atividades de ensino, que as dimensões afetivas, presentes na mediação do professor, permitiram que os alunos estabelecessem uma melhor relação com esse objeto de conhecimento que é a escrita.

O trabalho de Colombo (2007) traz uma série de procedimentos e atitudes da professora que garantiram o desenvolvimento prazeroso das atividades para os alunos. Entre eles o uso de materiais culturais que as crianças mais gostam, como contos infantis, encenação de histórias, confecção de fantoches, desenho e pintura, a partir dos quais o letramento se destaca.

A mediação da professora ocorreu de forma a conduzir os alunos ao processo da aprendizagem, proporcionou uma instrução adequada sobre as tarefas, a correção no momento oportuno, visando o sucesso do aluno na escrita e o *feedback*, avaliando a produção do aluno durante e ao final de sua produção. A diferenciação e variação das atividades e materiais indicam a preocupação da professora em contemplar as preferências das crianças, tornando as tarefas de sala mais prazerosas. Conclui Colombo (2007) que a mediação planejada pelo professor, e permeada pelas dimensões afetivas, é fundamental para que o aluno atinja os objetivos previstos para as atividades, contribuindo significativamente para a aprendizagem.

Na pesquisa apresentada a seguir, os dados relativos à interação professor aluno divergem dos apresentados por Colombo (2007).

Schuveter (2008) aponta, em sua dissertação, a interação professor aluno como determinante das mudanças comportamentais produzidas nos alunos. O estudo abrange a observação das interações professor e aluno em 10 salas de aula de 1ª série durante as atividades de escrita (atitudes e orientações dadas aos alunos considerados como os que apresentavam mais facilidade e mais dificuldade na aprendizagem da escrita) e entrevistas com os professores. Entre os resultados da pesquisa, Schuveter (2008) destaca que a maioria das professoras (sete entre dez) interagiu mais com os alunos que aparentemente acompanhavam o procedimento adotado em sala de aula, por meio de perguntas feitas à classe e registro das respostas na lousa.

No que tange à interação das professoras com os alunos que apresentam, segundo elas, mais dificuldades na aprendizagem da escrita, a autora aponta que eles mantiveram-se envolvidos em situações distantes das atividades propostas. Essas crianças manifestam-se principalmente no manuseio de pertences e objetos alheios, verificando-se ainda apatia e

indiferença delas em relação às atividades de escrita. Em alguns casos, as professoras desconsideravam as manifestações e respostas desses alunos, uma vez que prosseguiam com a aula, interagindo com os demais alunos que acompanhavam o seu procedimento didático.

No entanto, verifica também manifestações mais positivas de diálogo, e atitudes que privilegiam a autoestima das crianças no trato com a escrita, embora elas aconteçam em poucas salas investigadas, nas quais registra-se sua presença nas solicitações de participação desses alunos nas atividades.

A dissertação, que traz relatos detalhados de episódios de sala de aula, expõe práticas de professoras com bastante experiência na profissão. As entrevistas realizadas revelam, entre a maioria das professoras, concepções de que os fatores que mais interferem na aprendizagem da escrita são: falta de estímulo familiar; desvalorização da escola; situação econômica; problemas emocionais; imaturidade; e desinteresse manifestado pelo aluno.

A pesquisadora Schuveter (2008) conclui que, para as professoras, o tipo de interação pedagógica dispensada em sala depende mais do aluno, pois com os alunos interessados mostram-se mais solícitas e envolvidas. Concebem o interesse como algo próprio da criança, um requisito, ou então, reflexo do apoio familiar, dos seus hábitos culturais e sociais, da escolaridade dos pais e dos usos sociais que as pessoas de sua convivência fazem da leitura e da escrita. Constata também haver fortes indicações de que os professores não consideram a influência de suas ações, de sua parcela de envolvimento no fracasso das crianças, e não questionam o seu fazer pedagógico diante da inadequação das interações no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda na perspectiva das relações estabelecidas em sala de aula, Soares (2005), em sua dissertação de mestrado, investiga o trabalho em grupo como um instrumento operatório no processo de alfabetização, enfatizando as relações entre as concepções dos professores sobre o tema e suas práticas pedagógicas. Analisou nove salas de primeira série do Ensino Fundamental. Tendo como referencial teórico a abordagem construtivista piagetiana, identifica a concepção das professoras sobre o trabalho em grupo e como esta se manifesta em suas práticas de ensino. Nota-se que, embora trate da relação teoria e prática, a autora volta-se para a descrição das práticas dos professores na organização, ou não, de trabalhos grupais.

Tendo como pressuposto que o trabalho em grupo é importante para uma prática docente que valoriza o desenvolvimento intelectual dos alunos, e destacando também a importância que o papel da cooperação desempenha no processo de ensino-aprendizagem, a autora questiona: “Por que tal prática não se efetiva nas salas de aula? Quais as dificuldades que os professores enfrentam para estabelecer um ambiente cooperativo na escola? Qual a

compreensão sobre o trabalho em grupo das professoras e da coordenação pedagógica?” (SOARES, 2005, p.15).

Nas suas observações e entrevistas, Soares constata o predomínio de práticas centralizadas nas professoras, que têm o controle de toda situação pedagógica, sendo que a distribuição dos alunos em grupos, quando acontece, não significa necessariamente momentos e práticas de cooperação, mas apenas agrupamentos, aleatórios ou não. Manter o silêncio é uma das preocupações das professoras, de um modo geral, e o trabalho em grupo é, quase sempre, associado à indisciplina. Para as professoras, há uma associação direta entre trabalho em grupo e a disposição física das carteiras e alunos nas salas. É interessante destacar que na leitura da tese fica evidente que as professoras valorizam o trabalho e o esforço individual, evitando que haja conversas entre as crianças e troca de ideias na execução das atividades.

Apesar disso, a pesquisadora também verifica ações docentes mais participativas, nas quais os alunos estabelecem relações de cooperação com os colegas no desenvolvimento das atividades, por exemplo, na produção de textos coletivos. Além disso, alunos e professoras demonstram relações amistosas, de respeito e diálogo.

Os resultados de seu estudo indicam que as condições para o trabalho em grupo não se fizeram presentes na maioria das salas investigadas; apenas três, das nove, apresentam a maioria de elementos propícios à cooperação. Correlacionando o desempenho das crianças na escrita com a participação cooperativa na sala de aula, Soares (2005) verifica que nas três salas com desempenho superior os alunos discutiam as atividades, o que não se verificou nas outras salas, cujo desempenho foi considerado inferior.

A avaliação também é abordada nas pesquisas.

O modo como os professores avaliam orienta a dissertação de Ruiz (2009, p.16), que faz o seguinte questionamento: “A avaliação realizada por professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental está atendendo a um propósito formativo, indicando intervenções significativas na aprendizagem da leitura e escrita?”. Tendo como base a perspectiva teórica da avaliação formativa, a autora entrevista oito professoras alfabetizadoras, considerando o contexto de discussões sobre os ciclos de aprendizagem e progressão continuada.

Cabe esclarecer que embora centre-se nos depoimentos dos professores, a ênfase do pesquisador recai sobre o que os professores fazem.

As respostas das professoras apontam para uma prática contínua de avaliação, o rompimento com o tempo escolar, priorizando o tempo do sujeito, e o seu percurso de aprendizagem. A elaboração de portfólios mostra-se como uma prática avaliativa entre as

professoras, na qual é arquivada uma sequência de atividades realizadas durante o ano com o objetivo de sondagem. Basicamente, a avaliação realizada pelos professores alfabetizadores é a sondagem, cujos resultados são utilizados para realizar intervenções, mudar dinâmicas de trabalho.

Apesar disso, a autora verifica entre as professoras a ideia corrente de que a aprendizagem da leitura e da escrita se dá como um processo natural, o que indica um desconhecimento das complexas estruturas elaboradas durante esse aprendizado. Além disso, embora as professoras sejam incisivas nas falas sobre a avaliação formativa, as sondagens acontecem em momentos pré-determinados para identificar sobretudo os erros e hipóteses de escrita (a partir das pesquisas de Ferreiro e Teberosky), classificando os alunos em silábicos, alfabéticos, etc., o que contraria a ideia de avaliação formativa. São momentos estanques, com roteiro, e nos quais as professoras não demonstraram reconhecer a concepção presente em cada produção. Por outro lado, a supervalorização da sondagem reflete a existência de uma proposta concreta de ação, que pode ser entendida como uma reorganização de funções a partir de uma concepção de ensino pautada pela construção.

Ao identificar as diferenças de aprendizagem nos alunos, as professoras são unânimes em apontar as dificuldades de se fazer um trabalho que contemple essa diversidade do grupo, embora demonstrem satisfação com o uso das sondagens e portfólios. Entre outros instrumentos de avaliação, as professoras, segundo Ruiz (2009), fazem provas, inclusive como “prestação de contas às famílias”, configurando-se também como forma de treinar os alunos para avaliações externas. O fazer diário dos alunos não é apontado, pelo menos não enfaticamente, como elemento de avaliação.

A avaliação é entendida, portanto, como reavaliação do trabalho pedagógico e certificação de aprendizagens, conclui a pesquisadora. Há uma reflexão sobre o fazer pedagógico e sobre o dever de ajudar na aprendizagem do aluno, de que os procedimentos devem ser revistos quando inadequados. Apesar disso, as professoras atendem ao discurso atual sobre avaliação, adotando na prática a sondagem, e supervalorizando a escrita para efeito de avaliação, em detrimento da leitura e da oralidade.

A análise das práticas docentes na perspectiva da produção do sucesso e fracasso escolar também mostra-se como tema recorrente, já identificado no trabalho de mestrado (VIEIRA, 2007).

Nessa direção, Garcia (2005), em seu mestrado, acompanha a prática do professor do ciclo básico de alfabetização para analisar os possíveis fatores da evasão e retenção. Os dados

foram coletados em duas escolas públicas, sendo sujeitos quatro alfabetizadores. Para a coleta de dados, a autora utiliza-se de entrevistas, observação de aulas e análise documental.

Através da estratégia de triangulação dos dados, Garcia percebe uma situação de transição, pois, embora os professores tenham uma concepção tradicional da alfabetização, todos estão tentando abandonar velhas posturas, ainda que não tenham constituído uma nova forma de fazer consistente.

Há, portanto, certo descompasso entre a ação escolar e as reformas oficiais resultante, provavelmente, da falta de uma orientação teórico-metodológica capaz de promover uma modificação estrutural nas concepções das professoras, que viabilize uma compreensão mais clara das propostas de alfabetização, o que, segundo Garcia (2008), impede os professores de obter sucesso com a maioria dos alunos.

Costa (2006) trata, em sua dissertação de mestrado, do fracasso escolar, e analisa a mediação do professor no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir de dados de observação. Com base nos referenciais teóricos construtivistas e psicogenéticos, a autora utiliza também como procedimentos de coleta de dados o questionário e a análise documental do Plano de gestão da escola, relatórios de avaliação, registros do professor e do aluno.

Tendo em vista o fracasso da escola brasileira, no que diz respeito a sua tarefa de garantir a todos o direito à alfabetização, a autora enfatiza que ler e produzir textos de forma eficiente é condição básica para a formação do indivíduo crítico, consciente, capaz de participação no processo de transformação social.

Entre as conclusões do trabalho, a autora destaca como elementos do sucesso/fracasso escolar tanto o processo de ensino como o de aprendizagem e as inter-relações que se estabelecem entre os sujeitos nele envolvidos (professor-aluno e aluno-aluno) mediatizada pela linguagem e, em particular, verbal. Com esse trabalho, a autora aponta ser possível verificar que a produção do fracasso escolar é ainda uma constante no processo histórico da educação brasileira, não obstante a retórica discursiva que busca ocultá-la.

Ainda na perspectiva de identificação de elementos de uma prática pedagógica eficaz, mas com o foco na análise do comportamento de uma professora alfabetizadora, considerada bem sucedida pela comunidade escolar, a dissertação de Castro (2009) tem como objetivo verificar se essa professora descreve seus objetivos de ensino em termos comportamentais. Os dados foram coletados em observações e entrevistas, com o registro das práticas de ensino da professora e o comportamento dos alunos diante dessas práticas. Na entrevista, a professora respondeu sobre seus objetivos de ensino, a maneira como avaliava, e como explicava o sucesso ou fracasso no alcance desses objetivos.

Analisando as práticas de ensino, Castro registra a ocorrência de atividades como: Contando histórias; Cópia de textos e palavras; Leitura de textos; Trabalho com letras e sílabas; Exercício compreensão da história; Ditado; Exercício de identificação e escrita de palavras; Atividades Gramaticais; Produção de texto; e Reescrita de uma história.

Há também indícios claros de que a professora estabelecia seus objetivos de ensino previamente, já que, segundo a pesquisadora, foi observado que ela sempre levava todas as suas atividades organizadas e programadas, com todos os materiais necessários para as mesmas, sempre prontos e à mão.

Em relação aos comportamentos emitidos pela professora durante as atividades de ensino, a pesquisadora destaca: faz perguntas para os alunos; lê; mostra figuras e cartazes; solicita leitura; descreve os comportamentos que os alunos deverão emitir para realizar a atividade; dá modelos de como fazer a atividade para os alunos, canta com os alunos; aponta para as palavras que são lidas ou escritas; solicita cópia; explica como deve ser feita a atividade; verifica e corrige a atividade individualmente; elogia os alunos; dita palavras ou frases fazendo pausas e/ ou batendo palmas entre as sílabas que formam a palavra; solicita que os alunos circulem a palavra ditada no texto; escreve na lousa; junta letras formando sílabas, ou junta sílabas formando palavras; solicita e dá exemplos; explicação oral de conceitos e significados de palavras; solicita comportamentos que indicam atenção dos alunos na atividade: silêncio; olhar, responder, etc.; solicita escrita sem a palavra escrita presente; solicita pintura ou desenho; solicita que os alunos ditem um texto; aponta parágrafos e pontuações.

Outros aspectos apresentados na pesquisa no que tange aos procedimentos da professora, a partir dos princípios da Análise do Comportamento, são: Instrução; Modelação; Feedback aos comportamentos dos alunos; Reforço Social; Programação e monitoramento de respostas de observação, imitação e atenção dos alunos; e Treino Discriminativo.

Esses comportamentos são apontados como importantes para um ensino eficaz, podendo se relacionar ao seu sucesso. Apesar de realizar esses procedimentos, a professora não sabe descrever seu planejamento de ensino em termos comportamentais, embora, conclui a autora, isso não pareça ser determinante para sua prática e seu sucesso. A professora citava os comportamentos dos alunos como forma de avaliar a consecução dos seus objetivos, embora nem sempre descrevesse detalhadamente quais comportamentos observava. Apontava, de forma predominante, fatores intrínsecos aos alunos (índole, personalidade) e influência da família, como explicações para o sucesso ou fracasso da aprendizagem.

A caracterização das práticas de alfabetização também é o foco da dissertação de Bertan (2006) que faz a comparação entre duas escolas, tendo como sujeitos quatro professores da rede pública e um de escola particular. O estudo é feito a partir de observações em sala de aula e de entrevistas com os professores.

Embora a pesquisa traga dados interessantes sobre diferentes realidades escolares, não apresenta muitos detalhes da prática pedagógica, apenas aspectos gerais, os quais são reportados aqui. Em relação às escolas públicas, a autora identifica a combinação de métodos; uso de músicas para trabalhar letras, sílabas, frases, rimas, significado das palavras, o que também diverte as crianças; leitura de história; trabalho com nomes. Sobre as avaliações, são contínuas, embora haja momentos específicos de provas (ditados) para aferir a hipótese de escrita das crianças (na perspectiva de Emília Ferreiro). As professoras apontam a falta de apoio dos pais, carência afetiva e dificuldades financeiras como fatores que interferem no aprendizado, ao mesmo tempo revelam preocupação com os alunos e com o sucesso daqueles com dificuldades.

Quanto à escola particular a autora identifica uma metodologia tradicional, mesclado com práticas construtivistas, embora não traga detalhes dos procedimentos da professora, apenas aponta o trabalho com textos (histórias, músicas, etc.). A professora conta com um maior apoio dos pais, comparado com as professoras das escolas públicas. Sobre a avaliação, há provas bimestrais, notas e reprovação.

Bertan (2006) conclui que as observações revelaram as coerências e incoerências da prática de ensino da alfabetização, e o quanto estas práticas de ensino estão ou não alinhadas à proposta pedagógica do PPP (Projeto Político Pedagógico) de cada escola.

- *Saberes docentes*

Embora tragam elementos das práticas dos professores alfabetizadores, os estudos dão maior destaque para o que eles sabem. Observa-se que alguns trabalhos não utilizam a expressão “saberes docentes”, mas outras como “crenças”, “concepções”, “representações” etc., no entanto, eles abordam o mesmo fenômeno, ou seja, o conhecimento que embasam as práticas, o que permitiu que englobássemos essas pesquisas neste item, como fazem Borges e Tardif (2001).

Na perspectiva do que sabem os professores, o estudo dos pressupostos teóricos, crenças e valores dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental norteou a elaboração da dissertação de Ferreira (2009), cujo foco são os determinantes do sucesso escolar. A entrevista foi o instrumento de coleta de dados referentes ao discurso de

professores e coordenadores pedagógicos sobre a educação, família e aluno; formação continuada na escola; e alfabetização.

Ferreira tem como objetivo analisar e compreender quais pressupostos teóricos e saberes da experiência dos educadores das séries iniciais se revelam como indicadores de promoção do sucesso escolar. Discute-se a importância das teorias sobre desenvolvimento e gestão do conhecimento na elaboração de práticas alfabetizadoras coerentes com a perspectiva de formação de sujeitos leitores e escritores na contemporaneidade.

Nas entrevistas realizadas, a pesquisadora identifica pontos de convergência entre as professoras: a concepção de educação como fundamental na formação dos alunos (incluindo aqui a educação familiar); e o reconhecimento de que a escola não tem atingido seus objetivos em virtude dos governos ou da família dos alunos. Sobre estes coexistem diferentes perspectivas (período de transição ou crise na superação de um paradigma), evidenciadas nos termos utilizados para caracterizá-los: alunos carentes, bons, melhores, fracos, muito fracos, indisciplinados, desinteressados, interessados, sujeitos do seu processo de construção de conhecimento. A questão familiar (desinteresse, desvalorização da escola e abandono) serve de justificativa para o fracasso escolar, embora tal ideia não seja generalizada, pois algumas professoras reconhecem a necessidade de articulação entre essas instituições: família e escola.

Falta de condições adequadas de trabalho, remuneração insuficiente, custeio de materiais de apoio para os alunos, realização das atividades que constituem função de outros agentes fazem parte do cotidiano dessas professoras que, embora se sintam desvalorizadas, demonstram comprometimento no exercício da docência.

Para Ferreira, as professoras têm de conviver com o conflito entre o que desejam realizar e o que é possível desenvolver na escola; evidenciam, assim, tanto resistências às mudanças como inovações didáticas para aperfeiçoar e atualizar o ensino. Algumas professoras apoiam-se no modelo tradicional de ensino, com o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem, enquanto outras se percebem apenas como facilitadoras do processo, quase abrindo mão de suas responsabilidades. Por sua vez, há aquelas que põem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e preocupam-se em ser o mais afetivas e acolhedoras possível, e, ainda, aquelas que, numa visão empirista, esperam pelo “estalo” dos alunos.

A escolha pela docência também é abordada por Ferreira (2009) e revela motivos diversos, entre eles: possibilidade de conciliar as necessidades pessoais à carreira; desejo de crescimento profissional; idealização do papel docente, embora hoje se sintam desvalorizadas; gosto pela profissão a partir do seu exercício. Essa diversidade de trajetórias profissionais e de

formação aponta que a construção da profissão docente não depende só de fatores subjetivos (escolher a profissão, os cursos de formação), mas faz-se durante toda a vida dos professores inseridos em seu campo profissional. Nesse percurso, a formação inicial, a formação contínua, as histórias de vida de cada professor, suas experiências, suas escolhas, seus saberes, suas teorias em ação, os espaços e contextos de atuação determinam suas escolhas.

Em relação às abordagens teóricas de alfabetização, Ferreira verifica que há nas escolas conflitos acerca do que fazer com as atuações didáticas atualizadas pela orientação construtivista; há uma rejeição das professoras, em virtude da imposição da teoria psicogenética, que destituiu suas verdades sobre o ensino e aprendizagem da língua escrita. Verifica-se a dificuldade das professoras na articulação de suas práticas às teorias sobre alfabetização, ao mesmo tempo em que anseiam que seus alunos aprendam a ler e escrever de forma compreensiva, não mecânica.

Conclui a autora que alguns aspectos precisam ser revistos, por exemplo, mitos e equívocos em relação à construção dos conhecimentos linguísticos pelos alunos e às abordagens pedagógicas como o construtivismo; e há necessidade do diálogo no interior da escola sobre as responsabilidades com a educação das crianças, incluindo a parceria escola e família e o desenvolvimento de uma educação em valores, voltada para favorecer o convívio com a diversidade.

Resultados semelhantes aos de Ferreira (2009) são apontados nos estudos de Oliveira (2008).

Em sua tese de doutorado, Oliveira (2008) propôs a análise dos conhecimentos manifestados pelos professores para alfabetizar. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de questionário com 11 professoras de 1.º ano do Ensino Fundamental. São questões postas por Oliveira (2008, p.83):

“O que, afinal de contas, está acontecendo com a alfabetização? Que dimensões integram os processos de construção e de mobilização desses conhecimentos? Que fatores subjetivos interferem com maior ou menor intensidade na circulação do conhecimento durante o momento da alfabetização? Que conhecimentos estão sendo, de fato, mobilizados durante o ensino em alfabetização?”,

Em relação à opção pela carreira docente, as professoras revelam a ideia de docência como “dom”, de que nasceram para a profissão, para ensinar. No entanto, quando se referem à alfabetização a ideia é de uma técnica, de um saber especializado aprendido, também, por terem tido modelos apresentados por seus professores. Embora deem muito valor à

experiência no aprendizado do saber fazer, também identificam a formação em instituições de ensino como relevante, sobretudo a formação inicial.

Oliveira (2008) percebe entre as professoras a preocupação de um currículo que misture disciplinas escolares tradicionais, atividades lúdicas e regras de comportamento, higiene e valores. Apontam que o ensino não deve se pautar no livro didático, sugerindo a utilização de outros recursos didáticos. Também destacam a importância da família, do acompanhamento no cumprimento das tarefas de casa e nas discussões e decisões a serem tomadas na escola.

Os posicionamentos das professoras alfabetizadoras sobre os assuntos que dizem respeito à discussão do currículo na escola e na alfabetização ofereceram indícios das intenções e motivações de suas ações educativas cotidianas, as quais são constitutivas da dimensão valorativa que orienta a relação com os conhecimentos e com a cultura de modo geral, e impulsionam o professor por determinados caminhos em direção ao enfrentamento de situações incertas e desconhecidas, que o leva a elaborar e modificar as rotinas diárias, experimentar novas hipóteses de trabalho, novas técnicas, instrumentos e materiais pedagógicos, inventando estratégias, procedimentos, tarefas e recursos (OLIVEIRA, 2008).

Em relação à prática pedagógica, os dados sugerem a concomitância de recursos tradicionais com outros mais modernos no planejamento das aulas. O trabalho fora da escola nas atividades de planejamento também está presente, variando a quantidade de horas e a frequência da tarefa de planejar. Planejar e improvisar são aspectos apontados pelas professoras no desenvolvimento das aulas, sendo a necessidade de que os alunos compreendam a importância da alfabetização um fator decisivo para o sucesso escolar. No que diz respeito à relação professor e aluno, há indicativos de que os professores se preocupam, com bastante ênfase, com a questão da disciplina.

Analisando o peso do discurso construtivista nas representações das professoras alfabetizadoras, Oliveira (2008) conclui que, embora as professoras digam que o construtivismo não é um método, o discurso “método construtivista” foi indicado por unanimidade. As professoras também parecem sentir a necessidade de corresponder ao discurso pedagógico que mais parece ideal dentro do contexto em que se inserem.

Os resultados da pesquisa revelam pistas sobre a convivência de ações e práticas diversas no ensino dessas professoras, tanto as identificadas com a proposta construtivista como as relacionadas às propostas tradicionais que chegaram à escola em outros momentos históricos, e das quais as professoras buscam não deixar rastros, dada a perspectiva de serem estigmatizadas como tradicionais; ao mesmo tempo se associam ao construtivismo porque

acreditam ser esse um caminho válido para atender aos objetivos de trabalho com os alunos. Para Oliveira, não há incongruências quanto às opções metodológicas das professoras, mas sim a coexistência de diferentes caminhos para alfabetização.

A avaliação aparece aqui também como tema dessas pesquisas. Nesse sentido, investigam o que os professores pensam e sabem sobre a avaliação, considerando, sobretudo, abordagens psicogenéticas que abordam as hipóteses de escrita das crianças. Cabe lembrar que as discussões sobre a avaliação culminaram em políticas como os ciclos e a progressão continuada.

Silva (2005) enfatiza as representações dos professores sobre a avaliação da aprendizagem. Estuda assim o significado que os professores dão aos processos avaliativos no contexto da organização escolar em ciclos com progressão continuada. Com efeito, lança mão de procedimentos de observação das práticas dos professores e entrevistas.

Sua pesquisa, baseada na teoria das representações sociais, nos estudos a respeito do cotidiano escolar, nos fundamentos da linguagem em uma perspectiva sócio-histórica e no conceito de avaliação formativa, permitiu identificar, nas representações dos professores, algumas interpretações do significado da avaliação que não se coadunam com a lógica do ensino por ciclo com progressão continuada.

De acordo com Silva, permanecem nas práticas dos professores elementos que caracterizam a lógica da seriação, estando o significado da avaliação vinculado a um modelo retroativo de regulação da aprendizagem. Nesse sentido, o apoio pedagógico dado aos alunos caracteriza-se por um caráter de remediação.

Não são valorizadas outras formas de regulação, tais como regulação interativa e proativa, previstas em uma abordagem formativa de avaliação. Segundo Silva (2005), as representações dos professores sugerem um superdimensionamento de uma das finalidades da avaliação, a de prestação de contas. Assim, verifica-se uma forte influência da teoria do patrimônio cultural, tendo sido identificado um processo de substituição de sentidos “do porquê a criança não aprende”, que desloca a explicação de fatores pedagógicos e institucionais para causas ligadas à família, às condições sociais e aos atributos pessoais.

Ainda de acordo com a pesquisadora, considerando o contexto da pesquisa, a superação de determinadas representações, que não se coadunam com a lógica do ensino por ciclos, encontra-se dificultada pelo modelo de gestão adotado na escola, que privilegia uma concepção de avaliação descritiva, quantitativa, somativa e por norma.

Apesar dessas constatações, as representações das dos professores revelam também sinais de ruptura na avaliação da alfabetização, o que as coloca como portadoras de uma

concepção mais elaborada a respeito de linguagem e do papel do erro na construção e avaliação da escrita.

Na identificação das concepções que embasam o trabalho dos alfabetizadores, a dissertação de mestrado de Santarosa (2007, p.78) questiona “Existe correlação entre os conhecimentos que os participantes da pesquisa possuem sobre o processo de construção do sistema escrito pelas crianças e a escolha de procedimentos didáticos mais adequados para fomentar essa construção?” A partir da análise das respostas de 30 professores a um questionário – no qual mensura num contínuo de um a cinco opiniões sobre afirmações referentes à psicogênese da escrita na perspectiva de Emília Ferreiro e, situações de sala de aula envolvendo o processo de alfabetização – a autora conclui que não há uma relação entre nível de desempenho favorável nas questões que se referem à teoria e nas questões que se referem a procedimentos práticos. Para ela, os resultados evidenciam que o conhecimento teórico não implica em escolhas de estratégias de ensino adequadas.

Partindo dos pressupostos psicogenéticos de ensino e aprendizagem, Santarosa (2007) traz dados que apontam para contradições, falta de generalização, lacunas nos conceitos ou nas estratégias utilizadas pelos participantes sobre a compreensão ou relevância de determinados conceitos fundamentais para favorecer a construção do sistema de leitura e escrita pela criança.

Os professores não conseguem sintetizar as inúmeras etapas de uma atividade em uma única que possibilite ao aluno escrever e ler, refletir sobre a escrita e demonstrar por meio de outros registros o resultado de suas reflexões; fazem análises superficiais das atividades em sala de aula; e trabalham com verdades absolutas, de acordo com seus próprios critérios, abolindo atividades por julgá-las antiquadas. Por exemplo, ao mesmo tempo em que veem a importância do ensino da língua em condições reais, os professores procuram hierarquizar os textos de acordo com graus de complexidade determinados por eles mesmos.

As pesquisas destacam também traços das trajetórias pré-profissionais, de formação e de exercício da docência que influenciam a constituição das práticas e saberes docentes.

Em sua dissertação de mestrado, o ensinar-aprender na trajetória de formação de professores alfabetizadores é o foco da pesquisa de Pereira (2005). A autora pretende, assim, verificar como os professores alfabetizadores concebem o processo ensino-aprendizagem e analisar as contribuições que eles identificam, em suas práticas, para o desenvolvimento desse processo.

No desenvolvimento dessa pesquisa, Pereira lança mão da realização de entrevistas semi-estruturadas com três professoras alfabetizadoras, e opta pela análise temática como

procedimento de análise de dados. De acordo com a autora, a leitura e a interpretação dos achados da pesquisa possibilitaram verificar que tornar-se professora alfabetizadora é um processo de formação permanente, no qual a mediação docente permite várias possibilidades, mas também apresenta muitos desafios diante dos diferentes olhares sobre o aprender e ensinar na alfabetização.

Apreendeu-se, dentre outras concepções, que o professor alfabetizador situa-se como mediador entre o aluno e o conhecimento. Preocupa-se em favorecer um ensino significativo na construção da leitura e da escrita por parte da criança, considerando os saberes que ela traz.

Para as professoras alfabetizadoras entrevistadas, o seu processo ensino-aprendizagem é um caminho que ainda está em construção. Nessa perspectiva, elas veem possibilidades de discutir o que sabem e o que ainda precisam aprimorar em busca de uma educação diferenciada para os alunos das camadas populares.

O modo como os alfabetizadores interagem com as ideias construtivistas também orienta a dissertação de Gazana (2007). Com um corpus de 16 professoras de escolas públicas, a autora compara respostas dadas por elas a questionários com as propostas de trabalho que elaboram antes e após a participação em dez sessões de estudo organizadas por ela. Nessas sessões, discute-se temas pertinentes à alfabetização, tendo em vista a importância dos professores na inovação pedagógica.

Gazana (2007, p.48) questiona “como os professores alfabetizadores interagem com as ideias construtivistas em sessões de estudos e reflexão que vinculem as dificuldades da prática pedagógica aos aspectos teóricos”. Busca, assim, nas respostas sobre alfabetização expressas nos questionários, nas propostas de intervenção e no desenvolvimento dos trabalhos práticos, identificar indícios de mudanças em seus discursos e no relato de suas práticas pedagógicas.

As manifestações das professoras, bem como suas propostas de trabalho indicam alguns fatores que intervêm na construção dos saberes docentes, tais como as experiências que trazem consigo, a troca entre os pares e a mobilização pessoal para aprender. Na análise da autora, os métodos tidos como tradicionais representam um ponto de referência, pois muitas professoras identificam posturas e práticas como características de um ou outro método de alfabetização.

Observa-se também as dificuldades que as professoras têm em transpor para a prática os conhecimentos teóricos sobre a proposta construtivista; as dificuldades delas para escrever, demonstrando não estar habituadas a essa prática; dificuldade em lidar com a leitura e escrita como objeto de ensino; a expectativa de receberem respostas prontas para seus problemas de sala de aula, justificando-os a partir de aspectos externos (condições de trabalho, falta de

apoio da família, etc.) e eximindo-se de responsabilidades; e dificuldades em trabalhar com os problemas de aprendizagem dos alunos.

Embora verifique essa situação, Gazana aponta que, após as sessões de estudo, muitas professoras reviram suas concepções sobre a alfabetização e suas práticas de ensino, reconhecendo-se como corresponsáveis pelo sucesso dos alunos e identificando suas dificuldades em desenvolver um trabalho mais adequado.

Em relação à prática de alfabetização, Gazana identifica três grupos de manifestação: no primeiro grupo encontram-se as professoras cujo discurso e/ou o relato da prática são considerados tradicionais; um segundo grupo é definido como inovador; e no terceiro grupo, denominado como misto, estão as professoras, cujas práticas pedagógicas apresentam orientações diversas.

A pesquisadora conclui que a construção das práticas e dos saberes dos professores se dá por influência dos conhecimentos disciplinares, curriculares e experienciais dos sujeitos, e das interações com os pares. Considera também que os discursos nem sempre condizem com as práticas, indicando que os estudos, provavelmente, não atingiram o plano das concepções.

Embora as pesquisas anteriores tratem de assuntos diversos, a partir de referenciais teórico-metodológicos também diferenciados – com destaque para os estudos de base construtivista e do letramento – observa-se que seus resultados são semelhantes em muitos aspectos ao evidenciarem concepções e práticas de ensino a partir da relação teoria e prática de alfabetização. Ao narrarem sobre o que os professores fazem e sabem, os pesquisadores observam como elementos do trabalho do professor alfabetizador:

No âmbito desses estudos, a formação das professoras alfabetizadoras como leitoras é o tema da dissertação de Taipeiro (2008), realizada com seis professoras de escolas públicas que, em narrativas, realizadas por meio de entrevistas, contam suas memórias de leitura. Partindo da perspectiva teórico-metodológica da História Oral, a autora questiona como as professoras se relacionam com a leitura, como professoras e como leitoras do passado e do presente.

Nos primeiros contatos com a leitura, a família exerceu papel fundamental nas práticas de leitura, seja porque as professoras viviam em um ambiente letrado, seja pela cobrança dos pais que almejavam uma situação melhor para suas filhas, acreditando ser a escola o caminho para isso. A escola, de acordo com Taipeiro (2008), confirma-se, também, como uma importante agência de letramento para as professoras, embora a leitura aí praticada, em sua época de infância e juventude, revele-se, nos depoimentos, pouco prazerosa e sem relação com a sociedade letrada.

Interessante destacar que as professoras, como leitoras atuantes, almejam mostrar a seus alunos um comportamento leitor, servindo de exemplo para eles, transmitindo-lhes o gosto pela leitura. Apesar disso, apresentam também uma concepção equivocada de como aprender a ler e escrever, considerando a necessidade de deixar as crianças livres, à espera que tenham um clique que as leve a descobrir a leitura, minimizando sua ação mediadora; eximem-se, assim, de responsabilidade e não contribuem para o desenvolvimento do letramento.

De acordo com a pesquisadora, as professoras lêem sim, mas são leitoras de um repertório de leituras restrito ao letramento ambiental e/ou marginal. Considerando que elas são as responsáveis pela formação de alunos leitores, essas práticas leitoras mostram-se insuficientes para desenvolver nos alunos outra forma de leitura, prestigiada e valorizada socialmente. Seus relatos revelam, ainda, que o exercício de rememorar experiências passadas de leitura possibilita uma reflexão sobre a prática pedagógica, na seleção dos materiais e procedimentos do ensino de leitura.

Em seu doutorado, Mello (2009) também trata de experiências pessoais e profissionais de professoras alfabetizadoras com leitura e escrita, e as repercussões dessas experiências ao longo de suas vidas. A pesquisa envolveu a produção de narrativas escritas pelas professoras, em forma de memoriais. Fizeram parte do estudo 23 professoras de primeira série do Ensino Fundamental. Seus resultados são bastante parecidos com os de Taipeiro (2008).

Os principais aspectos privilegiados e analisados por Mello dizem respeito à forma como as professoras foram alfabetizadas, às atividades de leitura e escrita vivenciadas por elas durante o processo de alfabetização, no ensino fundamental, médio e superior, às lembranças mais marcantes a respeito desse processo, e como trabalham com a língua escrita em sala de aula.

Entre os resultados mais significativos da pesquisa, destacam-se as dificuldades de acesso à leitura e escrita. Apesar disso, verifica-se a valorização da escola e os esforços que as professoras despenderam para se apropriarem da língua escrita mesmo nesse contexto pouco propício.

As narrativas revelam ainda, segundo Mello, a importância que as professoras atribuem aos processos de escolarização, tanto no que tange à alfabetização quanto às séries iniciais para sua formação pessoal e profissional e de seus alunos. Além disso, as professoras que participaram do estudo também destacam a importância da formação continuada para a melhoria do trabalho que realizam com as crianças na alfabetização.

Em sua dissertação de mestrado, o ensinar-aprender na trajetória de formação de professores alfabetizadores é o foco da pesquisa de Pereira (2005). A autora pretende, assim, verificar como os professores alfabetizadores concebem o processo ensino-aprendizagem e analisar as contribuições que eles identificam, em suas práticas, para o desenvolvimento desse processo.

No desenvolvimento dessa pesquisa, Pereira lança mão da realização de entrevistas semi-estruturadas com três professoras alfabetizadoras, e opta pela análise temática como procedimento de análise de dados. De acordo com a autora, a leitura e a interpretação dos achados da pesquisa possibilitaram verificar que tornar-se professora alfabetizadora é um processo de formação permanente, no qual a mediação docente permite várias possibilidades, mas também apresenta muitos desafios diante dos diferentes olhares sobre aprender e ensinar na alfabetização.

Apreendeu-se, dentre outras concepções, que o professor alfabetizador situa-se como mediador entre o aluno e o conhecimento. Preocupa-se em favorecer um ensino significativo na construção da leitura e da escrita por parte da criança, considerando os saberes que ela traz.

Para as professoras alfabetizadoras entrevistadas, o seu processo ensino-aprendizagem é um caminho que ainda está em construção. Nessa perspectiva, elas veem possibilidades de discutir o que sabem e o que ainda precisam aprimorar em busca de uma educação diferenciada para os alunos das camadas populares.

Em sua tese de doutorado, Tempesta (2009) discute os modos como os professores se referem ao conhecimento pedagógico no exercício de profissão. Sendo assim, analisa a dinâmica interlocutiva entre os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que atuam na alfabetização, tendo em vista a perspectiva dos estudos da linguagem.

O estudo envolveu entrevistas com professores alfabetizadores e a realização de grupos de estudo orientados pela pesquisadora, nos quais são discutidos os conhecimentos teóricos acerca da alfabetização e os modos como as crianças elaboram seus conhecimentos sobre a língua materna, tendo como objetivo a inovação e adequação da prática pedagógica.

Em sua pesquisa, denominada de participante, Tempesta traz o relato das experiências vividas no grupo de estudo, enfatizando as facetas constitutivas do processo de apropriação do conhecimento pedagógico dos professores, revelada nos dizeres sobre seu trabalho de alfabetização.

Nesse processo, a autora evidencia uma tensão como fruto de divergências teóricas sobre o ensino entre as professoras e da interlocução que se dava entre elas. Tais conflitos foram manifestados “tanto pelo silenciamento do grupo frente às propostas e discussões

vindas da orientadora quanto por sua explicitação verbal em alguns debates” (TEMPESTA, 2009, p.124). Expressões como “eu também faço”, “isso eu já faço” e “isso eu não consigo fazer” marcaram as discussões no grupo, revelando distanciamentos e aproximações na dinâmica interlocutiva das professoras.

As professoras também buscavam ajudas mais pontuais para as diferentes situações que vivenciavam no seu cotidiano na sala de aula, recorrendo aos grupos para a resolução de problemas práticos. Além disso, verifica-se posturas diferenciadas e divergentes entre elas sobre os modos de alfabetizar, sendo que algumas professoras se assumiam como tradicionais e outras como construtivistas, não havendo também consenso sobre os procedimentos mais adequados.

Tempesta (2009) aponta que nos momentos em que as professoras partilhavam suas experiências de trabalho, elas se colocavam como colegas de uma forma mais equilibrada. Nesse sentido, a autora aponta a dinâmica interlocutiva das professoras como um processo permeado por disputas, por aproximações e por resistências em relação à divulgação das teorias sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Em sua dissertação de mestrado, Queiroz (2009) analisa o papel da subjetividade no processo de escolha do ser professor alfabetizador e na decisão de permanência nessa profissão, considerando que é ele que tem a função de mediar o código da língua escrita. Nessa perspectiva, e por meio de entrevistas com professores alfabetizadores, a autora destaca os saberes deles demandados para auxiliar o aluno na construção da leitura e da escrita.

A pesquisa tem como pressuposto que a subjetividade é um aspecto fundamental no processo de desenvolvimento do ser e do viver, que marca comportamentos e atitudes, e encaminha a compreensão do outro e do mundo. Enfatiza-se a peculiaridade das experiências educacionais e, em especial, no processo de alfabetização, tendo como questão geradora o peso da subjetividade na decisão e na permanência de ser alfabetizador.

Para a autora é possível assim captar elementos reveladores das singularidades dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, as análises realizadas apontam que o direcionamento às séries iniciais do ensino básico está vinculado tanto a elementos objetivos como a elementos subjetivos, permitindo considerar que as escolhas são resultado da conjugação entre fatores ambientais e afetivos.

Formula-se, portanto, duas temáticas analíticas: escolhas determinadas ou determinantes e aspectos internos e externos da subjetividade do sujeito, e destaca-se que a subjetividade tem grande peso na escolha e na permanência dos professores em classes de alfabetização.

Uma tendência que se nota nas pesquisas é a investigação dos saberes docentes a partir de professores bem sucedidos na alfabetização. Investigá-los traz indícios de como se constituíram como bons professores, que saberes revelam e que práticas desenvolvem (ou desenvolviam) para alfabetizar. Essa perspectiva também foi identificada nas pesquisas analisadas no mestrado (VIEIRA, 2007).

Esse é o caso das pesquisas apresentadas abaixo.

Antonelli (2009), em sua dissertação, faz uma pesquisa com seis professoras alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas, investiga suas práticas e saberes por meio de entrevista, observação de aulas e relato de histórias de vida. “O que há de significativo nas práticas bem-sucedidas das professoras alfabetizadoras? Quais saberes são mobilizados com os educandos no processo de alfabetização? Como as professoras lidam com diferentes saberes dos alunos com as situações em que se defrontam com um possível não saber?” (ANTONELLI, 2009, p.24) são perguntas a serem respondidas na dissertação.

Entre essas professoras é possível perceber a preocupação com a formação continuada que elas tiveram ao longo da vida profissional; procuram inovar a prática, buscando conhecimentos que as ajudem a lidar com o cotidiano e envolver os alunos no processo de construção do conhecimento de forma prazerosa. São capazes de modificar as práticas de ensino, e, para isso, procuram conhecimentos também fora do ambiente escolar para enfrentar as situações complexas da sala de aula. Assim, a construção do trabalho do professor passa a ser uma síntese do desenvolvimento pedagógico, intelectual, dos conhecimentos teóricos, incluindo a compreensão de si mesmo e relacionando à sua capacidade de produzir informação no espaço da sala de aula.

Observa-se autonomia e criatividade na atuação das professoras; elas possuem conhecimento teórico acumulado em sua formação contínua a respeito de como a criança aprender a ler e escrever, os instrumentos, os recursos didáticos, a interação entre os alunos e as intervenções pedagógicas estão voltados à preocupação de que o aluno possa ir além do que seria capaz individualmente e progredir em seu conhecimento.

Outro aspecto, observado na pesquisa, é o fato de que as professoras preocupam-se em sanar sempre as dúvidas dos alunos; atentas à diversidade de conhecimentos, elas não se limitam a proporcionar sempre o mesmo tipo de intervenção. Essas professoras são capazes de reinventar e sistematizar formas criativas de intervir e envolver seus alunos para chegar a bons resultados na alfabetização. As professoras estão atentas a todos os alunos, sem excluir nenhum deles e buscando sempre chamar a atenção para a aprendizagem.

A partir de seus dados, a autora conclui que são as experiências profissionais e de formação vivenciadas, a troca com os pares, as crianças, os materiais didáticos ou de pesquisa, que permitem às professoras bem-sucedidas reorganizar os seus saberes, buscar novos conhecimentos e descobrir formas criativas de trabalho que resultem na qualidade das intervenções em sala de aula.

Os saberes das professoras revelam uma perspectiva curricular calcada no trabalho com textos; uma visão de criança em permanente interação; saberes experienciais (formação; vivências; conhecimentos teóricos, prazer pela docência; parcerias; ação e reflexão no cotidiano escolar; postura firme e exigente); uma nova maneira de organizar o espaço da sala de aula; e ações que demonstram uma crença no aprender das crianças. As professoras constroem, portanto, seus saberes no diálogo que estabelecem ao longo de sua trajetória de formação continuada e de atuação pedagógica, entre as práticas de outros tempos e o contexto atual de trabalho.

Caracterizar as diferentes experiências de quatro alfabetizadoras bem sucedidas, identificando os saberes e as práticas que deram sustentação ao seu trabalho com a alfabetização, e os condicionantes que acompanharam a formação docente, foram os objetivos da tese de Monteiro (2006). A partir das histórias de vida das professoras, a pesquisadora procurou a articulação dos saberes da infância pré-escolar, da vida escolar, da trajetória no curso de formação e da vida profissional com o estudo das características das práticas alfabetizadoras, justificando, assim, o sucesso escolar.

Monteiro (2006) concluiu que as várias facetas da história de vida das educadoras, com saberes e concepções de ensino, sustentam o êxito na alfabetização. Embora sejam histórias e situações heterogêneas, o sucesso escolar decorreu da autonomia no trabalho docente para a organização de práticas de ensino, que garantiram a aprendizagem bem sucedida da leitura e escrita, sempre considerando que toda criança apresenta capacidade para aprender, independentemente das condições socioeconômicas, culturais e de aprendizagem.

A análise das práticas educativas das professoras, por meio de suas narrativas, sinalizou uma diversificação de estratégias de ensino. No entanto, apesar dessas diferenças, a autora ressalta que as docentes apresentaram objetivos semelhantes, visando a aprendizagem de todos e rejeitando qualquer forma de discriminação. Essa característica confirma a formação de uma ética de trabalho pedagógico. Verificou-se ainda a criação de rotinas e rituais durante o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades, mas com práticas e aspectos diferenciados.

Não foi o método utilizado que garantiu às alfabetizadoras a obtenção de sucesso, mas suas posturas e saberes. Nesse sentido, destacam-se práticas incentivadoras como diversificação das atividades, respeito às peculiaridades dos alunos e realização de intervenções que objetivam a aprendizagem de todos, a partir de um ensino mais individualizado.

Para Monteiro, o estudo da história de vida das alfabetizadoras bem sucedidas possibilita a problematização de aspectos inerentes às ações educativas, no ensino da leitura e escrita, e o resgate de valores considerados essenciais e que, atualmente, recebem críticas e depreciações. As professoras ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais encontraram situações que as levaram a rever e analisar concepções e saberes e a modificar procedimentos: o contato com contextos heterogêneos; os anos de experiência; a responsabilidade pelo sucesso dos alunos; a segurança com a profissão; e a formação de uma pedagogia autônoma que permitiu a elas refutar imposições, esquemas de ação e pensamento.

Também Bernardes (2005) objetiva, em sua tese de doutorado, recuperar, por meio de entrevistas, a história de vida de seis professoras alfabetizadoras reconhecidas como boas, buscando reconstituir sua trajetória de formação pessoal e profissional. Considerando as professoras como construtoras de conhecimento, a autora destaca que essa construção gera a transformação na educação por meio do conflito na prática e da reflexão sobre ela. “O contexto da sala de aula e alfabetização é uma relação tensa e conflituosa em relação aos conhecimentos que desejam ensinar, aqueles que dominam e o que os alunos conseguem construir.” (BERNARDES, 2005, p.128). Suas identidades são constituídas e instituídas nas lutas, conflitos e nas maneiras de serem alfabetizadoras.

Segundo a autora, a pesquisa evidencia que as alfabetizadoras produzem um conhecimento prático que é, muitas vezes, dividido com outras alfabetizadoras de maneira reflexiva. Assim sendo, aprender a ser uma boa alfabetizadora é um processo singular e profissional que ocorre ao longo do tempo.

Para a pesquisadora, as narrativas demonstram as limitações e possibilidades das professoras, por exemplo, ao trabalhar com as crianças; sobre o como ensinar; sobre a importância da relação afetiva entre alfabetizador e alfabetizando; e a inserção de fatos do cotidiano nas atividades escolares, que revelam a preocupação delas com o domínio do conhecimento pedagógico que se constrói com os alunos na sala de aula.

A formação inicial não é suficiente para o exercício da docência, mas ao longo do exercício profissional, as professoras desenvolvem saberes que se tornaram flexíveis no modo como atuam em sala de aula, demonstrando abertura para criar e recriar atividades

extraescolares e a tomar decisões inclusivas em sala de aula, de acordo com o contexto em que atuam.

Nesse sentido, as alfabetizadoras entendem seus alunos como seres humanos que esperam muito mais da escola do que somente o aprendizado de conteúdos, sendo fundamental uma relação de diálogo, questionamentos, afeto e compromisso social. A maioria das alfabetizadoras demonstra uma concepção de educação incluyente, ou seja, a serviço do desenvolvimento e da promoção humana e social. As alfabetizadoras entrevistadas demonstram uma preocupação com as classes populares, uma vez que se identificam com elas ao relembrares suas origens.

As relações construídas durante a infância, com seus familiares, a trajetória escolar e o ingresso na profissão revelam suas identidades singulares, associadas ao contexto do qual as professoras fazem parte. Para Bernardes (2005), as possíveis explicações para que elas se tornassem boas profissionais advêm de suas experiências com mediadores como a escola, família e professores, em diversos períodos de suas vidas e que foram significativas para a formação, na medida em que possibilitaram transformações na forma de interpretar e ver o mundo. Entre os aspectos mais importantes das histórias reveladas pelas professoras estão: a experiência escolar; a formação básica e continuada; as leituras; os parceiros; a vida profissional das alfabetizadoras e a prática docente.

Zibetti (2005) busca compreender os processos de apropriação/objetivação e criação de saberes na prática pedagógica de uma alfabetizadora. Assim, em sua tese, por meio de observações, entrevistas e análise de planejamentos, atividades e materiais didáticos, a autora analisa a prática de uma professora alfabetizadora experiente e bem sucedida, procurando entender como ela foi se apropriando dos saberes que utiliza em sala de aula.

Sobre a escolha da profissão, a professora aponta que começou na infância, apoiada pela família e inspirada pela tia/professora. Formação profissional e sobrevivência material são outros elementos que a fizeram permanecer na docência. A contribuição da formação inicial e continuada, a troca com outros professores no trabalho, as necessidades de aprendizagem das crianças, e os materiais de leitura aparecem como elementos de apropriação dos novos conhecimentos.

A pesquisa mostra que há duas dimensões importantes na constituição desses saberes. Uma dimensão histórico/dialógica que evidencia como os saberes são apropriados e objetivados ao longo da história de formação e de atuação profissional, por meio de diálogo com: a) as diferentes experiências vividas pela docente; b) as formadoras e parceiras profissionais com quem a professora tem a oportunidade de estabelecer trocas; c) as crianças

com as quais trabalha; d) os materiais teóricos e pedagógicos consultados na preparação das aulas.

Ouvindo as solicitações, necessidades e possibilidades de seus alunos a professora vai dando sentido à tarefa de ensinar a ler e a escrever a todos eles. Os saberes mobilizados pela alfabetizadora são, portanto, históricos e dialógicos, resultando da apropriação de conhecimentos veiculados nos diálogos travados pela professora em diferentes momentos, com diferentes sujeitos e materiais tendo em vista as necessidades do cotidiano, sobretudo aquelas relativas à aprendizagem das crianças.

A segunda dimensão dos saberes docentes é a dimensão criadora, pois mesmo submetida às determinações de um trabalho realizado no cotidiano, este não se caracteriza apenas como reprodução. Ao contrário, diante dos desafios postos pela tarefa de alfabetizar, a professora reorganiza o que sabe, busca novos conhecimentos, usa diferentes recursos para criar formas distintas de intervenção no processo pedagógico. Identifica-se tal dimensão nos seguintes aspectos: na condução do trabalho em sala de aula, no atendimento à diversidade no processo de aprendizagem e no trabalho com os conteúdos relacionados à alfabetização.

Atender à diversidade dos alunos no processo de aprendizagem é outro desafio dos professores que se deparam com dificuldades que nem sempre são capazes de resolver sozinhos. Apesar disso, a professora busca alternativas, incluindo atividades diversificadas e trazendo para próximas de si as crianças com maiores dificuldades, além de uma atitude constante de avaliação do desempenho. A leitura e a escrita são atividades permanentes desenvolvidas pela professora por meio de procedimentos como ler para os alunos diferentes tipos de textos; atividades de escrita de palavras frases e textos; e projetos envolvendo outras áreas de conhecimento.

De acordo com a pesquisadora, a professora diante de situações desafiadoras busca alternativas que resultam de um esforço de reflexão, ajuste e recombinação de saberes na busca por soluções para alfabetizar os alunos. As vozes das crianças (suas dificuldades e necessidades) foram as que mais se fizeram ouvir na prática da professora, que foi desafiada, e, muitas vezes, impulsionaram a criação de diferentes formas de intervenção.

Entre os desafios postos às professoras, segundo Zibetti (2005), destacam-se: a necessidade de manter a atenção e o interesse pela tarefa de um grupo de alunos em suas primeiras experiências de escolarização com os recursos e condições da escola pública; necessidade de atender um grupo de crianças em diferentes momentos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, diferença acentuada pela implantação do Ciclo Básico; e o trabalho com conteúdos curriculares necessários para que os alunos avancem.

Para finalizar este item, apresenta-se o trabalho realizado no mestrado (VIEIRA, 2007) – que, como se viu nos quadros anteriores, compõe o corpus desta tese –, pois na dissertação são analisadas teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado de São Paulo entre 1980 e 2005. Essa dissertação traz indícios de aspectos já abordados pelos pesquisadores, constituindo uma síntese de alguns conhecimentos já produzidos sobre as práticas e saberes docentes na alfabetização. É oportuno lembrar que esta tese dá continuidade a esse levantamento anterior.

As pesquisas selecionadas no mestrado, 40 ao todo, resultaram em três focos temáticos, organizados a partir da leitura do referencial teórico, são eles: procedimentos de alfabetização; práticas docentes; e saberes docentes.

Dentro do foco temático procedimentos de alfabetização, as pesquisas se voltam aos procedimentos de ensino na organização das atividades de leitura e escrita; às atividades com textos (cartilha, literatura infantil e textos funcionais); e à interação professor e aluno. No que tange ao foco temático práticas docentes, destacam-se as pesquisas sobre caracterização dos elementos das práticas bem/mal sucedidas; relação entre práticas docentes e rendimento/desempenho do aluno, sucesso/fracasso escolar; e caracterização dos elementos das práticas docentes no cotidiano escolar. O foco saberes docentes enfatiza temas como as crenças e concepções das professoras sobre alfabetização, ensino, aprendizagem e docência; e a construção dos saberes docentes no exercício das práticas pedagógicas.

As pesquisas sugerem a permanência nos procedimentos de alfabetização adotados pelas professoras, já que, segundo os pesquisadores, as cartilhas, as atividades “tradicionais” que exigem repetição, memorização de letras e sílabas soltas e o uso do texto como pretexto à silabação continuam presentes; apontam que as crianças não estão aprendendo a ler e escrever a partir de um entendimento do significado e da função social da escrita, pois os procedimentos de alfabetização ficam limitados à aquisição dos automatismos da língua escrita, ou seja, à decifração do código; apontam que as professoras não demonstram conhecimento teórico sobre a língua, não são usuárias competentes da escrita comprometendo o trabalho com alfabetização; revelam que, na tentativa de abandonar em parte uma prática mais tradicional e aderir a orientações atuais que não conhecem a fundo, as professoras acabam fragilizando a organização do trabalho realizado e das atividades propostas; ressaltam a presença de preconceitos por parte das docentes em relação à fala dos alunos e às experiências prévias que eles já possuem sobre a leitura e escrita.

As pesquisas analisadas no mestrado também trazem um conjunto de comportamentos e atitudes que são mencionados como constitutivos das práticas de

professoras bem sucedidas, a saber: respeito aos alunos e uma relação baseada no respeito mútuo; expectativa positiva com relação ao rendimento deles; atendimento aos alunos com mais dificuldades; valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e crença na capacidade deles para aprender; e variedade de procedimentos de ensino e atividades. Os estudos revelam também a presença de procedimentos mais tradicionais, paralelamente, a aspectos mais renovadores, uma prática nem sempre baseada em teorias de alfabetização, mas caracterizada por atividades de recuperação ao longo desse processo, pela participação constante dos alunos nas atividades propostas, envolvimento e compromisso das professoras, e pelo uso de uma linguagem adequada à faixa etária dos alunos.

Quanto aos aspectos que parecem ser dificultadores do êxito na alfabetização e desfavoráveis ao rendimento dos alunos, destaca-se na análise das pesquisas: dificuldades em manter o controle da classe; relação professor-aluno baseada na chantagem e castigo; desconsideração dos conhecimentos dos alunos; procedimentos repetitivos e mecânicos, com predomínio de cópia e ditado, que impedem a construção dos conhecimentos pelas crianças; ideia de homogeneidade e imaturidade dos alunos para aprender; recursos limitados; e conteúdos mal dosados e sem sequência.

Identificam-se incoerências entre as manifestações das professoras, muitas vezes fragmentos do discurso oficial, e suas práticas pedagógicas caracterizadas pela resistência das professoras frente à perspectiva de um processo de alfabetização que não podem controlar passo a passo. De acordo com algumas pesquisas analisadas no mestrado (VIEIRA, 2007), como decorrência da incompreensão dos conceitos relacionados ao construtivismo, as professoras demonstram ter dúvidas e sentem-se inseguras em relação ao modo de organizar e conduzir a alfabetização. Desse modo, as pesquisas apontam que a proposta de revisão dos conceitos de alfabetização provocou, não uma mudança na concepção dos professores, mas uma síntese, nem sempre coerente, entre ideias já estabelecidas e as orientações construtivistas, o que parece confirmar que a qualificação intelectual não promove automaticamente uma ação pedagógica eficaz.

O construtivismo possibilitou o enriquecimento das atividades pedagógicas, mas também, resultou em professoras que se apropriaram do discurso, mas não conseguiram desenvolver uma prática coerente, ao mesmo tempo em que abandonaram os métodos tradicionais. As professoras encontram-se num momento de mudança, revelado pelo desejo de alterar as práticas, enfrentando os desafios da condução da sala de aula; constroem e reconstroem seus saberes ao longo de sua vida pessoal e profissional, de acordo com as experiências vividas em sua atuação.

Considerando os resultados do trabalho de mestrado (VIEIRA, 2007), verifica-se que tanto as temáticas quanto os resultados das pesquisas analisadas nesta tese apresentam convergências. Temas como interação professor-aluno, afetividade, práticas de professores bem sucedidos, determinantes do fracasso escolar, práticas de ensino da leitura e da escrita são recorrentes entre as pesquisas. Essa constatação não é surpresa, sobretudo, se considera-se a proximidade temporal do levantamento realizado no mestrado e nesta tese. No entanto, identifica-se também temas “novos” como o uso do tempo dentro e fora da aula pelo professor, o trabalho com oralidade (que merece ser melhor explorado pela pesquisa) como conteúdo da alfabetização, a identificação das trajetórias de vida e profissão na constituição das práticas e saberes docentes, constituem preocupações correntes entre os estudos produzidos entre 2005 e 2009.

Sobre esses elementos coexistem diferentes concepções, as quais se revelam na observação das práticas de ensino, ou nos depoimentos dos professores. A escolha das atividades, recursos e procedimentos de ensino parece se dar muito mais pela urgência de questões postas na sala de aula (para as quais o professor procura respostas), do que pela coerência teórica, o que corrobora a ideia dos autores apresentados no capítulo 2. A inovação das práticas se dá no dia a dia da alfabetização, sedimentando-se como procedimentos, que podem ser também refutados em virtude de sua ineficiência.

Ao fazer a leitura e síntese dessas pesquisas, certamente, muitos detalhes não foram citados, até pelo minucioso detalhamento das práticas realizado pelos pesquisadores. Pela quantidade de trabalhos, seria impossível retomar aqui todos esses elementos, até porque tratam de contextos diferenciados e específicos. Assim, o que se procura fazer é extrair desses estudos características que possibilitem narrar um pouco esse cotidiano marcado, sem dúvida, pela reprodução e inovação das práticas e saberes na alfabetização.

As convergências entre os resultados das teses e dissertações analisadas nesta tese e os das pesquisas analisadas no mestrado, correspondentes ao período de 1980 e 2005, reafirmam as tensões enunciadas no capítulo 1, apontam conflitos entre a produção acadêmica, as políticas educacionais e as práticas e os saberes dos alfabetizadores. A recorrência de resultados evidencia também a recorrência de questões postas pelos pesquisadores – além dos procedimentos de investigação, tipos de estudo e referencial teórico, haja vista a presença constante das tendências construtivistas e psicogenéticas nas teses e dissertações. Não há como não se afirmar a existência de um rol de conhecimentos sobre o que fazem e sabem os

professores alfabetizadores e sobre os conflitos e tensões que se arrastam e se intensificam ao longo dos anos.

A partir das discussões apresentadas neste capítulo, cabe-se questionar até que ponto o abandono das práticas tradicionais tem sido positivo para a alfabetização? Merecem elas ser totalmente banidas das práticas de alfabetizar? Nesse sentido, talvez seja interessante pensar sobre as reais contribuições desses procedimentos ditos “tradicionais” no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e na organização das práticas de alfabetização. Além disso, até que ponto essas práticas efetivamente contribuem para o fracasso escolar na alfabetização?

5. PRÁTICAS E SABERES DOCENTES NA ALFABETIZAÇÃO

A análise empreendida neste capítulo constitui uma tentativa de extrair do conjunto das 31 pesquisas o que os pesquisadores estão apontando como práticas e saberes que caracterizam a alfabetização.

Nesse sentido, elaborou-se os Quadros 8 e 9, que representam esse esforço de síntese das práticas e saberes, analisados a partir de categorias extraídas do referencial teórico da tese (TARDIF, 2002; BORGES, 2004; GIMENO SACRISTÁN, 1999, 2000).

5.1 As práticas dos professores alfabetizadores: o que dizem os pesquisadores

A partir dos dados apresentados nas pesquisas relativos às práticas de alfabetização, optou-se por analisá-las na perspectiva de Gimeno Sacristán (2000), na qual o autor trata das atividades ou tarefas como elementos que constituem um modelo pedagógico que limita o significado real de um projeto de educação que pretende metas e que se guia por finalidades, tal como é o caso da alfabetização. É justamente por essa característica que a mudança na educação está atrelada às inovações das práticas pedagógicas, que enunciam o tipo de conhecimentos, atitudes e valores que se está transmitindo nas aulas.

De acordo com o autor, as tarefas, ou atividades, definem um microambiente geral da classe, expressam o estilo dos professores e articulam suas competências profissionais, têm um significado pessoal e social, por seu conteúdo, pelos comportamentos que exigem, pelas relações sociais que fomentam e pelos valores ocultos que possuem. As atividades comunicam aos professores e aos alunos o comportamento que se espera deles, regulando suas vidas na aula.

O autor propõe na análise da prática alguns elementos relativos à estrutura do trabalho docente: *Atividades dos professores* (preparação prévia ao desenvolvimento do ensino; ensino aos alunos; atividades orientadoras do trabalho dos alunos; atividades extraescolares; e atividades de avaliação); *Atividades de supervisão e vigilância*; *Atenção pessoal e tutorial ao aluno*; *Atividades de coordenação e gestão na escola*; *Tarefas mecânicas*; *Atividades de atualização*; e *Atividades culturais pessoais* (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.240-241). Para Gimeno Sacristán, esses elementos revelam não só a função do professor que é polifacética, mas a qualidade no exercício das suas tarefas didáticas relacionadas com o trabalho acadêmico dos alunos, apontando interrelações entre as diversas exigências que são feitas aos docentes.

A partir das categorias apresentadas acima, retoma-se as práticas e atividades propostas pelos alfabetizadores e que são extraídas do conjunto das 31 pesquisas.

QUADRO 8 – Atividades dos professores

ATIVIDADES DOS PROFESSORES
<p>Preparação prévia no desenvolvimento do ensino: Planejamento das aulas; organização e elaboração do material a ser utilizado nas aulas; articulação do currículo escolar aos conhecimentos trazidos pelas crianças; escolha de textos de acordo com graus de complexidade; elaboração de projetos; organização de um ambiente agradável, acolhedor e estimulante para a alfabetização.</p>
<p>Ensino aos alunos Recursos: livros didáticos, livros de literatura, internet, DVD, jogos educativos de computador; outros jogos; brincadeiras; uso da lousa; folhas xerocopiadas; cadernos; apostilas; letras móveis; varal literário; organizar atividades individuais, em dupla, em trios ou em grupos. Atividades de leitura: interpretação oral e/ou escrita de textos; uso de diferenciados materiais de leitura e portadores de texto (textos de memória, músicas, parlendas, listas, poemas, trava-línguas); leitura de textos como contos infantis (exemplo: Chapeuzinho Vermelho); encenação de histórias presentes nas atividades; confecção de fantoches dos personagens das histórias; desenho e pintura ilustrando os textos; leitura coletiva de textos para registro; leitura diária de textos pela professora (hora do conto); solicitar que os alunos circulem a palavra ditada no texto; cantos de leitura. Atividades de escrita: trabalho com sílabas e alfabeto; atividades de cópia; ditados de palavras e/ou textos; circular palavras no texto; cruzadinhas; caça-palavras; juntar sílabas para formar palavras; produção de frases; uso de músicas para trabalhar letras, sílabas, frases, rimas, significados de palavras; trabalho com nomes; produção de textos coletivos; ensino da letra cursiva; ensino das normas gramaticais (escrever palavras que estão no singular no plural, colocar o artigo definido antes de palavras de acordo com o gênero, etc.) e organização de textos (parágrafos e pontuação); trabalho com palavras-chave, família silábica, apresentação de novas palavras; escrita espontânea; reescrita de textos; completar lacunas; produção de textos a partir de figuras ou temas determinados pela professora; caligrafia; atividades de coordenação motora e discriminação visual e auditiva, lateralidade e atenção; ditar palavras ou frases fazendo pausas e/ou batendo palmas entre as sílabas que formam a palavra. Oralidade: diálogo entre professor e aluno; responder às questões da professora; cantar; interpretação oral de textos; leitura coletiva de textos; recitação de parlendas, poemas, trava-línguas; leitura em voz alta.</p>
<p>Atividades orientadoras do trabalho dos alunos Circular entre as carteiras enquanto os alunos fazem as tarefas; não responder diretamente as questões dos alunos, mas fazer novos questionamentos; atender individualmente as necessidades de aprendizado dos alunos; estabelecer relações amistosas, de respeito e diálogo; elogio, incentivo, apoio e aproximação física (por exemplo, sentar-se ao lado da criança); presença constante da professora durante a realização das atividades; dar dicas de como realizar a tarefa; trabalho direcionado ao grupo; instrução adequada sobre as atividades (dizer o que o aluno deve fazer e como deve fazer); fazer perguntas para os alunos; descrever os comportamentos que os alunos deverão emitir para realizar a atividade; dar modelos de como fazer a atividade para os alunos; apontar para as palavras que são lidas ou escritas; explicar como deve ser feita a atividade; solicitar e dar exemplos; explicação oral de conceitos e significados de palavras; Programação e monitoramento de respostas de observação, imitação e atenção dos alunos; intervenções individuais dirigidas às crianças com defasagens na leitura e escrita; incentivar a participação pelo uso de questões; oferecer atividades extras aos alunos que estão terminando as tarefas (livros, revistas, desenhos, etc.); fazer um traçado legível na lousa.</p>
<p>Atividades extraescolares Passeios; montagem teatral; pesquisas; projetos envolvendo outras áreas do conhecimento.</p>

Atividades de avaliação Corrigir os cadernos dos alunos; corrigir as atividades na aula e dar feedback; acompanhamento das atividades de produção de textos; sondagens; portfólios; avaliação contínua; tomar a leitura; ditados de palavras e textos curtos; atitude constante de avaliação do desempenho; trazer as crianças com dificuldade para mais próximo.
ATIVIDADES DE SUPERVISÃO E VIGILÂNCIA
Organizar filas na entrada e saída da sala de aula; Cuidar do recreio; Organizar a merenda na sala; Solicitar que os alunos guardem o material; Aguardar o horário da saída; Iniciar os alunos nas atividades de rotina.
ATENÇÃO PESSOAL E TUTORIAL AO ALUNO
Ensino moral sobre normas de comportamento; separação de brigas entre os alunos; resolução de contendas e conflitos; solicitar comportamentos que indiquem atenção dos alunos na atividade; elaborar de combinados com a turma; reunião de pais; conhecer a realidade dos alunos; buscar formas de envolvimento das crianças (conversas com a turma).
ATIVIDADES DE COORDENAÇÃO E GESTÃO NA ESCOLA
Reorganizar o tempo e as atividades planejadas em virtude de projetos como demandas externas; realizar atividades burocráticas; limpar a classe.
TAREFAS MECÂNICAS
Passar lição de casa; passar o cabeçalho; fazer oração; estudo do calendário; passar lição de casa; reproduzir matrizes de atividades.
ATIVIDADES DE ATUALIZAÇÃO
Grupos de estudo; horas de trabalho pedagógico remunerado; trocas com os pares; cursos de formação continuada; pesquisa em materiais para elaboração das aulas.
ATIVIDADES CULTURAIS PESSOAIS
Leitura

Na elaboração do quadro acima foi possível extrair do conjunto das pesquisas uma variedade de tarefas ou atividades que fazem parte do trabalho dos professores e que caracterizam as práticas de alfabetização. Essas atividades não estão circunscritas apenas ao espaço da sala de aula, mas referem-se também à administração e gestão da escola, de atividades culturais e de atualização, e ao planejamento das aulas. No entanto, é perceptível que o maior número de atividades realizadas pelos professores está relacionado ao trabalho na sala de aula no ensino dos conteúdos curriculares, na supervisão, vigilância e atenção aos alunos, na realização de tarefas de rotina, e na avaliação da aprendizagem.

No conjunto das pesquisas observa-se a descrição de práticas alfabetizadoras relativas tanto à gestão da matéria quanto à gestão da classe, na perspectiva de Gauthier et al. (1998), nas quais estão envolvidas dimensões pré-ativas, interativas e pós-ativas, que caracterizam-se pelo planejamento, atuação com os alunos e avaliação, envolvendo traços afetivos, processos comunicativos, uso de recursos didáticos, ordenação dos espaços físicos, desenvolvimento de

atividades ou tarefas que preenchem o tempo da aula, entre outros aspectos. Como se viu entre as pesquisas, o planejamento e a avaliação fazem parte do trabalho docente, tanto na sala de aula quanto fora dela, inclusive tomando parte das atividades pessoais dos professores que se dedicam a preparar aulas, organizar materiais, corrigir cadernos e provas, entre outras tarefas.

O trabalho do professor como se pode notar no Quadro 8 vai além do ensino na sala de aula, e suas práticas e saberes caracterizam-se por atividades culturais (embora os trabalhos não enfatizem esse aspecto) e de atualização, promovidos pela escola, ou de forma autônoma pelo professor. Destacar essas atividades, tais como de gestão da escola torna-se importante para que se possa ter uma compreensão mais clara sobre as características da profissão.

Como se viu no capítulo 2, Gimeno Sacristán (1999; 2000) faz uma distinção entre a prática e a ação docente, na qual enfatiza o papel da cultura da prática educativa (como um saber coletivo e acumulado sobre “o que” e “como ensinar”) na constituição da ação docente, esta de cunho mais pessoal, incorpora aspectos singulares do sujeito que a realiza. Nesse sentido, a análise da ação permite também identificar essa prática sedimentada como cultura e da qual os professores se apropriam.

A apresentação feita no quadro acima dá indícios de que as ações individuais dos professores, a partir das tarefas ou atividades propostas, vêm enriquecendo a cultura da prática educativa, no entanto, a força dessa cultura revela-se na reprodução e permanência de procedimentos questionados pela produção científica na área da alfabetização, seja em relação aos aspectos cognitivos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, seja no que diz respeito a outros elementos como interação professor aluno, trabalho em grupo, afetividade, recursos didáticos, etc. Apesar dos estilos educativos que caracterizam a ação docente, as tarefas que se propõe numa classe se parecem muito com as de outra, o que possibilitou extrair das pesquisas um conjunto de atividades recorrentes.

Nesse esforço de síntese, identifica-se semelhanças nos estilos de atuação dos professores alfabetizadores, o que permite reafirmar a ideia de Gimeno Sacristán (2000, p.209) de que a ação do ensino nas aulas “[...] não é um puro fluir espontâneo, embora existam traços e acontecimentos imprevistos, mas algo regulado por padrões metodológicos implícitos nas tarefas que se praticam [...] seu dinamismo está, pois, condicionado pela ordem interna da atividade.”. Portanto,

[...] as interações particulares que se dão no transcurso das tarefas são imprevisíveis, mas o curso da ação não é espontâneo, em sentido estrito [...] são práticas configuradas por um plano interno de alguma forma; práticas

que se geraram como padrões de comportamento nos professores, elaboradas concretamente, planejadas por coletividades docentes, aprendidas de outros, reproduzidas dos livros-texto e guias dos professores, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.209-210).

São esquemas práticos, na perspectiva do autor, que podem ser aprendidos e reproduzidos, embora sofram a modulação do estilo pessoal do professor e de cada circunstância institucional; a prática até certo ponto é previsível também por ser a concretização de finalidades implícitas e explícitas postas à instituição escolar. Assim, a tarefa ou atividade modela o ambiente e o processo de aprendizagem, condicionando os resultados que os alunos podem extrair de determinado conteúdo e situação. “Atividades mecânicas servem para conteúdos empobrecidos, conteúdos irrelevantes não podem sustentar tarefas estimulantes e complexas.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.220).

Para o autor, qualquer forma de romper essa adaptação empobrecedora deve considerar a visão de conhecimento que as tarefas carregam e oferecer alternativas coerentes com o significado do conhecimento. Portanto, conteúdo e a tarefa são dimensões indissociáveis. Nesse sentido, pode-se questionar se as atividades propostas pelos alfabetizadores têm dado conta da perspectiva de que a escola se adapte aos interesses dos alunos, seja mais humanizada, relativize a importância dos conteúdos e se aproxime da realidade do aluno, e propondo também atividades extraescolares.

Sem dúvida, a força das tradições na alfabetização se deixa entrever na ação dos professores. Muitas das atividades, apresentadas no quadro, permitem rememorar situações de sala de aula vivenciadas em outros tempos, embora não se possa negar a existência da inovação nos procedimentos e atividades de ensino. Tal situação corrobora a afirmação de Gimeno Sacristán de que a teoria não serve à invenção da prática, mas a sua recriação, sendo, portanto, dinâmica e nutrida pelo saber sobre a educação, o conhecimento social, explicações científicas, e modelos de pensamento.

Além disso, o autor aponta a força dos motivos pessoais que dão significado à ação. Nesse sentido, os depoimentos dos professores são bastante reveladores, pois em alguns casos recusam-se a mudar a prática, tendo a eficiência dos seus procedimentos como argumentação e crença num trabalho bem sucedido.

Os professores “[...] selecionam tarefas que supõem recursos úteis para dar saídas à exigência de ‘manter’ a atividade com o grupo de alunos durante tempos prolongados, dando resposta, por sua vez, às exigências do currículo tal como eles as interpretam.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.234-235).

Trabalhar com grupos de alunos, ao mesmo tempo proporcionar um atendimento mais individualizado, envolver os alunos nas atividades, organizar recursos e o tempo da aula, aceitar as intervenções dos alunos, trabalhar com o conteúdo subordinando-os aos interesses das crianças e às suas aprendizagens prévias, passar nas carteiras e filas, promover a revisão, explicação e ajuda individual na realização das atividades, estabelecer acordos com os grupos, manter a ordem, planejar a aula e avaliá-la são alguns aspectos constitutivos das práticas docentes. Embora autores como Chartier (2000; 2007), Mercado (1986; 1991), Jackson (1996), Gauthier et al (1998), e Gimeno Sacristán (2000; 199/9), entre outros referenciados, tratem de realidades que não são brasileiras, as práticas e saberes dos professores mostram-se bastante semelhantes aos observados no quadro acima.

A prática se constitui de tarefas caracterizadas por dimensões tais como conteúdos, processos de aprendizagem, atuação do professor, relações de comunicação, uso de meios, critérios de avaliação e organização, definidos por pressupostos sociopolíticos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos e didáticos. Para Gimeno Sacristán a abordagem das atividades dos professores pode servir na conscientização sobre os pressupostos da prática vigente ou como elemento projetivo na configuração de novas realidades.

As pesquisas corroboram, por exemplo, a afirmação de Gimeno Sacristán de que muitos professores sentem a cultura da “ordem dentro da classe” como prioritária ou pré-requisito antes de ponderar fins educativos, aprendizagem de conteúdos, etc.

A preocupação por ter os alunos ocupados é evidente em qualquer professor enquanto está com eles. Todo docente tem estratégias para consegui-lo e para dirigir alunos que se adiantam em seu trabalho [...] Muitos professores têm tarefas-chave para esses casos em que a ordem interna da classe pode decair. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.258).

A preocupação com a disciplina aparece como um aspecto da prática pedagógica, como um elemento essencial para o bom andamento das atividades de sala de aula, de tal modo que por vezes, consegui-la torna-se o objeto principal da intervenção docente. Vários trabalhos analisados nesta tese apontam a ideia da disciplina como pressuposto da aprendizagem, como uma concepção arraigada que manifesta-se na escolha das atividades, na distribuição dos espaços e na formação de grupos de trabalho.

Dessa perspectiva, o que os professores fazem na sala de aula caracteriza o currículo real da escolarização ordenado na atividade, delineando o conteúdo e o conhecimento, e ainda os valores que se transmitem aos alunos. Compõem-se dos fazeres ordinários, na perspectiva de Chartier (2000), que organizam a conduta de professores e alunos, pode-se entendê-los

como o saber fazer que permite atingir certos fins, de modo mais previsível e regular. Saberes esses enraizados na cultura, o que faz com que os professores se assemelhem quanto aos procedimentos e atividades de ensino. Tal como apontado por Gimeno Sacristán (1999), a prática transmite a teoria que fundamenta a ação.

Para Gimeno Sacristán, se o currículo se efetiva na ação dos professores, é nela que as atividades ou tarefas se constituem, no entanto, os aspectos organizativos tais como espaço físico, número de alunos, materiais disponíveis, condições do sistema, etc. delimitam (ou ampliam) as experiências possíveis para professores e alunos, portanto, as discussões didáticas e os estilos docentes não são autônomos em relação a eles.

A diversidade de atividades e estilos de atuação, bem como os dilemas práticos dos professores e suas decisões sobre as tarefas acadêmicas, estão condicionados por aspectos como o contexto escolar (meios, espaços, horários, ordenação da escola, etc.), as pautas de desenvolvimento curricular (meios, espaços, autonomia, tipo de controle), e o meio social externo. Além disso, a formação, os modelos operativos, aceitação/resistência a modelos impostos, amplitude do papel profissional, e individualismo/profissionalização compartilhada são elementos que constituem determinantes das possibilidades do professor. Sua autonomia de atuação esbarra nesses aspectos e é por eles delimitada. A ideia corrente de que “ao fechar a porta de sua sala o professor faz o que quer” não parece totalmente verdadeira, sobretudo diante das várias formas de supervisão e vigilância sobre o trabalho docente, tanto na escola como em outras instâncias, inclusive do “olhar” da sociedade pela via dos meios de comunicação, por exemplo.

Apesar disso, a análise do quadro, na identificação de práticas diversificadas, sugere também que a maneira como os atores intervêm na escola é inventiva e produtiva, tal como apontam Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008), são interpretações dos sujeitos que emprestam significados e sentidos às situações diárias de cada contexto e realidade. Não se discute aqui a eficiência ou não dos procedimentos de ensino na alfabetização, mas aponta-se o papel do professor como sujeito na construção e reelaboração de suas práticas e saberes, embora esse processo esteja delimitado por condições objetivas, tal como apontado anteriormente.

A prática pedagógica não é aplicação de conhecimentos teóricos e científicos, apontam os autores referenciados nesta tese, embora nela se verifiquem a inovação nas atividades e procedimentos que revelam a incorporação desses conhecimentos validados na ação dos professores. Numa via de mão dupla, os pesquisadores devem continuar a produzir seus estudos na sala de aula e a prestar contas de seus resultados aos professores, enquanto

estes não podem ignorar as produções científicas que podem ajudá-los em seu agir profissional (GAUTHIER et al., 1998, p.125). Os professores não ignoram esse conhecimento, embora tenham dificuldade em organizar as práticas em torno deles.

A constatação de que os professores buscam respostas sobre seus problemas imediatos de sala de aula é apontada por Chartier (2000) que enfatiza que eles buscam estudar e aprender *o como fazer* mais do que *o porquê fazer*. A crítica dos docentes quanto aos cursos de formação continuada, por exemplo, recai, de modo geral, sobre esse aspecto.

Há uma tensão evidente nas práticas dos professores alfabetizadores, enraizadas como uma cultura objetiva diante das mudanças teórico-metodológicas sobre alfabetização. É legítimo que os professores perguntem sobre o “como fazer”, pois os caminhos antes delimitados pelos métodos ganham novos contornos, o ensino não tem mais a perspectiva da alfabetização em si mesma, hoje ela é um meio para alcançar conhecimentos mais elaborados, e desenvolver a autonomia diante das urgências e necessidades do cotidiano.

Além disso, como se viu no capítulo 1, se o construtivismo chegou nos anos de 1980 como uma possibilidade de superação do fracasso escolar, hoje questiona-se sua eficiência na alfabetização, discute-se a retomada de aspectos que parecem ter sido deixados de lado, por serem qualificados como tradicionais, mas que ainda estão presentes nos procedimentos de ensino, como mostra o Quadro 8. Uma das críticas que vêm sendo feitas ao construtivismo na alfabetização refere-se ao trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética, nesse sentido o estudo de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), lança luzes sobre práticas sistemáticas e práticas assistemáticas de alfabetização. No centro dessa tensão os professores, embora acreditem fazer um trabalho inovador, acabam por não assegurar aos alunos um ensino voltado ao domínio da notação alfabética o que os tornaria autônomos na leitura e escrita, no sentido da “codificação-decodificação”.

Outro aspecto a ser destacado é que o trabalho do professor é marcado pelas urgências do cotidiano, imprevisibilidade e imediatez das demandas dos alunos e da escola de um modo geral, o desenvolvimento das atividades e tarefas de ensino impõe o “como fazer” como uma preocupação fundamental do professor.

Essa expectativa sobre o como fazer às vezes é associada à inconsistência teórica e formação precária dos professores ao ser encarada como busca de “receitas prontas” para o fazer. No entanto, os estudos são reiterativos em apontar a preocupação dos professores com a aprendizagem dos alunos, e o desejo de fazer um bom trabalho. Não há negligência no fazer dos alfabetizadores, há sim desestabilização de práticas e saberes que estão sendo reelaborados.

Nesse sentido, assim como se verifica nas pesquisas, e se pode deduzir de suas práticas, os professores constituem grupos diferenciados quanto à apropriação da inovação didática. Chartier (2000), tal como exposto no capítulo 2, identifica grupos mais propensos à mudança e que a oposição prática tradicional versus inovadora mascara a existência de fazeres ordinários que constituem a base da prática pedagógica, relegados à aprendizagem no cotidiano com professores mais experientes. Cabe salientar que a existência de grupos diferenciados de professores na apropriação das inovações também é apontada pelas pesquisas analisadas nesta tese.

Outro aspecto apontado nas pesquisas é a importância do contato e troca entre os professores na constituição das práticas e saberes do cotidiano escolar, pois os mais experientes já dominam os fazeres comuns, as rotinas e esquemas práticos que compõe a prática docente. As práticas são, portanto, tanto herdadas, imitadas e reproduzidas quanto produzidas empiricamente e justificadas por seus saberes, táticos e/ou teóricos sobre alfabetização. As pesquisas, nesse sentido, enunciam a formação insuficiente das professoras quanto ao “como fazer”, que se aprende empiricamente e se incorpora à prática a partir do momento em que se mostra satisfatório do ponto de vista da aprendizagem dos alunos e realizável na classe. É a partir daí que os professores introduzem modificações e inovações à prática, assimilando e/ou reelaborando práticas e saberes a respeito da alfabetização (CHARTIER, 2007; MICOTTI, 2004; ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008; MERCADO, 1991).

5.2 Os saberes dos professores alfabetizadores: o que dizem os pesquisadores

A partir da leitura das teses e dissertações, empreendeu-se também uma tentativa de extrair do conjunto das pesquisas os saberes dos professores alfabetizadores. O Quadro 9 traz aspectos relacionados a esses saberes, organizados com base na leitura das pesquisas e do referencial teórico, em especial a partir dos estudos de Tardif (2002) Borges (2004) Gauthier, et al. (1998) e Gimeno Sacristán (1999; 2000). Esses saberes orientam o desenvolvimento das atividades de ensino (exploradas no Quadro 8) nem sempre de modo muito claro para os professores, no entanto, são concepções, representações, valores, crenças e expectativas de ensino e aprendizagem que delineiam as relações professor aluno e conteúdo nos processos de alfabetização. Referem-se ao que os pesquisadores apontam como *o que os professores sabem, o que dizem que sabem e o que demonstram saber*.

A análise das pesquisas evidencia a dificuldade dos pesquisadores em sintetizar esses saberes, pois eles são diversos e suas fontes nem sempre identificáveis. Dificilmente os estudos apresentam esses saberes de forma organizada, de modo que se possa visualizar claramente quais são eles. Mesmo para o professor é complexo identificar quais saberes são necessários para ensinar, e mesmo recuperar o modo como adquiriram certos procedimentos, práticas e atitudes frente aos alunos. Os professores falam de suas práticas, mas têm dificuldade em relacioná-las às suas fontes de aprendizagem, embora identifiquem a importância delas para sua constituição.

Além disso, enquanto as práticas docentes são explícitas, podem ser apreendidas pela observação do pesquisador em sala de aula, ou pela análise de materiais tais como diários de classe, cadernos de alunos, livros didáticos, os saberes têm um caráter mais subjetivo, estão implícitos na fala e nas práticas dos professores, sendo, muitas vezes, deduzidos pelo pesquisador. O que o professor diz, em muitos casos, não se revela nas práticas, portanto, pode-se supor que, nem sempre, seus saberes são de fato conhecidos, mas apenas o que eles dizem saber. Por exemplo, a apropriação do discurso construtivista é realidade entre os professores, como apontam os pesquisadores, no entanto sua prática revela procedimentos que não condizem com essa teoria. Revela, assim, outros saberes não explicitados pelos professores no discurso, mas dedutíveis de suas práticas e ações.

Os autores abordados como referencial teórico desta tese empreendem esforços na organização e categorização desse repertório de saberes da docência, que inclui o conhecimento da matéria ou conteúdo de ensino, saberes vindo de diferentes áreas do conhecimento, valores, crenças, princípios morais, saberes sobre os procedimentos, atividades e modos de ensinar, e conhecimentos sobre as tradições e aspectos de inovação.

Cabe esclarecer ao leitor que extrair do conjunto das pesquisas os saberes dos alfabetizadores já identificados pelos pesquisadores revelou-se um trabalho complexo, muitas vezes, uma situação aflitiva, exigiu inúmeras leituras e retomada das teses e dissertações. A elaboração da versão final do Quadro 9 representa uma possibilidade de agrupamento e classificação desses saberes e se deu a partir de um processo que caracterizou-se por várias tentativas de organização e reorganização dos saberes.

Da leitura das pesquisas foi possível, portanto, extrair saberes sobre *Alfabetização, leitura, escrita e oralidade; Ideias e valores sobre alunos, família e fracasso escolar; Conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem; Saberes sobre o modo de ensinar; Concepções sobre formação, docência e o papel do professor; Conhecimentos sobre*

as condições de trabalho; Saberes relacionados à continuidade e inovação das práticas de alfabetização. Esses saberes estão agrupados no quadro abaixo:

QUADRO 9 – Saberes dos professores alfabetizadores

Saberes sobre alfabetização, leitura, escrita e oralidade
<ul style="list-style-type: none"> – O construtivismo não é um método; – O “método construtivista” é um caminho válido para atender aos objetivos de trabalho com os alunos; – Alfabetização enquanto uma técnica, um saber especializado e aprendido, principalmente na prática; – “Ler é mais que decifrar” como argumento para suas ações na sala de aula; – A decifração da base alfabética, ou o aprendizado da notação alfabética é indispensável; – Distinção entre decifrar e atribuir sentido ao ato de ler e não uma complementaridade; – Ideia de que tudo é leitura, sendo uma forma de lazer e de envolvimento, além de ser uma fonte de conhecimento; – É preciso ler para escrever, no sentido do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos; – Ser leitor pressupõe um dom; – O currículo deve misturar disciplinas escolares tradicionais, atividades lúdicas e regras de comportamento, higiene e valores; – Perspectiva curricular deve estar calcada no trabalho com textos; – Concepção de oralidade: enquanto um fala o outro escuta com atenção, o que gerará a aprendizagem.
Ideias e valores sobre alunos, família e fracasso escolar
<ul style="list-style-type: none"> – Aluno é carente econômica e culturalmente; – Alunos são bons/fracos, indisciplinados, desinteressados/interessados, ativos/passivos; – A falta de apoio dos pais, carência afetiva e dificuldades financeiras dos alunos, são fatores que interferem no aprendizado; – Fracasso escolar é responsabilidade da família; – O fracasso/sucesso é reflexo do apoio familiar, dos seus hábitos culturais e sociais, da escolaridade dos pais e dos usos sociais que as pessoas de sua convivência fazem da leitura e da escrita; – A família é fundamental na formação dos alunos, no acompanhamento do cumprimento das tarefas de casa, e nas discussões e decisões a serem tomadas na escola; – Acreditam que toda criança apresenta capacidade para aprender, independentemente das condições socioeconômicas, culturais e de aprendizagem; – Entendem que os alunos esperam muito mais da escola do que somente o aprendizado de conteúdos;
Conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> – Preocupam-se em ter domínio do conhecimento pedagógico que se constrói com os alunos na sala de aula; – Uma visão de criança em permanente interação no processo de aprendizagem; – Preocupam-se com o sucesso daqueles alunos com dificuldades; – O interesse é algo próprio da criança; – Concepção de aprendizagem pautada pela construção; – É relevante ao é aluno compreender a importância da alfabetização para que se dê a aprendizagem; – A aprendizagem se dá a partir de um <i>insight</i> individual;

- As crianças elaboram hipótese de escrita;
- Esperam pelo “estalo” dos alunos;
- Acreditam que o aluno pode progredir em seu conhecimento;
- Anseiam que seus alunos aprendam a ler e escrever de forma compreensiva;
- Apontam a necessidade de deixar as crianças livres, a espera de que tenham um “clique” que as leve a descobrir a leitura, minimizando sua ação mediadora;
- A aprendizagem da leitura e da escrita se dá como um processo natural.

Saberes sobre o modo de ensinar

- O ensino não deve se pautar no livro didático;
- Utilizar outros recursos didáticos;
- Mostrar a seus alunos um comportamento leitor, servindo de exemplo para eles;
- Transmitir o gosto pela leitura;
- Favorecer um ensino significativo na construção da leitura e da escrita por parte da criança, considerando os saberes que ela traz;
- Planejar e improvisar no desenvolvimento das aulas;
- Manter o silêncio na classe e a disciplina;
- O trabalho em grupo é, quase sempre, associado à indisciplina;
- Associação direta entre trabalho em grupo e a disposição física das carteiras e alunos nas salas;
- Supervalorização da sondagem na avaliação;
- Supervalorizam a escrita para efeito de avaliação, em detrimento da leitura e da oralidade;
- A avaliação é vista como uma prestação de contas;
- Avaliação vinculada a um modelo retroativo de regulação da aprendizagem;
- Valorizam o trabalho e o esforço individual;
- Evitam que haja conversas entre as crianças e troca de ideias na execução das atividades;
- Buscam alternativas diante de situações desafiadoras;
- Buscam soluções para alfabetizar os alunos;
- Há uma tensão entre oralidade e escrita, pois enquanto se fala não se escreve, mas se escuta atentamente;
- Rejeitam os procedimentos tradicionais;
- Estabelecem uma relação de diálogo, questionamentos, afeto e compromisso social como elementos fundamentais da aprendizagem.

Concepções sobre formação, docência e o papel do professor

- Identificam a formação em instituições de ensino como relevante, sobretudo a formação inicial;
- Destacam a importância da formação continuada para a melhoria do trabalho que realizam com as crianças na alfabetização;
- Vontade de realizar um trabalho da melhor maneira possível, procurando entender a teoria para poder aplicar na prática;
- A escolha da docência como possibilidade de conciliar vida pessoal e profissional;
- Docência como possibilidade de crescimento pessoal;
- Idealização do papel do professor;
- Consideram experiências positivas de professores de sua vivência escolar;
- Docência como dom;
- Desejam receber na formação respostas para seus problemas de sala de aula;
- A experiência é importante no aprendizado do saber fazer;
- Importância da troca de experiências com os pares;

- Apontam a necessidade de se ter compromisso com a docência;
- É preciso gostar do que faz e saber fazer, arrumando, organizando e quantificando o tempo para fazer o que precisa ser feito;
- Veem-se como mediadores entre o aluno e o conhecimento;
- Preocupação com as classes populares, uma vez que alguns professores se identificam com elas ao lembrarem suas origens;
- O seu processo ensino-aprendizagem como alfabetizador é um caminho que ainda está em construção;
- Veem possibilidades de discutir o que sabem e o que ainda precisam aprimorar em busca de uma educação diferenciada para os alunos das camadas populares;
- Não consideram a influência de suas ações, de sua parcela de envolvimento no fracasso das crianças;
- Não questionam o seu fazer pedagógico diante da inadequação das interações no processo de ensino e aprendizagem;
- Concepção de educação incluyente, ou seja, a serviço do desenvolvimento e da promoção humana e social.

Conhecimentos sobre as condições de trabalho

- Apontam a desvalorização social da escola;
- Sentem-se desvalorizadas;
- A interferência de políticas e reformas educacionais;
- A falta de estímulo familiar aos alunos;
- Situação salarial dos professores;
- Formação insuficiente;
- O desinteresse manifestado pelo aluno na aprendizagem;
- Acúmulo de tarefas;
- Falta de apoio pedagógico;
- Falta de materiais para o trabalho.

Continuidade e inovação das práticas de alfabetização

- Professores estão dispostos a adequar suas práticas pedagógicas, propondo o trabalho com textos, com a leitura, em busca de um caminho para atender bem os alunos.
- Tentam abandonar velhas posturas;
- Resistências às mudanças como inovações didáticas para aperfeiçoar e atualizar o ensino;
- Trabalham com verdades absolutas, de acordo com seus próprios critérios, abolindo atividades por julgá-las antiquadas;
- Encontram situações que as levam a rever e analisar concepções e saberes e a modificar procedimentos;
- Professores cujo discurso e/ou o relato da prática são considerados tradicionais;
- Professores que se definem como inovadores.
- Professores cujas práticas pedagógicas apresentam orientações diversas, mistas;
- Tem dúvidas e inseguranças em relação ao modo de organizar e conduzir a alfabetização.
- Sinais de ruptura na avaliação da alfabetização, o que coloca os professores como portadores de uma concepção mais elaborada a respeito de linguagem e do papel do erro na construção e avaliação da escrita.
- Não querem ser estigmatizados como tradicionais;
- Alguns se percebem como tradicionais, sendo o centro do processo de ensino e aprendizagem;
- Outros se percebem apenas como facilitadores do processo, quase abrindo mão de suas

responsabilidades;

- Outros põem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e preocupam-se em ser mais afetivos e acolhedores;
- Alguns professores se assumiam como tradicionais e outros como construtivistas, não havendo também consenso sobre os procedimentos mais adequados.

Na análise desse Quadro 9, os saberes elencados indicam um amálgama de concepções, valores, crenças e princípios sobre alfabetização, ensino, aprendizagem, alunos, docência, condições de trabalho, continuidade e inovação pedagógica que vai de encontro à ideia de que a profissão docente limita-se ao domínio do conteúdo a ser ensinado, embora esse conhecimento seja fundamental, e sua ausência coaduna com práticas empobrecidas e por vezes ineficazes.

No que tange aos *saberes sobre alfabetização, leitura, escrita e oralidade* nota-se que são poucos, genéricos e, por vezes, contraditórios; conhecimentos sobre a língua em seus aspectos linguísticos, por exemplo, não aparecem de modo explícito no quadro. E no conjunto das pesquisas revelam-se como “não saberes”. O mesmo acontece com os *conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem* sobre os quais os professores enfatizam ideias correntes sobre a construção da leitura e escrita como caminho individual e natural do aluno, o que confirma a influência das abordagens construtivistas e psicogenéticas sobre a alfabetização, e uma tensão sobre o papel do professor como mediador ou mero facilitador da aprendizagem.

Os professores revelam *ideias e valores sobre alunos, família e fracasso escolar* já arraigados, revelando-se uma relação conflituosa entre essas instituições, embora os pesquisadores também indiquem processos de reelaboração desses saberes, a partir de posturas mais compreensivas sobre os alunos, sobre a importância da família e a responsabilidade da escola e dos professores no fracasso escolar.

Os *saberes sobre o modo de ensinar* também deixam entrever processos de apropriação das inovações teórico-metodológicas sobre alfabetização. Como apontam os pesquisadores, os professores se apropriaram do discurso oficial sobre o construtivismo, embora se revelem também outras perspectivas sobre os modos de ensinar. Cabe ressaltar que essas concepções nem sempre se concretizam de modo coerente nas práticas, nas quais coexistem a inovação e a continuidade das tradições, assim como se pode verificar no Quadro 8.

Outros saberes apresentados no conjunto das pesquisas dizem respeito a *Concepções sobre formação, docência e o papel do professor*. Tal como apontam Tardif e Raymond

(2000) e Tardif (2000; 2002; 2004) os saberes advêm de diferentes fontes, incluindo a história de vida e formação escolar anterior à profissão, da formação profissional, dos programas e livros didáticos e da própria experiência na profissão.

Sobre esses aspectos, os pesquisadores dão pistas de que para os professores a escolha da profissão se dá pela vivência com familiares já envolvidos na docência; modelos de professores das trajetórias pessoais; experiências positivas de escolarização; possibilidade de conciliar vida pessoal e profissional; idealização do papel do professor; desejo de crescimento pessoal; e por ser um “dom”. Representam, assim, aspectos subjetivos e objetivos do tornar-se professor alfabetizador, reconhecendo que tal processo de formação é permanente. Saber ser um bom alfabetizador é um processo singular que ocorre ao longo do tempo de sua vida pessoal e profissional.

A formação inicial é também valorizada no conjunto das pesquisas analisadas nesta tese, embora destaquem que ela não é suficiente para o exercício da docência. Desse modo, dão ênfase também à formação continuada, às trocas entre os pares, e à experiência na docência, na qual as crianças (e a preocupação com as classes populares, com as quais se identificam ao lembrarem suas origens), os materiais didáticos, a leitura e a pesquisa (inclusive fora do ambiente escolar) permitem aos professores reorganizar os seus saberes, buscar novos conhecimentos e novas formas de trabalho.

Apesar disso, os *conhecimentos sobre as condições de trabalho* aparecem como elementos determinantes e limitadores objetivos da ação dos professores, que se sentem desvalorizados, tanto do ponto de vista social quanto salarial. Sentem a imposição das políticas educacionais, a falta de apoio e condições materiais para o desenvolvimento de seu trabalho.

Um último aspecto a ser destacado são os conhecimentos relativos à *continuidade e inovação das práticas de alfabetização*. Esse é sem dúvida um elemento dos saberes dos alfabetizadores, que se caracterizam pela permanência e renovação. A inovação dos saberes do professor revela-se no modo como os professores agem diante dos desafios postos pela tarefa de alfabetizar. Organizam o que sabem, buscam novos conhecimentos, usam diferentes recursos para criar formas distintas de intervenção no processo pedagógico. Tentam abandonar velhas práticas, agregando outras ao seu repertório, no entanto, dizem refutar aquelas que não servem aos seus propósitos, ao mesmo tempo que não abrem mão de procedimentos que consideram eficientes.

Reelaboram rotinas e estratégias de ensino no enfrentamento de situações incertas e desconhecidas; ensaiam uma nova atuação que representa a tentativa de ruptura com práticas

“tradicionais” na alfabetização. Os professores sentem o peso do discurso construtivista, e ao qual querem ser associados, já que essa abordagem teórica da alfabetização é a predominante nos currículos escolares como proposta de um ensino do ensino da leitura e escrita eficaz, abarcando a perspectiva do letramento. Os professores, de modo geral, não querem ser estigmatizados como tradicionais, embora alguns se reconheçam como tal.

As pesquisas evidenciam que a apropriação dos conhecimentos atuais sobre alfabetização, ensino e aprendizagem da leitura e escrita não se deu, nem se dá, de forma homogênea entre os professores. Nessa situação, o discurso e as representações dos professores revelam grupos mais adeptos às inovações, enquanto outros são mais resistentes às abordagens construtivistas que destituíram os seus saberes sobre o modo como alfabetizar, sendo os professores com menos tempo de profissão mais propensos às mudanças. Na prática verifica-se a concomitância de procedimentos e recursos mais tradicionais e outros mais inovadores, como revela o Quadro 8.

Considerando os dados apresentados até aqui, a hipótese levantada neste tese foi confirmada. Empreendeu-se a organização, síntese e análise das pesquisas produzidas em programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, entre 2005 e 2009, a partir das quais foi possível extrair práticas e saberes de professores já identificados pelos pesquisadores e que caracterizam a alfabetização. Pode-se apontar indícios sobre as práticas e saberes dos professores que constituem uma cultura sedimentada sobre a alfabetização, bem como sobre aqueles elementos que delineiam rupturas e/ou reelaboração dessa cultura da prática educativa. Sustenta-se a tese de que a experiência docente tem contribuído na formação das práticas e dos saberes dos professores alfabetizadores.

As pesquisas apontam que no processo de revisão das práticas e saberes, o contato com contextos heterogêneos, os anos de experiência, a responsabilidade pelo sucesso dos alunos, a segurança com a profissão, e a formação de uma pedagogia autônoma permitem às professoras refutar imposições, esquemas de ação e pensamento. Portanto, é possível dizer que, ao longo do exercício profissional, os alfabetizadores desenvolvem saberes que se tornaram flexíveis no modo como atuam em sala de aula, demonstrando abertura para criar e recriar atividades. Elas produzem um conhecimento prático que, por vezes, é dividido de maneira reflexiva com suas colegas de profissão.

Delineia-se uma fase de transição, na qual o desejo de abandonar velhas práticas e posturas convive com a reprodução de outras práticas já sedimentadas na alfabetização escolar. Essa constatação pode ser vista, claramente, nas descrições feitas pelos pesquisadores

sobre as práticas e os saberes dos professores. Sobre esse aspecto pode-se notar que os professores utilizam uma variedade de recursos, além do livro didático e da cartilha (ainda presente em alguns casos); trabalham com a leitura, mas muitas vezes não como um fim em si mesma, mas para trabalhar gramática; práticas de decodificação e codificação; valorização da interação e do trabalho em grupo, mas com uma excessiva preocupação em manter a disciplina e o silêncio; a ideia de avaliação formativa convive com práticas classificatórias (por hipóteses de escrita, por exemplo); práticas hierárquicas que priorizam partir do mais fácil para o mais difícil, entre outras situações. Apesar de valorizarem a oralidade, ela não é trabalhada de forma planejada, mas subordinada à escrita, que tem sido supervalorizada nas avaliações.

Além disso, os estudos salientam o conflito dos professores diante do que almejam fazer e as condições reais que limitam suas ações. Entre elas, destacam: os professores sentem-se desvalorizados e ressentem-se da falta de condições materiais, remuneração insuficiente, custeio de materiais para os alunos, e ter de dar conta de atividades que não pertencem às suas funções, ou que ultrapassam o tempo e espaço da escola, tal como o planejamento das aulas, e demandas burocráticas. Apresentam dificuldades em articular a teoria e a prática, por exemplo, na proposição de atividades que estejam alicerçadas nos processos de construção da escrita pela criança, tal como propõe a abordagem psicogenética de Ferreiro e Teberosky; ou atividades que valorizam a leitura como expressão e comunicação na perspectiva do letramento; e em trabalhar conhecimentos específicos da língua (treino motor, espacialidade, convenções de escrita), concebendo a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo natural.

É possível identificar ainda outras dificuldades tais como lidar com os problemas de aprendizado dos alunos (por exemplo, eles interagem pouco com esses alunos, por vezes desconsideram suas manifestações, sendo mais solícitos àqueles mais interessados) e em trabalhar com a diversidade deles na sala de aula. Embora demonstrem compromisso com a docência e preocupação com a participação da família como um aspecto importante para a aprendizagem, também acreditam que o fracasso escolar resulte mais do desinteresse pessoal do aluno e das condições sociais e familiares (como descaso dos pais) do que das práticas e procedimentos de ensino.

Improvisação, autonomia e criatividade são marcas da atuação das professoras que, independente de suas dificuldades pessoais, preocupam-se em sanar sempre as dúvidas dos alunos, variando as atividades e proporcionando formas de interação variadas, utilizando exemplos do cotidiano dos alunos, a fim de aproximar a escola da realidade vivida por eles.

São assim, capazes de reinventar e sistematizar formas diferenciadas de intervir para atingir os objetivos que orientam seu planejamento e atuação. Buscam, para isso, respostas para seus problemas práticos nos cursos ou com os pares.

Não se negligencia de modo algum a importância da formação docente, e dos conhecimentos teóricos e científicos na constituição dessas práticas e saberes, pois tanto o referencial teórico quanto as pesquisas aqui analisadas ressaltam sua conta de sua importância nos processos de inovação das práticas e saberes docentes, na medida em que possibilitam aos professores revê-los e recriá-los considerando as urgências do cotidiano, as demandas de aprendizagem dos alunos, e os determinantes objetivos da prática, tais como ambiente escolar, condições materiais, formação, etc. A formação inclusive tem um papel fundamental, pois como se pode observar as práticas e os saberes dos professores são afetados por ela. A formação possibilita aos professores esse movimento de reorganização das práticas, uma vez que se identificam aspectos inovadores advindos da produção acadêmica e divulgados nos cursos de formação inicial e continuada.

Nesse sentido, o “como fazer” também deve fazer parte dos cursos de formação de professores, não com a perspectiva de passar “receitas” aos docentes, mas com o intuito de oferecer os conhecimentos práticos acumulados e que são necessários ao professor, considerando as especificidades da alfabetização. Ou mesmo, questionar as práticas que vêm sendo concretizadas, buscando reorganizá-las de modo consciente e embasado no conhecimento teórico produzido sobre alfabetização, que também merece ser cuidadosamente avaliado no contato com a realidade da escola.

A partir dos resultados apresentados pelas pesquisas analisadas nesta tese, confirma-se que os professores sofrem a influência de forças externas a seu trabalho – mudanças sociais, culturais, da produção dos conhecimentos científicos e das políticas educacionais – e a prática educativa não fica imune a essas transformações. Estão os professores, e a educação de modo geral, vivendo o ciclo inovador, tal como denomina Gimeno Sacristán (1999). Assim, a prática como cultura sedimentada vem sendo questionada e, embora muitos elementos se mantenham, outros têm sido afetados por inovações identificadas na ação dos professores, conforme mostra o conjunto das narrativas dos pesquisadores. As práticas e os saberes dos professores deixam marcas dessa tensão entre a inovação e a reprodução.

Para finalizar, é importante salientar que, desde o início de elaboração desta tese, a separação entre práticas e saberes docentes se mostrou como um grande desafio, uma questão a ser pensada em todo o processo de construção deste trabalho. À medida que se foi aprofundando na leitura dos autores de referência, no entanto, foi ficando mais claro que essas

categorias se entrecruzam e se interrelacionam, já que, como apontam Gauthier et al. (1998), não existe prática sem saberes, ao mesmo tempo que apenas os saberes (teóricos, curriculares, das trajetórias profissionais e de vida dos professores, etc.) não garantem uma prática pedagógica eficiente. Além disso, como explicitam os autores (CHARTIER, 2007; 2000; GIMENO SACRISTAN, 1999; 2000), o exercício da profissão apresenta outros determinantes que possibilitam e exigem do professor a reelaboração de seus conhecimentos, tendo como base aqueles já consolidados. É na prática que os saberes se consolidam ou não a partir, principalmente, de sua eficiência no processo de aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre as práticas e saberes dos professores alfabetizadores é reconhecer, tal como exposto na Introdução, a contemporaneidade e o contexto social no qual estão inseridos, uma vez que as demandas para a alfabetização mudam, à medida que a sociedade muda. Não é necessário fazer aqui uma abordagem das mudanças pelas quais o mundo vem passando; é fácil reconhecer que principalmente com o desenvolvimento das novas tecnologias o ritmo de veiculação das informações é bastante diverso de outros tempos, assim como as demandas do mundo do trabalho exigem profissionais cada vez mais qualificados para exercerem suas funções em qualquer nível de atividade.

O que se tem presenciado são discussões constantes sobre o papel da escola na formação de habilidades e competências que possibilitem aos indivíduos a inserção social, destacando-se questões sobre alfabetização e letramento. O próprio fenômeno do letramento revela um aprofundamento na compreensão do que seja um indivíduo alfabetizado e capaz de transitar com eficiência e competência em atividades pessoais, sociais e profissionais que demandam a leitura e a escrita, assim como foi detalhado no capítulo 1.

O aluno é o centro do processo ensino aprendizagem, aquele que age sobre os objetos e o meio, elaborando conhecimentos sobre a língua, leitura e escrita, vinculados também ao seu status sociocultural e econômico. A escola deve ser, portanto, o ambiente alfabetizador voltado para os alunos das camadas populares, de modo que possam conhecer e experimentar vivências e práticas de leitura e escrita significativas, a partir da ampliação do conceito de alfabetização que agrega agora a perspectiva do letramento.

Na inserção social dos indivíduos na sociedade letrada, as especificidades da alfabetização e do letramento revelam diferentes procedimentos de ensino, de um lado o trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética e do outro as práticas de produção de compreensão de textos, numa perspectiva em que um processo não antecede o outro, mas se dão de forma concomitante, apesar de seus objetivos específicos.

Para que tais propostas ocorram de modo satisfatório, acredita-se na formação dos professores com base em amplos conhecimentos teóricos sobre alfabetização que permita desenvolver um trabalho coletivo e ao mesmo tempo individualizado, que considere a diversidade de hipóteses e conhecimentos dos alunos, levando em conta suas diferenças culturais, cognitivas e sociais a fim de minimizá-las, haja vista seu compromisso político com uma educação para todos.

Na esteira dessas discussões, reformas educacionais são propostas e impostas com objetivo explícito de enfrentamento do fracasso escolar que, como se verificou nos capítulos anteriores, revela-se em exames e pesquisas realizadas para mensurar a proficiência na leitura e escrita. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, por exemplo, representa tentativas de resolução do problema do fracasso pela via das políticas públicas, considerando a eficácia da exposição prolongada dos alunos à escolarização. Fato questionável se essa ampliação não vem acompanhada de qualidade do ensino, tal como apontam alguns autores referenciados anteriormente.

Em meio a esses aspectos, apresentados mais detalhadamente no primeiro capítulo, no qual se fez uma contextualização das discussões sobre a alfabetização, questiona-se a formação dos professores, o seu papel, sua capacidade, habilidades e competências, delineia-se uma “crise de identidade” da docência e dos saberes que devem fazer parte de seu repertório de conhecimentos, que hoje demanda mais do que um arcabouço técnico. As pesquisas revelam uma formação docente insuficiente para alfabetização, lacunas nos conhecimentos básicos sobre leitura e escrita e fraco desempenho dos professores quanto a essas habilidades, dificuldades de articulação teoria e prática na organização do trabalho pedagógico, marcado por procedimentos “tradicionais” desacreditados.

Se por um lado essas constatações afetam a credibilidade do trabalho docente, já que os professores estão pouco preparados para alfabetizar, de outro apontam que os professores não são meros aplicadores de técnicas e propostas “impostas”, mas são também sujeitos de seu próprio conhecimento, o qual constroem e reconstroem a partir da apropriação e assimilação de novos conhecimentos, vindos de várias fontes, inclusive de suas práticas.

Assim também, os autores referenciados no capítulo 2 apontam o professor como profissional capaz de reelaborar e (re)construir ações no conjunto das práticas educativas. Seja a partir de suas experiências de vida pessoais e profissionais, de formação para a docência, socialização profissional, as urgências do cotidiano e as necessidades educacionais dos alunos mobilizam um conjunto de práticas e saberes que permite ao professor dar conta de seu trabalho, o que não significa que ele seja sempre eficiente.

Políticas de formação dos professores, seja inicial ou continuada, são repensadas, e assiste-se a produção de vários estudos sobre o tema. Como nota-se no capítulo 2, a formação dos professores está na pauta de discussões sobre a alfabetização. A qualificação do alfabetizador no Ensino Superior é significativa desse repensar a formação docente, embora muitas vezes os cursos ocorram de modo aligeirado e com qualidade questionável. E os

professores chegam às salas de aula, sentindo-se, muitas vezes, despreparados para alfabetizar.

Assim, no âmbito das discussões sobre os professores e o ensino, busca-se a identificação de práticas e saberes específicos da profissão docente, e evidencia-se que a renovação teórica e prática se dá na intersecção com elementos de uma cultura já sedimentada, a qual se renova pela ação dos sujeitos em contato com novos conhecimentos. Pode-se observar nas discussões feitas nesta tese que a prática pedagógica é uma das fontes de elaboração de saberes, na medida em que se consolidam a partir de sua eficiência na aprendizagem dos alunos. Os professores mobilizam em suas práticas, saberes de diferentes naturezas e adquiridos em diversas fontes; as práticas têm relevância na constituição dos saberes docentes, pois no exercício da profissão que os professores aprendem a ensinar e elaboram um repertório de ações com base numa cultura de práticas já existentes, tal como explicita Gimeno Sacristán (2000).

As práticas e os saberes dos professores constituem um amálgama de valores, crenças, representações, valores subjetivos e coletivos sobre o ensinar e o aprender na alfabetização. As atividades dos professores desenham um cenário dos ambientes das salas de aula, revelando a concretização do currículo prescrito na esfera das políticas educacionais que se apropriam dos conhecimentos gerados na academia, e que, em geral, são impostos aos professores, provocando inseguranças, dúvidas e questionamentos.

As contribuições dos autores referenciados no capítulo 2 consideram a diversidade de perspectivas nas discussões sobre as práticas e os saberes docentes, compostos de referências advindas das trajetórias pessoais de vida e formação e da experiência na profissão, no contato com os pares, leituras, materiais didáticos, etc., e diante das urgências da sala de aula. Constituem-se de esquemas práticos, fazeres ordinários que tornam o trabalho dos professores mais “fácil” e aos quais recorrem em situações corriqueiras e de inovação.

Na análise das pesquisas empreendida nesta tese, foi possível extrair do conjunto dos estudos práticas e saberes que caracterizam a alfabetização na sala de aula e que constituem uma cultura objetivada sobre como alfabetizar, ao lado de elementos que delineiam rupturas e mudanças. Nesse processo, as pesquisas destacam a experiência docente na formação dessas práticas e desses saberes caracterizados pela reprodução e pela inovação teórico-prática.

A constatação da preservação de procedimentos e atividades na alfabetização não deve ser vista apenas em um sentido negativo, muitas vezes presente nas pesquisas analisadas. A tradição convive com a inovação, mas traz à tona dificuldades e pontos de tensão no trabalho dos professores, que precisam ser repensados tendo em vista a qualidade do ensino oferecido.

Tensões relacionadas a procedimentos, valores, crenças, concepções, expectativas de ensino, entre outras que podem se caracterizar como obstáculos à conquista de uma alfabetização eficiente para as crianças das camadas populares que têm a escola como a fonte central de letramento.

Na análise feita dos estudos sobre as práticas e saberes docentes na alfabetização, verifica-se que por um lado os pesquisadores apontam os professores como sujeitos em constante processo de aprendizagem, que lança mão em sua atuação de saberes adquiridos ao longo de sua história de vida pessoal e profissional, com destaque para aqueles constituídos no exercício da profissão, na troca com seus pares, e a partir de conhecimentos da formação inicial e continuada, agregando valor às práticas como geradoras de saberes específicos, procedimentos, atividades, modos de agir, ser e pensar a alfabetização. Por outro, os estudos enfatizam a inadequação das práticas e saberes dos professores em vista das perspectivas construtivistas, enfatizando que eles não têm conseguido uma alfabetização eficiente, que deve partir do uso de textos e gêneros textuais, das atividades de ensino do Sistema de Escrita Alfabética, de relações afetivas e dos conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida.

Os pesquisadores ao narrarem sobre o que fazem e sabem os professores alfabetizadores sob a influência de correntes teórico-metodológicas atuais, por exemplo, daquelas que enfatizam os saberes docentes e o estudo das histórias de vida. Verifica-se também a presença persistente das teorias psicogenéticas e construtivistas na análise da prática eficaz, a consolidação de procedimentos de pesquisa e a reiteração de questões na análise das práticas e saberes docentes da alfabetização. Ao se estabelecer relações entre os resultados desta tese e o trabalho realizado no mestrado, nota-se que muitas perguntas perduram entre os pesquisadores, assim como seus resultados e conclusões.

Destaca-se que as pesquisas avançam ao agregar à análise das práticas dos professores a perspectiva dos saberes, questionando-se também sobre suas fontes de aprendizagem, o que permite pensar sobre aquelas mais significativas na formação do alfabetizador. No entanto, percebe-se que os pesquisadores nem sempre conseguem estabelecer quais práticas e saberes são adquiridos pelos professores nessas diferentes fontes de aprendizagem, em especial aqueles que são construídos no exercício da profissão. Não trazem explicitamente quais práticas e saberes foram de fato adquiridos na prática, ou na formação, ou na trajetória pessoal de vida. Essa é uma lacuna a ser preenchida pela pesquisa, que deve ser capaz de estabelecer um conjunto mais consistente das práticas e saberes da cultura alfabetizadora. Nem sempre os pesquisadores retomam essas práticas e saberes a fim de organizá-los, eles ficam diluídos nos

estudos, o que dificulta, por exemplo, a realização de uma pesquisa bibliográfica como é esta tese.

Além disso, questiona-se também qual a utilidade dessas pesquisas sobre práticas e saberes do professor alfabetizador? Qual a finalidade desse conhecimento já produzido? Seria o de constituir-se como base para repensar e buscar alternativas de preparação dos professores, incidindo numa maior aproximação da realidade escolar e do universo da cultura alfabetizadora. Conforme ressalta Chartier (2000,) a formação do professor alfabetizador na universidade é uma chance histórica de reaproximar os lugares onde se elaboram os saberes e as pessoas encarregadas de sua utilização e difusão, os professores. Concordando com a autora a formação não pode ignorar as práticas e saberes dos professores que atuam na alfabetização, deve ao contrário incorporá-los, questioná-los, proporcionando aos futuros alfabetizadores uma base mais sólida que lhes permitam ações mais adequadas para fazer adaptações e inovar suas condutas pedagógicas.

Finalizando, esta tese oferece contribuições para o estudo da alfabetização pela organização de um conjunto de práticas e saberes dos professores já inventariados pelos pesquisadores, o que possibilita avançar na busca de questões ainda não respondidas pelas pesquisas, aprofundando a compreensão da docência na alfabetização.

No entanto, não se pode deixar de apontar que as questões relacionadas à alfabetização não se limitam a discussões sobre as práticas docentes, já que envolvem inúmeros aspectos que ultrapassam a sala de aula, de caráter econômico, social, cultural, entre outros, e que afetam diretamente o cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

- ALBRECHT, T. D' O. **A implementação do 1º ano no ensino fundamental de nove anos: estudo de uma experiência**. 122p. Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, São Paulo, 2009.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.38, maio/ago. 2008, p. 252-265.
- ALVES, M. L. A escola de nove anos: integrando as potencialidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. In: SILVA, A. M. M. et al. **Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife/PE, 2006, p.351-361. (ISBN: 85-373-0095-0).
- AMÂNCIO, L. N. de B. **Cartilhas, para quê?** Cuiabá: EdUFMT, 2002.
- AMORIM, G. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. Imprensa Oficial, Instituto Pró-Livro, 2008.
Disponível em <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf> Acesso em 02 jun. 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (org.) **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)** Brasília: MEC/INEP/ Comped, 2002. 364p. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n.6).
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP: Papyrus, 1995, p.67-89
- ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. In: **Educação e Sociedade**, vol. 26, n.92, Campinas, Out. 2005, p. 1039-1066.
- AZANHA, J. P. **Uma Ideia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992, 201p.
- BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. In: **Cadernos de Pesquisa**. no. 108, São Paulo, Nov. 1999, p. 27-48
- BARRETO, E. S. de S.; SOUZA, S. Z. Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 2004. **Diversos da 27ª Reunião Anual** Caxambu: ANPED. Disponível em <http://www.anped.org.br/27/diversos/te_elba_barretto.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2006.
- BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**. vol. 32, no.2, p.261-277, maio/ago. 2006.
- BODGAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1991.

BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 59-76.

BORGES, C. M. F.. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação: Dossiê Os saberes docentes e sua formação. **Educação e Sociedade**. Ano XXII, nº 74, Abril/2001, p.11-26.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 20 jul. 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura, **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

BRASIL. Ministério de Educação, Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenadoria Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, 2004.

BRASIL. **PNE - Plano Nacional de Educação**: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Brasília: INEP, nov. 2001, 123p.

BRASIL. Lei N. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 6 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/anexo.do?jsessionid=87F02C1D24E36B18F040759741AFD56A?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FAnexo%2F-4373313804396615531>. Acesso em: 20 jul. 2008.

BRUNETTI, G. C. **O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental**: um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara. 2007, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), UNESP, Araraquara.

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. O QUE REVELAM OS TRABALHOS DO GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.) **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)** Brasília: MEC/INEP/ Comped, 2002. 364p. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n.6), p.303-328.

BUENO, J. G. S. Alunos e alunos especiais como objetos de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: FREITAS, M. C. de (org.) **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 333-359.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. da (Org.) **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 51-72.

CAMPELO, M. E. C. H. Dos saberes docentes à alfabetização de crianças: um contributo à formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Minas Gerais, Disponível em <<http://www.anped.org.br/25/mariaestelacampelot10.doc>> Acesso em: 16 de jan. 2005.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n 6, 1º semestre 1998, p.9-27

CANÁRIO, R. Editorial. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**. N. 9, mai/ago. 2009, Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT.pdf>. Acesso em 08 de mar. de 2011.

CAPOVILLA, F. C. (org.) **Os novos caminhos da alfabetização infantil** – Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. São Paulo: Memnon, 2005.

CARRAHER, T. Alfabetização e pobreza: três faces da realidade. In: KRAMER, S. (org.) **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1986.

CERDAS, L. Os Livros no Alto da Estante. **Revista Pátio** - Ensino Fundamental, Porto Alegre, p. 6-9, ago/out/ 2011.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 1995.

CHARTIER, A-M. Alfabetização e formação de professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**. n. 8, mai/jun/jul/ago 1998.

CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.26, n.2, jul./dez. 2000, p. 157-168.

CHARTIER, A-M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever** – entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004 (2ª edição revista e ampliada).

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. In: VIDETUR, n.29. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em 18 de jul. de 2011.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? . In: ARANTES, V. A. (org.) **Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010, p.75-127.

DANTAS, A. G. **Ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente.** 131p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2009

DIAS-DA-SILVA, M. H.G. F. Sabedoria docente – revisitando a pesquisa em tempos de formação docente precarizada. **ANAIS DO XIV ENDIPE** - Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: Edipucrs, 2008, p. 1-11 (CD ROOM).

DURAN, M. C. G. Ensino Fundamental de nove anos: argumentando sobre alguns dos seus sentidos. In: SILVA, A. M. M. et al. **Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino.** Recife/PE, 2006, p.337-349. (ISBN: 85-373-0095-0).

ESTEVES, M. Recensão da obra “Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts”, de Marilyn Cochran-Smith; Sharon Feiman-Nemser; D. John McIntyre & Kathy E. Demers [2008]. 3rd Edition. New York: Routledge & ATE. In: **Sísifo Revista de Ciências da Educação.** N. 8, jan. abr. 2008, p. 113-114. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=113>. Acesso em 08 de mar. de 2011

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas Estado da Arte. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. 79, ago., 2002, p.257-272.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. Entrevista concedida à Denise Pellegrini. In: **Nova Escola** – Revista do Professor. São Paulo: Abril, maio 2003, p. 27-30.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1997.

FOUCAMBERT, J. Por uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos. In: FOUAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 28-41.

FRADE, I. C. A. da S. A alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. da (org.) **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade.** Campinas/SP: Autores Associados, 2007, p.73-112.

GARCIA, R. L. Apresentação. In: GARCIA, R. L. (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares.** São Paulo: Cortez, 2001, p. 7-13.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ,1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A Educação que ainda é possível.** Porto Alegre: ArtMed, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo na ação: a Arquitetura da Prática. In: GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 201-280.

GIOVANNI, L. M. et al. Significado das séries escolares e a implementação de ciclos na escola fundamental. In: **Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares/ II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo, pensar, inventar, diferir**. Rio de Janeiro: UERJ/CAPES/CNPq e Portugal: Porto/Minho, 2004 (Publicação em Cd-Rom).

GIOVANNI, L. M. O trabalho do professor alfabetizador: organização do ensino e consequências para a aprendizagem. In: MICOTTI, M. C. de O. (org.) **Alfabetização Estudos e Pesquisas**. Rio Claro: UNESP, 1996, p. 79-88 (Curso de especialização “Alfabetização” departamento de Educação Instituto de Biociências de Rio Claro).

GLÓRIA, D. M. A.; MAFRA, L. de A. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação e Pesquisa**. vol. 30, n. 2, São Paulo, maio/ago./2004, p. 231-250

GOLDEMBERG, José. **O repensar da educação no Brasil**. Série Educação para a Cidadania, n.3. Instituto de Estudos Avançados da USP, São Paulo, 1993.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. 1996. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GUARNIERI, M. R., VIEIRA, L. C. Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: desempenho dos alunos e suas implicações para as práticas pedagógicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. , v.4, p.1 - 11, 2009, p. 1-11. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/2779/2515>. Acesso em 08 de mar. 2011

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2009 (PNAD)*. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1701. Acesso em 02 jun. 2011.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Relatório INAF 2009*: Indicador de Analfabetismo Funcional principais resultados. São Paulo, set. 2005. Disponível em http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil_2009_relatorio_divulgacao_revisto_dez-10_a4.pdf Acesso em 02 jun. 2011.

JACKSON, Ph. W. **La vida en las aulas**. Cuarta edición. Madri: Ediciones Morata, S. L.; Fundación Paideia, 1996.

JACKSON, Ph. W. **Práctica de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. In: **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, 2006.

KRAMER, S.; PEREIRA, A. B. C.; OSWALD, M. L. Um mergulho na alfabetização (ou: há muito o que revelar sobre o cotidiano da escola). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. n. 68 (158), Brasília, jan./abr. 1987, p. 65-97.

LEITE, E. C. M.; TASSONI, S.A. da S. Afetividade e ensino. In: In: SILVA, E. T. da (org.) **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, p.113-137.

LEITE, S. A. da S. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: ARANTES, V. A. (org.) **Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010, p.15-74.

LELLIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico. **Educação e Sociedade**. Ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 43-58.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola** – o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.17-51 (Capítulos I e II).

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 77-96

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: Epu, 1986.

MANCINI, M. C.; SAMPAIO, R. F. Editorial: Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos, v. 10, out./dez. 2006.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: **Sísifo Revista de Ciências da Educação**. N. 8, jan. abr. 2008, p. 7- 22 Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=7>, Acesso em jan. de 2010.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. 2006. 142p. Dissertação (Mestrado), UFSCar, São Carlos, 2006.

MARIN, A. J. ; BUENO, J. G. La investigación sobre trabajo docente em Brasil: balance sobre disertaciones y tesis - 1987/2006. In: OLIVEIRA, D.A.; FELDFEBER, M.. (Org.). **Nuevas regulaciones educativas en América Latina - políticas y procesos del trabajo docente**. 1 ed. Lima - Peru: Fondo Editorial, 2010, v. 1, p. 215-238.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: ROMANOWAKI, J. P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. A. **Conhecimento local e conhecimento universal. Práticas sociais: aulas, saberes e políticas**. Curitiba/PR: Champagnat (XII ENDIPE), 2004, p. 171-182.

MARTINS, A. M. Os municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. In: SILVA, A. M. M. et al. **Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife/PE, 2006, p. 363-377 (ISBN: 85-373-0095-0).

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1994.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade** [online]. 2004, vol.25, n.87, pp. 537-571. ISSN 0101-7330.

MERCADO, R. El trabajo cotidiano del maestro em la escuela. In: ROCKWELL, E. Mercado, R. **La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates**. Departamento de Investigaciones Educativas, Mexico, (Cuadernos de Education), 1986, p. 55-61.

MERCADO, R. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano dos maestros. In: **Infância y Aprendizaje**. 1991, 55, p.59-72.

MICOTTI, M. C. de O. Alfabetização: métodos e tendências. In: _____. (org.) **Alfabetização Estudos e Pesquisas**. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 9-60 (Curso de especialização “Alfabetização” departamento de Educação Instituto de Biociências de Rio Claro).

MORO, C. de S. **Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano**. 2009, 317p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – EDUCAÇÃO, Paraná, 2009

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

NICOLAU, M. L. M.; MAURO, M. A. F. **Alfabetizando com sucesso**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 11-30.

NUNES, C. M. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. Ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 27-42.

PIMENTA, S. G. (org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. A pesquisa em Didática. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Didática, currículo e saberes docentes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 78-106.

RIBEIRO, K. K. L. M. **Referências significativas na trajetória pré-profissional dos professores: o que revelam as teses e dissertações**. 2005. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), UNESP, Araraquara, 2005

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Abr. 2007, v.12, n. 34, p.94-103.

SAHA, L. J.; DWORKIN, A. G. Introduction: New Perspectives on Teachers and Teaching. In: SAHA, L. J.; DWORKIN, A. G. (org.) **Internacional Handbook of Research on Teachers and Teaching**. New York: Springer, 2009, p. 3-11. Disponível em

<http://books.google.com.br/books?id=EHubR8aMA20C&client=firefox-a&hl=pt-br> Acesso em: 8 de mar. de 2011.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Educação e Sociedade**, dez. 2004, vol.25, no. 89, p.1203-1225.

SAWAYA, S. M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 1, jan./jun. 2000, p. 67-81

SILVA, C. S. R. da. Livros de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar. In: BATISTA, A. A. G.; VAL, M. da G. C. (orgs.) **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004, p. 137-174 (Coleção Linguagem e Educação).

SILVA, D. D. da. **Construção dos conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais**. 168p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – EDUCAÇÃO, São Carlos, 2008

SILVA, N. da; COLELLO, S. M. G. Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica. **Videtur 21**. III: Universidade do Porto, 2003, Disponível em <<http://www.hottopos.com/>> . Acesso em: 10 dez. 2005.

SOARES, M. “Nada é mais gratificante do que alfabetizar”. Entrevista concedida ao jornal **Letra A** – o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte, ano 1, n. 1, abril/maio 2005.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Anais REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 26, 2003b, Minas Gerais, disponível em <<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc>> . Acesso em: 14 fev. 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M; MACIEL, F. (org.) **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/ Comped, 2000. 173p. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653, n.1)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n 13, jan/fev/mar/abr 2000. Disponível em http://ead2.uab.ufscar.br/file.php/1124/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pd. Acesso em 01 de fev. de 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, no. 73, dezembro/00, p. 209-244.

TEBEROSKY, A. Bases Psicopedagógicas da aprendizagem da leitura e da escrita. In: _____; CARDOSO, B. (orgs.) **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas/SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis/RJ: Vozes, 1993, p. 29-45.

TOCI-DIAS, A. T. **Pesquisando a relação família-escola: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros**. 213f., 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara, 2009.

VALENTE, W. R.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisas sobre o cotidiano da prática docente. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 6, 1º. semestre 1998, p. 29-48.

VIEIRA, L. C. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação do Estado de São Paulo (1980 a 2005)**. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

VIEIRA, L. C. O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: meandros político pedagógicos de sua implementação. **Política e Gestão Educacional (Online)**. , v.6, p.1 - 18, 2009. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi6_artigolucienevieira.pdf. Acesso em 08 de mar. 2011

WARDE, M. J. Pesquisa em educação: entre o Estado e a ciência. In: BRANDÃO, Z. et al. **Universidade e educação**. Campinas: Papyrus/Cedes; São Paulo: Ande/Anped, 1992 (Coletânea C.B.E).

WEISZ, T.; CAPOVILLA, F. C. Construtivismo x método fônico. Entrevista concedida à Antônio Gois. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 mar. 2006. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/imprimir.asp?id=1597&foto=0>> Acesso em: 21 mar. 2006.

ZACCUR, E. “Fala português, professora”. In: GARCIA, R. L. (org.) **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 14-30.

ZIBETTI, M. L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: estudo etnográfico**. 2005. 252p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

ANTONELLI, M. M. **Saberes das professoras alfabetizadoras bem-sucedidas**. 2009. 167p. Dissertação (Mestrado). UNIMEP, São Paulo, 2009

AQUINO, L. de L. A. **O Trabalho Docente para Além do Ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de Escola Estadual de Ciclo I do Ensino Fundamental.** 2009. 149p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

BERNARDES, V. A. M. **História e Memória de Alfabetizadoras: Desenvolvimento Profissional.** 2005. 250p. Tese (Doutorado). UNICAMP, Campinas/SP, 2005.

BERTAN, A. H. F. **Teoria, prática e o método utilizado: o desafio da alfabetização.** 2006. 101p. Dissertação (Mestrado). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006.

BORDIGNON, J. T. **A prática de professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressam aos seis anos de idade no Ensino Fundamental.** 2009. 154p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

CASTRO, J. de F. Z. **A prática de uma professora bem sucedida: uma leitura comportamental.** 2009. 206p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

COLOMBO, F. A. **Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor.** 2007. 214p. Dissertação (Mestrado). UNICAMP, Campinas/SP, 2007.

COSTA, L. P. da. **Para uma análise do fracasso escolar, na mediação do professor no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.** 2006. 291p. Dissertação (Mestrado). Universidade Braz Cubas, São Paulo, 2006

CUNHA, D. W. **Tempo de ensinar e tempo de aprender a temporalidade e professores de uma escola pública.** 2005. 96p. Dissertação (Mestrado). PUC/SP, São Paulo, 2005.

FERREIRA, S. G. P. **É possível promover o sucesso escolar? Um estudo a partir do pensamento das educadoras de séries iniciais.** 2009. 293p. Dissertação (Mestrado). USP, São Paulo, 2009

GARCIA, V. R. D. de A. **A prática do professor alfabetizador e a difícil travessia da tradição à ruptura.** 2005. 114p. Dissertação (Mestrado). Universidade Braz Cubas, São Paulo, 2005.

GARRIDO, V. B. **Práticas de Letramento.** 2008. 133p. Dissertação (Mestrado). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GAZANA, A. C. **O professor e a elaboração de saberes em espaços compartilhados de estudo e reflexão.** 2007. 109p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

MELO, E. C. de. **Ler e escrever: muito prazer, lembranças, histórias e memórias de professoras de Rio Branco.** 2009. 117p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas.** 2006. Tese (Doutorado). 282p. USP, São Paulo, 2006

OLIVEIRA, T. F. M. de. **Conhecimentos manifestos pelos professores para o ensino na alfabetização escolar.** 2008. 213p. Tese (Doutorado). PUC/SP, São Paulo, 2008.

PAULA, F. A. de. **Astúcias de uma professora alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em uma sala de aula.** 2008. 290p Tese (Doutorado). UNICAMP, Campinas/SP, 2008.

PEREIRA, Z. F. **O Ensinar-Aprender na trajetória de formação de professores alfabetizadores.** 2005. 151p. Dissertação (Mestrado). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

QUEIROZ, E. de O. C. M. **Professor alfabetizador: uma escolha determinante ou determinada?** 2009. 81p. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

REGANHAN, S. G. **A evolução da escrita infantil e o trabalho do professor.** 2005. 114p. Dissertação (Mestrado). Universidade Braz Cubas, São Paulo, 2005.

REIS, S. de L. O. dos. **O papel de uma professora alfabetizadora: construções e reconstruções.** Dissertação (Mestrado). 2005. 312p. Universidade Braz Cubas, São Paulo, 2005.

RUIZ, R. da S. C. **Avaliação e alfabetização: um intertexto.** 2009. 165p. Dissertação (Mestrado). PUC/SP, São Paulo, 2009.

SANTAROSA, A. **Concepções dos professores sobre a alfabetização: um estudo com base no construtivismo piagetiano.** 2007. 98p. Dissertação (Mestrado). UNICAMP, Campinas/SP, 2007.

SCHUVETER, M. H. **A interação professor-aluno nas atividades de escrita: um estudo em salas de 1o. Ano do ensino fundamental.** 2008. 111p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

SILVA, S. R. P da. **Avaliação da aprendizagem de alunos no contexto da organização escolar em ciclos com progressão continuada: um estudo a respeito das representações de professoras do ciclo I do ensino fundamental de uma escola municipal.** 2005. 228p. Tese (Doutorado). USP, São Paulo, 2005.

SOARES, F. A. **O trabalho em grupo como instrumento operatório no processo de alfabetização: relações entre concepções e práticas pedagógica.** 2005. 166p. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

SOTELO, V. **A oralidade nas relações com a escrita: formas de participação e produção de sentidos na interação em sala de aula.** 2009. 141p. Dissertação (Mestrado), Universidade São Francisco, São Paulo, 2009.

SOUZA, N. B. G. de. **Práticas de Leitura: concepção de uma docente da 1ª série do**

ensino fundamental da cidade de Umuarama-PR. 2009. 84p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009

TAIPEIRO, D. I. Em algum Lugar do Passado...Investigando as relações que professoras alfabetizadoras estabelecem com a leitura a partir de suas memórias. 2007. 103p. Dissertação (Mestrado). UFSCar, São Carlos, 2007.

TEMPESTA, M. C. da S. Modos de os professores se referirem ao conhecimento pedagógico no exercício de profissão. 2009. 145p. Tese (Doutorado). UNICAMP, Campinas/SP, 2009.

VIEIRA, L. C. As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação do Estado de São Paulo (1980 a 2005). 2007. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

ZIBETTI, M. L. T. Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: estudo etnográfico. 2005. 252p. Tese (Doutorado), USP, São Paulo, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PESQUISAS POR IES, ESTADO E ANO

IES	Estado	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	AL				2	1	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	AM	1	3				4
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	BA				1	1	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	BA	1			1		2
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	CE	2	2	2	2	1	9
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	DF	3		4	2	1	10
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	ES		3	1	3	1	8
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA/GOIÁS	GO	2	2		1	2	7
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	GO				2		2
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	MA			1		1	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MG	1	2	1	2	2	8
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	MG	2	1		1	4	8
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MG	1			1	2	4
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA/MG	MG		1		1		2
UNIVERSIDADE DE UBERABA	MG		2				2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	MT	2	4	3	5	3	17
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	MT	1	2	3			6
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	PA	1					1
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	PB		1				1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	PE	1	2	2	5	3	13
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	PI		1	3	2	1	7
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	PR	4	3		1	1	9
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	PR			2	2	3	7
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA/PR	PR		1	1		3	5
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM	PR	1	1	1		2	5

BOSCO							
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PR	1	1			1	3
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	PR		2		1		3
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	PR				1	1	2
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	RJ	2	2			4	8
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	RJ	1	1	2	3	1	8
UNIRIO	RJ		1	1	3	2	7
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	RJ	1			1	5	7
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	RJ		2	1	1	2	6
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA/RJ	RJ			2	2		4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	RN	2	2	1	4		9
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS	2	2	2	4	3	13
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	RS		4	1	6		11
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	RS	2		2		2	6
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	RS	1	1	1	1		4
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA /RS	RS	1		1		1	3
UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	RS				1	2	3
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	RS			1	2		3
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	RS		1				1
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	SC	1	3	2			6
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	SC	2			1	1	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	SC		2	1			3
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	SC					2	2
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	SC					1	1
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	SC				1		1
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE	SP	5	6	1	5	4	21

CATÓLICA DE SÃO PAULO							
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP	4	2	6		6	18
UNESP/ RIO CLARO	SP	4	3	1	2	2	12
UNESP/ARARAQUARA	SP	1	1	3	1	5	11
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	SP	1	2	4	2	1	10
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	SP	1	2	1	3	2	9
UNESP/MARILIA	SP	1	1	1	1	3	7
UNIVERSIDADE BRAZ CUBAS	SP	4	2		1		7
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO	SP			3	2		5
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA	SP		1	1	2		4
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	SP	1	1	1	1		4
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	SP	1			2		3
UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	SP	1	1	1			3
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	SP					2	2
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	SP		1			1	2
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	SP		1		1		2
UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	SP				1	1	2
UNIVERSIDADE SÃO MARCOS	SP		1		1		2
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	SP	1					1
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	SP		1				1
TOTAL		64	81	65	91	87	388

APÊNDICE B – PESQUISAS ORGANIZADAS POR PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

PESQUISA/AUTOR	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS UTILIZADOS
SANTAROSA (2007)	Questionário
GAZANA (2007)	Questionário, sessões de estudo, realização de propostas de trabalho
BERTAN (2006)	Observação e entrevista
TAIPEIRO (2008)	Narrativas
COLOMBO (2007)	Observação e autoscopia
SCHUVETER (2008),	Observação e entrevista
SOARES (2005)	Observação e entrevista
BORDINGON (2009)	Entrevista e análise de cadernos de alunos e de cadernos de registro de aulas das professoras
AQUINO (2009)	Entrevistas, observação, questionários, análise da produção escrita, análise de documentos, análise de material de trabalho das professoras.
SOUZA (2008)	Entrevista e observação
RUIZ (2009)	Entrevista
ANTONELLI (2009)	Entrevista, observação de aulas e relato de histórias de vida
FERREIRA (2009)	Entrevista
OLIVEIRA (2008)	Questionário
VIEIRA (2007)	Análise bibliográfica
ZIBETTI (2005)	Observação, entrevista e análise de planejamentos, atividades e materiais didáticos
SOTELO (2009)	Observação de aula e entrevistas
MONTEIRO (2006)	Narrativas
BERNARDES (2005)	Narrativas
CASTRO (2009)	Observações e entrevistas
PAULA (2008)	Observação
QUEIROZ (2009)	Entrevista
MELLO (2009)	Narrativas
REGANHAN (2005)	Entrevista e análise de produções escritas de crianças
SILVA (2005)	Observações e entrevistas
REIS (2005)	Não explicita
CUNHA (2005)	Entrevista
COSTA (2006)	Observação, questionário, análise de plano de gestão da escola, de relatórios de avaliação, registros de professores e alunos
GARCIA (2005)	Observação, entrevista e análise documental
PEREIRA (2005)	Entrevista
TEMPESTA (2009)	Grupos de estudo, entrevista
GARRIDO (2008)	Entrevistas com os alunos, material escrito produzido pelos alunos, anotações realizadas das observações das aulas, como diários, cadernos dos alunos, sondagens e registro das aulas

APÊNDICE C – TIPO DE ESTUDO

TIPO DE ESTUDO	TOTAL
Pesquisa etnográfica	4
Estudo de caso	4
Estudo comparativo	3
História de vida	5
Relato de experiência	1
Pesquisa qualitativa	7
Pesquisa quali/quantitativa	2
Pesquisa bibliográfica	1
Pesquisa participante	2
Análise de depoimento	2
Análise do comportamento	1
TOTAL	31

APÊNDICE D – AUTOR E TIPO DE ESTUDO

PESQUISA/AUTOR	TIPO DE ESTUDO
SANTAROSA (2007)	Pesquisa quali/quantitativa
GAZANA (2007)	Pesquisa participante
BERTAN (2006)	Estudo comparativo
TAIPEIRO (2008)	Histórias de vida
COLOMBO (2007)	Pesquisa qualitativa
SCHUVETER (2008), SOARES (2005)	Pesquisa qualitativa Estudo comparativo
BORDINGON (2009)	Pesquisa qualitativa
AQUINO (2009)	Pesquisa qualitativa
SOUZA (2008)	Pesquisa etnográfica
RUIZ (2009)	Pesquisa qualitativa
ANTONELLI (2009)	Estudo de caso
FERREIRA (2009)	Estudo de caso
OLIVEIRA (2008)	Pesquisa qualitativa
VIEIRA (2007)	Pesquisa bibliográfica
ZIBETTI (2005)	Pesquisa etnográfica
SOTELO (2009)	Pesquisa qualitativa
MONTEIRO (2006)	Histórias de vida
BERNARDES (2005)	Histórias de vida
CASTRO (2009)	Análise do comportamento
PAULA (2008)	Estudo de caso
REIS (2005)	Estudo de caso
QUEIROZ (2009)	Histórias de vida
MELLO (2009)	Histórias de vida
REGANHAN (2005)	Estudo comparativo
SILVA (2005)	Pesquisa etnográfica
CUNHA (2005)	Análise de depoimentos
COSTA (2006)	Pesquisa quali/quantitativa
GARCIA (2005)	Pesquisa etnográfica
PEREIRA (2005)	Análise de depoimentos
TEMPESTA (2009)	Pesquisa participante
GARRIDO (2008)	Relato de experiência

APÊNDICE E – TESES E DISSERTAÇÕES DA ÁREA DA EDUCAÇÃO (ORGANIZADAS POR ANO)

RESULTADO (2005)

Critérios: Assunto = alfabetização; Ano Base = 2005

192 teses/dissertações

IES – Área da Educação (65 trabalhos)

ADELMA MARIA PINTO GALEANO. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REME - REDE MUNICIPAL DE ENSINO - DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ - GARANTIA DA QUALIDADE DE ENSINO?
Alberto Alves de Souza. A Progressão Escolar de Alunos com Deficiência em Classes Comuns - A Experiência de Santo André
ANA CARLA DE MENEZES WANZELLER. Uma política pública de educação em questão: o Programa de Aceleração Distrito Federal
ANA LUCIA DUARTE FERREIRA. ALFABETIZAÇÃO E INFORMÁTICA EDUCATIVA: estratégias de ensino/aprendizagem com alunos da 1ª Série do Ensino Fundamental
ANA LUCIA WERNECK VEIGA. REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM E CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA: RELAÇÕES COM A LINGUAGEM ESCRITA
Ana Paula Gaspar Melim. "Olhar" o professor de Educação Infantil: o programa de formação de professores alfabetizadores como objeto de referência
ANDRÉIA CRISTINA FREGATE BARALDI LABEGALINI. A formação de professores alfabetizadores nos institutos de educação do estado de São Paulo (1933 a 1975) - 01/02/2005 Unesp Marília Mestr.
BETANIA TENÓRIO SOARES DA ROCHA. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E USO DE COMPUTADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Daniela Donato. Recontando histórias: a leitura e a visão de mundo do pré-escolar
DANIELA TARANTA MARTIN. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS METODOLOGIAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL
Danielli Bosqueiro Pepe. O processo de avaliação e encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais em Piracicaba
DENIO WALDO CUNHA. TEMPO DE ENSINAR E TEMPO DE APRENDER A TEMPORALIDADE E PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DILIAN DA ROCHA CORDEIRO. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: o que pensam e fazem os professores
DOROTHEIA BÁRBARA SANTOS. A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CENÁRIO DAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA.
ELIANA RIBEIRO DA SILVA. LEITURA DA PALAVRA E LEITURA DO MUNDO: OS DESAFIOS DA LEITURIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE
Emídia da Silva. A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR: NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO
FATIMA APARECIDA SOARES. O TRABALHO EM GRUPO COMO INSTRUMENTO OPERATÓRIO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Fátima Terezinha Spala. Políticas de inclusão e a formação dos professores alfabetizadores da cidade do Rio de Janeiro
Francisco Antonio Moreira Rocha. Uma pesquisa participante no ciclo I: professores em formação e propostas em discussão
Gilceane Caetano Porto. Divulgação e utilização do método global de contos no Instituto de Educação Assis Brasil
HELEN RODRIGUES CARDOSO. Uma compreensão sociológica do processo de aprendizagem: comparando diferentes práticas
Jacirene Lima Pires dos Santos. A tematização da prática educativa: um estudo de registro reflexivos feitos por professores durante o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/PROFA
JAQUELINE LUZIA DA SILVA. Alfabetização e Letramento: leitura do mundo - leitura da palavra - re-leitura do mundo

JOUBERTH MAX MARANHÃO PIORSKY AIRES. AS "ESCOLAS DIFERENCIADAS" DOS ÍNDIOS TAPEBAS
LIANE TRECE DE SIQUEIRA SANTOS. O SABOR DA ESCRITA PARA AQUELE DE ESCREVE: UMA LEITURA PSICANALÍTICA
Lívia Paulo de Araújo. As representações sociais de professores sobre a progressão continuada
Luciana Pires Alves. PASSEIOS E NARRATIVAS: HISTÓRIAS QUE HABITAM O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM DUQUE DE CAXIAS.
LUCIANE APARECIDA DE SOUZA. CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESPAÇO/TEMPO ALFABETIZADOR EM QUESTÃO
Luciane Knüppe. Alfabetização na educação infantil: uma questão em debate
LUCIETE VALOTA FERNANDES. SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES À FORMAÇÃO NO 'PEDAGOGIA CIDADÃ'
Luiza Alves Ferreira Portes. Alfabetização e Letramento – questões complementares à caracterização do sujeito da alfabetização na Pós-Modernidade
Márcia Regina do Nascimento Sambugari. Socialização de professoras em atividades de educação continuada
Maria Claudia Ramos Cabete Pereira. Fracasso escolar e aprendizagem: leitura, linguagem oral, mediação
MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA. DISCURSO, ORAÇÕES E CASTIGOS: (IN) DISCIPLINA NO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO
MARIA IRENE MIRANDA BERNARDES. PROJETO DE INTERVENÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS COM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO: CONSTRUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E RESULTADOS
MARIA LÚCIA RESENDE. PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA CLASSE DE ACELERAÇÃO DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: uma possibilidade de inclusão?
Maria Teresa Martins Fávero. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E APRENDIZAGEM DA ESCRITA
MARINEZ FRANÇA DE SOUZA. CURRÍCULO DAS ÁGUAS: Vida, Escola e Formação Ribeirinha no Município de Nova Olinda do Norte/AM
Mariza Mitsuko Nogai. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA REFLEXIVA E O USO DO COMPUTADOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COM ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – PR
MARIZABETE OZELAME. OS (DES)CAMINHOS PERCORRIDOS POR UM ALUNO SURDO DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE REGULAR DE ENSINO
Marli Lúcia Tonatto Zibetti. Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico
Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito. Em redes em formação de professoras em cidades pequenas
NATALIA KNEIPP RIBEIRO GONÇALVES. AS PEÇAS DIDÁTICAS DE BERTOLT BRECHT E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
Neusa Maria Amédi. A alfabetização do deficiente mental educável
NICEIA APARECIDA ALVES. A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL
Nilse Antonia Corte Bicudo. DIFICULDADES ESCOLARES E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UM ESTUDO COM ALUNOS DE 2ª E 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
Osmar Ribeiro de Araújo. MODOS DE LEITURA DE ALFABETIZADORAS: História, memória e representação
Rita de Cássia Pizoli. ENTRE A COERÇÃO E A INVENÇÃO: A LEITURA E A BUSCA DA LIBERDADE NA SELEÇÃO DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL
Roselete Fagundes de Aviz de Souza. (Re)encontrando a voz onde ela está: (des)encantos no ser professor
ROSELIA CRISTINA DE OLIVEIRA. FALAS SILENCIADAS: RELATOS DE MULHERES/EDUCADORAS SOBRE A CAMPANHA PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER
ROSEMEIRE REIS RIBEIRO DA COSTA. A construção do processo de alfabetização na 1a. série
Sabrina de Lima Oliveira dos Reis. O papel de uma professora alfabetizadora: construções e reconstruções
SANDRA HELENA TINÓS. A PRODUÇÃO GRÁFICA E A ESCRITA DE CRIANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: AS DIFICULDADES EM QUESTÃO
Selma Costa Pena. Família, escola e trabalho: tempos e espaços de formação de leitoras em narrativas de professoras alfabetizadoras

Sheila Roberti Pereira da Silva. Avaliação da aprendizagem de alunos no contexto da organização escolar em ciclos com progressão continuada: um estudo a respeito das representações de professoras do ciclo I do ensino fundamental de uma escola municipal
Silvia de Toledo Silva. Processo de letramento: uma proposta alternativa de trabalho em sala de aula
SILVIA UNBEHAUN PÜSCHEL. Alfabetização e leitura: memórias de professoras alfabetizadoras
SIMONE GONÇALVES REGANHAN. A EVOLUÇÃO DA ESCRITA INFANTIL E O TRABALHO DO PROFESSOR
Solange Maria Senen dos Santos. O PRAZER DE ESCREVER NA ESCOLA: CRIANÇAS E PROFESSOR DESCOBRINDO INTERLOCUÇÕES
SOLANGE PRESSATTO MATTIUZZO. Formação de professores e trabalho infantil: histórias de alfabetizadores
Valéria Resende Teixeira Pereira. A SAÚDE EMOCIONAL DO EDUCADOR: SABERES NECESSÁRIOS AOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO
Vânia Aparecida Martins Bernardes. História e Memória de Alfabetizadoras: Desenvolvimento Profissional
Vitória Regina Dias de Almeida Garcia. A prática do professor alfabetizador e a difícil travessia da tradição à ruptura
Zildene Francisca Pereira. O Ensinar-Aprender na trajetória de formação de professores alfabetizadores

RESULTADO (2006)**Cr terios: Assunto = alfabetiza o; Ano Base = 2006****195 teses/disserta es****IES -  rea da Educa o (81 trabalhos)**

Adriane Souza da Silva Schein. ESTRANHO: FORA DA TRAMA DO DISCURSO - Um estudo sobre sentidos da alfabetiza�o em uma APAE
ALINE CHOUCAIR VAZ. A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no estado novo (1937-1945)
ANA CLÁUDIA GONÇALVES RIBEIRO. MEDIA�OES PEDAGOGICAS NAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS
ANA LÚCIA NUNES DA CUNHA VILELA. (RE) CONSTRUINDO O TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: UMA PROPOSTA DE INTERVEN�O
Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho. Políticas nacionais de educa�o infantil: Mobral, Educa�o pré-escolar e a Revista Criança
ANDREA CARVALHO. CIDADANIA COMO DECORRÊNCIA DA ALFABETIZA�O - CONCEITOS SUBJACENTES AOS PCNS
ANDRÉA HENRIQUE FRANCO. TEORIA, PRÁTICA E O MÉTODOS UTILIZADO: O DESAFIO DA ALFABETIZA�O
Bianca Caroselli. O TRABALHO COM A ESCRITA EM UMA CLASSE DE ALFABETIZA�O
Célia Beatriz Piatti. FORMA�O CONTINUADA: REFLEXOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE FORMA�O DE PROFESSORES ALFABETIZADORES - PROFA
CLAUDIA GEWEHR PINHEIRO. Pareceres Descritivos: narrativas que a escola nos conta
Claudia Regina Sell de Miranda. RETRATO DE UMA ARENA BAKHTINIANA: A COMPREENSÃO E OS USOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO NA ESCOLA
Cristhiane de Souza. Círculos de cultura infantil. O método Paulo Freire na alfabetiza�o de crianças: um estudo aproximativo socioconstrutivista
DAISINALVA AMORIM DE MORAES. AS PRÁTICAS DE ALFABETIZA�O DE PROFESSORAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO E A FORMA�O DE CRIANÇAS ALFABETIZADAS E LETRADAS
Daniela Aparecida Lopes Pinto. Fonoaudiólogo: apoio ou ameaça? Representa�es sociais de professores do ensino fundamental sobre o "fonoaudiólogo"
Delvair Maria David de Moraes. Professoras leitoras e formadoras de alunos leitores: rela�es entre trajetórias iniciais de leitura e prática docente
Denise da Costa Neves Daud. A Rela�o entre a Hiperm�dia e a aprendizagem: Uma Abordagem Construtivista DILZA CÔCO. PRÁTICAS DE LEITURA NA ALFABETIZA�O
Domingos Moreira. Políticas públicas de alfabetiza�o de massa na Guiné-Bissau
Dulcineia de Fatima Ferreira Pereira. Revisitar Paulo Freire: uma possibilidade de reencantar a educa�o
Edelir Salomão Garcia. Trajetória escolar de ex-alunos de classes especiais para deficientes mentais
Edite da Glória Amorim Guimarães. Histórias de alfabetizadores : vida, memória e profissão
ELIDA MARIA FIOROT COSTALONGA. Forma�o universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores
ELIO DE ASSIS. O projeto "Recupera�o de Ciclo I" no contexto da progressão continuada: Um estudo sobre a perspectiva dos professores
ELIRIANE DOS ANJOS DA SILVA ALBUQUERQUE. FORMA�O CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGOGICA: CAMPO DOS POSSÍVEIS
Elisangela Vieira Linhares. Marcas da Memória traduzidas na Identidade Docente: relatos de vida de professoras alfabetizadoras
ELIZABETE PAULINA GOMES. PROFESSORAS PRIMÁRIAS: A CONSTRU�O PROFISSIONAL DE ALFABETIZADORAS NEGRAS EM FLORIANÓPOLIS (1950-1970)
Elizabeth Dias da Costa Wallace Menegolo. O ensino da produ�o textual escrita em uma escola de Cuiabá-MT: do prescrito ao realizado na década de 90
Fabiana Giovani. O texto na apropria�o da escrita

FABIANE PUNTEL BASSO. A ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUA REPERCUSSÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LECTO-
Fatima Aparecida Maglio Colus. Construção Social de Dificuldades de Aprendizagem
Fátima Garcia Chaves. O ciclo inicial de alfabetização e a formação continuada de docentes
FLÁVIA HELENA PONTES CARNEIRO. Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: Um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização
Gilmara da Silva. As oportunidades de aprendizagem na alfabetização mediadas pelo uso do computador como estratégia de ensino
HELEN DENISE DANERES LEMOS. AS PERCEPÇÕES DE ACADÊMICAS FORMANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS
Hevelyn Tatiane Silva Barcelos. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: uma questão de saber e de identidade
Isis Flora Santos. Narrativas, experiências, saberes e fazeres docentes: o que nos falam as professoras alfabetizadoras do CAP-UERJ
Ivana Suski Vicentin. A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CONCIÊNCIA FONOLÓGICA NO TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR
Janaina Pereira Ribeiro. Letramento e experiência curricular intercultural na classe de progressão
Juliana Pereira de Albuquerque Stormiolo. A relação teoria e prática no processo de elaboração de conhecimento durante a formação inicial de professores alfabetizadores
Juvenal Maricane Mudurua Inruma. A Alfabetização emergente na educação infantil e no 1º ciclo do Ensino Básico em Moçambique
Katia Silene Zorthêa. Daraiti Ahã: escrita alfabética entre os Enawene Nawe
Leila Pessoa da Costa. Para uma análise do fracasso escolar, na mediação do professor no processo de aprendizagem da leitura e da escrita
LIGIA MARIA SCIARRA BISSOLI. LEITURA DE IMAGENS : AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIANA ADÁRIO BRANDÃO. PROJETOS TRANSDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: diferentes olhares de duas escolas londrinenses
Luis Augusto Mattos Mendes. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS NUMA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO
Luiz Otavio Neves Mattos. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares
MALENA SOUSA COELHO. Letramento e análise de discurso: uma questão teórica
MARCIA DE CARVALHO GATTI. Concepções e práticas docentes diante da diversidade dos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita
Márcia Regina Falcioni Pinesso. SISTEMA SERIADO E SISTEMA DE CICLO: ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA
MARGARETE FERREIRA DO VALE DE SOUSA. A FÁBRICA DE PROFESSORES E A PADRONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO
MARIA AUGUSTA DA SILVA XIMENES. O Ciclo Inicial do Ensino Fundamental: Uma Experiência do Sistema Estadual de Ensino em Manaus (2001-2003)
Maria Christine Berdusco Menezes. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
MARIA CILVIA QUEIROZ FARIAS. SIGNIFICADOS E DIMENSÕES DA LEITURA-ESCRITA NO CONTEXTO FAMILIAR DE CRIANÇAS DE SEIS E SETE ANOS
MARIA DO CARMO BARROS BERNARDES. A Prática Pedagógica de Professoras Alfabetizadoras no 2º Ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental
Maria Iolanda Monteiro. Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas
MARISTELA GATTI PIFFER. O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MAURICIO HOLANDA MAIA. APRENDENDO A MARCHAR: OS DESAFIOS DA GESTÃO MUNICIPAL DO ENSINO E DA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO ESCOLAR
Mauriza Moura Dantas. Práticas Cotidianas de Ensino da Língua Escrita em Classe Especial para Surdos

Milena Soares Gomes. Interação entre professor e aluno durante o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da linguagem escrita
MÔNICA FARINACCIO. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR CRIANÇAS ADOLESCENTES E ADULTOS NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COGNITIVOS
Mônica Maria de Azevedo. A PRODUÇÃO DE SENTIDOS PARA O BRINCAR EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO FORMAL E SUA REPERCUSSÃO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA
PATRICIA MOURA PINHO. Os discursos sobre currículo e alfabetização nos planos de estudos: construções interdiscursivas
Peterson Martins Alves Araújo. : LETRAMENTO DIGITAL: Um Estudo de Caso em uma Escola Municipal de João Pessoa
ROBERTA ROTTA MESSIAS DE ANDRADE. A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de educação entre os anos de 1999 e 2003
Rosângela de Fátima C. França. Formação continuada: O programa de Formação de professores alfabetizadores e as concepções dos professores sobre as mudanças em sua prática pedagógica
ROSARIANE GLAUCIA M. CAMPOS. O programa de formação de professores alfabetizadores- Profa - e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos
Sabrina de Lima Oliveira dos Reis. O papel de uma professora alfabetizadora: construções e reconstruções
Selma Martines Peres. Práticas de leitura de professoras de educação infantil: narrativas de professoras - Catalão - GO
Silvana Alves da Silva Bispo. Programa de formação de professores alfabetizadores - PROFA: da teoria à prática na REME de Três Lagoas-MS
TANIA MARIA FERNANDES OLIVEIRA. AVALIAR NA ALFABETIZAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS DIFICULDADES DOCENTES
TÂNIA MARIA SOARES BEZERRA RIOS LEITE. ALFABETIZAÇÃO – Consciência Fonológica, Psicogênese da Escrita e Conhecimento dos Nomes das Letras: um ponto de interseção
Teodósia Mika. GESTÃO DA EDUCAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO NO CICLO I: REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO
Terezinha Fernandes Martins de Souza. Alfabetização na escola primária em Diamantino - Mato Grosso (1930 a 1970)
Umbelina Saraiva Alves. As interrelações entre o currículo escolar e as práticas pedagógicas dos professores de alfabetização à 4ª Série do Ensino Fundamental da Escola Moacir Madeira Campos, Teresina-PI - 01/09/2006 UF do Piauí Mest.
Vera Luci Alves Savedra. DIFUSÃO DA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA NA FaE-UFPel (décadas de 80 - 90) -
Vivian Cristina Matos da Trindade. Imagens concepções e práticas de leitura e escrita em sala de aula: memórias de professores de Carandaí, MG nas décadas de 1940 a 1970
Wendell Fiori de Faria. O ENSINO DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE AS QUESTÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CURSO DE PEDAGOGIA
ZENAIDE HEINSCH. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E O ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA

Resultado (2007)**Cr terios: Assunto = alfabetiza o; Ano Base = 2007****199 teses/disserta es****IES –  rea da Educa o (65 trabalhos)**

Adriana Gomes Venancio. A criança como artes�a das palavras: O trabalho com a poesia na educa�o da infância
Adriane Santarosa. CONCEP�OES DOS PROFESSORES SOBRE A ALFABETIZA�O: UM ESTUDO COM BASE NO CONSTRUTIVISMO PIAGETIANO
Adriv�nia Maria Valério Honório. Alfabetiza�o � luz do letramento
Albino Trevisan. DESENHANDO, LENDO E ESCRREVENDO – DELES: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ALFABETIZAR
Aline Vieira Barreto Kabarite. Representa�es sociais de ‘atividade da criança em processo de alfabetiza�o’ nas rela�es e práticas de uma escola
ANA CAROLINA GAZANA. O PROFESSOR E A ELABORA�O DE SABERES EM ESPAÇOS COMPARTILHADOS DE ESTUDO E REFLEXÃO
Ana Cic�lia Demétrio. "O que ensinar?" "Como ensinar?": reflexões sobre a sele�o e organiza�o de conteúdos no processo de alfabetiza�o
Ana Karina de Araújo Galvão. Narrativas de aprendizagens no processo formativo de licenciandos do curso de Pedagogia
Anderson Paulino de Souza. POR DENTRO DA ESCOLA PÚBLICA: EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E ACONTECIMENTOS
Andrea Luize. O processo de apropria�o da escrita na infância: situa�es interativas na produ�o textual
Andréia Maria Rodrigues de Souza. Intencionalidade das Atividades de Linguagem Escrita: o que dizem as crianças?
Anna Rita Sartore Laurito. Escrita e angústia: investiga�o, sob perspectiva psicanalítica, do impedimento de escritura como fenômeno da ordem do sujeito do inconsciente
Benedita de Almeida. A escrita na forma�o continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria
CARMELINA TRAMAGLINO. A proposta de alfabetiza�o da secretaria municipal de educa�o de porto alegre no período de 1989/1992: narrativas sobre sua implanta�o e desdobramentos nas gestões posteriores
Claudia Fátima Kuiawinski. ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ALFABETIZA�O E FORMA�O DE PROFESSORES
CLAUDIA REGINA FURLANETTO. Avalia�o de Aprendizagem na 1� Série em uma Escola Municipal de Fortaleza: Teoria e Prática
Cristiane Marcela Pepe. Processo de aprendizagem e motiva�o de professores de ensino fundamental I
Daniela Isabel Taipeiro. Em algum Lugar do Passado...Investigando as rela�es que professoras alfabetizadoras estabelecem com a leitura a partir de suas memórias
Dijan Leal de Sousa. Implica�es da psicologia histórico-cultural de Vigostki na forma�o de professores alfabetizadores
Edn�ia Maria Azevedo Machado. Programa de forma�o de professores alfabetizadores (PROFA): um ressignificar da prática docente
Elenara Ues Cury. A media�o docente no ensino da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental
ELIANE APARECIDA GALVÃO DOS SANTOS. CONSTRUÇOES TEÓRICO – PRÁTICAS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA INICIAIS: UM ESTUDO COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
Fabiana Aurora Colombo. AQUISI�O DA ESCRITA: A AFETIVIDADE NAS ATIVIDADES DE ENSINO DESENVOLVIDAS PELO PROFESSOR
Fernanda Zanetti Becalli. O ensino da leitura no Programa de Forma�o de Professores Alfabetizadora (PROFA)
Gisele Camilo Brunetti. O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental: um estudo a partir das manifesta�es de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara
Giuliana Carmo Temple. Alunos Copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural
Graziele Fernanda Carvalho. Alfabeto dos animais: um diálogo entre alfabetizar e letrar

Hostiza Machado Vieira. Prática pedagógica do professor alfabetizador: a reflexão crítica como mediadora do saber, do saber-ser e do saber-fazer
JANE MARY DE PAULA PINHEIRO TEDESCHI. A professora de educação infantil e a alfabetização: relação entre a teoria e a prática
Joana D'arc Alves Rosal Adad. Prática pedagógica alfabetizadora: contexto de aprendizagens docentes
Joara Corrêa de Oliveira Durigan. Práticas pedagógicas e desempenho escolar de crianças em processo de alfabetização
Josenir Santos de Almeida Gomes. Concepções e práticas docentes em alfabetização em Mato Grosso: últimas décadas
LIGIA MARIA SANTOS DE SOUZA. ALFABETIZAR CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA: fazeres docentes em discussão
Lilian Mara Dela Cruz Viégas. Uma possibilidade para superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita
Lúcia Helena Gazólis de Oliveira. Livro didático e aprendizado de leitura no início do ensino fundamental
Luciene Cerdas Vieira. As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: Teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo (1980-2005)
Luzia Estevaso Pereira. O nascimento do estranho na cidade de São Paulo: analfabetismo e estigma
MÁRCIA CRISTINA DE OLIVEIRA MELLO. A ALFABETIZAÇÃO NA IMPRENSA PERIÓDICA EDUCACIONAL PAULISTA (1927-1943)
MÁRCIA REGINA ALVES GONDIM. PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
MARIA ANTONIA HONORIO TOLENTINO. EDUCAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO DOCENTE NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: O CASO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL
MARIA APARECIDA LAPA DE AGUIAR. AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
Maria Cristina Santos de Oliveira Alves. A formação continuada na rede municipal de ensino de Uberlândia (1990-1995): com a palavra os professores
MARIA DO ROSÁRIO ROCHA CAXANGÁ. PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA FAMÍLIA E APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA POR CRIANÇAS ALFABETIZANDAS
Maria do Socorro L. Marques França. O Professor e a leitura: histórias de formação
Maria Francisca Mendes. Práticas, narrativas e reflexões no diário de uma professora de alfabetização
Michelle Reinaldo Protásio. Alfabetização de alunos com histórico de multirrepetência escolar: estórias e reflexões de uma prática pedagógica
Naira David Baze. A relação entre a produção oral e escrita: focalizando o caso de uma criança em processo de alfabetização
Patricia Moulin Mendonca. Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias
Paula Regina Moraes Martins Campos. O ensino da leitura e da escrita em Mato Grosso na passagem do Império para República (1888-1910)
Rachel Gomes Lau. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO NOS CICLOS: QUE INTERFACES SÃO ESSAS?
Regina Urmersbach. OS MEANDROS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A INCIDÊNCIA DA EXCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LEOPOLDO
Roberli Robert Gabardo. O ENSINAR PARA COMPREENDER: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA REPENSAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO CICLO I DA REDE MUNICIPAL DO ENSINO DE CURITIBA
Rosana Benatti Ferreira Pereira. Cenas da sala de aula: práticas pedagógicas e perfis de alunos de uma turma de progressão de Campo Grande
Rosângela Hanel Dias. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ACERCA DA APROPRIAÇÃO DE NOVOS ENFOQUES TEÓRICOS
RYTA DE KASSYA MOTTA DE AVELAR SOUSA. CANTIGAS POPULARES: UM GÊNERO PARA ALFABETIZAR LETRANDO
SALETE FLORES CASTANHEIRA. ESTUDO ETNOGRÁFICO DAS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA À INTRODUÇÃO AO LETRAMENTO CIENTÍFICO NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO

Sandra Cristina Tomaz. Da parábola do sementeiro à do jardineiro: um diálogo entre a alfabetização emancipatória e a formação do professor alfabetizador
Sara Mourão Monteiro. Processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizandos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem
Sergio Luiz Borsato Sad. INVESTIGANDO O DISCURSO DE CRIANÇAS DE DIFERENTES CLASSES SOCIAIS: OS CONHECIMENTOS QUE SE REVELAM
Siumara da Silveira Melo Quintella. A Formação Continuada de Docentes Alfabetizadores nas Séries Iniciais de uma Instituição Confessional: limites e possibilidades de desenvolvimento de práticas reflexivas
SOCORRO BARROS DE AQUINO. O TRABALHO COM RIMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA PELAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Tamara Cardoso André. O desenvolvimento da escrita para Vigotski: Possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático
Teresinha Gomes da Silva. O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras
WALKIRIA DE OLIVIERA RIGOLON. Formação continuada de professores alfabetizadores
ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT. A Construção da Leitura e da Escrita e a Recepção de Textos Televisivos: um diálogo entre práticas culturais

RESULTADO (2008)**Cr terios: Assunto = alfabetiza o; Ano Base = 2008****251 teses/disserta es****IES -  rea da Educa o (91 trabalhos)**

Adriana Helena Bueno. "Contribui�es do programa de mentoria do portal dos professores-UFSCar: auto-estudo de uma professora iniciante participante do mesmo"
ALESSANDRA DE OLIVEIRA CAPUCHINHO. Sentidos e significados produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos
ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK. AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E OS MOVIMENTOS CONTRUTIVOS DA PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA
ANA CATARINA PEREIRA DOS SANTOS CABRAL. O QUE PENSAM E FAZEM DUAS PROFESSORAS DE ALFABETIZA�O E O QUE SEUS ALUNOS APRENDEM?
ANA CLEIDE SILVA DE SOUZA. Corpo e Escrita: Linhas e entrelinhas da produ�o de conhecimento em sala de aula
Ana Cristina Rodrigues Tavares. Paradoxos de uma proposta educacional emancipatória: uma análise da escola por ciclos de forma�o da rede municipal de Porto Alegre e suas implica�es na produ�o de exclusão por conhecimento em alfabetiza�o
Ana Maria Moraes Scheffer. Concep�es de alfabetiza�o construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: as práticas discursivas como eixo de reflexão
Andrea Rodrigues Ribeiro. Cultura Escrita: Possibilidades e Desafios. - Uma análise da experiência de inclusão de alunos de seis anos de idade no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Mogi Guaçu
Andréia Demétrio Jorge Moraes. História e ofício de alfabetizadoras : Ituiutaba 1931 – 1961
ANDREIA MASSA. OS CONTOS DE FADAS NA SALA DE AULA: contribui�es para o letramento
BIVIANE MORO DE OLIVEIRA. Constru�o de saberes e significa�es imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega
CECÍLIA C�ELIS ALVIM ALTOBELLI. As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de forma�o continuada
Célia Abicalil Belmiro. Um estudo sobre rela�es entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetiza�o e livros de literatura infantil
Célia Revil�nida Costa. Entre Rios e Letras: Um Estudo sobre os Métodos de Alfabetiza�o da Rede
CRISTIANE JOAZEIRO BORRALHO SCARAMUSSA. Escrita docente: a constitui�o de um gênero discursivo na forma�o continuada de professores
CREICE BARTH. CONSTRU�O DA LEITURA/ESCRITA EM LÍNGUA DE SINAIS DE CRIANÇAS SURDAS EM AMBIENTES DIGITAIS
Daniela Maria de Toledo. Ler e escrever. Media�o entre crianças pequenas
Danitzia Dianderas da Silva. "Constru�o dos conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais"
DEUSMAURA VIEIRA LEÃO. AQUISI�O DA LINGUAGEM ESCRITA: EFEITOS SIGNIFICANTES
Dulcinea Campos. A ALFABETIZA�O NO ESPÍRITO SANTO NA DÉCADA DE 1950
EDILSON ALEXANDRE DA SILVA. COMO SÃO (RE)CONSTRUÍDAS E UTILIZADAS AS PRÁTICAS DE ALFABETIZA�O? Na busca de uma interface explicativa entre as origens das práticas de alfabetiza�o e o processo de fabrica�o do cotidiano escolar
EDIVONE MEIRE OLIVEIRA. VARIA�O LINGUÍSTICA RURAL E ALFABETIZA�O DE CRIANÇAS: AVALIA�O DE INTERVEN�OES LINGUISTICAS E METALINGUISTICAS
ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES. Forma�o de professores alfabetizadores. – efeitos do Programa Letra e Vida em escolas da região de Assis
ELIENE VIEIRA DE FIGUEIREDO. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA DIVERSIDADE DE SALA DE AULA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
ELINARA LESLEI FELLER. PROCESSOS FORMATIVOS E CICLO DE VIDA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA
ESMERALDA FIGUEIRA QUEIROZ. A ESCRITA INICIAL DE UMA CRIANÇA SURDA COM IMPLANTE COCLEAR

Fabrcia Barêa Gomes. A formaçãõ do formador de sujeitos formadores à sujeitos em formaçãõ
FERNANDA CASTELFRANCHI DE BARROS. AQUISIÇÃO DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO – CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL COM FOCO NO MOTIVO DA APRENDIZAGEM
Flávia Anastácio de Paula. Astúcias de uma professora alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em uma sala de aula
FRANCISCA LIMA RODRIGUES. O CURRÍCULO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO VOLTADO PARA O 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.
FRANCISCA MARIA GOMES CABRAL SOARES. NAS ENTRELINHAS DA PRÁTICA DOCENTE: a perspectiva de qualidade da alfabetização e do letramento na infância
Giselia Oliveira de Sá Neves. "A princesa que tudo via: Cognição e criatividade no processo de alfabetização"
Hélio Inacio Santana. Educação e o sentido da vida: o estudante em formação docente
Ido Antonio Mendes Carvalho. NARRATIVAS DAS PROFESSORAS E PROFESSORES ALFABETIZADORAS(ES) DE CABO VERDE E BRASIL: SABERES E FAZERES EM DESTAQUE
Ieda Ramona do Amaral. Concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras aposentadas (1985-2005)
Isabela Costa Vargas. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores nas propostas do PROFA e do CEALE
IVANA CONCEIÇÃO DE DEUS NOGUEIRA. Psicologia da Educação e Formação de Professores: um estudo etnográfico de sala de aula
Ivete Janice de Oliveira Brotto. Alfabetização: um tema, muitos sentidos
JACYENE MELO DE OLIVEIRA ARAUJO. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM CURSOS DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES E LACUNAS TEÓRICO-PRÁTICAS
Janaina Soares Martins Lapuente. "MÉTODO DA ABELHINHA" EM PELOTAS: CONTRIBUIÇÕES À HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO (1965 a 2007)
Janete Teixeira de Lyra. ESPAÇO E TEMPO DE FORMAÇÃO COLETIVA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS- A SOPPA
Janice Gallert Bispo. DISSERTAÇÃO: OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NO CONTEXTO DAS ATIVIDADES REGISTRADAS NOS CADERNOS
Jeane Maria de Freitas Rocha. Alfabetização em Alta Floresta: aspectos de uma trajetória (1978-2006)
JULIANA CRISTINA CORBANEZI RIZZARDO. A leitura e a produção de textos: desempenhos de alunos do Ensino Fundamental e as manifestações de seus professores
JULIANA MARIA LIMA COELHO. A EXPERIÊNCIA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1986-1988) NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE: ALGUMAS REFLEXÕES
Jussara Cassiano Nascimento. PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS ENTRELACANDO FIOS DA FORMAÇÃO
KARLA BERBAT NETTO. ALFABETIZAÇÃO COTIDIANAS: LENDO O ESPAÇO, DESCOBRINDO O MUNDO E ESCREVENDO A PALAVRAMUNDO NAS SÉRIES INICIAIS
Laura Noemi Chaluh. Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola
Lizete Paganucci Chueri Teixeira. O Processo de Alfabetização: entre o proposto e o vivenciado
Luciane Miranda Faria. As práticas de alfabetização na Escola Estadual "Dom Galibert" em Cáceres-MT: 1975-2004
LUCIANO FIALKOWSKI. ALFABETIZAÇÃO POETIZADA – Uma Proa para o sujeito d'escrito
MAGNA DO CARMO SILVA CRUZ. ALFABETIZAR LETRANDO: alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental
Maria Antonia Lambert de Abreu. PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM AMBIENTES INFORMATIZADOS COM ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
Maria Clara de Freitas. Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental
Maria Elisa de Araujo Grossi. A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de generos e suportes textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento

MARIA HELENA SCHUVETER. A interação professor-aluno nas atividades de escrita: um estudo em salas de 1o. Ano do ensino fundamental
Maria José Houly Almeida de Oliveira. AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS EFETIVADAS PELOS PROFESSORES FORMADOS PELO PROFA
MARIA LÚCIA SPADINI. Relação escola-família: possibilidade de aproximação em situação de dificuldades de aprendizagem dos alunos
MARIA SUSLEY PEREIRA. AVALIAÇÃO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: A REALIDADE DE UMA ESCOLA NO DISTRITO FEDERAL
Mariangela Costa Chenta. “Ele não aprende: nem a escrever e nem matemática”. Reflexões sobre o silenciamento produzido pela instituição escolar nas práticas discursivas de numeramento-letramento
MARINEUZA CALDEIRA DE SOUZA PRADO. O PROFORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE GOIÂNIA
MARISA FLAVIA DA SILVA. CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO: A TANGOLOMANGO COMO EXPERIÊNCIA
Maristela Canário Cella Franco. APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA
Marlene Maria Machado da Silva. Entre a letra e o nome: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar, a partir de intervenção de orientação psicanalítica
Neusa Balbina de Souza. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE LINHARES NOS ANOS DE 1960
Noélia Rodrigues dos Santos. PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL - EM QUE MEDIDA A ESCOLA CONTRIBUI PARA MOTIVAR E FORMAR ALUNOS LEITORES
ORGIDES MARIA DA SILVA NETA. O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil
Patrícia Paula Schelp Welter. PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS EM CONTEXTO DE ESCOLA INCLUSIVA
PRISCILLA CARLA SILVEIRA MENEZES. ENSINAR/APRENDER ORTOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Rita de Cássia Breda Mascarenhas. Nas Malhas da Leitura: perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da comunidade de Arrodeador – Jaborandi- Bahia
Rita de Cassia Silva Godoi Menegão. A alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação
ROCHELE DA SILVA SANTAIANA. “+ 1 ANO É FUNDAMENTAL”: PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS INFANTIS NOS DISCURSOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
Rosana Calil. No olho do furacão: desafios e incertezas dos professores no processo de alfabetização por meio de textos - A experiência do programa "Letra e Vida" em Piracicaba
Rosemary Freitas dos Reis. A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS - QUE CONCEPÇÕES ? QUAIS DESAFIOS?
Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA REFLEXÃO MEDIADA PELO OLHAR DA CRIANÇA
SHARLENE MARINS COSTA. TRAJETÓRIAS DE DUAS PROFESSORAS: FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES
SILVANA MARIA BELLÉ ZASSO. A PRODUÇÃO DE CULTURA E SUBJETIVIDADES NO ENTRE-LUGARES DA ESCRITA DAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
Sílvia Cunha Gomes. A ALFABETIZAÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO ESPIRITO SANTO NO PERÍODO DE 1924 A 1938
Solange Alves Monteiro Vieira. Filho de peixe peixinho é? As representações sociais de pais de alunos das classes de alfabetização
Solange Aparecida de Oliveira Collares. História da Cartilha Progressiva (1907) nas escolas do Estado do Paraná
Sônia Maria de Araújo Macedo. Auto-estima, motivação social e inclusão social de portadores de paralisia cerebral a partir da alfabetização com o auxílio do processador de textos ALFA
Sônia Regina de Souza Fernandes. Projetos educativos escolares e práticas alfabetizadoras: os “contributos” da escola da Ponte de Portugal

Sueli Hypólito da Silva Guitarrara. O computador na aprendizagem da leitura e da escrita: o processo de mediação
Tamara Fresia Mantovani de Oliveira. Conhecimentos manifestos pelos professores para o ensino na alfabetização escolar
TATIANE PEIXOTO ISAIA. A INTERAÇÃO GRUPAL ENTRE PARES E SUA REPERCUSSÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LECTO-ESCRITA
Valdete Julio de Carvalho Castelhana. Professores alfabetizadores da rede pública estadual e o programa letra e vida
Valéria Batista Garrido. Práticas de Letramento
VALÉRIA SUELY SIMÕES BARZA BEZERRA. JOGOS DE ANÁLISE FONOLÓGICA: ALGUNS PERCURSOS NA INTERAÇÃO DE DUPLAS DE CRIANÇAS
Virgínia Maria de Melo Magalhães. O Professor Leitor: os sentidos da leitura em narrativas de professores alfabetizadores
Viviane do Rocio Barbosa. Estudo comparativo entre as concepções teóricas e a prática pedagógica de professores alfabetizadores
Viviane Raquel Ribeiro. O CURRÍCULO DO CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO DE MINAS GERAIS: inovação ou continuidade? - Uma análise da proposta curricular do ciclo inicial de alfabetização da Rede Pública Estadual de Minas Gerais

Resultado (2009)**Cr terios: Assunto=alfabetiza o; Ano Base = 2009****251 teses/disserta es****IES –  rea da Educa o (87 trabalhos)**

Adriana do Carmo Breves Lima. Forma�o superior a distância e suas repercussões na prática de professores alfabetizadores
Adriana Filippi. A (re) constru�o de uma prática alfabetizadora frente aos desafios de pesquisar as rela�es de ensino e aprendizagem em sala de aula
Adriana Watanabe. Aprendizagem escolar na Sala de Apoio Pedagógico - SAP: uma experiência pedagógica baseada nos pressupostos construtivistas
ANA FLÁVIA TEIXEIRA V�RAS. Memórias leitoras narrativas reveladoras. A forma�o do leitor que forma leitores
Ana Maria Silva Teixeira Regime de Colabora�o: ideologia nas práticas de parceria na Bahia
ANDREA REGINA DE ALMEIDA MESQUITA. OS SABERES DOCENTES NA PALAVRA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
Angelita Darela Mendes. Implica�es da cultura grafoc�trica na apropria�o da escrita e da leitura em dois diferentes contextos
Antonio Cesar Lins. Rodrigues Jogos de Constru�o nas aulas de Educa�o Física: alternativa pedagógica para aquisi�o de competências leitora e escritora
BÁRBARA CORTELLA PEREIRA. Theodoro de Moraes (1877-1956): um pioneiro no ensino da leitura pelo método analítico no Brasil
CAROLINE RANIRO. UM RETRATO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:: O QUE REVELAM CRIANÇAS, PAIS E PROFESSORAS
Catarina de Souza Moro. ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DO 1� ANO
CELINA CASSAL JOSETTI. O ARCAICO E O MODERNO NA ESCOLA BRASILEIRA: UM ENFOQUE DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL
CLÁUDIA DA CRUZ. Saber docente: o professor aprendiz
CLÁUDIA DA SILVA LEAL. Práticas de letramento em uma perspectiva multicultural
LAUDIANA MARIA NOGUEIRA DE MELO. OS GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMA�O DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: IMPLICA�ES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA
CLEYDE NUNES LEITE SOUZA. ALFABETIZA�O EM CICLOS DE FORMA�O E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM ESTUDO DE CASO
Cristiane Angélica Ribeiro. Escola rural e alfabetiza�o: Uberlândia 1936 a 1946
DANIELA PEREIRA DA SILVA. PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
Debora Ortiz de Leão. Vivências culturais nos cenários da alfabetiza�o: forma�o, saberes e práticas docentes
Elaine de Oliveira Carvalho Moral Queiroz. Professor alfabetizador: uma escolha determinante ou determinada?.
Elaine Schuck Rambo. Como nos constituimos professoras alfabetizadoras?
Elisabete Carvalho de Melo. Ler e escrever: muito prazer, lembranças, histórias e memórias de professoras de Rio
Emmanuelle Dias Vaccarini. QUEM VIVENCIOU O QUE? MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE INFÂNCIA EM RIO NOVO
Ester Almeida Helmer. A constru�o de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisi�o da língua materna em crianças do 1� Ano de Ensino Fundamental
Fabia Rodrigues da Fonseca Ferreira. Programa de forma�o de Professores Alfabetizadores (PROFA): iniciativas derivadas do PROFA em dois municípios do estado do Rio de Janeiro
Fernanda Gabriel Mendes. O "internetês" vai � escola?
FLAVIA RENATA ALVES DA SILVA. Habilidades metafonol�gicas e aprendizagem da linguagem escrita: um estudo com crianças da 4� série do ensino fundamental.
Georgyanna Andréa Silva Moraes. ALFABETIZA�O NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: um estudo etnográfico
Gladis Brendler Viacili. Compreensões sobre a alfabetiza�o

GREICE FERREIRA DA SILVA. Formação de Leitores na Educação Infantil: contribuições das histórias em quadrinhos
ISA MARIA BRAGA. UMA ESCUTA SOBRE AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA (GO)
JANAINA DE FATIMA ZAMBONE CASTRO. A PRÁTICA DE UMA PROFESSORA BEM SUCEDIDA: UMA LEITURA COMPORTAMENTAL. ARARAQUARA
JOANA D'ARC SOUZA FEITOZA VAREJÃO. O jogo da enunciação em sala de aula e a formação de sujeitos leitores e produtores de textos
Josélia Gomes Neves. Cultura escrita em contextos indígenas
JOSIANE TOMASELLA BORDIGNON. A prática de professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressam aos seis anos de idade no Ensino Fundamental
Kely Cristina Nogueira. As Concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte
Kenia Adriana de Aquino. Ler, contar e ouvir histórias na educação infantil e o nascimento do leitor
Larissa Maciel Gonçalves Silva. Deficiência mental: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora
Lia Beatriz Silva Munhoz da Rocha. A COMUNICAÇÃO NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO DA 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSEQUÊNCIAS NO APRENDER E ENSINAR
Liane Bauer Castor Diehl. Registros reflexivos de autoria de orientadoras e professoras alfabetizadoras em Petrópolis: o lugar de reflexão na formação docente
Lilian Alves Pereira. PREVENÇÃO DE DIFICULDADES NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO TOPOLÓGICO POR MEIO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM ÊNFASE NA ÁREA PSICOMOTORA E TOMADA DE CONSCIÊNCIA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Luci de Lima Andrade. O Trabalho Docente para Além do Ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de Escola Estadual de Ciclo I do Ensino Fundamental. 01/01/2009
LUCIANA PICCOLI. Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem
Macilene Vilma Gonçalves. Relação entre consciência fonológica e o sucesso na alfabetização: um estudo com crianças alfabetizadas
MARA SILVIA PAES BARBOSA. A IMPLEMENTAÇÃO DO 1º ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ESTUDO DE UMA EXPERIÊNCIA
Márcia Aparecida Alferes. Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento
MARCIA APARECIDA SCHUVETER. O processo de alfabetização e o projeto político-pedagógico em escolas de ensino fundamental
Márcia Denise Pletsch. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas
Márcia Dorigon Caron. O LEGADO EDUCACIONAL DE ARVOREZINHA/RS: UM ESTUDO SOBRE SUAS ESCOLAS DO CAMPO E SEUS PROFESSORES ALFABETIZADORES
Márcia Martins de Oliveira Abreu. Ensino Fundamental de nove anos no município de Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e letramento
MARCIA PEREIRA MAZIERO. O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO REGIONAL DA UNOESC: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
MARGARETE MARIA DA SILVA. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA
Maria Angélica dos Reis Cordeiro. Formação Continuada de Professores alfabetizadores: um repensar sobre os saberes pedagógicos
Maria Angélica Karlinski. Educação Infantil: concepções e práticas de alfabetização e letramento
Maria Angélica Olivo Francisco Lucas. Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores
Maria Clara de Lima Santiago Camões. PRÁTICAS CULTURAIS, LEITURA E ESCRITA: O PERFIL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO
Maria Cristina da Silva Tempesta. Modos de os professores se referirem ao conhecimento pedagógico no exercício de profissão

Maria da Penha dos Santos Assunção. A alfabetização na História da Educação no Espírito Santo (década de 1870)
MARIA LÚCIA DA SILVA CABRAL. PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: INTERFACE ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA, PRÁTICA DOCENTE E ENSINO DA LEITURA
Maria Matilde Antonelli Guimarães. SABERES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS BEM-SUCEDIDAS
Maria Vilma da Silva. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ALAGOANAS ATRAVÉS DOS PROGRAMAS PROFA E PRÓ-LETRAMENTO: O QUE DIZEM OS PROGRAMAS E AS PROFESSORAS?'
Mariana Cristina Pedrino. Processos de formação de professoras alfabetizadoras: construção de saberes docentes
MARÍLIA DE LUCENA COUTINHO. "Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?"
Marlene Lira Barra. FORMAÇÃO CONTINUADA: "VOZES" DE PROFESSORAS DO PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA DE NOVA IGUAÇU
Mayanna Auxiliadora Martins Santos. O ENCONTRO ENTRE CRIANÇAS E SEUS PARES NA ESCOLA: ENTRE VISIBILIDADES E POSSIBILIDADES
Neide Biodere Garcia de Souza. Práticas de Leitura: concepção de uma docente da 1ª série do ensino fundamental da cidade de Umuarama-PR
Patricia Gonçalves Nery. O fracasso escolar e as práticas educativas de qualidade: um estudo etnográfico
REGINA CÉLIA SPIEGEL MARINHO. Professor Alfabetizador: Representações e Impactos na sua Prática Profissional
Robson Barbosa Cavalcanti. Surgimento e apropriações do letramento em discussão: o que, para que, como
Rosane de Fátima Batista Teixeira. RELAÇÕES PROFESSOR E LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO
Roseli da Silva Cordeiro Ruiz. Avaliação e alfabetização: um intertexto
Sandra Giovina Ponzio Ferreira. É possível promover o sucesso escolar? Um estudo a partir do pensamento das educadoras de séries iniciais
Sandra Nogueira Viana. Fatores intervenientes na adesão às práticas pedagógicas propostas pelo Projeto Toda Força ao 1º. ano (TOF): a voz de professoras alfabetizadoras
Selma de Assis Moura. Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngüe
Sharlene Wenz Havenstein. LETRINHA BONITA, CORPINHO QUIETO E BOQUINHA FECHADA: UM ESTUDO SOBRE OS MECANISMOS DISCIPLINARES EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO
SILVIA DE OLIVEIRA KIST. Um laptop por criança: implicações para as práticas de leitura e escrita.
Simone Aparecida de Souza Dreher. AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE O APRENDER DO ALUNO E O ENSINAR DO PROFESSOR
Simone Regina Manosso Cartaxo. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: ABORDAGENS, PROCESSOS E PRÁTICAS
SUZANA SCHNEIDER. Um olhar sobre o Projeto Piloto de Alfabetização no Rio Grande do Sul
Tais Nascarella Ramos. SEMEANDO A CIDADANIA: um estudo sobre a formação e a atuação de educadoras sociais em prol do letramento
TATIANA D'ORNELLAS ALBRECHT. A IMPLEMENTAÇÃO DO 1º ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ESTUDO DE UMA EXPERIÊNCIA
Tatiane Batista Macedo. História de Formação de Alfabetizadoras: A disciplina Didática da Linguagem no Magistério – 1971 a 1985
VALERIA LOPES REDON. Todos Podem Aprender? Narrativas de Professoras Alfabetizadoras Sobre uma Experiência de Formação Continuada
Vanuzia dos Santos Araújo. Práticas de alfabetização na Escola Santa Terezinha (Guiratinga/MT 1971-1998)
Veronica Branco. O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO MUNICÍPIO DE PORECATU – PARANÁ
Vivian Sotelo. A oralidade nas relações com a escrita: formas de participação e produção de sentidos na interação em sala de aula
WALDEMAR DOS SANTOS CARDOSO JUNIOR. Alfabetização na educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó

APÊNDICE F – QUADRO SÍNTESE DAS PESQUISAS ANALISADAS

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
2005	Marli Lúcia Tonatto Zibetti	Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico	D	USP	A pesquisa busca compreender os processos de apropriação/objetivação e criação de saberes na prática pedagógica de uma alfabetizadora	pesquisa etnográfica	andré; bakhtin; ezequela; heller; maldonado mercado; penin; soares; talavera; vygotsky;	1 professora da rede pública estadual da cidade de rolim de moura/ro	-observação participante; -entrevistas; -análise documental (planejamentos , ou registro de aulas, atividades propostas, materiais didáticos); -fotografias	A pesquisa mostra que há duas dimensões importantes na constituição desses saberes. Uma dimensão histórico/dialógica que evidencia como os saberes são apropriados e objetivados ao longo da história de formação e de atuação profissional, por meio de diálogo com: a) as diferentes experiências vividas pela docente; b) as formadoras e parceiras profissionais com quem a professora tem a oportunidade de estabelecer trocas; c) as crianças com as quais trabalha; d) os materiais teóricos e pedagógicos consultados na preparação das aulas. Ouvindo as solicitações, necessidades e possibilidades de seus alunos a professora vai dando sentido à tarefa de ensinar a ler e a escrever a todos eles. A segunda dimensão dos saberes docentes é a dimensão criadora, pois mesmo submetida às determinações de um trabalho realizado no cotidiano, este não se caracteriza apenas como reprodução. Ao contrário, diante dos desafios postos pela tarefa de alfabetizar, a professora reorganiza o que sabe, busca novos conhecimentos, usa diferentes recursos para criar formas distintas de intervenção no processo pedagógico. Identifica-se tal dimensão nos seguintes aspectos: na condução do trabalho em sala de aula, no atendimento à diversidade no

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										processo de aprendizagem e no trabalho com os conteúdos relacionados à alfabetização. Por fim, a pesquisa aponta a ênfase dada pelas políticas públicas à formação de professores com programas que se superpõem e que atendem aos diferentes segmentos profissionais em projetos distintos. Além disso, os investimentos na formação não são articulados com as necessárias melhorias das condições objetivas de trabalho nas escolas, evidenciando como, na escola investigada, a precariedade destas condições dificulta as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho coletivo, capaz de oferecer um ensino de melhor qualidade às crianças de periferia urbana para quem a escola é a principal fonte de acesso ao conhecimento sistematizado.
2005	Daniela Taranta Martin	Práticas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise das metodologias na perspectiva histórico cultural	M	PUC/GO IÁS	Investigar como acontecem as práticas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino, tida como modelar em relação à adesão à proposta	estudo de caso	abordagem histórico-cultural	foi realizado em uma escola da rede municipal de goiânia, com quatro professoras, em classes de alfabetização, durante um período aproximado de quatro meses.	observação direta da escola e da sala de aula, entrevistas, o projeto pedagógico e planos de ensino da escola, além de documentos escritos da secretaria	A análise dos dados tem o propósito de verificar a consistência entre as orientações metodológicas, as práticas efetivadas e os resultados de aprendizagem dos alunos, bem como extrair elementos de avaliação crítica dos processos observados, tendo em vista indicações de outras formas de atuação pedagógica nas práticas de alfabetização. O resumo não traz com detalhes a conclusão do estudo.

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					pedagógica da secretaria da educação, tendo em vista buscar explicações do porquê as crianças não são bem sucedidas na alfabetização.				municipal de educação.	
2005	Denio Waldo Cunha	Tempo de ensinar e tempo de aprender a temporalidade e professores de uma escola pública	M	PUC/SP	Investigar a relação que as professoras da primeira série do ensino fundamental estabelecem com o tempo em suas práticas educativas. Tendo a fenomenologia por embasamento, e com um olhar compreensivo, procurou-se conhecer as vivências relativas ao tempo por meio de relatos do cotidiano escolar das participantes.	não explicita	o conceito de temporalidade presente na obra de heidegger bem como o de tempo vivido proposto por minkowski foram pontos norteadores. a análise das entrevistas apoiou-se em um referencial fenomenológico proposto por szymanski (2002).	duas professoras de primeira série em uma escola pública da periferia da cidade de são paulo.	quatro entrevistas reflexivas coletivas	A análise envolvendo a temporalidade possibilitou desvelar práticas educativas permeadas por considerações que justificam uma diluição da responsabilidade pela alfabetização dos alunos entre os professores das primeiras séries do ensino fundamental, ou seja, que tratam a responsabilidade de alfabetizar como sendo de todos, reduzindo, portanto, o compromisso de alfabetização na primeira série. O sistema de ciclos, por vezes, apareceu como justificativa para a diminuição das intervenções e para a diluição da responsabilidade de ensinar. Ainda em relação à temporalidade, os relatos das vivências apresentaram-se, a princípio, enraizados no agora, o que propiciava uma compreensão que negava o passado dos alunos e descontextualizava a realidade social e histórica dos alunos e pais desta escola, não possibilitando entendê-los

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										também como resultantes de um processo de exclusão social. O ser professora apresentou-se inicialmente mais próximo da impessoalidade, mas com um importante movimento reflexivo que ocorreu no decorrer da pesquisa, principiando-se um desvelar de uma outra compreensão nas participantes. Assim, ao final das entrevistas, aparece em seus relatos a disposição para intervir, elemento primordial do ser professora.
2005	Dilian Da Rocha Cordeiro	Varição linguística: o que pensam e fazem os professores	M	UFPE	Investigar como professores do ensino fundamental têm se apropriado das novas pesquisas na área da linguística e da sócio-linguística, relativas ao tema "variação linguística".	não explícita	os dados foram tratados com procedimento sistemático da análise de conteúdo (Bardin, 1977).	professoras da rede pública municipal do Recife, que atuavam na 1ª série do primeiro ciclo (alfabetização) e na 2ª série do segundo ciclo (antiga 4ª série) e que tinham formação superior em Letras e Pedagogia.	utilizamos como instrumento de investigação a entrevista semi-estruturada, a qual foi realizada em duas etapas: inicialmente formulávamos às docentes perguntas sobre suas concepções de língua, objetivos de ensino, entendimento sobre variação linguística, etc. em um segundo	Constatamos que o conhecimento docente acerca da variação linguística ainda se revela impreciso e superficial. As professoras demonstravam ter tido acesso a certas noções sócio-linguísticas que vêm sendo discutidas na academia e às recentes prescrições para um ensino de língua que respeitem as variedades populares. Porém, este conhecimento não se mostrou capaz de modificar velhas práticas e conceitos e permaneceu uma visão homogênea da língua. Poucos professores faziam referência a um confronto entre variedades dialetais como um meio para o ensino de diferentes formas de falar, considerando os níveis de formalismo adequados aos contextos comunicativos. Por outro lado, pudemos verificar que a proposta curricular da rede municipal e o livro didático pouco ajudavam as docentes a

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
									momento apresentávamos situações-problema que poderiam ocorrer em suas salas de aula e solicitávamos que opinassem sobre a situação e dissessem como agiriam, caso fossem a mestra da turma.	realizar um ensino que considera a variação linguística de maneira abrangente e efetiva. Por fim, não verificamos diferenças marcantes nas concepções e práticas das mestras em função dos cursos de formação inicial e constatamos que as oportunidades de formação continuada também contribuído pouco para um ensino que vise ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de meio popular.
2005	Dorotheia Bárbara Santos	A teoria e a prática pedagógica no cenário das turmas de alfabetização de uma escola inclusiva	M	PUC/GOIÁS	Confrontar a prática pedagógica que vigora nas salas de alfabetização do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Goiás com a teoria sociointeracionista adotada pela instituição escolar em sua proposta pedagógica.	pesquisa qualitativa não participativa	não explícita	não apresenta detalhes	durante um período de, aproximadamente, quatro meses foi realizada uma pesquisa qualitativa não participativa, em duas salas de alfabetização de uma escola considerada inclusiva.	Foram identificados, em primeiro lugar, fatores que contribuem para a inexistência de uma prática sociointeracionista nas salas de aula; em segundo, as razões da presença de uma teoria diferente da proposta pelo sistema de ensino da rede estadual e, finalmente, o modo como as professoras se relacionam com os alunos com ou sem necessidades especiais. Os resultados da pesquisa revelaram que as principais razões pelas quais as professoras do ensino fundamental não conseguem levar a cabo, satisfatoriamente, a proposta elaborada pela secretaria de estado da educação, mediante o projeto escola inclusiva/2001 e o projeto político

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										pedagógico da escola, estão relacionadas com o despreparo profissional das professoras, a falta de recursos didáticos, a maneira como a escola organiza suas atividades diárias e, sobretudo, com a maneira como as leis educacionais são implantadas. Esses elementos apontaram para um outro que é responsável por tantas mazelas na área educativa e tem afetado diretamente o processo de ensino-aprendizagem tanto de professores quanto de alunos – disponibilidade de tempo para estudar, refletir e avaliar o fazer educativo.
2005	Emília Da Silva	A ação pedagógica do professor: no processo da alfabetização	M	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	Analisar, diante das ações pedagógicas do professor alfabetizador o que está contribuindo para o processo de alfabetização de seus alunos.	caracterizada como de abordagem qualitativa	piaget, principalmente	prática pedagógica de duas docentes da rede municipal de ensino de Joinville, SC, que obtiveram êxito no processo de alfabetização de seus alunos da 1ª série do ensino fundamental no ano de 2003	observações em sala de aula e entrevistas com as professoras para maiores esclarecimentos sobre seus objetivos em suas aulas e sobre aspectos de sua prática pedagógica.	Três aspectos observados nas intervenções pedagógicas das professoras: a) formação dos grupos; b) atividades diferenciadas conforme a formação do grupo e os objetivos da aula planejada pelas docentes; e c) assistência direta aos alunos. Os resultados mostram que os três aspectos pertinentes à intervenção pedagógica das docentes podem ter contribuído para o processo de alfabetização dos seus alunos, pois, no ano letivo de 2004, ano da realização da pesquisa, essas docentes conseguiram novamente superar a meta proposta pela secretaria da educação do município de Joinville, que é de alfabetizar, no mínimo, 95% dos alunos. A relevância desta pesquisa reside no fato de que poderá

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										apontar conhecimentos e reflexões sobre o processo de alfabetização, uma vez que alfabetizar todos os alunos tem sido um grande desafio para os professores alfabetizadores.
2005	Fatima Aparecida Soares	O trabalho em grupo como instrumento operatório no processo de alfabetização: relações entre concepções e práticas pedagógicas	M	UNESP/RIO CLARO	Diagnosticar qual a orientação para trabalho em grupo e como ela é recebida pelas professoras de primeira série de ensino fundamental da rede municipal de educação; buscou-se também identificar qual a concepção dessas professoras sobre o tema e como esta se manifesta nas práticas pedagógicas.	Estudo comparativo, abordagem quanti/quali	Teoria construtivista Piagetiana (interação entre os pares	9 salas de 1ª. Série e a coordenadora pedagógica municipal de Rio Claro	entrevistas com as professoras e com a coordenadora pedagógica da secretaria municipal da educação, utilizando-se da metodologia observacional em situação real de aula.	Foi observado que o entendimento da coordenadora da secretaria sobre trabalho em grupo se identifica, a princípio, com uma concepção orientada pelo conflito cognitivo, porém, sem uma fundamentação teórica mais bem estabelecida, também não observada nos textos usados na capacitação dos professores. A maioria das professoras justifica a pouca ocorrência de atividades em grupo alegando que provocam indisciplina e sobrecarga de trabalho, além de se sentirem despreparadas e inseguras. Nenhuma professora referiu-se ao conflito cognitivo e apenas duas delas perceberam o trabalho em grupo como troca de idéias; seis professoras entendem a intervenção de um aluno no papel de professor como uma situação de trabalho em grupo e para duas delas o trabalho em grupo é um momento de entretenimento e descontração. Foi muito frequente a associação entre trabalho em grupo e disposição física das carteiras e alunos nas salas, porém não foi observada sua relação com o desempenho em escrita, que esteve relacionado à interação cooperativa nas tarefas escolares.

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										<p>Discutir as atividades a serem realizadas em classe foi condição necessária e suficiente para se observar desempenho superior em escrita (acima da metade da escala de desempenho) e não discutir essas atividades foi condição necessária e suficiente para se observar desempenho inferior em escrita (abaixo da metade da escala de desempenho). A permissão irrestrita de diálogo entre alunos foi condição suficiente para se observar desempenho superior em escrita e a proibição total de diálogo entre alunos foi condição suficiente para se observar desempenho inferior. Um pequeno nível de conversa implicou em observar desempenhos inferiores em escrita, enquanto que níveis mais elevados foi condição necessária, porém não suficiente para se observar desempenhos superiores. Apenas três salas apresentaram valores positivos para um índice de cooperação proposto, alcançando o máximo de 40% de uma sala de referência ideal para o trabalho em grupo, indicando que as condições para esse tipo de trabalho não se fazem presentes. Os coordenadores das escolas transmitem informações à secretaria da educação de que está sendo implementado trabalho em grupo, porém, tal prática foi observada durante apenas 3% do</p>

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										período letivo observado. Apesar das professoras afirmarem receber alguma orientação da secretaria da educação para esse tipo de trabalho, ressaltam uma falta de continuidade, ou de um acompanhamento mais incisivo e comprometido
2005	Helen Rodrigues Cardoso	Uma compreensão sociológica do processo de aprendizagem: comparando diferente práticas	M	UFRS	Analisa oito dimensões do currículo, da prática pedagógica e da avaliação, no ano letivo de 2004, em duas turmas de alfabetização de escolas públicas de porto alegre – uma estadual e outra municipal. O processo de alfabetização numa escola organizada por séries é comparado com o realizado na escola organizada por ciclos de formação	não explicita	teoria do sociólogo basil bernstein (1996, 1998) e inspirada nas definições operacionais de uma pesquisa realizada em lisboa por morais et al. (1993)	duas turmas de alfabetização de escolas públicas de porto alegre – uma estadual e outra municipal. o processo de alfabetização numa escola organizada por séries é comparado com o realizado na escola organizada por ciclos de formação	não detalha os procedimentos	Os resultados encontrados nestas duas práticas são comparados com os resultados obtidos numa prática de alfabetização investigada em 1984 (veit, 1990), na mesma escola estadual.. A comparação entre os três contextos educacionais apresentou diferenças acentuadas entre as ideologias de um e de outro sistema de ensino, sendo possível distinguir, na escola estadual, uma modalidade de pedagogia visível e, na escola municipal, uma pedagogia invisível.
2005	Luciane Aparecida De Souza	Centro integrado de educação pública: um espaço/tempo alfabetizador em questão	M	UFJF	Procura caracterização das atividades pertinentes à função docente realizadas por professoras alfabetizadoras	pesquisa no/do cotidiano e epistemologia da complexidade	não explicita autores embora aponte pesquisa no/do cotidiano e epistemologia da complexidade	três turmas que correspondem aos três anos do primeiro ciclo do ensino fundamental no estado do rio de janeiro (classe de alfabetização a 2ª	não detalha	As práticas alfabetizadoras, realizadas cotidianamente em um centro integrado de educação pública - ciep, são tomadas como objeto de reflexão, estranhamento e desnaturalização, tendo como desafio permanente compreender o compreender do outro. O cotidiano escolar é compreendido

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					fora do tempo e do espaço de aula; na identificação das prescrições legais no que tange ao tempo e às atividades destinados ao preparo do ensino, bem como suas relações com o trabalho efetivamente realizado. compreender o(s) modo(s) como as crianças vivem o complexo aprendizado da leitura e da escrita em um espaço-tempo privilegiado, já que se trata de uma escola de horário integral.			série), durante cinco meses letivos		como espaço-tempo complexo, de criação, produção de conhecimentos e possibilidades. A opção teórico-metodológica pela pesquisa no/do cotidiano e pela epistemologia da complexidade possibilitou à ação pesquisadora explorar os enunciados da prática, trazendo para o tecido da investigação, num processo de interação e interlocução, as marcas das singularidades dos sujeitos envolvido.
2005	Maria Da Conceição Costa	Discurso, orações e castigos: (in) disciplina no ciclo básico de alfabetização	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	Análise das práticas disciplinares no ciclo básico de alfabetização, de duas escolas públicas municipais, na tentativa de	não explícita	conceito da heterotopia desenvolvido por Foucault	ciclo básico de alfabetização, de duas escolas públicas municipais	não explícita	Diante desse trabalho, consideramos que o conceito da heterotopia desenvolvido por Foucault por um lado, explica momentos das práticas disciplinares, que nos remontam a práticas disseminadas em outros espaços e tempos. Por outro, permite encarar as ações discentes como criadoras de espaços de contestação e

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					compreendermos os aspectos considerados pelas professoras ao intervirem nas situações de indisciplina discente em sala de aula					rupturas em sala de aula. Quanto aos aspectos considerados pelas professoras na intervenção disciplinar, percebemos vestígios da escolástica na prática docente em que as normas sociais se sobressaem. As professoras fazem uso de comparações do comportamento entre alunos e grupos sociais como a escola e a família. Estratégias punitivas como castigos e responsabilizações coletivas ganham espaço no cotidiano de sala de aula. A disciplina é associada à aprendizagem, fazendo parte de um discurso docente que eleger o silêncio como indispensável à aprendizagem. O testemunho docente é eleito como referência a ser seguida pelos alunos em sala de aula. O diálogo como instrumento reflexivo é visto como estratégia inicial de intervenção disciplinar nas situações de indisciplina. O sentimento de responsabilidade discente diante de suas ações caracteriza-se como um fator importante mencionado pelas professoras investigadas. E por fim, a insegurança pedagógica diante das situações de indisciplina se descortina, seja nas expressões docentes ou nas observações realizadas em sala de aula. Pela necessidade de repensarmos essas práticas disciplinares, consideramos a presença de práticas pedagógicas que vêm se solidificando

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										em sala de aula desde o século xvi e propomos uma posterior análise desses aspectos apontados na intervenção das situações de indisciplina, na tentativa de compreendermos a implicância dessas práticas na vida social e na formação humana.
2005	Osmar Ribeiro De Araújo	Modos de leitura de alfabetizadoras: história, memória e representação	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Esta pesquisa se insere no campo das discussões sobre leitura, elucidando questões referentes aos modos de ler de alfabetizadoras da rede municipal de ensino de uberlândia; desvelar e compreender suas histórias de leitoras, bem como o trabalho que realizam com a leitura em sala de aula	história oral temática	concepções atuais sobre a história oral; teorias sobre a constituição do sujeito e seu espaço enunciativo, enfatizando sua relação com a linguagem	cinco alfabetizadoras, que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas urbanas e rurais da rede municipal de uberlândia	entrevistas	Nosso intuito consistiu em compreender, tendo por base esse enfoque teórico, a identidade das alfabetizadoras, enquanto sujeitos que narram suas histórias a partir dos lugares que ocupam e desempenham a docência. Alguns dados pessoais foram também ressaltados na parte final. No segundo capítulo trabalhamos com a história da educação, memória e representação. Estabelecemos algumas análises, relacionando as narrativas das alfabetizadoras com esses campos do conhecimento. De maneira mais contundente, no terceiro capítulo analisamos os modos de leitura das alfabetizadoras. No quarto capítulo explicitamos as descobertas realizadas na pesquisa, pontuando questões relevantes a respeito do significado da leitura para as alfabetizadoras, suas representações como leitoras e como educadoras. Terminamos este estudo tecendo algumas reflexões sobre o trabalho docente, expressando um pouco da nossa utopia sobre a educação.

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
2005	Roselete Fagundes De Aviz De Souza	(Re)encontrando a voz onde ela está: (des)encantos no ser professor	M	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	Procurou compreender, como a voz pode significar o sujeito em sua relação com o mundo	pesquisa bibliográfica	não explícita	não explícita	foi analisado o documento: "normas para a escola do professor alfabetizador". documento que, atualmente, a secretaria de educação de Joinville vem utilizando com o objetivo de selecionar os professores que podem atuar na 1ª série do ensino fundamental.	A análise de cada item do documento dá visibilidade a um conjunto de critérios que, de certa forma, procura normatizar a voz do alfabetizador. A presente pesquisa é uma necessidade, uma vez que, embora as exigências dos saberes profissionais para o exercício da profissão professor vêm sendo centro de debates por teóricos da educação, outras pesquisas se fazem necessárias, pois no exercício de sua profissão não basta seu saber. (re) encontrar a voz onde ela está significa compreender que o humano opera-se em duas linhas: "saber" e "ser".
2005	Rosemeire Reis Ribeiro Da Costa	A construção do processo de alfabetização na 1a. Série	M	UFMG	Objetiva compreender por que numa mesma turma, enquanto uma maioria de alunos avança na compreensão do funcionamento do sistema de escrita, um grupo permaneceu nos níveis iniciais da evolução da escrita até o final do ano letivo. Tentou-se	pesquisa de caráter etnográfico com observação participante.	não explícita	uma turma de primeira série de escola pública, situada em área de risco na cidade de Belo Horizonte.	observação	Durante a observação foram identificadas na turma crianças que não avançavam no processo de aquisição do sistema alfabético. Percebeu-se que as intervenções da professora na sala de aula eram de natureza da aquisição do sistema ortográfico. Uma vez identificado este problema, decidiu-se investigar o processo de aprendizagem do sistema de escrita das crianças que destoavam da maioria, a fim de identificar o que faltaria para que alcançassem êxito neste processo. Os dados analisados da pesquisa sinalizaram para a conclusão

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					entender que significado é construído da alfabetização, enquanto processo de aquisição do sistema alfabético, na interação professor-alunos na sala de aula.					de que o processo de alfabetização tem momento para terminar, se entendido como um estágio específico de aquisição do sistema alfabético. Entendeu-se que a mediação da professora foi sustentada por uma concepção abrangente de alfabetização. Essa concepção diluiu a sua especificidade, não atendendo todas as crianças que ainda não compreenderam o funcionamento do sistema, ou seja, a base alfabética. Compreendendo a alfabetização com o significado de levar à aquisição do sistema alfabético, conclui-se que há uma necessidade de repensar na formação dos alfabetizadores, a partir da sua própria concepção de alfabetização.
2005	Sabrina De Lima Oliveira Dos Reis	O papel de uma professora alfabetizadora: construções e reconstruções	M	UNIVERSIDADE BRAZ CUBA	O papel de uma professora alfabetizadora e a trajetória de construções e reconstruções do conhecimento em busca de um trabalho eficiente e inovador na área da alfabetização.	Estudo de caso	não explicita	não explicita	não explicita	Nesse sentido, tirar lições significativas da prática docente, refletir sobre as experiências, pensar sobre a realidade, fizeram da professora alfabetizadora uma apaixonada pela profissão docente. Nos processos de construção e reconstrução, do primeiro capítulo, os conflitos cognitivos, a vontade de realizar um trabalho da melhor maneira possível, procurando entender a teoria para poder aplicar na prática, nortearam todo o capítulo. Na

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										exposição da trajetória, dos desafios vividos, a prática docente foi demonstrada de acordo com a realidade vivida. Nos comentários e reflexões surgiram novos conflitos e a descoberta de fundamentações teóricas que nortearam a atuação docente. Dali em diante de tais constatações acerca do estudo de caso, surgiu a necessidade de refletir sobre o papel do alfabetizador hoje e eis que, no quarto capítulo, especificamente, foi necessária a pesquisa experimental, que forneceu indicadores para conhecer, comparar e tirar lições significativas, sobre o trabalho de professoras alfabetizadoras, e os problemas por elas vividos atualmente. Nesse sentido, novos processos de construção e reconstrução foram reativados, possibilitando traçar considerações enfim, diríamos provisórias, visando contribuir para a educação, na área de alfabetização e letramento, através da presente pesquisa.
2005	Selma Costa Pena	Família, escola e trabalho: tempos e espaços de formação de leitoras em narrativas de professoras alfabetizadoras	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Como se constitui leitora a professora alfabetizadora indagando as relações que ela estabelece com a leitura e, em torno de quais necessidades se	não explícita	autores que dão visibilidade a práticas de leituras interdidas e não autorizadas; os estudos que compreendem a leitura como prática sociocultural e	três professoras da rede pública municipal de ensino	em narrativas obtidas por meio de entrevistas coletivas	As análises das narrativas apontam duas grandes fases do encontro das professoras com a leitura: uma anterior à escola e outra a partir da escola, ambas diferenciadas quanto a seus aspectos funcionais, sinalizando para a discussão de modelos de aprendizagem das práticas de letramento heterogêneas. Tal reconhecimento

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					organizam suas práticas leitoras.		autores que concebem a narrativa como caminho metodológico de investigação e elemento de formação			tornou possível a compreensão de que partindo de uma concepção de leitura como prática sociocultural, considerando os estudos do letramento, é possível entender que a relação que cada professora estabelece com a leitura diferencia-se em função do meio de socialização em que vivem; que sua formação leitora aconteceu no decurso da vida em contextos privilegiados como a família, a escola e os espaços de formação continuada e, que em cada um desses espaços, as professoras manifestaram diferentes práticas e modos de leitura, conforme suas finalidades e as práticas discursivas as quais tiveram acesso, o que demonstra cada vez mais a necessidade de estudos e pesquisas que questionem certos paradigmas que, de modo equivocado, elegem uma única forma de ler como legítima, em detrimento de outras igualmente válidas e importantes, como as apresentadas nesta dissertação pelas professoras alfabetizadoras.
2005	Sheila Roberti Pereira Da Silva	Avaliação da aprendizagem de alunos no contexto da organização escolar em ciclos com progressão continuada: um	D	USP	Analisa o significado das representações a respeito de avaliação da aprendizagem de professoras do ciclo i do ensino fundamental de	pesquisa de campo educacional, de tipo etnográfico	teoria das representações de henri lefevre , nos estudos a respeito do cotidiano escolar de sonia penin, em fundamentos da linguagem em uma perspectiva sócio-	do ciclo i do ensino fundamental de uma escola municipal	observação interpretativa das práticas das professoras e entrevistas	O estudo permitiu identificar, nas representações das professoras, algumas interpretações do significado da avaliação que não se coadunam com a lógica do ensino por ciclo com progressão continuada. Permanecem nas práticas das professoras elementos que caracterizam a lógica da seriação, estando o significado da avaliação

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
		estudo a respeito das representações de professoras do ciclo i do ensino fundamental de uma escola municipal			uma escola municipal, sob o contexto da organização escolar por ciclos com progressão continuada.		histórica defendida por mikhail bakhtin e eni puccinelli orlandi e no conceito de avaliação formativa apoiado em estudos de paul black & dylan wiliam e de philippe perrenoud.			vinculado a um modelo de regulação da aprendizagem retroativo. O apoio pedagógico caracteriza-se, então, pelo caráter de remediação.. Não são valorizadas outras formas de regulação (interativa, pro-ativa) como prevê uma abordagem formativa de avaliação. As representações das professoras sugerem um superdimensionamento de uma das finalidades da avaliação, qual seja, a de prestação de contas. É forte a influência da teoria do patrimônio cultural, tendo sido identificado um processo de substituição de sentidos "do porquê a criança não aprende" que desloca a explicação de fatores pedagógicos e institucionais para causas ligadas à família, a condições sociais e a atributos pessoais. Considerando o contexto da pesquisa, a superação de determinadas representações, que não se coadunam com a lógica do ensino por ciclos, encontra-se dificultada pelo modelo de gestão adotado na escola, que privilegia uma concepção de avaliação descritiva, quantitativa, somativa e por norma. A par dessas representações foram identificados sinais de ruptura na avaliação da alfabetização, que coloca a professora do primeiro ano do ciclo como portadora de uma concepção mais elaborada a respeito de linguagem e do papel do erro na construção e avaliação da escrita.

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
2005	Silvia Unbehaun Püschel	Alfabetização e leitura: memórias de professoras alfabetizadoras	M	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Analisar os dizeres de 30 professoras de uma rede municipal de ensino, quanto a suas concepções sobre leitura e formação de leitores. A opção metodológica insere-o como exemplo de uma pesquisa qualitativa	pesquisa qualitativa	não explícita	as 30 professoras-participantes encontravam-se envolvidas, quando da coleta das informações, em um processo de formação continuada, propiciado por consórcio entre o município e o mec, no programa de formação de professores alfabetizadoras – profa.	relatos escritos, sob a modalidade de memórias, um questionário com questões fechadas e abertas sobre as práticas atuais de leitura, conceitos relativos a leitura, leitor, e leitura na prática escolar do professor, além do diário de campo da pesquisadora.	A partir da constatação dos distintos percursos históricos e educativos das participantes, enquanto alunas e professoras, as participantes foram agrupadas em dois grupos levando em conta o tempo de experiência profissional e as políticas públicas educacionais do pr (currículo básico do paraná e os parâmetros curriculares nacionais- pcns). As informações coletadas foram analisadas sob os seguintes eixos temáticos: práticas leitoras; concepções sobre leitura; dificuldades com o ensino de leitura. Após triangulação das informações obtidas conclui-se que ao contrário do que se divulga na mídia e em alguns discursos acadêmicos sobre o fazer profissional, essas professoras lêem sendo que na, maioria das vezes, a finalidade que reportam para suas leituras é a de atenderem a suas necessidades profissionais e acadêmicas e a preocupação em estarem informadas e atualizadas. A análise permitiu que fossem identificados em seus ditos e não-ditos implicações das distinções entre leituras autorizadas e não autorizadas, condicionadas às tramas dos discursos oficiais (orais e escritos), seja quanto às concepções sobre leitura, formação de leitores e às razões que atribuem para as dificuldades que encontram enquanto ensinam leitura. O presente

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										trabalho revelou, ainda, a importância da narrativa das histórias das participantes, sejam as de um passado mais remoto, ou mais recente, como possibilidade de descobrirem suas identidades pessoais e profissionais e inserções. Os resultados obtidos e a produção pertinente aos saberes dos professores, narrativas e memórias sugerem a narrativa autobiográfica, como estratégia para a formação continuada de professores em serviço.
2005	Simone Gonçalves Reganhan	A evolução da escrita infantil e o trabalho do professor	M	UNESP/RIO CLARO	O objetivo desta pesquisa é o de verificar as relações entre o trabalho referente à escrita, realizado pelos professores, e o desenvolvimento da produção de textos pelas crianças.	não explícita	não explícita	dezesesseis alunos e oito professores do 2º ano do ensino fundamental, de quatro escolas públicas (duas municipais e duas estaduais) selecionados aleatoriamente, entre os alunos classificados por seu professor como os que apresentam desempenho satisfatório e insatisfatório.	entrevistas e observações de cadernos em que são registradas atividades de escrita desenvolvidas em aulas durante o ano de 2004, são comparados os textos escritos no início e no final do ano letivo pelos alunos	A análise dos dados obtidos na pesquisa revela diferenças de práticas pedagógicas e nas produções textuais das crianças. Há professores que desenvolvem um trabalho voltado para produção de texto nas aulas e outros que não realizam essas práticas. Os resultados obtidos revelam a influência do trabalho pedagógico no desenvolvimento da escrita de textos pelas crianças. Esses resultados apontam a importância de se pensar a formação dos alfabetizadores, sobretudo se considerarmos o quadro atual da alfabetização no Brasil.

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
2005	Solange Maria Senen Dos Santos	O prazer de escrever na escola: crianças e professor descobrindo interlocuções	M	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	Compreender como se dá esse processo de desenvolvimento da linguagem escrita pelas crianças ao longo de um ano letivo, com os alunos de uma 2ª série do ensino fundamental. Compreender os movimentos interlocutivos no desenvolvimento da escrita e criar uma ecologia pedagógica em que os sujeitos possam envolver-se em práticas sociais de escrita e leitura	não explícita	não explícita	alunos de uma 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública de lages-sc	não deixa explícito	Os resultados indicam que os caminhos que levam a interlocução e a produção de sentidos precisam ser socialmente construídos na sala de aula; outrossim mostram que os sujeitos envolvidos no processo desenvolvem inúmeros saberes que talvez possam ser considerados exemplos de como a sala pode contribuir para a formação da cidadania dos alunos.
2005	Valéria Resende Teixeira Pereira	A saúde emocional do educador: saberes necessários aos trabalhadores da educação	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Preocupados com o estado emocional dos educadores que têm se queixado de mal-estar na profissão, tentamos compreender o seu sofrimento. Tentamos entender	não explícita	duas pesquisas foram básicas para que esse trabalho tivesse início; uma delas, coordenada por Codo (2002) e a outra, desenvolvida por Mota (1999), além da teoria desenvolvida	nove sujeitos de 60 que participaram de palestras sobre a síndrome de desistência do educador (burnout) e de dinâmicas corporais	não explícita	Estávamos buscando educadores com os sintomas da síndrome de burnout, no entanto, estamos concluindo que os nossos sujeitos não apresentam tal doença, pelo fato, em nosso entendimento, de trabalharem com a alfabetização, fase da aprendizagem permeada de relações afetivas. A alfabetização é um processo

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					as dores emocionais dos educadores, enfocando a necessidade de buscar a conscientização da própria corporalidade.		por reich,			emocional, onde ocorre bastante troca de afeto entre os envolvidos. Considerando também que a síndrome de burnout se instala no corpo do educador quando a relação de afeto com o educando não é estabelecida, e quando o ambiente de trabalho é gerador de angústias, os educadores pesquisados estavam envolvidos no trabalho, e o vínculo afetivo estava sendo estabelecido com os educandos. Os nossos sujeitos podiam contar com o apoio e reconhecimento dos colegas e da coordenação. Portanto, não estavam expostos a condições favoráveis para o desenvolvimento de tal doença. A partir deste trabalho percebemos que o investimento na saúde emocional dos educadores é uma estratégia de ação necessária nos nossos tempos, que permitirá aos próprios profissionais da educação, encontrar saídas para os entraves do dia-a-dia. A corporalidade no processo educativo, visualizada na perspectiva da fenomenologia e da psicoterapia corporal, pode vir a ser um campo amplo de possibilidades de resgatar no homem a criatividade, a sensibilidade e a identidade consigo próprio e com o seu meio sócio-histórico e cultural.
2005	Vânia Aparecida Martins Bernardes	História e memória de alfabetizadoras: desenvolvimento	D	UNICA MP	A presente investigação tem como objeto de estudo a	metodologia qualitativa de pesquisa, baseada na	Não explícita	seis alfabetizadoras que atuam, na rede pública municipal, estadual e federal da	narrativas	A atuação docente apontou situações vivenciadas que possibilitaram sua constituição e o seu próprio desenvolvimento profissional. Dentro

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
		profissional			constituição da história da formação de alfabetizadoras. Tem-se como propósito reconstituir e analisar a trajetória de seis profissionais nesta área, sendo reconhecidas como boas alfabetizadoras pelas comunidades em que atuam, na rede pública municipal, estadual e federal da cidade de uberlândia- mg, a partir de 1980.	análise da história oral de vida		cidade de uberlândia- mg,		dessa perspectiva, tornou-se possível estabelecer as formas como as mesmas incorporaram na prática a alfabetização como processo de formação. O que marca a relevância científica desta pesquisa, é a contribuição de investigar e recuperar aspectos históricos, políticos e educacionais da trajetória de formação de alfabetizadoras na cidade de uberlândia- mg.
2005	Vitória Regina Dias De Almeida Garcia	A prática do professor alfabetizador e a difícil travessia da tradição à ruptura	M	UNIVERSIDADE BRAZ CUBAS	Acompanhar a prática do professor do ciclo básico de alfabetização em continuidade, nas escolas públicas da periferia, para analisar os	abordagem etnográfica		os dados trabalhados foram coletados durante o período de fevereiro a abril do ano de 1998 em duas escolas públicas pertencentes a 15ª superintendência regional de ensino de	observação participante; entrevista; análise documental	A análise dos dados através da estratégia da triangulação evidenciou uma situação de transição, ou seja, embora os professores tenham uma concepção tradicional da alfabetização todos estão tentando abandonar velhas posturas, ainda que não tenham constituído uma nova posição de forma consistente. Os dados sugeriam um

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					possíveis fatores da evasão e retenção que em 1996 atingiam aproximadamente 50%.			itajubá no sul de minas gerais, participando como sujeitos quatro professores alfabetizadores.		certo descompasso entre a ação escolar e as reformas oficiais da secretaria de estado da educação de minas gerais. Os resultados apontaram que provavelmente a falta de uma orientação teórico-metodológica capaz de uma modificação estrutural nas concepções de alfabetização e de uma compreensão mais clara da proposta do ciclo básico de alfabetização, impedem os professores obterem sucesso com a maioria dos alunos.
2005	Zildene Francisca Pereira	O ensinar-aprender na trajetória de formação de professores alfabetizadores	M	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	Tem com objetivo de estudo o ensinar-aprender na trajetória de formação de professores alfabetizadores e seus objetivos são aprender como professores alfabetizadores concebem o processo ensino-aprendizagem e analisar contribuições que estes professores identificam, em suas práticas, para o mesmo processo.	Não explicita	batista (2003); furlanetto (2003); freire (2003); nóvoa (1995); tardif (2002); zabalza (2003); zeichner (1998); queluz (2003); ferreiro (2001); kramer (2005); soares (2003); garcia (2003) e moll (1996), que tratam o processo ensino-aprendizagem, da alfabetização e da formação de professores	três professoras alfabetizadoras	realização de entrevista semi-estruturada	Compreendeu a realização de entrevista semi-estruturada com três professoras alfabetizadoras, optando-se pela análise temática como procedimento de análise de dados. A leitura e a interpretação dos achados da pesquisa possibilitaram delinear os seguintes núcleos temáticos: tornar-se professora alfabetizadora: um processo de formação permanente; aprender e ensinar na alfabetização: olhares que se cruzam e a mediação docente: possibilidades e desafios. Apreendeu-se, dentre outras concepções, que o professor alfabetizador situa-se como mediador entre o aluno e o conhecimento e preocupa-se em favorecer um ensino significativo na construção da leitura e da escrita por parte da criança, considerando os

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										saberes que ela traz. O material colhido permite compreender que, para as professoras alfabetizadoras, o processo ensino-aprendizagem é um caminho que ainda está em construção, possibilitando-lhes discutir o que sabem e o que ainda precisam aprimorar em busca de uma educação diferenciada para os alunos das camadas populares.
2006	Ana Cláudia Gonçalves Ribeiro	Mediações pedagógicas nas práticas alfabetizadoras	M	UFSM	compreensão a respeito das mediações pedagógicas praticadas em classes de alfabetização, a partir do entendimento sobre as concepções teóricas que permearam essa prática.	Não explícita	Não explícita	Os sujeitos participantes e envolvidos na pesquisa foram à equipe diretiva, duas professoras alfabetizadoras e os alunos das respectivas turmas de 1ª série da escola pública de Ensino Fundamental, que integra o sistema Municipal de Ensino de Santa Maria-RS, localizada na zona periférica da cidade	Observação nas turmas de 1ª série, entrevistas semi-estruturadas e questionamentos com as professoras regentes das turmas e pesquisa no Projeto Político Pedagógico da escola, bem como, no seu regimento,	Os achados da pesquisa permitiram uma compreensão das mediações pedagógicas das professoras alfabetizadoras em diferentes situações no cotidiano de sala de aula. Portanto, evidenciou-se na análise dos achados e pela categorização das mediações pedagógicas das professoras, que elas ora apresentam mediações pedagógicas refletidas, ora apresentam mediações pedagógicas cotidianas e mediações pedagógicas que podem ser consideradas como improvisadas. Percebeu-se no entanto, que as mediações cotidianas são fortemente evidenciadas nas práticas alfabetizadoras das professoras participantes do estudo
2006	Andréa Henrique Franco.	Teoria, prática e o método utilizado: o desafio da	M	UNIVERSIDADE DO OESTE	analisar a alfabetização juntamente com os Projetos Políticos	Estudo qualitativo	Estudos sobre alfabetização	4 professoras da escola municipal e uma professora da escola particular,	estudo das teorias de ensino, a observação	Para a realização da pesquisa, as entrevistas foram feitas de maneira individual com questões abertas para que as professoras falassem à vontade,

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
		alfabetização		PAULISTA	Pedagógicos (PPP) de duas escolas de uma cidade da região norte do Paraná. Preocupou-se em investigar os problemas que envolvem a alfabetização: suas teorias, metodologias e aplicabilidade do PPP			todas atuando na 1ª série do ensino fundamental de uma cidade da região norte do Paraná.	participante em sala de aula, entrevistas com professores e análise dos resultados	sem interrupções por parte do entrevistador. As observações em sala de aula foram feitas duas vezes por semana, onde as metodologias aplicadas nas aulas e as relações com o PPP das escolas foram observadas. As observações registradas revelaram as coerências e incoerências da prática de ensino da alfabetização, o quanto estas práticas estão ou não alinhadas à proposta pedagógica do PPP de cada escola.
2006	Bianca Caroselli	O trabalho com a escrita em uma classe de alfabetização	M	UFES	O trabalho investiga como se processa o ensino da língua escrita, com uma pesquisa voltada para a análise das condições da produção de textos em uma classe de crianças de seis anos	estudo de caso de caráter qualitativo	as idéias de Geraldí (2003) e de outros autores (NÃO DIZ QUAIS)	uma classe de crianças de seis anos	análises dos textos selecionados	Na sala investigada, as condições não eram favoráveis ao trabalho de produção de textos, pois, para produzi-los, é necessário que o locutor assumira uma relação interlocutiva em relação a um destinatário. A possibilidade de interlocução diferencia as práticas artificiais de escrita para a escola da prática viva de produção de textos. Além dos interlocutores, é fundamental que a criança tenha o que dizer, que se esclareçam os objetivos da produção e que se constituam razões para o dizer. Somente dessa forma o trabalho de escrita passa a ter sentido para as crianças na escola. Analisa, ainda, as estratégias construídas pelas crianças para responder às tarefas propostas. Conclui que, em muitos casos, as crianças tinham o que dizer, mas as condições instauradas dificultaram a

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										concretização dos textos.
2006	Claudia Regina Sell De Miranda	Retrato de uma arena bakhtiniana: a compreensão e os usos dos gêneros do discurso na escola	M	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	investigar a concepção que os professores de ensino fundamental têm da teoria dos gêneros discursivos aplicada ao ensino de Língua Portuguesa, preconizada pelas diretrizes curriculares nacionais	Não explícita	A teoria enunciativa da linguagem – desenvolvida por Mikhail Bakhtin – sustentou a perspectiva dialógica e polifônica desta pesquisa	professoras da rede estadual de ensino de Juiz de Fora; professoras do ciclo introdutório de alfabetização e de 1º e 2º ciclo, inseridas no processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos, para atender crianças desde os 6 anos.	grupos focais; estudo documental, tendo sido analisadas as diretrizes curriculares nacionais e as propostas de ensino do Estado e do Município de Juiz de F	Constatou-se que, nos anos iniciais, as professoras não concebem o trabalho com textos com “crianças que ainda não sabem ler”. Assim, focam a silabação como forma de os alunos se apropriarem do sistema alfabético de escrita. Percebeu-se, também, que a didatização da teoria dos gêneros descontextualizou o uso social do texto, distanciando-o do dinâmico universo da enunciação bakhtiniana. No discurso docente, assim como nas diretrizes curriculares, o conceito de gêneros passa a equivaler à diversidade textual. Entretanto, a concepção de gêneros do discurso pressupõe entender os múltiplos discursos construídos na cultura: uma cultura que constrói ideologias e práticas sociais, legitimando algumas manifestações e sobrepujando outras. Nesta pesquisa, flagra-se um momento dessa compreensão pelos docentes, que sinaliza para a necessidade de discussão da circularidade dos discursos, objeto desta análise.
2006	Delvair Maria David De Moraes	Professoras leitoras e formadoras de alunos leitores: relações entre trajetórias	M	UFMT	objetivo analisar a relação entre as trajetórias iniciais de leitura de professoras e a prática dessas		O referencial teórico sobre leitura, letramento e formação docente teve como base os seguintes autores:	sujeitos da pesquisa são 4 professoras do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino de Rondonópolis	A coleta de dados se deu por meio de questionário, observações de aulas e uma	As constantes críticas ao desempenho dos alunos brasileiros em relação à leitura e a percepção de que a prática da escola, muitas vezes, ainda é centrada na decodificação do texto escrito, bem como o fato dos

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
		iniciais de leitura e prática docente			professoras como formadoras de alunos leitores		Kleiman (1989 e 1993), Soares (1998, 2001, 2003a, 2003b e 2005), Magnani (1989), Geraldi (1984), Nóvoa (1992), Tardif (2002) entre outro		série de três entrevistas com cada professora.	constantemente questionamentos a respeito da possibilidade de o professor ser um excluído da "sociedade de leitores", faz-nos questionar sobre as influências entre as trajetórias de leitura das professoras e a sua prática docente, na formação de alunos leitores. A análise dos dados foi realizada a partir das seguintes categorias: concepções de leitura; relação com o livro didático; relação entre a trajetória de leitura e a prática docente. Pode-se verificar que as trajetórias iniciais de leitura dessas professoras são bem parecidas, considerando que o acesso aos bens culturais e as mediações, construídas no contexto familiar e escolar foram cruciais para a formação como leitoras e, também, que existe uma relação entre essas trajetórias e as suas práticas como formadoras de alunos leitores. Por meio das entrevistas, bem como nas observações das aulas, foi possível verificar que as atividades propostas por essas professoras refletem as concepções de leitura que construíram nos seus percursos iniciais como leitoras, notadamente os usos e as funções atribuídas à leitura, bem ligadas ao livro didático, material muito usado pela escola na formação dessas professoras e recusados por elas em sua prática. Inclusive, utilizam um "Caderno de Leitura", composto por lições copiadas de cartilhas,

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										mimeografadas e coladas em um caderno comum. Pode-se pensar que essa estratégia esteja vinculada às avaliações do programa nacional do livro didático (PNLD-1997), que deram aos livros uma nova configuração e as professoras sentem-se mais seguras com materiais parecidos com os quais foram alfabetizadas ou que seria uma tentativa de resgatar o processo de alfabetização, nos seus aspectos de decodificação do sistema da escrita. Nota-se o esforço dessas professoras em superar metodologias consideradas ultrapassadas pelas ciências da educação, quando procuram valorizar a leitura de textos, mas percebem a necessidade de se trabalhar com os aspectos lingüísticos da alfabetização.
2006	Dilza Côco	Práticas de leitura na alfabetização	M	UFES	analisar as práticas de leitura em uma classe de alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental). Busca compreender as interações estabelecidas entre a criança e o texto escrito, bem como as interações das crianças com outros sujeitos do	estudo de caso do tipo etnográfico	campo da linguagem, numa perspectiva histórico-cultural.; pressupostos teóricos de Vigotski e Bakhtin	classe de alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental) do Sistema Público Municipal de Ensino de Vitória, ES	observação participante em sala de aula como principal estratégia de coleta de dados. Ainda faz uso de entrevistas com os sujeitos envolvidos na investigação (alunos, profissionais da escola, pais) e	As análises dos dados foram organizadas a partir de três suportes de leitura mais recorrentes nas práticas observadas. Dessa forma, são apresentados eventos de leitura com os livros de literatura infantil, os livros didáticos de Língua Portuguesa e com os cadernos das crianças, com a finalidade de dar visibilidade às práticas de leitura constituídas em contexto escolar no período da alfabetização. O percurso de análise busca compreender como a organização do espaço físico, o modo como os sujeitos interagem com os

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					contexto escolar que influenciam no processo de produção de sentidos por meio da leitura.				também de análise de documentos, fotografias, filmagens e registros de áudio para constituir o corpus da pesquisa.	suportes de leitura, os objetivos que orientam as atividades e os procedimentos de ensino aprendizagem influenciam no processo de constituição de sentidos ao texto. Considera que as discussões desenvolvidas nas análises dos eventos contribuem para a reflexão das relações de ensino aprendizagem, evidenciando a importância das relações entre os sujeitos e de se constituir práticas de ensino, na sala de aula, que considerem a leitura como uma atividade dialógica.
2006	Edite Da Glória Amorim Guimarães	Histórias de alfabetizadores : vida, memória e profissão	M	UFU	desvelar e compreender as histórias de alfabetizadores, isto é, como cada um se alfabetizou, realizou sua formação inicial e continuada, bem como a metodologia utilizada na prática de alfabetiza	campo da história oral de vida	História Oral, Memória e Representação.	quatro alfabetizadores de escolas públicas, estaduais e municipais urbanas e rurais de Pato de Minas	entrevistas	Consideramos, segundo a pesquisa bibliográfica sobre as histórias de vidas, o que veio somar às nossas crenças, que os alfabetizadores são, também, produzidos pelo contexto social, histórico e cultural em que estão inseridos. Na primeira parte, fizemos uma reflexão teórica, apresentamos a Introdução com as intenções, inquietações e questionamentos que nos instigaram a realizar esta pesquisa, bem como a orientação metodológica pela qual fizemos opção. Assim, trabalhamos com as concepções atuais sobre a história oral como instrumento de pesquisa. Na segunda parte está o capítulo I, o qual intitulamos: História Oral, Memória e Representação. Nele fizemos reflexões teóricas sobre estas áreas do conhecimento. No que diz

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										respeito aos modos de alfabetização construídos pelos alfabetizadores, buscamos algumas concepções, que marcaram os procedimentos metodológicos nos últimos 30 anos. A terceira parte refere-se ao capítulo II, denominado Profissão Docente: História, Sujeitos e Identidade. Nele apresentamos quem são os alfabetizadores de Patos de Minas e como se constituíram ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. O ofício de alfabetizar foi objeto de reflexão na quarta parte, compondo o capítulo III. A reflexão sobre a arte do fazer escolar nos ajudou a pensar, analisar e compreender os modos de alfabetização utilizados na escola, mais especificamente desvelamos as vitórias, as conquistas, ao longo de suas carreiras no trabalho de sala de aula. A quinta parte, o capítulo IV, apresenta as Considerações Finais. Nelas, pontuamos o que nos foi possível descobrir neste estudo, elencando questões relevantes a esse respeito. Assim, cruzamos as narrativas dos alfabetizadores com a literatura da área, para compreendermos as experiências produzidas por estes profissionais.
2006	Elisângela Vieira Linhares	Marcas da Memória traduzidas na Identidade	M	UNIVERSIDADE DO VALE	busca investigar as trajetórias identitárias dos professores na ma	pesquisa qualitativa, que parte da memória como	campo sobre a Formação dos Professores, Memória e	professoras aposentadas que atuaram e já atuaram nas Séries Iniciais da	técnicas de histórias de vida e relatos orais:	Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que parte da memória como instrumento de construção e reconstrução da identidade docente..

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
		Docente: relatos de vida de professoras alfabetizadoras		DO ITAJAÍ	perspectiva de construção sócio-cultural a partir de seus relatos de vida, focalizada nas diversas relações que estes vivenciaram nos espaços e tempos diferenciados do seu saber pedagógico. Procurou verificar como ocorrem as conexões que emergem de seus processos educativos e que caracterizam tanto cristalizações quanto às transformações na construção de suas identidades.	instrumento de construção e reconstrução da identidade docente,	Identidade integra a referência deste estudo, como Ecléa Bosi, Michel Halbwach, Stuart Hall, Alberto Melucci, Marie-Cristine Josso, Rejane Silva Penna, Antonio Torres Montenegro, Dino Preti, Cristina Rego, Maurice Tardif, Freda Indursky, Maria do Carmo Campos	Rede de Ensino em Balneário Camboriú	entrevistas (narrativas)	Nesta confluência, os resultados da pesquisa tiveram a finalidade de contribuir para o resgate e registro da história da educação na cidade, além de ampliar os conhecimentos e conjunturas do passado, através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares. Esta foi uma tentativa de compreender o contexto educacional, por meio do indivíduo que nele viveu, ao mesmo tempo, que se objetivou estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise das diferentes experiências vividas. Os resultados apontam a constituição de identidades num movimento que é cambiante, circular e transitório, isto significa que simultaneamente estas trajetórias docentes se moldam, se modificam, são instáveis e permanentes na prática pedagógica, bem como nos modos de pensar e viver. Os resultados obtidos também sublinham a importância dos relatos de vida dos professores, em particular a de sua prática escolar, o processo de ensino-aprendizagem, o saber / ensinar, na medida em que exigem conhecimentos da vida, saberes personalizados e competências que dependem da identidade docente. Esta que tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores alfabetizadores. No memorial das professoras entrevistadas foi possível

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										observar que em seus percursos docentes o EU professor com o EU pessoal, estavam tão interligados, que as professoras não conseguiam se ver como apenas um EU, mas se viam como professora, mãe, esposa, enfim os papéis sociais eram entrecruzados. Nas narrativas encontram-se momentos que causaram um certo sofrimento para estas professoras. E um destes que foi significativo, também foi superado com o auxílio de um sentimento que acompanha a carreira docente "o prazer de ensinar".
2006	Leila Pessoa Da Costa	Para uma análise do fracasso escolar, na mediação do professor no processo de aprendizagem da leitura e da escrita	M	UNIVERSIDADE BRAZ CUBAS	analisar a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita	abordagem qualitativa e quantitativa	referência teórica os estudos de Jean Piaget e L. S. Vigotsy, Emilia Ferreiro e R. Luria.	4º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de um município da região do ABC.	observação, o questionário e a análise documental foram alguns dos procedimentos de coleta de dados utilizados, além da consulta a uma grande variedade de documentos, tais como: Plano de gestão da escola, relatórios de avaliação registros do	Tendo em vista o fracasso da escola brasileira no que diz respeito a sua tarefa de garantir o direito a todos os alunos à alfabetização e acreditando, ler e produzir textos de forma eficiente é condição básica para a formação do indivíduo crítico, consciente, participação do processo de transformação social, esse trabalho enfoca tanto o processo de ensino como o de aprendizagem e as inter-relações que se estabelecem entre os sujeitos nele envolvidos (professor-aluno e aluno-aluno) mediatizada pela linguagem e, em particular verbal. Com este trabalho foi possível verificar que a produção do fracasso escolar é uma constante no processo histórico da educação brasileira, não obstante a retórica legiferante que busca ocultá-la.

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
									professor e do aluno	
2006	Luis Augusto Mattos Mendes	Tecnologias educacionais na escola: um estudo sobre a utilização de recursos didáticos numa classe de alfabetização	M	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	coletar dados acerca de como ocorre na prática o processo de ensino-aprendizagem	Não explicita	Não explicita	Não explicita	realizaram-se entrevistas com profissionais de educação	Nos últimos anos, muito se tem falado a respeito da redução dos índices de analfabetismo no Brasil. Porém, o que as estatísticas não revelam é que dentre os alfabetizados são poucos os que de fato se apropriam da leitura e da escrita de modo a utilizá-las eficientemente como práticas sociais. Verificar o baixo nível de letramento da maior parte da população brasileira leva a crer que o processo de ensino-aprendizagem continua a apresentar deficiências e também que a qualidade do ensino público está muito aquém de ser considerada satisfatória. Podemos afirmar que a escola não vem cumprindo seu papel na formação dos cidadãos. Uma vez que tal processo se dá pelas relações estabelecidas entre educadores e educandos e por estes entre si, tendo os recursos tecnológicos disponíveis (materiais/recursos didáticos) como mediadores, é preciso avaliar tais relações, além do desenvolvimento tecnológico, com base em uma visão político-histórica e, assim, melhor compreender o processo de alfabetização. Somente desse modo é possível sugerir questões que devem ser discutidas com o objetivo de tornar a escola um ambiente verdadeiramente propício ao aprendizado da leitura e da

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										escrita.
2006	Margarete Ferreira Do Vale De Sousa	A fábrica de professores e a padronização do conhecimento	D	UFRN	Esse trabalho trata do tema geral da construção da carreira docente, desde o período da formação inicial no curso de licenciatura em pedagogia, passando pelas primeiras experiências efetivas de desempenho profissional, até a reflexão sobre os resultados das propostas de formação continuada.	na pesquisa qualitativa compreensiva; narrativa autobiográfica reflexiva da pesquisadora-autora em seu próprio trajeto acadêmico e profissional.	Não explícita		observações, em relatos impressionistas e reflexivos, assim como em análises teóricas com referências contemporâneas ao pensamento da pedagogia crítica e da sociologia da educação	A reflexão epistemológica sobre as diferentes experiências formativas, tomando como exemplo o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Natal-RN, discute a tensão ambígua entre os conhecimentos que o professor adquire na sua formação e as práticas docentes concretas a partir dessas experiências. Propõe a imagem da fábrica de professores, tanto pelos seus aspectos de conformismo aos padrões de continuidade quanto às contradições internas do sistema. Engrenagens, peças e manuais de instrução são os componentes educacionais dessa fábrica, como estruturas ideológicas, institucionais e técnicas, que visam limitar as críticas e as mudanças. Todavia, os professores pensam e atuam com criatividade própria para adaptar conhecimentos profissionais descontextualizados para as suas vivências pedagógicas. Com essas analogias proponho o problema desta pesquisa – a formação de professores e suas práticas docentes – e também examinar brevemente o lastro teórico-filosófico e metodológico que a ampara. A partir da análise e interpretação da própria vivência como

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										formadora de professores, coloco a necessidade de se repensar a formação de professores de maneira a repercutir mais significativamente na sua atuação docente. Acredito que um componente importante do processo de formação do professor é o desejo pessoal de aprender mais sobre seu ofício, explicitamente ligado a convicções e valores humanos assim como a uma identidade profissional positiva. Assim, o professor capaz em refletir sobre a sua própria vida de educador, pode encontrar o melhor modo de ajudar os alunos a pensarem criticamente sobre a sua cultura e a sua história, eles próprios valorizando saídas criativas diante dos padrões conformistas da sociedade ligados à educação escolar.
2006	Maria Das Graças Barroso Colares	Alfabetização Infantil: da reflexão necessária às práticas possíveis	M	UFAM	investigar a prática pedagógica dos professores que atuavam com crianças no processo de leitura e de escrita, bem como detectar quais conceitos fundamentavam essa prática.	Não explicita	Não explicita	duas escolas e quatro professoras da Rede Municipal de Ensino	Não explicita	A análise dos dados permitiu-nos constatar a predominância de uma metodologia baseada na repetição, reprodução e memorização. Portanto, o modo como as professoras compreendiam o processo de ensino-aprendizagem, fazia as encarar os alunos como sujeitos passivos, não os reconhecendo como sujeitos ativos e produtores de conhecimento. Nesse sentido, as professoras resumiam o processo de alfabetização à codificação e à decodificação, desconhecendo os demais aspectos sociais que envolvem o propósito da

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										alfabetização, bem como o desenvolvimento da criticidade, da interpretação e da capacidade de produzir textos orais e escritos de acordo com o contexto proposto. Permitiu-nos constatar, ainda, não somente a precariedade da formação inicial dos professores envolvidos na pesquisa, revelando que a fundamentação teórica obtida nos cursos de Magistério e de Pedagogia não deram sustentação adequada para atuarem profissionalmente, mas também que as questões metodológicas da alfabetização têm sido relegadas a segundo plano nos cursos de formação inicial e continuada, com prejuízo para alunos e professores. Desta forma, as professoras apontavam para a importância da interação entre elas e as outras professoras e supervisoras, acreditando na construção coletiva do conhecimento.
2006	Maria Do Carmo Barros Bernardes	A Prática Pedagógica de Professoras Alfabetizadoras no 2º Ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental	M	UFAM	O presente estudo discute a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em torno do processo de leitura e de escrita, em uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade	abordagem qualitativa	Sociointeracionista	duas professoras e 12 alunos(as) de uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Manaus.	observação direta em sala de aula e entrevistas semi-estruturadas	Nossa pesquisa, está inserida no enfoque da prática pedagógica como ação que ocorre de forma dinâmica e percebe o sujeito enquanto ser social e histórico. De posse dos dados, procedemos à sua sistematização a partir da qual definimos as seguintes categorias de análise: a prática pedagógica, a intervenção pedagógica, as interferências na prática pedagógica e a avaliação dos(as) alunos(as). A

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					de Manaus.					análise foi encaminhada no sentido de entendermos as nuances dessa prática e em que princípios teórico-metodológicos estavam pautadas. A partir dessa reflexão, podemos inferir que embora as professoras tenham um posicionamento favorável à teoria sociointeracionista, norteadora da proposta pedagógica do Ensino Fundamental em Ciclos, suas práticas ainda são marcadas pela abordagem tradicional que dá destaque à alfabetização como um processo de associação entre o som e a grafia. Diante desse contexto torna-se necessário por parte das professoras, uma reflexão crítica das suas práticas, tendo em vista a organização do trabalho pedagógico voltado para a formação de leitores e escritores críticos. Por parte dos órgãos competentes, cabe promover políticas públicas comprometidas com a formação e a valorização das professoras e com a construção de uma escola pública de qualidade.
2006	Maria Iolanda Monteiro	Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas	D	USP	Caracterizar as diferentes experiências das alfabetizadoras, identificando os saberes e as práticas, que deram sustentação ao trabalho bem	abordagem autobiográfica para a investigação de histórias de vida	Bernard Lahire, Maurice Tardif e Pierre Bourdieu; Berta Braslavsky, Luiz Carlos Cagliari, Maria José Abud e Magda Soares	quatro professoras alfabetizadoras bem sucedidas, que exerceram a profissão nas décadas de 50 a 80, no Estado de São Paulo	As narrativas orais	Estudou-se o peso da reforma de 1971 e os determinantes advindos das diferentes políticas, anteriores e posteriores, e o provável período em que se iniciou a conformação profissional das educadoras pesquisadas. As narrativas orais permitiram caracterizar as diferentes experiências das alfabetizadoras,

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					sucedido com a alfabetização, e os condicionantes que acompanharam a formação docente					identificando os saberes e as práticas, que deram sustentação ao trabalho bem sucedido com a alfabetização, e os condicionantes que acompanharam a formação docente. Com base nas referências teóricas, tornou-se possível a articulação dos saberes da infância pré-escolar, da vida escolar, da trajetória no curso de formação e da vida profissional com o estudo das características das práticas alfabetizadoras, justificando, assim, o sucesso escolar. Pela análise dos resultados, concluiu-se que as várias facetas da história de vida das educadoras, com saberes e concepções de ensino, sustentam o êxito na alfabetização. Apesar das situações bem heterogêneas, o sucesso escolar decorreu da autonomia no trabalho docente para a organização de práticas de ensino, que garantissem a aprendizagem bem sucedida da leitura e escrita, sempre considerando que toda criança apresentava capacidade para aprender, independentemente das condições socioeconômicas, culturais e de aprendizagem. O estudo da história de vida das alfabetizadoras bem sucedidas, envolvendo saberes e práticas importantes e diferentes para configurações de práticas de alfabetização, que garantiram o êxito de todos os alunos, não visou apenas a sistematização de situações

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										<p>pedagógicas que servissem somente como referenciais para organizar o processo de alfabetização de docentes da atualidade, mas também a problematização de aspectos inerentes às ações educativas, no ensino da leitura e escrita, e o resgate de alguns valores que, na época dessas educadoras, eram considerados essenciais e que, atualmente, recebem críticas e depreciações. A análise das práticas educativas sinalizou uma diversificação de estratégias de ensino entre as professoras pesquisadas. Apesar dessa diferença, as docentes apresentaram objetivos semelhantes, visando a aprendizagem de todos e rejeitando qualquer forma de discriminação. Verificou-se ainda a criação de rotinas e rituais, durante o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades, mas com práticas e aspectos diferenciados. Essa característica confirma a formação de uma ética de trabalho pedagógico. A presente pesquisa oferece informações para o estudo da alfabetização, enriquecendo a análise dos elementos do trabalho docente para o êxito escolar, assim como a análise dos novos dados que possibilitam investigações da temática, também em outras abordagens</p>

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
2006	Milena Soares Gomes	Interação entre professor e aluno durante o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da linguagem escrita	M	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	investigar as interações professor-aluno durante as atividades que objetivassem a aprendizagem da linguagem escrita. Para tanto, investigamos suas ações e decisões durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita de seus alunos, sendo os objetivos específicos: verificar as atividades realizadas que contribuem para a compreensão da linguagem escrita e identificar de que forma as atividades pedagógicas potencializam a interação para o aprendizado da linguagem escrita	abordagem qualitativa	perspectiva histórico-cultural de Vygotsky	duas professoras de 1ª série da Rede Municipal de Ensino e seus alunos.	observações ocorreram em três sessões durante o desenvolvimento de atividades de linguagem escrita em diário de campo e transcritos com uma pré-análise para um quadro organizador, denominado Quadro Analítico.	Neste estudo, partimos do pressuposto de que, desde cedo, é importante que se dêem condições para que o aluno tenha experiências variadas com a língua escrita. Nessa perspectiva, uma sala textualizada deve ser potencialmente significativa, criando nos alunos a necessidade de comunicar-se, para que possam aprender elaborando e construindo significados numa interação dinâmica e permanente com os textos existentes ao seu redor. A linguagem é o principal instrumento simbólico de representação da realidade e desempenha um papel fundamental, mediando a passagem das funções psicológicas elementares, para as funções psicológicas superiores. Os eixos de observação foram inspirados em Bondioli (2004): espaço, participantes, atividades, agrupamentos e modalidades de gestão. No primeiro momento analisamos os dados conforme as seguintes dimensões: à entrada no mundo da escrita, à participação do aluno em situações em que a escrita e a leitura adquiram significado, ao processo de compreensão das relações entre a oralidade e a escrita e compreensão do sistema alfabético, e, por fim, à compreensão e produção de textos escritos. Em um segundo momento, analisamos as situações em

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										<p>que as professoras promoveram pistas significativas para a compreensão do sistema alfabético. Identificamos nas cenas observadas, diferentes tipos de interações estabelecidas entre as professoras e seus alunos. A partir daí, caracterizamos dois grandes grupos de interação: Interação do tipo Aproximada e Interação do tipo Distanciada. Em síntese, destacamos que não é só a atividade que produz interações do tipo Aproximada ou Distanciada. É a intencionalidade e a ação do professor, seus conhecimentos a respeito da construção da escrita e sua sensibilidade em relação às necessidades de seus alunos que potencializam a atividade. A partir desta pesquisa, consideramos que as demonstrações, explicações, colocações, justificativas e questionamentos empreendidos pelas professoras foram fundamentais no processo de aprendizagem da linguagem escrita, promovendo situações que incentivaram a troca entre os alunos e o acesso à diferentes fontes de conhecimento da linguagem escrita. Constatamos que a forma de organização do espaço e os portadores de escrita, tornam-se essenciais. Portanto, as hipóteses que as crianças constroem a respeito da escrita são influenciadas pela qualidade do material disponível. Neste sentido,</p>

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										destacamos que, além de promover atividades que despertem o desejo dos alunos para a compreensão da escrita alfabética, é importante o professor estar atento quanto à ação motivadora, valorizando a construção do aluno, expressando seus avanços e mobilizando o aluno a investigar e a enfrentar os desafios de aprender um sistema de escrita com segurança. Momentos de atendimento individual, ou seja, uma interação professor-aluno do tipo aproximada, são imprescindíveis para a construção da linguagem escrita, já que o sistema alfabético é, antes de tudo, um código arbitrário, convencional, que exige a presença de um outro que domine este código e forneça pistas sobre seu funcionamento
2006	Mônica Maria De Azevedo	A produção de sentidos para o brincar em um contexto de educação formal e sua repercussão na aquisição da linguagem escrita	M	UFF	pesquisa investiga a produção de sentidos para o brincar em um contexto sócio-institucional de educação formal. O foco desta pesquisa é fazer uma discussão sobre os sentidos atribuídos ao brincar tanto pela escola, através da forma como ela organiza e	Análise de Conteúdo	definição conceitual que Vygotsky realiza sobre os processos de interação e mediação; contribuições de Wertsch sobre a importância dos contextos sócio-institucionais e as contribuições de Baquero em relação à mediação das práticas pedagógicas	Não detalha	observação das práticas pedagógicas em uma classe de alfabetização, observação dos usos dos espaços com possibilidades para o brincar fora da sala de aula e de entrevistas com a diretora e a	O cruzamento dos dados das análises realizadas e das observações apontaram que os sentidos atribuídos ao brincar neste contexto específico de educação formal relacionam o mesmo a transgressão, perigo e normatização de conteúdo, repercutindo deste modo no desenvolvimento da função simbólica que caracteriza o processo de aquisição da linguagem escrita

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					circunscreve esta atividade nos seus espaços, quanto pela professora através de suas práticas pedagógicas de sala de aula, em um contexto de educação formal específico.				professora da escola	
2006	Sabrina De Lima Oliveira Dos Reis.	O papel de uma professora alfabetizadora: construções e reconstruções	M	UNIVERSIDADE BRAZ CUBAS	o papel de uma professora alfabetizadora e a trajetória de construções e reconstruções do conhecimento em busca de um trabalho eficiente e inovador na área da alfabetização	Estudo de caso; pesquisa experimental	Não explicita	Não explicita	Não explicita	Tirar lições significativas da prática docente, refletir sobre as experiências, pensar sobre a realidade, fizeram da professora alfabetizadora uma apaixonada pela profissão docente. Nos processos de construção e reconstrução do primeiro capítulo, os conflitos cognitivos, a vontade de realizar um trabalho da melhor maneira possível, procurando entender a teoria para poder aplicá-la na prática, nortearam todo o capítulo. Na exposição da trajetória, dos desafios vividos, a prática docente foi demonstrada de acordo com a realidade vivida. Nos comentários e reflexões surgiram novos conflitos e a descoberta de fundamentações teóricas que nortearam a atuação docente. Diante de tais constatações acerca do estudo de caso, surgiu a necessidade de refletir sobre o papel do alfabetizador, hoje, e eis que, no quarto capítulo, especificamente, foi necessária a

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										pesquisa experimental, que forneceu indicadores para conhecer, comparar e tirar lições significativas, sobre o trabalho de professoras alfabetizadoras, e os problemas por elas vividos atualmente. Nesse sentido, novos processos de construção e reconstrução foram reativados, possibilitando traçar considerações finais, mas que enfim, diríamos provisórias, visando contribuir para a Educação, na área de alfabetização e letramento.
2006	Tania Maria Fernandes Oliveira.	Avaliar na alfabetização: uma reflexão sobre as dificuldades docentes	M	UFRN	o estudo objetivou investigar, junto a professores da escola pública do ensino fundamental, as dificuldades vivenciadas por eles, no trabalho docente específico de avaliar crianças em processo de alfabetização.	abordagem qualitativa estudo de caso	estudos psicogenéticos de Ferreiro e Teberosky (1985); perspectiva interacionista-constructivista, onde Vygotsky (1984); enfatiza Hoffmann (1994)	duas coordenadoras pedagógicas e sete professores que atuavam no 1º ciclo do ensino fundamental no ano de 2003 na Escola Municipal Professora Emília Ramos, em Natal/RN	entrevista semi-diretiva e o questionário.	Nosso trabalho se insere no contexto da avaliação no processo de alfabetização, como um momento do ciclo da ação educacional que envolve o planejamento, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. A análise dos dados nos permite destacar que as dificuldades docentes envolvem questões teóricas de ordem conceitual e metodológica, embora essas questões já evidenciem um significativo conhecimento do professor acerca da alfabetização e da avaliação. A reflexão aqui desenvolvida se articula em dois eixos: o da alfabetização e o da avaliação. No tocante à alfabetização, tomamos como referência os estudos psicogenéticos de Ferreiro e Teberosky (1985), quando ressaltam pontos fundamentais para uma prática coerente na avaliação de alfabetizandos: a) o conhecimento

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										<p>objetivo não é um dado inicial, mas uma aquisição processual, da qual o aprendiz não se aproxima passo a passo, de forma linear; b) a aquisição do conhecimento objetivo acontece através de reconstruções globais, algumas das quais 'errôneas' no que se refere à escrita convencional, porém construtivas e necessárias. Igualmente, consideramos a perspectiva interacionista-construtivista, onde Vygotsky (1984) ressalta que a escrita deve ser priorizada enquanto linguagem, ou seja, atividade simbólica, prática cultural. Assim sendo, a aquisição da escrita, enquanto aprendizagem de uma linguagem, é concebida como desenvolvimento de habilidades relativas à atividade simbólico-comunicativa de produção de sentidos. Nesse sentido, enfatiza Hoffmann (1994) que é preciso superar a prática atual de avaliação quanto ao seu caráter de terminalidade e constatação de erros e acertos. Na linha do novo paradigma, a avaliação se constitui numa das mediações pela qual o professor deve encorajar a reorganização do saber do alfabetizando e a retomada da sua própria prática. Para nós, a compreensão dessas questões é de fundamental importância para a superação das nossas dificuldades de avaliar, além de nos orientar na busca</p>

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										de uma avaliação coerente, emancipatória e promotora de novas situações de ensinar/aprender rumo a uma pedagogia da alfabetização com mais chances de ser bem sucedida.
2006	Vivian Cristina Matos Da Trindade.	Imagens concepções e práticas de leitura e escrita em sala de aula: memórias de professores de Carandaí, MG nas décadas de 1940 a 1970	M	PUC/MG	buscou-se recuperar práticas de alfabetização desenvolvidas por professoras que obtiveram sucesso nessa área, lecionando em classes de 1º ano do antigo Curso Primário, na cidade de Carandaí, Minas Gerais, entre 1940 e 1970, período visto pelo senso comum como um momento em que a escola e os professores eram melhores e os alunos aprendiam mais.	Não explícita	Não explícita	professoras que obtiveram sucesso nessa área, lecionando em classes de 1º ano do antigo Curso Primário, na cidade de Carandaí, Minas Gerais, entre 1940 e 1970	Não explícita	A importância da alfabetização para o homem é indiscutível. Por meio dela, o indivíduo passa a ter uma nova forma de apreender o mundo, uma capacidade mais ampla de percepção da existência, pela possibilidade de acesso à cultura socialmente valorizada. Embora o processo de alfabetização ultrapasse em muito os limites da escola, cabe a essa instituição e, sobretudo ao professor, o papel de proporcionar à criança as condições para apropriação do sistema de leitura e escrita. Entretanto, a escola vem fracassando no desempenho dessa função, que, historicamente, justificou e justifica a sua existência. No Brasil, conforme indicam as estatísticas oficiais do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), existem aproximadamente 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que, apesar de codificarem e decodificarem os sons da linguagem oral e desenvolverem ações de ler e escrever, não conseguem interpretar ou atribuir sentido aos textos que lêem e produzem, vendo-se,

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										portanto, privadas do domínio de instrumentos básicos ao exercício da cidadania. A busca de caminhos para reverter esse quadro vem determinando o desenvolvimento de estudos e pesquisas, que visam analisar as causas do fracasso da escola na alfabetização e encontrar soluções. Esta pesquisa se insere no conjunto desses trabalhos. A recuperação das práticas desenvolvidas pelas professoras, bem como a análise das concepções e dos saberes a elas subjacentes, enfatizam o importante papel desempenhado pelas professoras no processo de alfabetização e reforçam a necessidade de se considerar a alfabetização como um processo dinâmico, que envolve a mobilização, a construção e a reconstrução de saberes, ao longo da vida profissional dos docentes.
2006	Zenaide Heinsch.	A prática pedagógica de professoras alfabetizadoras e o atendimento às diferenças na sala de aula	M	UFSM	analisar a prática pedagógica e o atendimento às diferenças dos professores alfabetizadores da Rede Pública Estadual de Ensino que atuam nas três primeiras séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no	Não explícita	Não explícita	três professoras com idades entre 27 e 35 anos e com experiência profissional de cinco a quinze anos de trabalho em educação	entrevistas e observação em sala de aula	A temática faz parte das discussões travadas em torno da Educação Especial, que possibilitaram refletir sobre o fazer pedagógico e o atendimento às diferenças na sala de aula. As análises dos dados evidenciam os problemas enfrentados no momento da escolha da profissão professora, na formação e ingresso na profissão, na descrição da prática pedagógica, no atendimento às diferenças na sala de aula, e as dificuldades enfrentadas na profissão.

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					município de Três de Maio – RS.					Constatou-se, a partir dos discursos das professoras, que, enquanto não houver uma interação nos processos de formação continuada com suas práticas pedagógicas e o envolvimento de todo o contexto escolar, não será possível obter os resultados esperados, ou seja, mudanças estruturais no interior da escola, com conseqüente melhoria na qualidade do ensino e no atendimento à diversidade.
2007	Ryta De Kassya Motta De Avelar Sousa	Cantigas populares: um gênero para alfabetizar letrando	M	UFPE	O objetivo deste trabalho é analisar o uso das cantigas populares como um instrumento didático para a alfabetização e o letramento de crianças	pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico	gênero canção (cantigas populares): Marcuschi, Bakhtin, Costa, Bazerman, Almeida e Pucci, Galvão e Leal, Ferreiro e Teberosky, Carvalho, sobre alfabetização; relação alfabetização e letramento: Soares, Ferreiro, Calil e Felipeto, Kleiman, Terzi	salas de aula de duas professoras da Rede Municipal do Recife.	observação	Os resultados da investigação mostram que as aulas observadas, das duas professoras, apresentam quase sempre o mesmo quadro de situação: suportes materiais da cantiga, interação entre alunos e entre alunos/professoras, exceto a organização espacial da sala, que se mostrou diferente em cada uma das salas observadas. No tocante aos tipos de cantiga destacam-se as de Roda, de Gestos/Mímicas, Acalantos e de Natal. Os aspectos do Quadro da Situação das aulas observadas interagem com os Modos de Cantar e os Modos de Ler as cantigas, que podem ser vistos na interface com as atividades de Apropriação do Sistema da Escrita Alfabética (SEA). Conclui-se que as cantigas populares são usadas pelas alfabetizadoras como instrumentos didáticos direcionados

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
2007	Regina Urmersbach	Os meandros do processo de alfabetização e a incidência da exclusão escolar: um estudo em escolas municipais de São Leopoldo	M	UNISIN OS	examinar os processos de escolarização em 1 ^{as} séries do Ensino Fundamental, buscando identificar e descrever situações potencializadoras do processo de exclusão na escola, restritas ao espaço da sala de aula, enfocando o processo de construção da lecto-escritura	pesquisa de natureza qualitativa	Não explícita	professoras e alunos de vinte e duas turmas de 1 ^a série do Ensino Fundamental, em 11 escolas da rede municipal de São Leopoldo, Rio Grande do Sul: 22 professoras e um total de 44 alunos	questionários aplicados junto às professoras regentes de 1 ^a série, entrevista realizada com alunos das classes nas quais foram aplicados os questionários e observações, além de uma amostra de diários de classe das professoras participantes da pesquisa	para a apropriação do SEA, em detrimento de um letramento que considere a relação das crianças com as cantigas populares fora da escola. A experiência escolar, especialmente a que se refere à primeira série do Ensino Fundamental, na qual se desenrola o processo de alfabetização, é uma importante etapa na formação do aluno leitor e do aluno escritor. O padrão de ação pedagógica, desenvolvido nessa etapa da Educação Básica, é demarcatório, podendo contribuir, ou não, para situações potencializadoras da exclusão das crianças no âmbito escolar. Resultados da pesquisa revelaram um padrão de ação pedagógica de natureza mais incluyente do que excluyente, evidenciado no sentimento de bem estar docente, na satisfação do aluno em estar em sala de aula face às atividades propostas pelo professor, bem como por sua postura no que diz respeito à estimulação de padrões de interação entre colegas e atitude de respeito em relação ao tipo e traçado da letra. Por outro lado, a perspectiva tradicional de alfabetização compartilhada pela maioria dos professores participantes da pesquisa, bem como sua postura quanto à utilização do castigo/recompensa, dos recursos didáticos como o quadro-negro, cadernos e cartilha são

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										reveladores de uma prática pedagógica com potenciais para a produção da exclusão escolar.
2007	Lilian Mara Dela Cruz Viégas.	Uma possibilidade para superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita	M	UFMS	conhecer e analisar as práticas docentes em sala de aula; identificar os conhecimentos lingüísticos das professoras e suas concepções; investigar os significados e sentidos atribuídos à produção de textos com escrita espontânea e reescrita.	pesquisa qualitativa	abordagem sócio-histórica voltando-se para a concepção dialógica e mediadora da linguagem	Participaram deste estudo onze professoras que, no início do ano de 2007, exerciam a docência no primeiro ano do Ensino Fundamental e duas professoras formadoras do Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR-PILOTO - 2001/2002), da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.	observação direta em sala de aula, por meio de roteiro pré-estruturado e entrevista semi-estruturada	O estudo sobre a possibilidade da superação das dificuldades na aprendizagem da língua escrita por meio da produção de texto e reescrita teve origem nas experiências durante o exercício da profissão de docente, relacionadas às dificuldades em produzir textos, apresentadas por muitos alunos que concluem o primeiro ano do Ensino Fundamental. As análises dos dados obtidos indicaram que tanto os discursos como as ações das professoras alfabetizadoras, revelou uma prática pedagógica em transformação, prevalecendo implícita uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. A produção de texto ocorria de forma coletiva, com ênfase na aquisição da base alfabética em detrimento dos aspectos textual-discursivos da língua. A reescrita foi caracterizada pelos procedimentos adotados para correção, pautada por erros ortográficos. Os conhecimentos sobre a língua materna construídos pelas professoras, no curso de formação continuada, não foram suficientes para subsidiá-las no redimensionamento da prática tendo o texto como base de ensino, com o propósito de desencadear progressos

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										significativos em relação à produção de texto
2007	Josenir Santos De Almeida Gomes	Concepções e práticas docentes em alfabetização em Mato Grosso: últimas décadas	M	UFMT	O estudo objetivou contribuir para a compreensão das concepções e práticas de alfabetizadores em Mato Grosso.	abordagem qualitativa e de fundo histórico	História Cultural, Cultura Escolar e Linguagem: Roger Chartier, Maria do Rosário Mortatti, Berta Braslavsky, Emília Ferreiro, Ana Luíza Smolka e Magda Soares.	professoras com, no mínimo, dez anos de docência.	análise em documentos oficiais da década de 1990, como a elaboração da LDB 9.394/96, os PCNs e outros, observação, participação e entrevistas	Nas duas últimas décadas aconteceram muitas mudanças na educação no Brasil, especialmente em função da divulgação das concepções introduzidas pelo construtivismo e o sociointeracionismo, e do grande número de propostas de intervenção, que ao longo do tempo foram sendo instauradas pelos sistemas de ensino, em nível nacional e/ou em nível estadual ou municipal. Ainda assim, o elevado número de crianças que não consegue vencer as barreiras do aprendizado da leitura e da escrita, é um fenômeno atual que precisa ser analisado e desvelado. Ao término da investigação pude perceber pelos depoimentos das professoras e pelas observações em salas de aula, que em sua maioria, há certa apropriação das perspectivas construtivista e interacionista, em processo de evolução que demonstra alterações na prática docente, aliada a uma postura de avaliação reflexiva em sala de aula; e no âmbito das concepções, exercem as suas práticas com base nos conhecimentos adquiridos pelas formações profissional e continuada, e na convivência e relação com as colegas.

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
2007	Joara Corrêa De Oliveira Durigan.	Práticas pedagógicas e desempenho escolar de crianças em processo de alfabetização	M	UFPR	Investiga-se a relação entre diferentes práticas pedagógicas e o desempenho escolar nas habilidades de leitura, escrita e compreensão de crianças em processo de alfabetização	Não explícita	Não explícita	O estudo foi desenvolvido em três escolas de Curitiba, sendo duas escolas privadas, A e B, e uma pública, C, com amostra composta de 45 alunos.	Os alunos submeteram-se a avaliações em leitura, escrita e compreensão em três momentos distintos	A Escola A enfatiza a alfabetização pelo código, por meio de um modelo bottom-up (ascendente), adotando o método multissensorial com ênfase no fônico. Caracteriza-se por trabalhar método muito bem estruturado, com seqüência lógica de dificuldades, respeitando o ritmo individual do aluno. Nesta escola, observa-se a falta de contextualização das atividades e a pouca interação entre as crianças. A Escola B enfatiza a alfabetização pelo texto, apoiando-se no modelo top-down (descendente), dentro de uma abordagem sócio-interacionista. A prática pedagógica caracteriza-se por: ausência de um método muito estruturado, a seqüência inicia-se pelo texto construído pelas crianças e pelo professor, valorizando o contexto social e a escrita com significado. A interação, organização e a autonomia são incentivadas em todas as tarefas. Observa-se pouca ênfase à correção ortográfica, traçado da escrita e aos aspectos relacionados com a pontuação, uso de maiúsculas, minúsculas e acentuação. A Escola C, pública, apresenta os mesmos pressupostos da Escola B. Na prática pedagógica do professor verificou-se: ausência de seqüência nas tarefas com a alfabetização, maior ênfase na escrita desvinculada da leitura e sua compreensão, mínima ênfase da

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										<p>consciência fonológica, falta de conhecimento em relação ao processo de desenvolvimento da alfabetização. Os alunos submeteram-se a avaliações em leitura, escrita e compreensão em três momentos distintos. Verificou-se que as diferentes práticas pedagógicas interferem no desempenho dos alunos de forma diferenciada. A Escola A teve melhor desempenho nas provas referentes ao nível ortográfico e de compreensão, com resultados próximos em relação à leitura, se comparada à Escola B - mas os textos são limitados quanto à criatividade. A Escola B teve desempenho superior quanto ao nível de criatividade textual e fluência de leitura, mas isso não ficou evidenciado na análise de competência ortográfica e compreensão leitora. A Escola C teve desempenho abaixo do esperado em todas as habilidades investigadas comparando-a às escolas A e B. A prática pedagógica que esteve relacionada a um melhor desempenho nas habilidades de leitura, escrita e compreensão, tanto no modelo bottom-up e top-down apresenta a solicitação sistemática de atividades envolvendo a leitura, escrita e compreensão acompanhada de feedback da professora nas três habilidades. Conclui-se que a Escola A e a Escola B tiveram desempenho próximo pelo</p>

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										fato de seus professores enfatizarem feedbacks em relação às produções dos alunos nas habilidades investigadas e apresentarem conhecimento e domínio sobre sua prática pedagógica.
2007	Hostiza Machado Vieira	Prática pedagógica do professor alfabetizador> a reflexão crítica como mediadora do saber, do saber-ser e do saber-fazer	M	UFPI	investigar, a partir de um contexto colaborativo, a contribuição da reflexão crítica para o desenvolvimento de processos de produção de saberes na prática docente alfabetizadora.	investigação de natureza colaborativa, modalidade esta que envolve um processo mútuo de colaboração entre pesquisador e pesquisado	A pesquisa adota como referências teóricas de apoio, dentre outros, autores como Vigotski, Bakhtin, Libâneo, Magalhães, Desgagné, Contreras, Lerner Pizani, Braggio.	Não explícita	entrevista reflexiva, a observação colaborativa e as sessões reflexivas	No âmbito das discussões sobre formação e prática docente a reflexão crítica emerge como uma questão central. De modo semelhante, tais reflexões têm evidenciado a importância dos mecanismos reflexivos no desvelamento e na ressignificação do trabalho docente, suscitando indagações como: a reflexão crítica contribui para a produção de saberes docentes. Para tanto, sentimos a necessidade de organizar um contexto empírico e, ao mesmo tempo, de formação, espaço dialógico em que as colaboradoras do estudo submetem suas teorias, crenças e práticas à análise. Na realização das entrevistas, obtivemos, por meio de roteiro previamente elaborado, dados referentes à prática docente alfabetizadora, particularmente sobre a caracterização da prática, informações sobre a experiência, descobertas, dentre outros. Em relação ao processo de observação, decidimos participar do planejamento da aula, registrar as impressões decorrentes deste momento e, em seguida, áudio gravar a aula propriamente dita, registrando os dados complementares captados no

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										<p>decorso da observação. As sessões reflexivas mais que uma estratégia articuladora de todos os instrumentos utilizados na pesquisa configura o espaço do diálogo, da discussão em que os envolvidos no processo refletem criticamente e em conjunto sobre a prática pedagógica do professor, buscando compreender as crenças que subjazem suas ações sem, contudo, perder de vista o valor das teorias que dão sustentação ao fazer pedagógico. Os dados produzidos nos permitiram traçar o perfil das partícipes da pesquisa, além de caracterizar a prática docente alfabetizadora. Acriação de um contexto formativo dessa natureza permitiu também reconhecer a legitimidade de situações concretas em que é possível refletir criticamente na escola contribuindo, assim, para a re-elaboração da ação educativa, demonstrando o avanço na construção de saberes e da autonomia profissional. A utilização destes mecanismos reflexivos como provocadores da reflexão crítica, neste estudo, evidenciou o desvelamento da ação docente e de suas implicações, não apenas no contexto da sala de aula, mas, também, no âmbito institucional e social sem prescindir do apoio do conhecimento científico</p>

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
2007	Fabiana Aurora Colombo	Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor	M	UNICA MP	pesquisa tem por objetivo descrever e analisar as dimensões afetivas identificadas nas decisões do professor quanto às suas atividades de ensino, durante o processo de aquisição da escrita pelas crianças	Pesquisa qualitativa – estudo de caso	Wallon e Vygotsky,	1 professora e 16 alunos de uma 1ª série de uma escola particular	observação das atividades em sala de aula e de entrevistas com os alunos e os professores participantes. Os dados foram registrados através de fitas de áudio, de vídeo e pelo diário de campo	Os dados foram selecionados e transcritos e, em seguida, utilizando-se o procedimento de autoscopia, os alunos foram entrevistados. Posteriormente, a partir dos dados provenientes das observações vídeo-gravadas, das sessões de autoscopia e dos registros em diário de campo, foram construídos núcleos temáticos, de forma a identificar as dimensões afetivas presentes nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor. Os núcleos temáticos demonstram que as dimensões afetivas referem-se aos materiais culturais utilizados, à presença da professora, ao fazer coletivo, às formas de ensinar da professora e à diversidade das atividades de ensino em sala de aula.
2007	Eliane Aparecida Galvão Dos Santos	Construções teórico – práticas sobre a leitura e a escrita iniciais: um estudo com professoras alfabetizadoras	M	UFSM	investigar quais são as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita iniciais e compreender a repercussão dessas concepções na suas práticas diárias.	estudo qualitativo narrativo, fundamentado nas falas/vozes das professoras alfabetizadoras	Ferreiro, Bolzan, Vygotsky, Nóvoa, entre outros	Instituição de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, localizada na zona periférica da cidade de Santa Maria. As participantes são quatro professoras que desenvolviam seu trabalho pedagógico com alunos de primeiras e segundas séries do ensino fundamental.	entrevistas semi-estruturadas e de observações das aulas	É através das trocas e do processo interativo que as professoras têm oportunidade de colocar suas crenças, seus pensamentos, discutir e refletir sobre a realidade na qual estão vivendo. Foi discutido e refletido a respeito do que as professoras alfabetizadoras acreditam ser relevante para a realização de um trabalho de leitura e de escrita em suas classes, e, a partir daí analisamos qual a repercussão dessas concepções em suas práticas pedagógicas. Os achados da pesquisa evidenciaram que a prática pedagógica das professoras estava diretamente relacionada com a

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										concepção de alfabetização que elas construíram ao longo de sua experiência escolar, acadêmica e profissional. Essas construções teórico-práticas repercutiram diretamente no modo como desenvolviam suas atividades pedagógicas. Assim, os achados apontam que mesmo as professoras estando vinculadas as concepções tradicionais de ensino, o momento que estão vivendo é de desestabilização entre a necessidade de implementar novas formas de atuação em sala de aula e os conhecimentos objetivados por elas durante sua formação. A disponibilidade e o interesse por parte das professoras em aprofundar estudos teóricos que viessem a contribuir para uma prática pedagógica baseada na interação social e consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, mostram que o investimento na formação continuada do professor a partir do processo de reflexão é indispensável à assunção da relação teoria e prática no cotidiano da escola e, conseqüentemente, a transformação das práticas de leitura e escrita iniciais incorporadas à alfabetização.
2007	Elenara Ues Cury	A mediação docente no ensino da leitura e da escrita no primeiro ano do	M	UFMS	compreender como as professoras trabalham com a leitura e a escrita; saber também em	pesquisa de cunho qualitativo	referencial sócio-histórico	quatro professoras alfabetizadoras que trabalhavam em duas escolas da rede estadual de ensino,	a análise documental, uma entrevista semi-estruturada e	A justificativa desse estudo se dá pela preocupação com os problemas relacionados ao cotidiano da sala de aula, em especial, os que se referem ao ensino e aprendizagem da leitura e da

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
		ensino fundamental			quais princípios teóricos elas se fundamentam para ensinar os alunos a ler e escrever; conhecer a relação que elas estabelecem entre a mediação pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem, e mostrar como elas trabalham a leitura e a escrita em sala de aula			no município de Cacoal, Rondônia	observação em sala de aula	escrita. A análise das falas das professoras e a observação realizada em suas salas de aula evidenciam que: os procedimentos adotados no ensino da leitura e da escrita são decorrentes das concepções de ensino e de aprendizagem das professoras; as professoras não sabem o que vem a ser mediação pedagógica, mas em alguns momentos atuam como mediadoras; a mediação docente desencadeia grandes avanços na aprendizagem e na superação das dificuldades da criança; se o professor auxiliar o aluno em suas atividades e tarefas com perguntas sugestivas e indicações de como realizar uma atividade, ele hoje fará com sua ajuda, mas amanhã será capaz de realizar sozinho.
2007	Ana Cíclia Demétrio	"O que ensinar?" "Como ensinar?": reflexões sobre a seleção e organização de conteúdos no processo de alfabetização	M	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	tem como objetivo de pesquisa os critérios de seleção e a organização dos conteúdos de uma professora alfabetizadora numa escola da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú.	perspectivas da abordagem qualitativa, utilizando a metodologia de Estudos de Caso	Não explícita	uma professora de classe de alfabetização de uma escola pública municipal de Balneário Camboriú	A coleta de dados foi realizada a partir de registros de observação participante, com a duração de quatro meses, e da análise de conteúdo dos materiais utilizados pela professora, dos materiais dos	Na tentativa de compreender como os professores alfabetizadores fazem determinadas escolhas dos conteúdos e no modo de organização dos mesmos em seu cotidiano, formulou-se a seguinte questão problema: como são selecionados e organizados conteúdos do Ensino Fundamental da rede municipal de Balneário Camboriú? Diante desta questão problema, delimitou-se os seguintes objetivos específicos: identificar os critérios de seleção e organização dos conteúdos no processo de alfabetização; analisar as práticas de planejamento na

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
									alunos transcrições das gravações feitas em fitas K7, Projeto Político Pedagógico da escola e arquivos da secretaria	constituição das pautas internacionais da professora alfabetizadora e observar as práticas de intervenção no processo no processo de alfabetização. A análise permitiu organizar os dados coletados em torno das seguintes questões: compreender os critérios que a professora utilizava para selecionar os conteúdos com base nas suas concepções de currículo, ensino e alfabetização e; como organiza esses conteúdos, visando a elaboração do planejamento com destaque para a metodologia e avaliação. Os dados revelaram que a seleção dos conteúdos para a classe de alfabetização pesquisada ocorre segundo: um rol de conteúdos previamente definidos/conhecidos para a série; uma suposta hierarquia entre disciplinas, acentuando, como mais importantes Língua Portuguesa e a Matemática e uma escala de conteúdos, listados dos considerados mais simples para os considerados mais complexos. A organização dos conteúdos é influenciada pela concepção de alfabetização pautada na transmissão do conhecimento como "verdade absoluta"; através da utilização de exercícios de escrita. As análises também evidenciam a ação didática da professora na qual o conhecimento é somente pretexto para a realização de atividades. Assim as propostas

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										metodológicas utilizadas pela professora não conseguem refletir a teoria (ou o discurso), da mesma sobre o processo de alfabetização, evidenciando o método tradicional de alfabetização e uma avaliação dos alunos na perspectiva da pedagogia do exame, com base nas análises realizadas, esta pesquisa salienta a necessidade de uma formação específica para os professores alfabetizadores, avaliando o processo de seleção e organização dos conteúdos em classes de alfabetização, compreendendo o currículo como uma produção cultural e, portanto, datada historicamente e construída coletivamente.
2007	Aline Vieira Barreto Kabarite	Representações sociais de 'atividade da criança em processo de alfabetização' nas relações e práticas de uma escola	M	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	analisar as representações sociais de 'atividade da criança em processo de alfabetização' que circulavam numa escola de Ensino Fundamental.	A investigação, de caráter exploratório e de natureza etnográfica	Fundamentada na teoria das representações sociais,	foi realizada numa escola do Rio de Janeiro, durante um ano letivo, com a periodicidade de duas vezes por semana	observação apoiada em diário de campo; entrevistas conversacionais,	A pesquisa parte do pressuposto de que os sentidos de um dado objeto são construídos pelo indivíduo em suas relações sociais, articulando a história e a cultura que o caracterizam nesses espaços relacionais. A análise cumulativa do material possibilitou a apreensão de indícios sobre informações relativas ao objeto da pesquisa, os valores, crenças, modelos e símbolos que as deslocavam, fragmentando-as, as imagens ou esquemas que as condensavam, naturalizando-as ao integrá-las em redes interpretativas próprias à cultura daquela escola. O estudo destas redes deixou entrever sinais dos sentidos

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										atribuídos à atividade da criança e, particularmente, à 'atividade da criança em processo de alfabetização'. Foram focalizadas, também, a forma de atuação e as reações dos agentes da aprendizagem, em especial da professora responsável pela classe e demais profissionais que aí atuavam, as interações, reações e expressões dos sujeitos da aprendizagem nas diversas atividades de rotina, desafios ou dificuldades. No contexto das análises, um aspecto firmou-se como articulador dos sentidos atribuídos ao objeto: o temor da professora de perder o controle sobre as crianças caso permitisse sua participação ativa no processo, ou de perder a lógica seqüencial que acreditava imprescindível ao êxito da alfabetização. De modo sutil, controlar as crianças e evitar situações imprevistas era o mote que orientava relações e práticas nos diferentes espaços da escola. Sua repercussão pode ser entrevista nas condutas e comunicações de educadores e crianças, quer considerando cada grupo isoladamente, quer nas relações uns com os outros, em sala de aula ou fora dela. Nestas interações estão indícios de valores, modelos e símbolos, com o apoio dos quais as representações sociais do objeto considerado tomavam forma, em

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										coerência com outros objetos assim definidos na cultura daquela escola.
2007	Lígia Maria Santos De Souza	Alfabetizar crianças na escola pública: fazeres docentes em discussão	M	UFRN	objetiva investigar, a partir da prática de professores alfabetizadores, que fazeres docentes relacionados ao processo de alfabetização – podem propiciar ou obstar a aprendizagem da língua escrita, pelos alunos da escola pública, no início da escolarização.	abordagem qualitativa de pesquisa e se configura como um estudo de caso, com características da Pesquisa-Ação	Não explícita	uma escola da rede pública e, mais especificamente, uma turma dos anos iniciais de escolarização, que integra o “ciclo de alfabetização” composta por 34 crianças, com idades entre seis a nove anos	entrevista semi-estruturada; observação participante; encontros de estudos e reflexão; registro em diário de campo	delimitamos, como foco de estudo, a ação docente, tendo a seguinte questão norteadora: Que fazeres docentes, no contexto da escola pública, podem propiciar ou obstar o processo de alfabetização das crianças? Nesse sentido, o nosso objeto de estudo são os fazeres docentes que podem propiciar ou obstar o processo de alfabetização das crianças, no contexto da escola pública. Das cinco professoras convidadas, apenas uma demonstrou interesse em participar do trabalho. Os dados construídos possibilitaram identificar, entre os muitos aspectos e fazeres que compõem a dinâmica pedagógica no contexto de sala de aula, as seguintes

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										<p>categorias de fazeres articulados com o processo de alfabetização: 1. Fazeres da prática relativos ao planejamento, compreendidos como Fazeres relativos a: 1.1 distribuição do tempo- espaço/rotina; 1.2 às atividades e/ou seqüências didáticas e intervenções docentes; 1.3 à organização/seleção dos conteúdos; 1.4 aos materiais/recursos didáticos e 1.5 à avaliação. 2. Fazeres relativos à interação professor-aluno, sistematizados em: 2.1 atenção à diversidade; 2.2 à afetividade. Esses fazeres, na forma como se materializavam na prática observada, foram refletidos, conjuntamente com a professora, como constituidores de obstáculos a uma alfabetização em perspectiva de letramento. Mediante o compartilhamento das reflexões, ancoradas em concepções teóricas acerca da prática de ensino-aprendizagem e, mais especificamente, de alfabetização, registramos indícios de ressignificação desses fazeres por parte da professora no sentido de conduzi-los como propiciadores de aprendizagem de seus alunos, finalidade primeira de sua atuação docente. Esta finalização, síntese possível neste momento, é, portanto, ponto de chegada e de partida para novos estudos.</p>

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
2007	Joana D'arc Alves Rosal Adad	Prática pedagógica alfabetizadora: contexto de aprendizagens docentes	M	UFPI	Investigar, colaborativamente, como se caracteriza a prática pedagógica alfabetizadora, focalizando-a como importante eixo de aprendizagens docentes	pesquisa qualitativa, de natureza colaborativa, subsidiada pelos pressupostos do materialismo histórico e dialético.	Essa pesquisa adota como referência conceptual os estudos de Vygotsky, Bakhtin, Libâneo, Magalhães, Desgagné, Contreras, Pimenta, Soares , Cagliari.	uma escola da rede privada de ensino, localizada em Teresina (PI). O trabalho teve como colaboradoras um grupo de sete professoras alfabetizadoras, no qual nos incluímos como par mais experiente	o questionário, a entrevista individual em profundidade e os ciclos de estudos reflexivos	No contexto das discussões sobre formação e prática pedagógica alfabetizadora emergem diferentes questões relativas aos saberes docentes e às aprendizagens profissionais das professoras. No âmbito dessas pesquisas, destacamos a relevância de processos reflexivos no desvelamento e na resignificação das práticas docentes, provocando indagações, tais como: como está estruturada a prática pedagógica da professora alfabetizadora? Qual concepção de alfabetização norteia sua prática? O que o professor alfabetizador precisa saber para alfabetizar e letrar crianças? Que aspectos são marcantes na prática pedagógica da professora alfabetizadora? A aplicação do questionário teve como objetivo a construção do perfil das colaboradoras do estudo. No tocante à entrevista, obtivemos por meio de um tópico guia dados referentes às concepções, às práticas e às aprendizagens profissionais do professor alfabetizador, buscando, a princípio, detectar as necessidades formativas a fim de organizar o material para subsidiar os ciclos de estudos reflexivos. Estes se configuraram num espaço por excelência dialógico, favorecendo as nossas colaboradoras a apropriação de novos saberes, proporcionando-lhes avanços nas

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										análises e vivências do seu fazer docente. Os dados produzidos viabilizaram a caracterização das partícipes e de suas práticas, informando sobre o encontro com a docência, formação, experiências profissionais e investimentos na formação continuada. De modo especial, os dados da pesquisa permitiram-nos legitimar contextos de reflexão e de colaboração sobre o saber e o saber fazer das professoras, mediatizados pela atitude crítico reflexiva. Constatamos que as práticas pedagógicas constituem locus de aprendizagens docentes significativas nos processos de redimensionamento da ação docente, bem como requerem o trabalho colaborativo, alicerçado em atitudes críticoreflexivas. Concluímos que os resultados dessa ação investigativa, sem a pretensão de generalizações, certamente contribuirão para releituras e análises das práticas pedagógicas dos professores, em particular, dos professores alfabetizadores
2007	Ana Carolina Gazana	O professor e a elaboração de saberes/ em espaços compartilhados	M	UNESP/ Rio Claro	objetivo dessa pesquisa averiguar como os professores alfabetizadores	Não explicita	Não explicita	Participam dessa investigação dezesseis professoras de escolas públicas do interior do Estado	São comparadas as respostas dadas por essas professoras a	A formação de professores, em especial, de professores alfabetizadores, é uma das alternativas, frequentemente apontada, para a solução dos fracassos escolares. Como

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
		de estudo e reflexão			interagem com as idéias construtivistas em situações de estudos que privilegiem a inserção dos problemas da prática pedagógica em referenciais teóricos			de São Paulo que lecionam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.	um questionário e as propostas de trabalho que elaboram, antes e após sua participação em sessões de estudo. No decorrer dessas sessões registros foram feitos em um diário de campo sobre as falas e atitudes das participantes em relação às situações vivenciadas nos encontros	a alfabetização constitui ponto crítico na problemática do ensino no país, a formação de professores tem recebido críticas, muitas delas feitas pelos próprios alfabetizadores, por acentuar os aspectos teóricos, deixando a prática pedagógica em segundo plano. Para superar os problemas de ensino e conseguir alfabetizar a população do país, muitas inovações têm sido instituídas no sistema escolar, sem que se tenha obtido os resultados previstos. Este é o caso da indicação do construtivismo para orientar o ensino nas escolas públicas. Estudos e pesquisas têm indicado o papel que os professores exercem na aplicação das propostas de inovação pedagógica, o que coloca a questão das relações que se estabelecem entre as teorias e as práticas. Nesse contexto, a interação dos professores com as propostas de inovação assume particular importância. Com os dados assim obtidos, busca-se identificar nas manifestações das professoras, no discurso e na prática pedagógica, as interações que estabelecem com proposta construtivista. Os resultados apontam diferentes modalidades de interação que podem ser atribuídas a diferentes fatores. Entre eles destacam-se as experiências que os docentes trazem consigo, a troca entre os pares e a mobilização pessoal para aprender.

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
2007	Rosângela Hanel Dia	Alfabetização e letramento: um estudo com professoras alfabetizadoras acerca da apropriação de novos enfoques teóricos	M	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	compreender em que medida o acesso a um novo conceito, neste caso específico o de letramento, contribui para o alargamento dos saberes que norteiam a prática pedagógica de professores alfabetizadores, aprofundando-os, complexificando-os e/ou expondo as suas limitações.	estudo empírico	revisão conceitual sobre alfabetização e letramento	composto por nove professoras alfabetizadoras da rede pública estadual e municipal de um município no interior do Rio Grande do Sul.	grupo focal	Tem-se por hipótese que os mapas conceituais desenhados no âmbito acadêmico mais concorrem com os saberes docentes provenientes da prática do que para uma reflexão mais profunda sobre os alcances, fragilidades e potencialidades dessa mesma prática. São expostas algumas implicações pedagógicas que surgem a partir da inclusão desses termos nos contextos educacionais. Os dados foram analisados com base em duas categorias: concepção de alfabetização e letramento e conhecimento científico e conhecimento prático. A reconstrução teórica e a recomposição da dinâmica interlocutiva estabelecida no grupo possibilitaram localizar algumas fragilidades na relação entre o mundo acadêmico e o mundo da escola e colocar em questão as possibilidades que proposições pedagógicas oriundas do mundo acadêmico e desarticuladas das práticas de ensino vividas nas escolas têm de desencadear inovações significativas na reflexão sobre o trabalho pedagógico e mais precisamente nas ações educacionais tocantes ao processo de aquisição da língua escrita.
2007	Rachel Gomes Lau.	Alfabetização, letramento nos ciclos: que interfaces são essas?	M	UFF	busca compreender quais as concepções de alfabetização, dos professores com	Não explícita	estudos Bakhtinianos	os professores do primeiro ciclo de duas escolas cicladas da Rede Municipal de Juiz de Fora	Grupo Focal	A perspectiva teórico-metodológica buscou nos estudos Bakhtinianos os conceitos de Gêneros Discursivos, Enunciado e Dialogia a partir da possibilidade de considerar o

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					atuação no primeiro Ciclo de Formação, bem como compreender os elos discursos de tais concepções com a perspectiva do letramento em uma proposta de organização escolar por Ciclos de Formação					procedimento Grupo Focal como uma situação de Gênero, onde a conclusibilidade dos discursos, as alternâncias dos sujeitos, bem como suas atitudes responsivas diante das temáticas possibilitaram atribuírem sentidos aos seus discursos. Foi possível atribuir duas grandes concepções de Alfabetização, denominadas como: Conteúdo Mínimo e Leitura de Mundo. Estas concepções não negam os pressupostos do letramento, mas ora o compreende enquanto prática a ensinar, entendida como letramento escolar (autônomo), ora o compreende enquanto prática social, diferentes modos de acesso à escrita, não necessariamente ensinados pela escola, (ideológico). Nas interfaces destas concepções e a proposta do ciclo, foi possível compreender que os discursos marcados pela concepção de Alfabetização como Conteúdo Mínimo não dialogam com a Proposta do ciclo de Formação, assim como foi possível compreender que os discursos marcados pela concepção de alfabetização como Leitura de Mundo dialogam com a Proposta de ciclo organizada no município.
2007	Daniela Isabel Taieiro	Em algum Lugar do Passado...Investigando as	M	UFSCar	análise as narrativas de memórias de leitura de seis	paradigma indiciário. Perspectiva sócio-histórica	estudos circunscritos à história de vida e formação docente, memória e narrativa,	seis professoras alfabetizadoras, atuantes no Ciclo I (1ª a 4ª séries) da	Narrativas de memórias de leitura (entrevistas)	Tomando por base o paradigma indiciário, busco em suas narrativas pistas, indícios e sinais que permitam compreender como elas se relacionam

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
		relações que professoras alfabetizadoras estabelecem com a leitura a partir de suas memórias			professoras alfabetizadoras, atuantes no Ciclo I (1ª a 4ª séries) da rede estadual de ensino, no município de São Carlos.		história da leitura e letramento	rede estadual de ensino, no município de São Carlos.	com temas desencadeadores)	com a leitura, como professoras e como leitoras, do passado ao presente. Os dados analisados demonstram que as professoras são leitoras de um repertório de leituras restrito ao letramento ambiental e/ou marginal. (Kleiman, 1998). Levando-se em consideração que são as responsáveis pela formação de alunos leitores, conclui-se que as suas práticas leitoras são insuficientes para desenvolver nos alunos outra forma de leitura, prestigiada e valorizada socialmente. Seus relatos revelam, ainda, que o exercício de rememorar experiências passadas de leitura possibilita uma reflexão sobre sua prática pedagógica. Essa rememoração das histórias de vida escolar mostrou que o conhecimento não é apreendido de forma isolada, sendo possível descobrir, nesses retornos à memória, algumas pistas que evidenciam, por exemplo, a importância da família e da escola no letramento e as concepções pessoais de leitura dessas professoras. Acredito que, compreendendo como as professoras alfabetizadoras se constituem como leitoras, seja possível pensar em suas histórias de leitura como ponto de partida ou via de acesso à ampliação de seu repertório de leituras, visando uma distribuição mais equitativa do saber letrado.

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
2007	Adriane Santarosa	Concepções dos professores sobre a alfabetização: um estudo com base no construtivismo piagetiano	M	UNICA MP	O objetivo deste trabalho foi verificar o quanto o conhecimento sobre os processos de leitura e escrita investigados e teorizados por Ferreiro, Teberosky e colaboradores influenciam os professores na escolha das atividades que irão propor a crianças que estão em processo de alfabetização	Não explicita análise estatística descritiva	psicogênese da língua escrita defendida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky	30 prof. da cidade de Americana entre 20 e 60 anos que participaram de um curso de formação de alfabetizadores entre 2003 e 2006 (29M e 1H)	Questionário	a autora conclui que não há uma relação entre nível de desempenho favorável nas questões que se referem à teoria e nas questões que se referem a procedimentos práticos. Para ela, os resultados evidenciam que o conhecimento teórico não implica em escolhas de estratégias de ensino adequadas. Partindo dos pressupostos psicogenéticos de ensino e aprendizagem, Santarosa traz dados que apontam para contradições, falta de generalização, lacunas nos conceitos ou nas estratégias utilizadas pelos participantes sobre a compreensão ou relevância de determinados conceitos fundamentais para favorecerem a construção do sistema de leitura e escrita pela criança. leitura e escrita pela criança. De acordo com a autora, os professores não conseguem sintetizar as inúmeras etapas de uma atividade em uma única que possibilite ao aluno escrever e ler, refletir sobre a escrita e demonstrar por meio de outros registros resultado de suas reflexões, realizando análises superficiais das atividades em sala de aula. Além disso, trabalham com verdades absolutas, de acordo com seus próprios critérios, abolindo atividades por julgá-las antiquadas.

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										Essa atitude pode ser percebida nas questões em que a atividade reflexiva foi proposta por meio de palavras isoladas, em que os professores demonstraram desmerecer e negligenciar a importância da reflexão para a generalização; ocorrendo o contrário em situação de cópia de um texto que foi considerada produtiva independente do contexto em que é usada, embora muitas vezes tratasse apenas de um exercício motor. Outra incoerência constatada refere-se à compreensão do professor sobre a maneira pela qual a língua é construída, pois, ao mesmo tempo em que vê a importância do ensino da língua em condições reais, procura hierarquizar os textos de acordo com graus de complexidade determinados por ele mesmo, como o caso da afirmação equivocada de que os textos iniciais devem ser apresentados em formas de listas, na verdade trabalhar com listas de palavras é uma estratégia significativa, mas não se deve estabelecer que, necessariamente, seja utilizada no início do trabalho com a língua escrita.
2007	Maria Aparecida Lapa De Aguiar	As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras	D	UFSC	Identificar e analisar fatores que condicionam, impactam e intervêm nas escolhas teórico-	pesquisa de campo de caráter etnográfico: estudo de caso múltiplo	Entre as principais referências teóricas de apoio estão Nóvoa, Correia, Contreras, Frago, Leite, Soares e	três professoras, duas de um Município do Norte de Santa Catarina/Brasil e uma do Porto/Portugal.	observações no contexto dos espaços de alfabetização e de entrevistas com os sujeitos	Partiu-se da tese de que a formação inicial e contínua das professoras alfabetizadoras só pode ser compreendida em profundidade se desvelarmos as múltiplas determinações que condicionam,

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					metodológicas nas práticas de professoras alfabetizadoras		Mortatti		envolvidos	impactam e intervêm nas suas escolhas teórico-metodológicas, considerando-se que tais escolhas se vinculam particularmente ao contexto histórico e social no qual sua formação está inserida. A análise dos dados deu-se a partir da organização do trabalho em três eixos temáticos: a formação das professoras, a organização das escolas e os processos de alfabetização que desencadearam as categorias de análise: os processos de formação (formalizados e não-formalizados), contexto socioeconômico e cultural, organização do trabalho docente, rituais da cultura das escolas e concepções de alfabetização (organização dos espaços de alfabetização e sistematização teórico-metodológica da linguagem escrita). Os resultados da pesquisa corroboraram a tese de que discutir formação de professoras alfabetizadoras na atualidade exige-nos considerar a constituição multifacetada da profissionalidade docente; as formas de organização das instituições escolares; aspectos históricos do fenômeno alfabetização em suas variadas acepções e as políticas públicas para a educação demandadas por organismos internacionais e com forte influência sobre a ação docente. Concluiu-se que a formação de professores, vista como um fenômeno

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										social é extremamente complexa, exigindo um olhar profundo para questões de várias ordens que envolvem dimensões diversas: processos de conhecimento, peculiaridades culturais, aspectos históricos, políticos e econômicos.
2007	Teresinha Gomes Da Silva	O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras	M	UFPI	investigar o processo de constituição da identidade da professora alfabetizadora refletindo sobre as possibilidades de uma atuação profissional autônoma.	Pesquisa empírica	princípios do Materialismo Histórico e Dialético (Psicologia SócioHistórica de Vygotsky e Leontiev, da teoria psicogenética de Wallon e, em especial, da concepção psicossocial de identidade desenvolvida por Ciampa. (Recorremos também às idéias de Nóvoa, Gatti, Pimenta, entre outros autores)	30 alfabetizadoras do Município de Teresina	questionário com questões abertas e fechada (perfil, aspectos da profissionalidade, motivos da escolha e permanência na alfabetização e os sentidos que estão dando à prática); narrativas de história de vida de três alfabetizadoras, para desvelarmos o movimento que descreve e explica o processo de se tornar professora alfabetizadora, analisando se a identidade	Os estudos teóricos nos possibilitaram compreender a identidade como um processo psíquico que é social, histórico e culturalmente (re)construído. A base desse entendimento foram alguns dos postulados da Psicologia SócioHistórica de Vygotsky (1996, 2000) e Leontiev (1978), da teoria psicogenética de Wallon (1979) e, em especial, da concepção psicossocial de identidade desenvolvida por Ciampa (1994, 1995). Recorremos também às idéias de Nóvoa (1995a, 1995b), Gatti (1996), Pimenta (1996), entre outros autores, para entendermos que no movimento de se tornar professor, articula-se componentes de ordem objetiva e de ordem subjetiva que constituem a identidade docente. Os resultados revelaram que a identidade alfabetizadora foi sendo construída com base em múltiplas e distintas determinações, sobretudo, aquelas oriundas do contexto socioeconômico e das interações com os outros que lhe foram significativos. O processo de construção da profissionalidade foi

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
									construída vai em direção da autonomia	mediado por investimentos em formação continuada, que possibilitaram a essas professoras desenvolverem o seu fazer com mais segurança. Os motivos que as levaram a ser e a permanecer alfabetizadoras tiveram suas bases no mundo objetivo, porém, foram ressignificados no plano subjetivo. Assim é que, apesar do mal-estar docente, as professoras revelaram que se sentem satisfeitas, gostam de alfabetizar e se identificam com a ação alfabetizadora, o que nos faz concluir que os caminhos percorridos por elas apontam em direção da autonomia profissional.
2007	Luciene Cerdas Vieira	As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: Teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo (1980-2005)	M	UNESP Araraquara	objetiva investigar o que as pesquisas com foco nas práticas das alfabetizadoras dizem a respeito dos procedimentos de alfabetização, práticas e saberes que caracterizam a atuação das professoras em sala de aula	pesquisa bibliográfica	contempla textos desse período que colaboraram na revisão do processo de alfabetização e nas discussões sobre as práticas das alfabetizadoras	o corpus desta 8 teses e 32 dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo no período de 1980 a 2005	Seleção das teses e dissertações; leitura desse material; organização em quadro síntese; análise do material	Organizaram-se as pesquisas em três focos temáticos: procedimentos de alfabetização, práticas docentes, saberes docentes. Os resultados deste estudo permitiram maior visibilidade aos aspectos específicos abordados pelos pesquisadores e ao que vem sendo concluído por eles a respeito das práticas das alfabetizadoras. Os dados obtidos sugerem que, apesar das especificidades de cada estudo, os resultados apresentados por eles são reiterativos, apontando que os professores têm dificuldades em conceituar, organizar e conduzir a alfabetização na perspectiva construtivista. Também estão presentes nas pesquisas aspectos dificultadores e facilitadores das práticas das

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										alfabetizadoras, sugerindo que suas práticas mesclam concepções e procedimentos construtivistas que elas não compreenderam totalmente, com concepções e procedimentos que já utilizavam.
2008	Ana Carla Hollweg Powaczuk	As trajetórias formativas e os movimentos contrutivos da professoralidade alfabetizadora	M	UFSM	Compreender os processos engendrados na constituição da professoralidade alfabetizadora	Abordagem qualitativa de pesquisa de cunho sociocultural	Vygotski Leontiev Pereira Bolzan Isaia Bolzan & Isaia Tardif entre outros	Quatro professoras alfabetizadoras do sistema público municipal de educação de santa maria	Análise das narrativas	Na análise dos percursos formativos das professoras identificamos processos que foram compreendidos como orientadores da atividade de produzir-se professor e processos de produção, propriamente ditos, da professoralidade alfabetizadora. Os processos de orientação emergiram dos percursos iniciais e das experiências prévias a docência alfabetizadora, possibilitando-nos destacar as experiências de socialização e escolarização iniciais como elementos mobilizadores ao desenvolvimento da atividade de produzir-se professor. Com relação ao ingresso na docência alfabetizadora evidenciamos a preponderância das exigências institucionais no direcionamento para tal ofício, possibilitando-nos afirmar que o processo de constituição da docência alfabetizadora configura-se como um movimento originado da atividade de produzir-se professor, ou seja, resultante da organização e reorganização das ações e operações que se fazem necessárias à assunção do ofício docente. Caracterizando-se como uma ação transformadora da

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										<p>atividade docente numa atividade orientada a professoralidade alfabetizadora. Neste processo de transformação identificamos a configuração de movimentos de produção: inicialmente por um movimento de recuo permeado por ações de resistência e de insegurança geradas pela consciência do despreparo para dar conta do que se apresenta como necessário, assim como, a predominância da dimensão reprodutora na atividade docente alfabetizadora, caracterizada pela repetição de algo já existente, decorrente da ausência de elementos experiências que lhes possibilitasse o enfrentamento das demandas constituídas para além da reprodução acrítica de modelos instituídos socialmente de alfabetização; um segundo movimento denominado de reorganização, caracterizado pela manifestação de uma postura mais arrojada das professoras, na qual se evidenciou a configuração de ações e operações direcionadas a produção de uma diferença, a partir da emergência da dimensão criadora da atividade de produzir-se professor, possibilitando-nos caracterizar a configuração de uma atividade direcionada a professoralidade alfabetizadora, culminando no terceiro que foi denominado como a produção de uma</p>

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										diferença, caracterizado pelas transformações na ação alfabetizadora das professoras. As manifestações destes movimentos se deram com diferentes intensidades para cada uma das professoras participantes deste estudo, possibilitando-nos indicar que o processo de desenvolvimento da docência alfabetizadora está relacionado ao processo de reelaboração das experiências vivenciadas pelas professoras em seus percursos formativos, assumindo um papel preponderante a mobilização do sujeito, na direção de ampliar seu campo experiencial a partir do compartilhamento de ideias, saberes e fazeres da ação alfabetizadora, viabilizando a emergência da dimensão criadora da atividade de produzir-se professor alfabetizador e, portanto, o desenvolvimento de uma atividade orientada para a professoralidade alfabetizadora.
2008	Ana Catarina Pereira Dos Santos Cabral.	O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que seus alunos aprendem?	M	UFPE	Investigar as concepções e práticas de alfabetização de duas professoras do 1º ano do 1º ciclo da rede municipal de Recife e analisar sua apropriação das inovações	Não explícita	Não explícita	Uma docente ("professora 1") que utilizava princípios de um método mais convencional (fônico), priorizando um ensino sistemático das correspondências som-grafia, mas desenvolvendo,	A) Observações participantes das aulas ministradas pelas professoras (23 observações em cada turma), no início, no meio	Especificamente, nos interessava identificar e analisar quais atividades as professoras investigadas utilizavam para que seus alunos se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética (doravante, SEA) e avaliar os desempenhos das crianças quanto ao domínio da escrita e sua possível relação com o tipo de ensino recebido. Realizamos, inicialmente, um "ditado de palavras", a fim de avaliar as

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					surgidas no campo da alfabetização, a partir da década de 1980			ainda, práticas de leitura e produção de textos. A segunda docente ("professora 2") também realizava um trabalho envolvendo a leitura de textos e sistematizava o ensino do SEA, levando os alunos a refletir sobre palavras, pensando em seus segmentos orais e sonoros Além de terem práticas distintas, as duas profissionais eram consideradas boas alfabetizadoras, nas escolas onde atuavam.	e no final do ano letivo; b) Entrevista semi-estruturada, no início e final do ano, a fim de examinar quais concepções permeavam as práticas docentes e quais atividades elas consideravam essenciais no processo de alfabetização; e c) Aplicação de Sondagens com os alunos, também no início, no meio e no final do ano).	hipóteses de escrita. Em seguida, fizemos uma atividade de leitura de palavras e três tarefas de consciência fonológica (identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, identificação de palavras que rimam e produção de palavras maiores). Por fim, aplicamos uma tarefa de compreensão leitora, para identificar se as crianças já conseguiam ler e compreender um pequeno texto. Os dados aqui examinados evidenciam que as professoras conheciam as recentes propostas didáticas na área de Língua Portuguesa e que tinham fabricado inovações em suas formas de alfabetizar, as quais, especialmente no caso da Professora 1, conviviam com antigas alternativas metodológicas. Percebemos que as duas professoras criavam, em sala, suas próprias "teorias de alfabetização", entre as quais encontramos várias similaridades, como o ensino envolvendo a reflexão sobre a palavra. Contudo, vimos que cada docente apresentou suas singularidades em relação ao modo como tratavam o processo de alfabetização, não só no que concerne ao ensino do sistema de escrita alfabética, mas também quanto às relações que estabeleciam entre esse ensino e a realização de práticas de leitura e produção de textos. Pudemos constatar que as práticas dessas

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										professoras refletiam a necessidade de criação de táticas para alfabetizar. Entendemos que essas eram construídas de acordo com as experiências vividas por cada docente, no contexto em que sua escola ou sala de aula estavam inseridas. Nem sempre o que aparecia no discurso da professora era colocado em prática na sala de aula. Ou seja, suas práticas estavam diretamente relacionadas não só a suas concepções e aos saberes construídos ao longo das trajetórias, mas levavam em conta as injunções e restrições da instituição onde atuavam. Por fim, nosso estudo sugere, ainda, que a avaliação das relações entre diferenças nas práticas de ensino e o desempenho final dos aprendizes, na série ou ano de início da instrução regular em leitura, precisa prestar cuidadosa atenção à diversidade de conhecimentos e experiências com que os alunos iniciam o processo de alfabetização
2008	Ana Maria Moraes Scheffer	Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: as práticas discursivas como eixo de	M	UFJF	Compreender as concepções de alfabetização construídas por professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de suas	Não explícita	Perspectiva histórico-cultural: estudos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin sobre a filosofia da linguagem e por Lev Semionovich Vygotsky Soares, Kleiman, Mortatti,	Seis professoras que atuam em duas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora onde já havia sido implantado o Ensino Fundamental de nove anos	Entrevistas coletivas	Assumindo que as concepções de alfabetização das professoras alfabetizadoras são construções que se dão nas relações interpessoais, mediadas pela linguagem, esta dissertação busca, no discurso de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os sentidos atribuídos à alfabetização. Para tal, este estudo fundamenta-se teoricamente na

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
		reflexão			práticas discursivas.		Cagliari, entre outros			concepção de linguagem como constituidora da consciência e espaço de interrelações sociais. Sobre a psicologia de base social. A perspectiva histórico-cultural orientou os procedimentos de pesquisa e as análises desenvolvidas sobre o material empírico produzido. A partir das análises, foi possível constatar a influência do discurso pedagógico hoje dominante no campo da alfabetização que privilegia a realização de práticas sociais de leitura e de escrita. Embora haja tentativas de realização de um trabalho pedagógico inovador, o que prevalece é o desenvolvimento de um trabalho alfabetizador que visa, fundamentalmente, ao domínio do sistema alfabético de escrita
2008	Edilson Alexandre Da Silva	Como são (re)construídas e utilizadas as práticas de alfabetização? Na busca de uma interface explicativa entre as origens das práticas de alfabetização e o processo de fabricação do cotidiano escolar	M	UFPE	Descobrir como 4 (quatro) professoras alfabetizadoras, da rede municipal de Olinda-PE, (re)constroem e utilizam suas estratégias e táticas de alfabetização	Pesquisa qualitativa etnográfica	Não explícita	4 (quatro) professoras alfabetizadoras, da rede municipal de Olinda-PE	Observações em sala de aula, grupo focal, filmagem e gravações	Quando pesquisamos as práticas de professores alfabetizadores, notamos uma heterogeneidade profunda na maneira de alfabetizar. Um fato que ocorre mesmo em professores que compartilharam a mesma formação e grupo social. Essas práticas obedecem a uma lógica própria que, por vezes, torna-se difícil de compreender e analisar. Essa multiplicidade de práticas torna difícil o papel daqueles que planejam estrategicamente o ensino nas séries iniciais. Nesse contexto, existem professores que se afastam, em suas práticas, das estratégias pensadas pela academia,

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										<p>outros que se aproximam e aqueles que modificam essas estratégias. Buscamos neste trabalho, uma interface explicativa entre a natureza das práticas de alfabetização e a fabricação do cotidiano escolar. Analisando: o que as professoras dizem sobre suas práticas? Como fabricam suas práticas em sala de aula? Como elas utilizam as estratégias e táticas de alfabetização? Descobrimos que as professoras possuem maneiras específicas de fabricar as práticas de alfabetização. Nessa fabricação, encontramos elementos que se aproximam de suas experiências, quando elas foram alfabetizadas, o que chamamos de táticas de alfabetização. Conflitando, por vezes, com as estratégias fornecidas na formação acadêmica das mestras. Essas táticas operam no vazio deixado pelas estratégias, ou seja, as táticas se tornam um recurso cada vez mais presente na medida em que forem mais ausentes as estratégias. Essas estratégias tornam-se ausentes no sentido de não compreenderem as experiências vividas pelas professoras ou, ainda, de não compreenderem a dimensão pragmática das mestras. Percebemos que as professoras não ficam passivas diante das estratégias fornecidas e táticas vivenciadas. Elas as alteram em uma adaptação ao contexto, numa mescla de métodos e</p>

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										práticas em que o “novo” e o “velho” se misturam em um conflito de intenções. Diante disso, as professoras podem ter resultados tanto negativos como positivos na alfabetização de seus alunos. Isso acontece devido aos limites impostos pelas contradições entre os métodos e concepções de ensino. Porém, as escolhas não acontecem de forma programada e visível. As táticas, por exemplo, não têm a visibilidade das estratégias, são ocultas e emergem na estrutura do “próprio”, nesse caso, a escola, estando dentro da estrutura, utiliza as informações fornecidas com finalidades diferentes das quem as criou. Assim, as estratégias pavimentam a estrada como ponto de partida e de chegada bem definidos. Já as táticas criam desvios e caminhos variados que não se sabe aonde vão chegar. Constatamos que a recusa em trabalhar com as estratégias de alfabetização pensadas pela academia, que orienta para não trabalhar com o tradicional, não brota apenas de professoras que se formaram há décadas, mas também de professoras com formação recente (as quais utilizam formas tradicionais de alfabetização fato observado em todas as mestras pesquisadas. Vimos também que professoras, mesmo em contato com novos conceitos relativos

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										<p>à alfabetização (psicogênese da língua escrita, letramento) não deixam de utilizar os padrões silábicos. O que acontece é uma readaptação dentro desses conceitos, com uma roupagem própria de cada professora. Descobrimos, por fim, que a memória das professoras exerce um papel fundamental nesse processo, pois estabelece um elo (interface) entre as origens de suas práticas de alfabetização e as negociações dos conflitos da fabricação do seu cotidiano. Notamos, assim, que as professoras fabricam suas práticas- negando, aceitando e modificando as concepções, métodos e práticas de alfabetização- em uma teia multifacetada de elementos tradicionais e novos, frutos de suas experiências, quando foram alfabetizadas e de sua formação como professoras. Nesse compreender como as professoras fabricam e utilizam suas práticas de alfabetização, identificamos a reflexão e a constatação, por parte das mestras, sobre a importância de sistematizar e refletir os múltiplos caminhos da alfabetização.</p>
2008	Eliene Vieira De Figueiredo	Práticas De Leitura E De Escrita Na Diversidade De Sala De Aula:	M	UFCE	Investigar práticas pedagógicas na concepção, aplicação e avaliação das	Pesquisa quantitativa e qualitativa do tipo colaborativa	A fundamentação teórica se respalda na abordagem psicogenética piagetiana e a sócio	Co-participação de uma professora alfabetizadora de uma sala de primeiro ano de uma escola	Atividades realizadas em sala	Os resultados dessa pesquisa foram analisados tendo como referência uma escala que se destina à avaliação do desenvolvimento de práticas de ensino diferenciado na sala de aula, servindo

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
		Desafios E Possibilidades			atividades de leitura e escrita em uma perspectiva de diferenciação do ensino que favoreçam a participação e a aprendizagem dos alunos na diversidade da sala de aula		histórica vygostkyana	pública da rede municipal de fortaleza		de parâmetro para análise das práticas realizadas pela professora participante desse estudo. Das 90 atividades analisadas, 49 contemplavam a diversidade da sala de aula. Nas atividades desenvolvidas pela professora, 6 categorias importantes emergiram: cooperação, mediação, heterogeneidade, motivação, interação e autonomia. Foram observados avanços na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos da professora participante da pesquisa. Os avanços mais significativos ocorreram nos níveis mais elementares da leitura e da escrita. Os resultados dessa pesquisa indicam que o desenvolvimento de estratégias de diferenciação do ensino favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita independente da evolução conceitual dos alunos as habilidades da professora para trabalhar com o ensino diferenciado, favorecem práticas pedagógicas no contexto de inclusão.
2008	Elinara Leslei Feller	Processos formativos e ciclo de vida de uma professora alfabetizadora	M	UFSM	“Investigar os processos formativos e o ciclo de vida de uma professora alfabetizadora e os elementos que influenciam sua permanência por 30 anos na classe de alfabetização”	Abordagem qualitativa, através do método biográfico história de vida	Não explícita	Uma professora alfabetizadora com 30 anos na classe de alfabetização	Relato autobiográfico oral e entrevista semi-estruturada	A autobiografia contribui no sentido de dar visibilidade às histórias de vida, pois, quando o professor rememora seu trabalho, o encontro com sua vida pessoal e profissional ajuda-o a compreender, conforme moita (1992), o “papel da profissão na vida e o papel da vida na profissão”. A partir de sua história de vida, suas lembranças do tornar-se alfabetizadora e permanecer alfabetizando, vão se mobilizando, na

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										descoberta de competências e experiências que foram sendo construídas ao longo de sua escolarização, seus processos formativos e todo o seu ciclo de vida profissional. Perceber a história de vida como uma possibilidade de refletir sobre as memórias que percorreram o tempo das transformações nos traz a oportunidade de percorrer as práticas de alfabetização, bem como, os elementos que levam essa professora a permanecer 30 anos alfabetizando. As considerações finais destacam a afetividade e a reflexão como elementos que influenciam a interlocutora desta pesquisa em ser e permanecer atuando nas classes de alfabetização por diversas fases do seu ciclo de vida profissional, como uma pessoa realizada e motivada com a profissão docente. Além disso, tais considerações destacam a importância da história de vida como uma metodologia que revela muitos saberes, experiências que constituem a história daqueles que fazem a educação
2008	Flávia Anastácio De Paula	Astúcias de uma professora alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e	D	UNICA MP	Compreender como uma alfabetizadora experiente, aos 47 anos de profissão, trabalha as relações	Investigação etnográfica: Estudo de caso	Vigotski, as reflexões sobre o professor alfabetizador e sua mediação (Fontana, Guedes-Pinto,	Uma alfabetizadora experiente, aos 47 anos de profissão	O estudo de caso em sala de aula na rede municipal de cascavel-pr envolveu a	Buscou-se documentar as intervenções capazes de possibilitar mediações para a alfabetização segundo as análises de vigotski (1994, 2000), as reflexões sobre o professor alfabetizador e sua mediação (fontana, 1996, 2000);

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
		os usos dos tempos em uma sala de aula			de ensino e organiza os usos dos tempos para tal		Kleiman, Mortati, Soares e da história oral (Amado, Portelli), e os aspectos temporais cotidianos (Elias, Heller, Thompson, Certeau)		produção de dados entre novembro 2003/2005.	guedes-pinto, 2002; kleiman, 2005; mortati, 2000; soares, 2004) e da história oral (amado, 1995; portelli, 1997), e os aspectos temporais cotidianos (elias, 1998; heller, 1972, 1991; thompson, 1998; certeau, 1994). Não apresenta as conclusões
2008	Francisca Maria Gomes Cabral Soares	Nas entrelinhas da prática docente: a perspectiva de qualidade da alfabetização e do letramento na infância	M	UFRN	Analisar os elementos sustentadores de uma prática de alfabetização de crianças	Pesquisa de cunho qualitativo, através de um estudo de caso, do tipo etnográfico, combinado com um estudo transversal	Teoria interacionista/construtivista de aprendizagem para subsídio no desvelamento das representações cognitivas dos sujeitos	A investigação se deu na escola municipal José Alves Sobrinho, no município de Mossoró-rn. Professoras alfabetizadoras, dos primeiros anos escolares, pedagogas, de três salas de aulas, sendo uma de cada ano escolar, e seis crianças, entre seis e nove anos de idade, duas de cada ano escolar	Entrevista semi-estruturada, análise documental e observação participante, desse último dispositivo metodológico originou-se um diário de campo	Alfabetizar crianças tem sido um grande desafio no cenário educacional brasileiro. A problemática da não alfabetização na infância gera o analfabetismo do adulto e um grave problema social, responsável pela exclusão e marginalização da pessoa que desafortunada desse bem cultural, vivencia essa condição. Entre outras privações a pessoa analfabeta fica impossibilitada do exercício pleno de sua cidadania. É indiscutível que o desenvolvimento de uma nação se dá em parceria com a educação de seu povo. Discutimos as concepções de alfabetização e letramento na infância tendo como âncora a teoria interacionista, buscamos situar os conceitos de qualidade, prática, currículo e cultura escolar, implícitos em nosso objeto, através de uma abordagem multirreferenciada. Tendo em vista as informações advindas do campo empírico, optamos pela análise de conteúdo, elaborando um tema, uma categoria, com ele relacionada, e uma subcategoria em que apreendemos os

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										elementos sustentadores da qualidade, da prática alfabetizadora, por nós interpretada. Os dados construídos, analisados, no direcionamento de nossas significações, desvelam, através das representações cognitivas dos sujeitos e demais instrumentos de análise, um movimento teórico-prático no interior da sala de aula, traduzido em estratégias didáticas que configuram uma prática peculiar, produtiva, com competências definidas para cada nível de ensino, sob a forma de objetivos a serem atingidos em cada ano e ao final dos três primeiros anos escolares. Vimos elementos que singularizam a cultura escolar, revelam o compromisso profissional com a comunidade, demonstra formas de superação das dificuldades, imaginação e investimento de tempo para lidar com a imposição burocrática imposta pela rede de ensino municipal a qual os sujeitos estão vinculados.
2008	Ieda Ramona Do Amaral	Concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras aposentadas (1985-2005)	M	UFMT	Compreender as concepções e práticas de alfabetização de professoras aposentadas. A investigação abordou aspectos das concepções e das práticas	História oral	Autores que desenvolvem pesquisas de fundo histórico em educação, especialmente com aquelas que inserem a alfabetização como seu objeto de estudo (não diz quais)	Professoras que atuaram nas 1ª séries do ensino fundamental nas escolas públicas de várzea grande – mt e se aposentaram entre 1985 a 2005.	Entrevistas e fontes documentais (diários de classe, formulário para indicação do livro didático, legislação vigente,	os dados foram obtidos por meio de e analisados sob a ótica da cultura escolar, por meio de descrição, interpretação, comparação e cruzamento das fontes. A análise dos depoimentos das professoras revela as memórias de como foram alfabetizadas e as memórias de suas práticas pedagógicas na alfabetização. A análise de dados nos diários de classe

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					pedagógicas de professoras que atuaram nas 1ª séries do ensino fundamental nas escolas públicas tde várzea grande – mt e se aposentaram entre 1985 a 2005.				parâmetros curriculares, caderno do professor e do aluno e cartilhas de alfabetização)	permitiu uma reflexão sobre as atividades que eram priorizadas, por professores da época, no processo de ensino da leitura e da escrita, os métodos de alfabetização seguidos por esses educadores e as cartilhas adotadas no período eleito nesta pesquisa.
2008	Ido Antonio Mendes Carvalho	Narrativas das professoras e professores alfabetizadoras(es) de Cabo Verde e Brasil: saberes e fazeres em destaque	M	UNIRIO	Compreender os saberes e fazeres docentes presentes nas narrativas das professoras e professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil e em Cabo Verde	Investigação narrativa (CONNELLY E CLANDININ)	Não explícita	cinco professores e professoras de Cabo Verde e três do Brasil	Narrativas (entrevistas)	O que narram sobre seus trabalhos é objeto de reflexão por se acreditar que os espaços e tempos de sala de aula são lugares de construção de conhecimentos e, por isso, pode ser um momento privilegiado para a pesquisa e (auto)formação docente. Procurou-se delinear algumas linhas temáticas: como escolhem o conteúdo trabalhado cotidianamente na sala de aula; qual seu papel como professora e professor na sala de aula; o que pensam sobre os seus alunos; como os avaliam e as dificuldades e facilidades encontradas em sua profissão. O corpus da pesquisa foi um conjunto de oito -. A ação investigativa teve como objetivo maior se aproximar das práticas das(os) professoras(es) a partir das suas narrativas.
2008	Ivete Janice De Oliveira Brotto	Alfabetização: um tema, muitos sentidos	Doutorado	UFPR	Identificar e analisar as concepções de professores alfabetizadores	Pesquisa empírica	A análise do conteúdo empírico desenvolveu-se à luz das categorias bakhtinianas:	Professores alfabetizadores da rede pública municipal de cascavel e de santa	Imagens gravadas durante curso de extensão ministrado para	Letramento é um termo que se inseriu no contexto educacional brasileiro na década de 1980 sob várias formas de divulgação. Em relação à alfabetização escolar, vem sendo entendido e

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					sobre letramento		dialogismo, plurivocalidade, alteridade e tema; compreendidas na relação com o tema 'letramento', no Brasil, especificamente na área de alfabetização infantil, e com os estudos sobre linguagem situados a partir da década de 1980.	helena – oeste do Paraná	os professores alfabetizadores e questionários com perguntas abertas e fechadas.	disseminado por alguns teóricos da educação como abordagem necessária no processo de ensino da língua materna a que a alfabetização não tem correspondido. Ao que quer parecer uma revolução conceitual, percebe-se que estudos de outras áreas também já apontavam para a necessidade de nova abordagem para a linguagem ensinada na escola. Chegou-se à conclusão de que o tema 'letramento' não procede como nova abordagem para o ensino da alfabetização, uma vez que ambos, letramento e alfabetização, tratam de um mesmo objeto: o ensino da língua materna. No entanto, os estudos sobre o letramento, especificamente em relação à alfabetização na série inicial do ensino fundamental, mostram que esta ainda não atende ao seu objeto, motivo pelo qual quer se imprimir outra denominação. As concepções de linguagem dos professores alfabetizadores e as filiações que movimentam seu ensino é uma dessas investigações. As vozes capturadas de suas enunciações mostraram que: o que lhes têm feito sentido no seu processo de ensino é a concepção pela qual foram ensinados a pensar a língua; nada está resolvido ou esgotado sobre a forma de conceber a natureza da linguagem que dá base ao ensino da língua em alfabetização, para o professor; o outro-aluno ainda não é

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										visto como um falante, conhecedor da língua falada e habitante de um mundo que se organiza e se define pela linguagem.
2008	Janice Gallert Bispo	Os processos de alfabetização e letramento na aprendizagem da linguagem escrita no contexto das atividades registradas nos cadernos	M	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	O objetivo da pesquisa é compreender os processos de Alfabetização e Letramento através da linguagem escrita expressas nos cadernos, durante o ano letivo de 2005 em processo inicial de aprendizagem da escrita com as implicações do contexto escolar.	Qualitativa documental	Perspectiva de letramento, no modelo ideológico, inserida a linha de Pesquisa de Análise de Discurso e Práticas Educativas.	20 salas de aula da primeira série no Município de Foz do Iguaçu	Análise de cadernos das crianças de primeira série	Destaca a contradição entre a forma e significação referentes à escrita, observando-se a diversidade dos registros no contexto de aprendizagem
2008	Jussara Cassiano Nascimento.	Professoras alfabetizadoras: as narrativas (auto)biográficas entrelaçando fios da formação	M	UNIRIO	Investigar processos de formação experienciados por professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino	Pesquisa (auto) biográfica	Pesquisadores que procuram aproximar a educação da vida, apontando num processo de interação e interlocução possibilidades interpretativas do saber-fazer docente (não aponta quais autores)	Quatro professoras alfabetizadoras	Narrativas (auto) biográficas	Este trabalho apresenta parte da trajetória pessoal e profissional da autora com ênfase na experiência docente. Em meio a tantos outros saberes, a experiência do trabalho docente é percebida como elemento de formação capaz de valorizar o papel dos saberes adquiridos na prática. Entendendo a vida cotidiana como território privilegiado do saber, optei por buscar a fundamentação necessária para este texto em. Busco compreender o modo como foram se construindo alfabetizadoras na experiência com o trabalho alfabetizador, principalmente

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										como viveram o movimento de mudança conceitual em termos de alfabetização, acontecida em nosso país no final da década de 80 e início da década de 90 com a chegada da psicogênese da língua escrita (ferreiro & teberosky, 1986). Portanto, no presente estudo, as histórias de vida de professoras alfabetizadoras são compreendidas como alavanca para o conhecimento. Dialogo no caminho da alteridade buscando me descobrir no movimento de refletir sobre o processo de formação experienciado pelo outro.
2008	Luciane Miranda Faria.	As práticas de alfabetização na Escola Estadual "Dom Galibert" em Cáceres-MT: 1975-2004	M	UFMT	Compreender como se deram As práticas de alfabetização na Escola Estadual "Dom Galibert" em Cáceres-MT de 1975 a 2004.	Pesquisa histórica	Fontes documentais e bibliográficas aportadas no âmbito da História Cultural e da Educação, bem como da História Oral: Chartier (1990), Le Goff (1990), Frago (1993), Mortatti (2000), Faria Filho (1998, 2001), Vidal (1995); Meihy (1996) dentre outros		Fontes orais (08 alfabetizadoras) e das fontes escritas (em torno de 157 diários de 37 professoras alfabetizadoras e outros documentos)	A delimitação temporal leva em conta a criação e extinção da escola investigada, considerada representativa por ser umas das mais antigas da cidade, perpassando a vigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 5692/71) até a Organização da Escola em Ciclos de Formação, em 2000, a partir da proposta do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA – 1997 a 1999). Vários questionamentos podem levar o pesquisador a perceber nos indícios, nos sinais, na materialidade as práticas de que os objetos são portadores ou que formalizam, obedecendo a critérios relacionados com sua condição de fontes, levando em conta conteúdo, finalidade e forma de veiculação desses documentos classificados por Mortatti (2000) como normatização, tematização e

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										<p>concretização. Para tanto, entendo que não basta apenas mapear a existência de documentos em determinada época, mas, fundamentalmente, entender como se configura a tensão entre o “velho” e o “novo”, neste dado momento histórico, no que diz respeito à alfabetização de crianças da Instituição investigada. Os dados analisados revelam que algumas práticas permanecem cristalizadas, evidenciando uma prática de alfabetização da parte para o todo (método sintético), tendo em vista a recorrência nas fontes orais escritas dos termos “vogais, sílabas simples e complexas, alfabeto, palavras e frases”, alternando-se com o uso de palavras-chave, temas geradores, o que supostamente, evidencia, também, o uso do método da palavração. Além da recorrência de todos estes termos, a partir de 1990, aparecem evidências da prática com produção de textos; produção de leitura e interpretação de textos diversos. A partir deste momento acredito que o objetivo de fixação e reprodução da cópia abre espaço para as diversas possibilidades em que apresentam os textos até como pretexto para trabalhar gramática. Compreendo, contudo, que as novas proposições vão determinando as práticas das professoras, permitindo-me afirmar que as “novas” práticas</p>

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										estão sempre ancoradas às “velhas”, e a mudança mesmo que, sutilmente, vai aos poucos incomodando e se incorporando, e ainda mais, acredito que não só as concepções de ensino, mas também as normas instituídas e em vigência, no período delimitado, foram determinando as práticas da alfabetização na Escola Estadual “Dom Galibert” em Cáceres-MT
2008	Maria Elisa De Araujo Grossi	A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de generos e suportes textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento	M	UFMG	Tem como objeto as práticas de alfabetização desenvolvidas na perspectiva do letramento, ou seja, que se utilizam de diferentes gêneros textuais ou suportes de textos na sistematização do processo da aprendizagem da leitura e da escrita	Estudo de caso	Base teórica da pesquisa é a perspectiva enunciativo-discursiva da língua, que a considera um processo de interação entre sujeitos	A pesquisa foi realizada numa turma de crianças de seis anos da rede municipal, cuja professora alfabetiza com os gêneros textuais e tem sua prática reconhecida	Observação participante, a filmagem e gravação das aulas, a utilização do caderno de campo e as entrevistas.	As perguntas centrais da investigação nasceram da experiência da pesquisadora como alfabetizadora e formadora de professores e giram em torno das seguintes indagações: é possível alfabetizar utilizando-se de textos autênticos? É possível letrar alfabetizando? É possível desenvolver habilidades de uso da língua escrita no contexto de apropriação das habilidades de leitura e de escrita? Que práticas de leitura e de escrita é possível desenvolver com crianças que ainda não lêem e não escrevem convencionalmente? A alfabetização é entendida como um fenômeno complexo, que exige uma sistematização das ações pedagógicas por parte da alfabetizadora, para a progressiva inserção das crianças em práticas sociais letradas..para as análises, foram selecionadas aulas que evidenciaram os processos de leitura e de escrita como dinâmicos, dialógicos, em que os textos lidos e produzidos

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										possibilitaram a produção de conhecimentos a partir da interação: nos eventos observados, as crianças produziram leituras e escritas a partir da mediação da alfabetizadora. O estudo proporcionou a compreensão de que a utilização de gêneros textuais e de suportes de textos na sala de aula possibilita uma aprendizagem mais significativa e abre a porta da escola para a vida que acontece fora dela.
2008	Maria Helena Schuveter	A interação professor-aluno nas atividades de escrita: um estudo em salas de 1o. Ano do ensino fundamental	M	UNESP/Rio Claro	Descrever e comparar as interações, observadas em aulas, do professor com os alunos que ele considera como os que apresentam mais dificuldades e os que apresentam mais facilidade no aprendizado da escrita	Não explícita	Não explícita	Professor e alunos	Observação Entrevistas	Em nosso país, a necessidade de tornar mais eficiente o trabalho pedagógico, relativo à alfabetização, e de melhorar os desempenhos dos alunos em leitura e escrita tem desencadeado ações e medidas diversas por parte dos órgãos públicos. Muitas são as pesquisas sobre a problemática da alfabetização, sobretudo, nas universidades. Entretanto, pouco se conhece sobre o ensino no cotidiano em sala de aula, sobre as interações entre o professor e seus alunos no processo de alfabetização. Mediante uma leitura com ênfase nos aspectos didáticos dessas interações, busca-se descrevê-las, destacando-se as manifestações do professor frente às ações dos alunos com desempenhos diversos e as das crianças frente às ações do professor. Os estudos das situações que as crianças vivenciam em sala de aula e o enfoque do processo de ensino e aprendizado da escrita, apresentado

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										pelos professores, assumem relevância, uma vez que podem contribuir para as reflexões sobre a prática docente e para a formação de professores. Os resultados da pesquisa mostram diferenças na interação que o professor estabelece com os alunos, dependendo do seu desempenho. Além disso, as práticas pedagógicas pouco contribuem para que os alunos que apresentam baixo desempenho avancem no aprendizado da escrita.
2008	Rita De Cassia Silva Godoi Menegão	A alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação	M	UFMT	Compreender como as professoras alfabetizadoras desenvolvem o currículo de alfabetização no 1º. Ciclo do ensino fundamental da rede estadual de Mato Grosso no município de Cuiabá	Pesquisa qualitativa e interpretativa	Estudiosos da organização em ciclos: Mainardes Barreto; Mitullis, Freitas, Arroyo; Fetzner Krug; da Alfabetização: Freire, Mortatti Soares; e do Currículo: Gimeno Sacristán (Gimeno Sacristán e Perez Gómez, Pacheco, entre outros	9 nove professoras alfabetizadoras que atuam em três escolas	Questionário, entrevistas e análise documental	Esta investigação aborda a alfabetização nos ciclos de formação tendo por objeto de estudo o currículo de alfabetização desenvolvido pelas professoras do 1º. Ciclo. A questão norteadora se constituiu pelas seguintes indagações: que currículo de alfabetização as professoras desenvolvem no 1º. Ciclo? Para as professoras alfabetizadoras, o que deve aprender um aluno que está sendo alfabetizado? A análise dos dados indica que as bases teórico-conceituais de alfabetização e de currículo, assumidas pelas professoras, transitam entre duas concepções: uma na perspectiva conservadora e restrita de alfabetização onde as alfabetizadoras demonstram forte apego às aprendizagens básicas de leitura, escrita e aritmética, balizadas nas atividades de treinamento, de memorização mecânica e instrumental,

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										elementos caracterizadores de uma concepção curricular tradicional baseada na organização escolar em séries que continua ocupando um espaço significativo nessas escolas; outra numa perspectiva de alfabetização mais ampla e inovadora onde se compreende como necessários a interpretação, o entendimento, o uso do raciocínio lógico possibilitando a compreensão de textos e resolução de problemas, ou seja, atuando com a proposição de atividades problematizadoras e reflexivas condizentes com um currículo de alfabetização emancipatório e com a organização escolar por ciclos. De modo geral, o que se percebe é que, nessas unidades escolares, os elementos inovadores e os tradicionais convivem cotidianamente.
2008	Sharlene Marins Costa	Trajetórias de duas professoras: formação e saberes docentes	M	UFSM	Analisar a história da formação de duas professoras alfabetizadoras e refletir sobre os saberes que elas têm em relação aos processos de alfabetização e letramento.	Abordagem qualitativa história de vida	A investigação está fundamentada em três temáticas: alfabetização e letramento, formação de professores e saberes docentes: Rizzo, Cortesão, Nóvoa, Barbosa, Freire, Mortatti, Antunes, Tardif, Frade, Soares.	Duas professoras alfabetizadoras	Escritas autobiográficas e as entrevistas semi-estruturadas	Ao final do trabalho, é possível apontar algumas notas conclusivas sobre os saberes que as professoras possuem sobre o alfabetizar e o letrar. Percebo que, em suas práticas educativas, as professoras mobilizam os saberes construídos tanto na formação inicial, quanto na continuada, e que as duas trazem para sua experiência, lembranças de professores que marcaram sua trajetória, e que no cotidiano de suas ações, mobilizam os saberes da experiência. A respeito dos conceitos

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										de alfabetização e letramento, percebe existir uma lacuna na sua formação, levando a pensar que a formação de professores alfabetizadores deve ser revista para buscar a superação dos problemas referentes as práticas educativas, baseadas apenas na experiência, sem uma articulação com os conhecimentos construídos na formação vivenciados ao longo da trajetória docente.
2008	Tamara Fresia Mantovani De Oliveira.	Conhecimentos manifestos pelos professores para o ensino na alfabetização escolar.	D	PUC/SP	Propôs uma análise dos conhecimentos manifestos pelos professores para o ensino em alfabetização, que possibilitasse compreendê-los no contexto em que a alfabetização escolar está situada, considerando o lugar ocupado pelo professor alfabetizador na divisão do trabalho produzidos externamente a sua prática	Não explicita	Não explicita	11 professoras de 1.º ano do ensino fundamental da rede municipal da cidade de são paulo.	Questionário; informações presentes em documentos oficiais	A hipótese ficou definida na assertiva de que os problemas observados na alfabetização escolar estão relacionados ao seu caráter transitório e instrumental no sistema educacional e ao papel reservado ao professor alfabetizador de executor de conhecimentos. Tendo em vista a coleta das informações, elaborou-se um questionário que permitisse uma abordagem sobre conhecimentos manifestos por essas professoras tomando três dimensões de análise: a do pertencimento a grupos sociais; a das concepções e valores pessoais e a das condições de trabalho e da formação profissional. Nos resultados da pesquisa, observaram-se indícios de que o contexto em que se dá a construção da hegemonia do construtivismo pelas políticas educacionais contribui para reproduzir a lógica que rege a organização do trabalho em educação, separando

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										teóricos e práticos. Também, os dados obtidos revelaram indícios da convivência de ações e práticas diversas no ensino dessas professoras, tanto as identificadas com a proposta construtivista como as identificadas com propostas tradicionais
2008	Valéria Batista Garrido	Práticas de Letramento	M	USP	Objetivo é a própria prática educativa, no que diz respeito à Alfabetização e ao Letramento. Buscou-se pensar como ensinar crianças em fase de escolarização, para que o ensino da leitura e o ensino da escrita tenham sentido e significado	Relato de experiência	Não explícita	A pesquisa se desenvolveu numa escola pública estadual da cidade de São Paulo, em uma classe de 1ª série do Ensino Fundamental	Entrevistas abertas com os alunos, material escrito, produzido pelos alunos, bem como anotações realizadas das observações das aulas, como diários, cadernos dos alunos, sondagens e registro das aulas	Entende-se que o ensino da leitura e o ensino da escrita se efetivem na perspectiva do Letramento, pelo fato de se relacionarem como práticas sociais. Conclui-se que a maneira com que os alunos aprendem está diretamente relacionada à maneira de ensinar dos professores. Conseqüentemente, um ensino contextualizado e significativo tem maiores possibilidades de obter o sucesso na aprendizagem dos alunos, como ficou comprovado nesta pesquisa, com o desenvolvimento de um projeto que propiciou um ensino de leitura e escrita enquanto prática social e o acesso constante a material escrito diversificado. Houve efetiva aprendizagem dos alunos.
2008	Virgínia Maria De Melo Magalhães	O Professor Leitor: os sentidos da leitura em narrativas de professores alfabetizadores	M	UFPI	Compreender o sentido da leitura, em especial da leitura de textos literários, na vida de professoras alfabetizadoras	Pesquisa qualitativa	Análise baseada em conceitos da sociologia da leitura Bernard Lahire sobre as disposições das quais os atores individuais são portadores, em	Dez professoras da rede municipal de ensino de teresina, piauí	Entrevista narrativa, além de um questionário para caracterização socioeconômica das dez	Busca reconstituir as configurações sociais que levaram as professoras participantes à incorporação ou não de disposições para a leitura, em especial para a leitura de textos literários, e aquelas que proporcionaram ou não a atualização de disposições incorporadas, visando, com isso,

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
							decorrência de seu percurso biográfico e de suas experiências socializadoras, e as ideias de Norbert Elias sobre o sentido da vida para cada indivíduo e o conceito de configuração social.		professoras entrevistadas	compreender as disposições atuais para leitura, muitas vezes, aparentemente contraditórias. Queria responder a seguinte pergunta: qual o sentido da leitura, em especial da leitura de textos literários, na vida de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de teresina, piauí? Os objetivos específicos foram: a) reconstituir a trajetória de leitura de cada professora participante, considerando as configurações sociais que proporcionaram ou não a constituição de disposições sociais para a leitura, em especial para a leitura literária; b) analisar o papel das experiências leitoras ao longo da vida de cada professora participante no seu processo de se tornar leitora; e c) interpretar o discurso das professoras sobre a importância da leitura para os alunos, a partir do papel da leitura na vida de cada professora. O pensamento de para o acesso às histórias de vida, realizei. Foi possível identificar trajetórias de leitura ligadas estreitamente às experiências escolares e interpretar o discurso dessas professoras sobre a importância da leitura em contradição com suas práticas restritas de leitura como crenças constituídas desde a infância, no seio da família, e confirmadas pela escola, ao longo de toda a escolaridade, inclusive na vida profissional, uma vez que atuam em

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										escolas, sem, contudo, terem constituído disposições para agir correspondentes àquelas crenças. É perceptível, nos relatos, a ausência da literatura como parte da formação das novas gerações e de um plano de trabalho pedagógico explícito, seja como proposta da escola onde atuam, seja como proposta institucional da secretaria de educação. Quando se trata de literatura, o que direciona as práticas pedagógicas declaradas por essas professoras é a experiência pessoal que tiveram com a leitura em geral e com a literatura e a relação que dessa experiência foi forjada
2008	Viviane Do Rocio Barbosa	Estudo comparativo entre as concepções teóricas e a prática pedagógica de professores alfabetizadores	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	Retrata as comparações entre discurso e prática pedagógica alfabetizadora e verifica possíveis convergências e divergências que resultam da análise dos encaminhamentos metodológicos utilizados e da fundamentação teórica proferida	Não explícita	Não explícita	Cinco professoras alfabetizadoras, atuantes no 2º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, divididas em dois grupos: duas com menos de cinco anos de atuação na alfabetização e três com mais de cinco anos de experiência nesta área.	Oito dias de observação em sala e entrevistas individuais	Após análise qualitativa dos dados, indica pontos de convergência e divergência entre discurso e prática identificados no estudo. Evidencia que mesmo com o diferente tempo de experiência das participantes existe carência de conteúdo no que diz respeito ao objeto de conhecimento – a escrita, bem como na parte metodológica. Demonstra que os professores participantes dizem ter por objetivos formar leitores e escritores ativos e críticos, porém a prática desenvolvida em sala pouco favorece isso. Aponta que as práticas evidenciam mais o desenvolvimento das habilidades fonológicas, que as lexicais, semânticas, sintáticas e pragmáticas. Identifica que o trabalho

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										com o nome das letras é desenvolvido por todas as cinco participantes. Confirma que há divergências entre discurso e prática, porém indica a necessidade de um estudo mais aprofundado e específico sobre os conteúdos curriculares que compõem a grade da formação inicial de professores que atuarão na alfabetização, bem como a importância de se proporcionar formação continuada voltada para questões de conteúdo da língua, além de aspectos metodológicos diferenciados
2008	Maristela Canário Cella Franco	Aprendizagem inicial da leitura e da escrita: concepção e prática pedagógica de professores da rede municipal de Curitiba		Universidade Tuiuti do Paraná	a pesquisa teve por objetivo investigar como o professor da 1ª série ou da 1ª etapa do ciclo do Ensino Fundamental da escola da rede municipal de Curitiba tem compreendido o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita	natureza qualitativa	perspectiva sócio-histórica	Não explícita	entrevistas semi-estruturadas	O aprendizado da escrita é um dos focos centrais de preocupação acerca da Educação Básica. A trajetória histórica da alfabetização em nosso país apresenta essa preocupação nas constantes disputas teórico-metodológicas entre métodos tradicionais e novas propostas. A instauração da proposta construtivista de Emília Ferreiro e do trabalho com o texto produziu alterações na prática pedagógica em alfabetização, até então habituada com a cartilha e com os procedimentos do método tradicional a ela atrelados. A impossibilidade de sistematização do código trouxe um contexto de indefinição metodológica ao trabalho do professor. A análise dos dados coletados permitiu verificar que o trabalho com o texto contextualizado causou impacto, produzindo avanços

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										significativos capazes de orientar o desenvolvimento de um processo de alfabetização eficaz, com vistas ao letramento..
2009	Adriana Filippi	A (re) construção de uma prática alfabetizadora frente aos desafios de pesquisar as relações de ensino e aprendizagem em sala de aula	M	Universidade De Passo Fundo	Analisar como acontece a produção do conhecimento na dinâmica interativa de sala de aula e sua influência na organização do ensino, objetivando também construir e desconstruir hipóteses (conceitos) acerca do papel de professora como pesquisadora de sua própria prática	Não explicitam	Não explicita	Não explicita	Analizados quatro episódios desenvolvidos em sala de aula, em situação dialógicas e interativas e alinhados em torno do uso de diferentes gêneros de textos. Os episódios são recuperados por meio de autoscopia – videogravações produzidas e analisadas pela pesquisadora como professora alfabetizadora – e de registros escritos, retratando um pouco das expectativas, limitações,	Este trabalho tem por objeto de estudo a prática pedagógica e as relações de ensino-aprendizagem constituídas na dinâmica discursiva da sala de aula, frente aos desafios de apreensão/apropriação de novos conhecimentos a partir da intervenção, das trocas e diálogo junto a uma turma de 1º ano de uma escola pública municipal na cidade de Saudades – SC. A exposição articula-se em torno de três eixos: formação do professor, prática pedagógica e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As análises apontam que é preciso constantemente estar em processo de desenvolvimento profissional e pessoal, construindo conhecimento acerca da prática; significar o outro para poder compreendê-lo, dando um sentido ao agir pedagógico, e considerar a relação teoria e prática como parceiras na reflexão e reconstrução do trabalho pedagógico

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
									avanços e transformações que atravessam a minha prática.	
2009	Ana Flávia Teixeira Vêras	Memórias leitoras narrativas reveladoras: A formação do leitor que forma leitores	M	UFRJ	Observar e analisar o processo de formação de leitores nos anos iniciais de escolarização e suas inter-relações com as experiências de leitura do professor alfabetizador.	pesquisas de perspectiva histórico-dialética (crítica)	Os referenciais teóricos adotados compreendem o campo da leitura e da literatura (Silva, Soares, Lajolo, Zilberman, Kramer, entre outros) e da filosofia da linguagem (Benjamin, Bakhtin)	Um professor que atua no 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal situada na Zona Central da cidade do Rio de Janeiro	Observação participante, entrevistas semi-estruturadas, rodas de conversas e análise de produções escritas das crianças.	A presente pesquisa partiu da premissa de que as experiências de leitura do professor, formadas ao longo de sua trajetória de vida familiar, escolar, acadêmica e profissional, estão presentes em suas práticas pedagógicas com a leitura por meio de relações dialógicas que caracterizam as interações discursivas entre os sujeitos no cotidiano da sala de aula. Este estudo está inserido no bojo das pesquisas de perspectiva histórico-dialética (crítica) que investigam a natureza das relações entre os sujeitos entendidos como seres sócio-históricos enraizados numa coletividade, e que circunscrevem os estudos da linguagem como lugar de produção de conhecimento, em que os discursos expressam saberes, e são constructos sociais carregados de sentidos. O estudo procurou observar e interpretar como o professor é leitor e os reflexos de suas experiências leitoras em sala de aula; buscando reconhecer as concepções de leitura que emergem de sua prática docente. A partir das análises interpretativas dos eventos selecionados, foi possível concluir que o professor é atravessado por

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										experiências de leitura que se constituíram no contato com diferentes sujeitos e em distintos espaços e tempos de sua trajetória de vida e formação e que estas memórias e concepções de leitura estão presentes em sua prática de formação de leitores. Além disso, foi possível perceber que as experiências do professor com a leitura são ressignificadas tanto por ele quanto por seus alunos, interferindo na construção de novos sentidos bem como nos diferentes perfis de leitores que se conformam nas séries iniciais
2009	Andrea Regina de Almeida Mesquita.	Os Saberes Docentes na palavra das professoras alfabetizadoras	M	Universidade Do Oeste De Santa Catarina	O objetivo desta pesquisa foi o de investigar a formação e a constituição dos saberes do professor alfabetizador.	pesquisa qualitativa de caráter narrativo	Os principais referenciais que fundamentaram a presente pesquisa foram: Ausubel, Cagliari, Nóvoa. Proposta de Santa Catarina, Scheibe, Soares, Tardif, Vigotski, Wallon	10 professoras integrantes da rede Municipal, Estadual e Particular do município de Erechim (RS)	Narrativas escritas pelas professoras, a fim de obter dados mais subjetivos em relação ao tema	O estudo se refere aos saberes docentes, na palavra das professoras alfabetizadoras; ao dar a palavra às professoras, dialogar sobre seus saberes, angústias, sonhos, buscou-se compreender a sua prática diária. Foram abordadas questões sobre: os saberes docentes, a formação dos professores, os métodos de alfabetização, o professor alfabetizador e os fios condutores do processo de ensino e da aprendizagem. Das narrativas das professoras, foram observados o desejo, interesse e alegria que elas possuem pela alfabetização, assim como a vontade e a flexibilidade de melhorar o seu trabalho, porém houve a constatação da necessidade da formação acadêmica estar vinculada à prática diária da sala de aula. Também, foi evidenciado que os saberes

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										<p>docentes se constituem ao longo das experiências das professoras alfabetizadoras. Na concepção das professoras, os saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional são necessários para a efetivação da alfabetização, mas o saber experiencial foi eleito para suas atividades no cotidiano escolar, uma vez que é esse saber que contempla a diversidade da sala de aula. Do presente estudo, emerge a importância e a necessidade de a Universidade trabalhar unindo a teoria e a prática na formação dos professores, para, assim, contribuir na melhoria no processo do ensino e da aprendizagem na alfabetização. Evidenciou-se, também, a necessidade de as Políticas Públicas atenderem, com a legislação, ao que diz respeito à formação continuada dos professores e disponibilidade de troca de experiências na coletividade. As professoras enfatizam também a importância de o Projeto Político Pedagógico da escola contemplar tais ações. E, por fim, destaca-se que nós professoras alfabetizadoras precisamos considerar que a alfabetização é um processo contínuo e que é importante, principalmente, levar em consideração a diversidade existente em sala de aula. E isso só acontecerá se tivermos flexibilidade e disponibilidade de aprender a cada dia.</p>

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
2009	Cláudia da Cruz	Saber docente: o professor aprendiz	M	UFRJ	Entender como ocorre o processo de construção de conhecimento, por parte do professor, ao se apropriar de uma concepção de educação sócio-construtivista da alfabetização, e explicitar as maneiras como ele integra ou não este saber à sua prática.	pesquisa qualitativa	Interacionismo Sócio-histórico de Vygotsky; categorias relacionadas ao saber docentes de Tardif; pesquisas de Chartier voltadas para a construção de uma teoria a partir das práticas docentes e pelos estudos de Nóvoa sobre histórias de vida dos professores.	A professores que atuam na rede pública municipal de Duque de Caxias, cidade localizada na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro	Não explicita	A metodologia de formação proposta pelo curso tem como ponto de partida iniciar um processo de reflexão a respeito da prática pedagógica em alfabetização, levando em conta o que os professores sabem e pensam a esse respeito, potencializando os saberes individuais e discutindo os pressupostos que os determinem. NÃO APRESENTA AS CONCLUSÕES
2009	Claudiana Maria Nogueira de Melo	Os gêneros textuais na formação do Professor alfabetizador: Implicações para a prática pedagógica	M	UFCE	Investigar a presença dos gêneros textuais nas experiências formativas (familiares, escolares, acadêmicas e profissionais), de quatro professoras alfabetizadoras de uma escola pública de Fortaleza, e as repercussões que particularmente têm essas experiências para a prática pedagógica.	abordagem qualitativa, especificamente e estudo de caso de observação	quadro teórico deste estudo foi organizado em três temáticas agrupadas nas discussões sobre alfabetização/letramento (FERREIRO E TEBEROSKY, SOARES; gêneros textuais (BAKHTIN, BRONCKART, MARCUSCH, ISCHNEUWLY E DOLZ, e formação docente (GARCIA; GÓMES; SCHÖN; NÓVOA.; ZEICHNER; PIMENTA; TARDIF)	Quatro alfabetizadoras de uma escola pública de Fortaleza	Os procedimentos metodológicos envolveram: entrevistas com as professoras e observações da prática pedagógica. A metodologia utilizada foi a, desenvolvido no período de setembro de 2007 a janeiro de 2008	Os resultados desta investigação evidenciaram que todas as docentes foram alfabetizadas tendo a cartilha, como principal recurso, e que demarcou em suas experiências a carência da diversidade textual na escolarização. Essa lacuna deixada pela escola, provavelmente, teve repercussões no letramento dessas educadoras. Em contrapartida, essas professoras tiveram a presença atuante de um leitor, em suas famílias, que se tornaram referência em suas vidas ajudando a constituir o hábito e o prazer pela leitura. Outra constatação é a de que os gêneros textuais contos, lendas, fábulas e histórias em quadrinhos destacaram-se como as experiências mais significativas dessas professoras na infância, e o romance

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										foi o gênero textual lido na adolescência. Verificou-se ainda, que a formação inicial é compreendida por elas como experiência positiva e de importância para suas atuações no magistério, contudo, não se localizaram evidências de subsídios teóricos que sistematizassem o trabalho com gêneros textuais. No tocante à formação continuada, alguns gêneros textuais como lista, conto, e outros que as crianças saber de cor (parlendas, poemas etc) vão emergir como componente de estudos, muito embora os conhecimentos revelados acerca desses gêneros se tenham apresentado de forma fragmentada e superficial entre as docentes. Com relação à prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, observou-se que os gêneros textuais mais utilizados pelas professoras foram contos, calendário, agenda escolar, quadro de rotina, lista e poema. De forma menos frequente e de uso não comum a todas as professoras identificaram-se os jogos de regras, receita, parlenda e bilhete. Quanto à presença, frequência e qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido com gêneros textuais na sala de aula, foram identificados ainda, alguns fatores que se apresentaram como variáveis importantes à sua proposição: familiaridade e o gosto pessoal da

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										professora por determinados gêneros, interesse demonstrado por seus alunos e a segurança didática que a docente acreditava ter no trabalho com alguns gêneros textuais. Em suma, concluiu-se que as experiências significativas com os gêneros textuais ao longo da vida, nas diversas instâncias formativas, têm repercussões para a prática pedagógica e para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor alfabetizador
2009	Cleyde Nunes Leite Souza	Alfabetização em ciclos de formação e desenvolvimento humano: um estudo de caso	M	PUC/DE GOIÁS	A investigação da prática pedagógica de uma professora alfabetizadora de uma escola pública municipal de Goiânia organizada sob o sistema de ensino por Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano	abordagem qualitativa	Não explícita	Sala de aula de Ciclo I, composta por um grupo de crianças entre seis e sete anos que se encontra em pleno processo de aquisição formal da língua portuguesa.	1) levantamento bibliográfico; 2) mapeamento para identificação do sujeito de análise; 3) observações informais; 4) observações formais; e 5) estudo documental (planos de aulas, avaliações descritivas dos alunos, proposta político pedagógica da escola e	Os dados coletados apontam para a compreensão de que a forma com que essa professora dá tratamento ao processo de ensinar e aprender a ler e escrever em língua portuguesa interfere qualitativamente na alfabetização/letramento dessas crianças; e que essa prática adotada pouco ou nada tem a ver com uma proposta de ensino baseada em séries ou em ciclos, mas com uma concepção dialógica de aquisição de linguagem (BAKHTIN, 1999).

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
									diretrizes curriculares para o ensino fundamental)	
2009	Daniela Pereira da Silva	Práticas de professoras alfabetizadoras	M	UFF	A pesquisa traz histórias envolvendo práticas tecidas por seis diferentes professoras alfabetizadoras do Ciclo de Alfabetização de Duque de Caxias que habitam o cotidiano escolar de três escolas da Rede Municipal de Ensino	Pesquisa do cotidiano	Paulo Freire, Michel Foucault, Edgar Morin, Michel Certeau, entre outros	Seis diferentes professoras alfabetizadoras do Ciclo de Alfabetização de Duque de Caxias que habitam o cotidiano escolar de três escolas da Rede Municipal de Ensino	Não explicita	A escolha das práticas resulta da compreensão de que a forma como agimos não pode continuar a ser considerada como um fator secundário dentro dos diferentes contextos que habitamos. Discutir as práticas das professoras é uma oportunidade de inserir outras questões nesse contexto de negação, de outras possibilidades e leituras, instaurado pelo discurso da prática, da quantificação e da subalternidade. Pesquisar como o cotidiano é pesquisar em movimento portanto, é preciso que as pesquisas com o cotidiano permitam que outros sujeitos reconheçam as interpretações d@s pesquisador@s como mais uma possibilidade dentre as diversas interpretações que habitam o contexto pesquisado. Desta forma, ao tentar entender melhor a realidade, esses sujeitos poderão a partir de suas próprias vivências e no confronto com suas certezas, travar diálogos que permitam compreender e interpretar de forma singular o que lhe for significativo e possível apreender com a experiência do outro. Na impossibilidade de generalizar as ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, numa comparação entre elas

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										ou com um universo maior, percebi que expostos a particularidades deste local, nós professoras transitamos num cotidiano escolar amalgamado pelas imagens e os discursos que o habitam. Nós transferimos para nossas práticas esses discursos e imagens, ora problematizando-as e ora corroborando com seus conteúdos. O termino do texto reafirma a impossibilidade de discutir em separado as questões sociais, políticas, culturais e econômicas das questões didáticas, metodológicas e pedagógicas entendendo que estamos inseridas numa rede complexa composta por mecanismos que reafirmam, negam, denunciam as relações de poder e subalternidade ao mesmo tempo que insere a reflexão sobre as práticas num contexto potencial de transformação de nossos cotidianos
2009	Debora Ortiz de Leão	Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes	D	PUC/RS	Com um olhar mais atento às práticas de alfabetização, buscou-se com este estudo colher a influência da cultura na capacidade de criação, inovação e reflexão crítica de três professoras que atuam no	Abordagem de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico	Nóvoa, Tardif Enegers Ferreiro e Teberosky, Thompson, Hall Perez Gómez, entre outros	Três professoras que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental, em escolas localizadas na cidade de Santa Maria.	Não explicita	Como temática central, buscou-se investigar a prática docente frente à cultura e a sua interferência no processo de alfabetização escolar. Para tanto, elegeu-se o seguinte problema: como a dinâmica cultural tem influenciado as práticas de alfabetização no contexto escolar? Como demais questões norteadoras, colocam-se as seguintes: como os professores constroem um trabalho criativo em alfabetização? Que facilidades ou dificuldades encontram

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					primeiro ano do Ensino Fundamental, em escolas localizadas na cidade de Santa Maria.					para al-terar práticas tradicionais, culturalmente instituídas? Que práticas estão sendo usa-das para ensinar crianças em processo de alfabetização? Investigou-se: (1) as práti-cas de alfabetização desenvolvidas no espaço escolar, (2) os fatores culturais que interferem na criação metodológica referente à alfabetização e os referenciais teóri-cos que embasam as práticas dos professores. Isso tudo com a intenção de contri-buir com avanços nas pesquisas voltadas à educação de professores que atuam ou irão atuar no contexto da alfabetização. Para tanto, buscaram-se algumas interlocu-ções que compuseram a trama de saberes explicitada no corpo do trabalho. A partir das análises empreendidas, reafirma-se a tese de que a cultura tem uma influência determinante nas práticas docentes em alfabetização uma vez que essas dependem de um conjunto de fatores que são regulados pelos seguintes seg-mentos: o poder público por meio de políticas educacionais; as famílias dos alunos representantes da sociedade em geral; os próprios docentes com as potencialidades e as fragilidades da sua formação. Evidencia-se ainda o fato de que as dinâmicas culturais são possíveis em função das inter-relações estabelecidas entre as pessoas envolvidas.

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
2009	Elaine de Oliveira Carvalho Moral Queiroz	Professor alfabetizador: uma escolha determinante ou determinada?	M	Universidade Nove De Julho	Analisa o papel da subjetividade no processo de escolha do ser professor alfabetizador e na decisão de permanência nessa profissão	metodologia histórias de vida	A teoria da complexidade, principalmente os princípios hologramático, recursivo e dialógico, norteiam e orientam o entendimento das vivências expressas	Professores alfabetizadores que têm a função de mediar o código da língua escrita, os saberes dele demandados e auxiliar o aluno na construção da leitura e da escrita	Entrevistas	Parte da hipótese de que a subjetividade é um aspecto fundamental no processo de desenvolvimento do ser e do viver, que marca comportamentos e atitudes, e encaminha a compreensão do outro e do mundo. Justifica-se esse acolhimento pela peculiaridade das experiências educacionais e, em especial, no processo de alfabetização, tendo como questão geradora o peso da subjetividade na decisão e na permanência de ser educador alfabetizador. Emprega-se por possibilitar a captação de elementos reveladores das singularidades dos sujeitos pesquisados. As análises apontam que o direcionamento às séries iniciais do ensino básico está vinculado tanto a elementos objetivos como a elementos subjetivos, permitindo considerar que as escolhas são resultado da conjugação entre fatores ambientais e afetivos; e formular duas temáticas analíticas: escolhas determinadas ou determinantes e aspectos internos e externos da subjetividade do sujeito. Considera-se que a subjetividade tem grande peso na escolha e na permanência dos professores em classes de alfabetização, tanto determinantes quanto determinadas

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
2009	Elaine Schuck Rambo	Como nos constituímos professoras alfabetizadoras?	M	UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	A investigação apresenta reflexões individuais e coletivas, acionadas pela memória de um grupo constituído por cinco mulheres empenhadas em desvendar como nos constituímos professoras alfabetizadoras	pesquisa formação	Cristine Josso, o qual parte das histórias de vida dos sujeitos, também trabalhadas por Antônio Novoa. No Brasil por Oliveira, Souza, Perez, Teixeira, Arroyo.	Por cinco mulheres empenhadas em desvendar como nos constituímos professoras alfabetizadoras	Encontros formativos	A investigação apresenta reflexões individuais e coletivas, acionadas pela memória. O grupo parte das lembranças de infância de cada participante, resgatando nas memórias fragmentos da trajetória que constituem a identidade docente através das experiências formadoras (josso, 2004). Foram rememorados os tempos e espaços vividos na zona rural, ressaltando a singularidade do cotidiano de idas e vindas à escola em longas caminhadas. O momento do recreio foi registrado como um tempo ímpar de convivência e brincadeiras, já os materiais escolares foram analisados como recordações referências (josso, 2004). Um elemento significativo mencionado nos encontros formativos foi a mediação pedagógica vivenciada na escolarização inicial e nos tempos de formação. O ambiente alfabetizador, foi evidenciado constantemente e revisitado em tempos de escola na infância e nos tempos atuais como alfabetizadoras como um lugar de entre – culturas, na concepção que propõe araujo (2008). Os tempos escolares teixeira (2006) de cada professora alfabetizadora, foram analisados considerando os tempos de festa, de aula e os tempos interstícios. O tempo de aula mereceu relevo, pois ocupa e preocupa a todas pelo total

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										envolvimento. A dissertação apresenta dados e reflete acerca do trabalho pedagógico realizado pelas professoras no cotidiano de suas escolas. Nessa perspectiva formativa foi discutida a importância da mediação pedagógica no processo de alfabetização, tendo como referência o aprender e o ensinar. No processo da pesquisa foram rememorados os professores que marcaram de forma positiva e que se tornaram referência para a escolha e o exercício do magistério. A pesquisa conclui que na constituição das alfabetizadoras o cotidiano da vida/profissão foi determinante, assim como alguns materiais escolares, os tempos vividos, as relações e os saberes da experiência e específicos do campo da alfabetização foram tomados como indissociáveis e constituidores da identidade de cada professora pesquisada
2009	Elisabete Carvalho de Mello	Ler e escrever: muito prazer, lembranças, histórias e memórias de professoras de Rio	D	UNESP/ Araraquara	Trata de experiências pessoais e profissionais de professoras alfabetizadoras com leitura e escrita, e as repercussões dessas experiências ao longo de suas vidas.	pesquisas (auto) biográficas	Não explícita	Vinte e três professoras de 1ª série do Sistema Municipal de Ensino de Rio Branco-AC	Narrativas escritas pelas professoras, em forma de memoriais	Os principais aspectos encontrados e analisados dizem respeito à forma como foram alfabetizadas, às atividades de leitura e escrita vivenciadas por elas durante o processo de alfabetização, nos ensinamentos fundamental, médio e superior, às lembranças mais marcantes e como trabalham com a língua escrita em sala de aula. Os resultados obtidos revelam a dificuldade de acesso à leitura e escrita nos seringais do Acre, mas

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										também, a valorização da escola e os esforços para se apropriarem da língua escrita. Revelam ainda a importância do processo de alfabetização e das séries iniciais na formação pessoal e profissional das professoras, assim como, a importância da formação continuada para o trabalho que realizam junto às crianças
2009	Emmanuelle Dias Vaccarini	Quem vivenciou o que? Memórias e histórias de infância em rio novo	M	UFJF	Investigar, através do relato oral das histórias de vidas de algumas professoras aposentadas da cidade de Rio Novo - localizada na Zona da Mata Mineira -, os elementos vivenciados na educação infantil de cada uma	Histórias de vida	Ecléa Bosi, Maurice Halbwachs, Pierre Nora, Walter Benjamin, Maria Teresa Assunção Freitas, Manuel Sarmiento e Manuel Pinto que serviram como embasamento teórico para que pudesse construir meus passos, pois são pesquisadores preocupados com memória, narrativas, história de vida e infância		Recurso filmico	A ideia de realizar a pesquisa em Rio Novo intensificou devido a um pré-conhecimento da história de que a cidade já foi considerada a segunda com o melhor ensino do estado, no início do século XX e a falta de pesquisa que analisa a educação da cidade, a partir do olhar do professor sobre sua trajetória. A proposta foi fazer com que as professoras rememorassem os elementos que fizeram parte da educação que tiveram na infância, desde brincadeiras, família e alfabetização até o primário e que influenciaram na formação. Na minha busca a proposta foi justamente me manter voltada para as histórias, para conhecer elementos que fizeram parte do processo educacional, vivenciados na infância. Meu objetivo aqui, não é julgar a veracidade dos fatos narrados, e sim conhecê-los e registrá-los para fins acadêmicos, sociais e históricos. Essa pesquisa foi o meio que encontrei de colaborar na revisão das práticas pedagógicas a partir do olhar do

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										professor de Rio Novo, sobre sua trajetória. Minha intenção foi colaborar na ampliação dos estudos sobre a educação e do conhecimento de um ensino que não é o ensino no qual fui criada, mas sempre ouvia falar. Para a realização desta pesquisa, tive contato com algumas professoras que estavam dispostas a rememorar suas trajetórias, com intuito de contribuírem no avanço da educação, pois a partir dessas memórias narradas, elas próprias fizeram uma reflexão do processo educacional familiar e escolar, até o primário, que foi o recorte por mim definido. Trabalhar reconstruindo a memória dessas professoras foi permiti-las voltar no tempo e refazer momentos que ficaram marcados. Para mim, foi importante compreender os elementos vivenciados na infância, até o primário e conseqüentemente conhecer a educação ensinada/aprendida na cidade e apreciar um passado que poderia ter desaparecido, com os poucos registros em documentos impressos, já desgastados.
2009	Georgyanna Andréa Silva Morais	Alfabetização na perspectiva do letramento: um estudo etnográfico	M	UFPI	O objetivo central da pesquisa é investigar as práticas de letramento desenvolvidas no processo de	Abordagem qualitativa, de cunho etnográfico	Soares, Kleiman, Mortatti, Lopes, Cook-Gumperz, dentre outros	Não explícita	A produção dos dados ocorreu a partir da combinação de instrumentos (questionário) e	As discussões empreendidas acerca da alfabetização têm indicado que a aquisição da escrita é um processo complexo e multifacetado. Trata-se de considerar, neste processo, a articulação entre as dimensões técnica e sociocultural do aprendizado da

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					alfabetização de crianças, no contexto da escola pública, no município de Caxias-MA.				técnicas (entrevista semi-estruturada e observação participante), objetivando a caracterização do perfil das colaboradoras da pesquisa e de suas práticas pedagógicas, no desvelamento da ação alfabetizadora, na perspectiva do letramento.	escrita. Na sociedade do conhecimento, da informação e da tecnologia, os usos da leitura e da escrita ocorrem com finalidades diversificadas e a partir de diferentes portadores de textos. Nesta sociedade, portanto, marcada pela escrita, não basta apenas saber ler, mas é imprescindível que os usos escolares da língua escrita vinculem-se aos usos e funções deste objeto cultural na sociedade. A partir dessa compreensão, a concepção de alfabetização que norteia a presente investigação insere-se em um paradigma de alfabetização que considera a especificidade do ensino da leitura e da escrita (aquisição do código alfabético), bem como valoriza as práticas de letramento (práticas sociais de leitura e escrita nos diferentes contextos). Tomando como parâmetro as reflexões acerca da prática escolar no processo de alfabetização, encaminhamos o foco do nosso estudo para a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas, tendo como objeto de estudo, a alfabetização na perspectiva do letramento. Na aceção dos autores, tanto a alfabetização quanto o letramento são processos distintos, porém indissociáveis na aquisição da

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										leitura e da escrita. A trajetória metodológica da pesquisa possibilita um olhar investigativo do contexto sociocultural e institucional da realidade pesquisada, na medida em que proporciona uma interação direta com as interlocutoras da pesquisa. Em decorrência dos dados produzidos, a análise foi realizada a partir de uma abordagem descritivo-interpretativa dos achados da pesquisa, com base na organização de quatro eixos de análise: 1. Quem é a professora alfabetizadora; 2. As alfabetizadoras e a concepção de alfabetização; 3. Prática escolar de alfabetização; 4. Alfabetizar letrando. Dessa forma, constatamos, dentre outros aspectos, que, a alfabetização desenvolvida no âmbito da escola investigada, está pautada nos métodos tradicionais de aquisição do ler e do escrever, de modo específico no método silábico. No entanto, embora parecendo contraditório, apresenta marcas de um modelo ideológico do letramento, suscitando as funções socioculturais da leitura e da escrita
2009	Isa Maria Braga	Uma escuta sobre as concepções teóricas e práticas das professoras alfabetizadoras da rede	M	PUC/ Goiás	Objetivo geral da pesquisa foi captar o olhar das professoras alfabetizadoras por meio da identificação e análise de suas	Não explicita	Não explicita	Professoras alfabetizadoras vinculadas à Rede Municipal de Educação de Goiânia (GO)	Questionário aberto; estudo de propostas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação; e entrevistas	A presente pesquisa teve por finalidade buscar elementos para compreender melhor a incidência de resultados insatisfatórios na aprendizagem da leitura e da escrita em classes de alfabetização no município de Goiânia (GO), a despeito dos investimentos feitos na formação de professores e na

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
		municipal de educação de Goiânia (go)			apropriações das concepções teóricas e metodológicas da alfabetização, tal como difundidas nas propostas oficiais, e de sua própria visão sobre suas práticas em sala de aula.				feitas com algumas professoras	melhoria do funcionamento das escolas. A investigação consistiu, principalmente, da análise de respostas dadas, visando conhecer o pensamento das professoras sobre as suas próprias concepções teóricas e suas práticas em relação à alfabetização.. A análise dos resultados aponta dificuldades das professoras em se apropriar das propostas pedagógicas da SME que, por sua vez, não estariam contribuindo para que ocorra essa apropriação, devido a certo ecletismo teórico e pouca vinculação da teoria com a prática. Além disso, há indícios de que a formação inicial e os programas de formação continuada das professoras não estariam repercutindo favoravelmente em suas ações na sala de aula.
2009	Janaina De Fatima Zambone Castro.	A prática de uma professora bem sucedida: uma leitura comportamental	M	UNESP/ Araraquara	Descrever as práticas de uma professora alfabetizadora, considerada bem sucedida pela comunidade escolar, a partir dos princípios da Análise do Comportamento para um ensino eficiente e também verificar se essa mesma professora	Não explicita	Análise do Comportamento	Uma professora alfabetizadora, considerada bem sucedida pela comunidade escolar	Os dados foram coletados em duas etapas: observações diretas e entrevista semi-estruturada. A etapa de observação teve dois momentos: 1º. Um só observador	A educação no Brasil apresenta problemas, e o fato de muitos alunos saírem das primeiras séries do primeiro ciclo do ensino fundamental básico sem saber ler e escrever merece destaque. As práticas de ensino, apresentadas por professores alfabetizadores, são com certeza um fator importante daqueles que possuem relação com o sucesso ou fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que alguns professores têm sucesso reconhecido no ensino dessas habilidades. Afirma-se, então, que estudo de suas práticas é importante.

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					descreve os seus objetivos de ensino em termos comportamentais.				fazendo registro cursivo das práticas de ensino da professora, em 18 dias/ aulas e 2°. Dois observadores fazendo registro cursivo das práticas de ensino da professora e do comportamento dos alunos diante dessas práticas, em intervalos de 30 segundos.	entre outras coisas, para buscar subsídios para formação de docentes. A hipótese era que, mesmo sem saber nomeá-los, a professora apresentaria em suas práticas os procedimentos apontados pela análise do comportamento como sendo importante para um ensino eficaz. Na entrevista a professora respondeu sobre seus objetivos de ensino, a maneira como avaliava se estes haviam sido atingidos e como explicava o sucesso ou fracasso no alcance desses objetivos. Foi possível descrever na prática da professora alguns procedimentos que de acordo com a análise do comportamento são importantes para um ensino eficaz, a saber: instrução; modelação; feedback aos comportamentos dos alunos; reforço social; programação e monitoramento de respostas de observação, imitação e atenção dos alunos e treino discriminativo. A professora nem sempre descrevia seus objetivos em termos comportamentais, mas citava comportamentos dos alunos como forma de avaliar a consecução dos seus objetivos, embora nem sempre descrevesse detalhadamente quais comportamentos observava. A participante também apontava, de forma predominante, fatores intrínsecos aos alunos (índole, personalidade) e influência da família.

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										como explicações para o sucesso ou fracasso da aprendizagem
2009	Josiane Tomasella Bordignon	A prática de professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressam aos seis anos de idade no Ensino Fundamental	M	UNESP/Rio Claro	Visa identificar e descrever os enfoques dados à antecipação da escolaridade obrigatória por parte dos gestores e professores do ensino fundamental; o trabalho dos professores com a leitura e a escrita: as relações entre as práticas pedagógicas e as concepções de ensino, de leitura e de escrita apresentadas pelos professores.	Não explícita	Não explícita	Um representante da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores do primeiro ano do ensino fundamental, de dez escolas selecionadas por sorteio	Entrevista com um representante da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores; Aos professores, dois de cada escola, foram solicitados cadernos de alunos para a análise da prática pedagógica.	A alfabetização, nos últimos tempos, tem ocupado lugar de destaque entre as pesquisas e as políticas públicas. Há grande preocupação com a melhoria da qualidade da educação, a qual está associada a uma aprendizagem eficaz de leitura e da escrita. As orientações pedagógicas têm preconizado o ensino voltado para a construção do conhecimento, no qual o aluno seja compreendido, no qual o aluno seja compreendido como sujeito da aprendizagem; críticas são feitas à valorização da cópia, da repetição e da memorização, acentuadas na didática tradicional. Essas questões exigem do professor uma mudança nas práticas pedagógicas, e ainda mais, mudança de concepção sobre o ensino. Em meio a esse embate, são implantadas as legislações que alteram a idade de matrícula, no ensino obrigatório, de sete para seis anos de idade e a duração do ensino fundamental para nove anos. Os resultados revelam que um número representativo de gestores e professores não apresenta com clareza opinião sobre a inclusão dos alunos de seis anos de idade no ensino fundamental. Quando indagadas sobre o que entendem por saber ler/escrever, uma minoria relaciona a aprendizagem

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										<p>da leitura e da escrita à decodificação e à codificação, ao verificar os cadernos das crianças observa-se coerência entre o discurso e a prática. Parte significativa dos professores indica a importância da compreensão na leitura, do entendimento da mensagem e quanto à escrita salientam como um modo de se expressar, comunicar, uma forma de registro. A análise dos cadernos dos alunos, no entanto, revela que somente em uma escola há coerência entre o discurso e a prática pedagógica dos professores. As atividades realizadas nas aulas, de modo geral, não envolvem a compreensão dos escritos, o entendimento, a elaboração de textos, centram-se na aprendizagem do código escrito e na mecânica da leitura e da escrita, deste modo, observa-se um descompasso entre o discurso e as práticas pedagógicas das professoras. Gestores e professores se mostram preocupados quanto à adequação do trabalho aos alunos de seis anos de idade; indicam o brincar e o lúdico como aspectos essenciais nesse processo. Os dados revelam ainda, que faltam subsídios por parte dos órgãos governamentais, para que os gestores e professores tenham condições de realizar um trabalho realmente voltado para as necessidades dos alunos com seis anos de idade, matriculados no</p>

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										ensino obrigatório.
2009	Kely Cristina Nogueira.	As Concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte	M	UFMG	O objetivo geral é compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as práticas de alfabetização com letramento, estabelecendo relações com as ações e os processos de formação inicial, continuada e a serviço dos professores.	estudo de caso	A fundamentação teórica se sustentou nos estudos voltados para a aquisição do sistema de escrita, psicogênese, letramento e formação dos professores, especialmente os estudos de Ferreiro, Teberosky, Soares, Bakhtin, Vygotsky, Tardif, Gauthier, dentre outros.	Duas professoras alfabetizadoras que atuam em salas de aulas com crianças de seis anos na rede municipal de Belo Horizonte.	A metodologia compreende entrevistas com as professoras, observações e filmagens em sala de aula, bem como a análise desse material coletado em sala de aula de alfabetização.	Destacam-se como objetivos específicos: analisar o discurso das professoras sobre o processo de alfabetização com letramento – identificar o que elas falam sobre esse processo e o que elas fazem; explicitar a concepção de alfabetização, de letramento e de alfabetização com letramento na prática de professoras alfabetizadoras; analisar as relações entre a concepção teórica e a prática no trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras; analisar os saberes nos discursos e nas práticas das professoras, identificando quais definem a orientação da proposta de trabalho nas turmas de alfabetização; descrever as estratégias organizadas pelas professoras e a natureza do material pedagógico utilizado nas práticas de alfabetização com letramento. A observação do conjunto das aulas permitiu organizar categorias de análise que representam os eventos de alfabetização e letramento propostos pelas professoras. Essas categorias dizem respeito à apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos e oralidade. Os resultados deste estudo evidenciaram que a prática de alfabetização e de letramento pode

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										ocorrer de modo integrado ou não e que atividades específicas voltadas para a apropriação do sistema de escrita, ou seja, aquelas que possibilitam a análise da microestrutura da língua, nem sempre podem se sustentar nos textos disponibilizados em sala de aula. Fontes distintas de saberes convergem para a construção dos conceitos de alfabetização e de letramento das professoras, mas, nesta investigação, a ênfase recaiu sobre a experiência profissional junto com os colegas de trabalho, professores mais experientes, no interior da escola. O discurso das professoras realça, também, que muitas das suas práticas pedagógicas são orientadas pela intuição, a qual se torna constitutiva do exercício da profissão. O modo como fazem referência à intuição permite reconhecer que esta representa as subjetividades delas ou um modo de legitimar o próprio fazer pedagógico
2009	Lia Beatriz Silva Munhoz da Rocha	A comunicação na relação professor/aluno da 1ª série do ensino fundamental: consequências no aprender e ensinar	M	PUC/PR	A pesquisa tem como objetivo analisar a comunicação da professora da 1ª Etapa do Ciclo I do Ensino Fundamental de uma Rede	Abordagem qualitativa	As ideias de Freire, Luria Vygotsky, Postic, Tescarolo, Rios, Reyzábal, Polity entre outros. Ao tratar da aprendizagem utilizou-se autores cognitivistas: Pozo,	77 ambientes educativos de 25 escolas	A comunicação da professora, assim como seus estilos de ensinar e a conduta dos alunos foram identificados por	As relações e interações que acontecem no ambiente educativo podem ser identificadas por meio da comunicação. A presente dissertação apresenta uma investigação acerca da comunicação da professora alfabetizadora. Os dados permitem inferir que as atitudes das educadoras são reveladas por meio da

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					Municipal do Estado do Paraná, relacionando-a ao seu estilo de ensinar e às condutas do aluno em processo de alfabetização.		Claxton e Bransford, Brown e Cocking O referencial sobre estilos de ensinar: Bennet Ausubel, Geijo, Rios, Freire, Tescarolo, Postic e Pozo		observações nos ambientes educativos	comunicação e que estão fundadas em concepções teóricas. Entende-se que as professoras se encontram no centro do processo ensino/aprendizagem, gerando condutas, sobretudo, dependentes por parte do aluno. Por outro lado, observou-se um movimento de abertura para o diálogo com as crianças indicando uma aproximação entre o par educativo e, conseqüentemente, uma conduta mais operativa.
2009	Liane Bauer Castor Diehl	Registros reflexivos de autoria de orientadoras e professoras alfabetizadoras em Petrópolis: o lugar de reflexão na formação docente	M	Universidade Católica De Petrópolis	Buscou-se compreender o que as 13 participantes desse projeto expressavam sobre alfabetização, leitura, escrita e trabalho docente, nos seus "registros reflexivos", ou seja, nos textos em que descreviam os encontros de formação e refletiam sobre os conteúdos e questões ali propostos.	Não explicita	professor reflexivo: Maurice Tardif, Phillip Perrenoud, Donald Schön, Kenneth Zeichner e Antônio Nóvoa; conceitos de alfabetização e letramento: Marlene Carvalho e Magda Soares. Estudos de Ludmila Thomé de Andrade sobre a escrita. Pedro Garcia, Jorge Larrosa, e Walter Ong ajudaram a compreender a formação do leitor. Paulo Freire: ideia de ser professor	13 participantes desse projeto Qualificação para Professores Alfabetizadores, desenvolvido no município de Petrópolis-RJ, de fevereiro a julho de 2008	A metodologia do estudo compreendeu observação participante dos encontros de formação, entrevistas com formadoras e professoras, além de visitas a escolas e análise documental. Dez "registros reflexivos" produzidos pelas participantes	Esta pesquisa tem como pano de fundo o projeto Qualificação para Professores Alfabetizadores, desenvolvido no município de Petrópolis-RJ, de fevereiro a julho de 2008. Identificou-se como núcleo reflexivo desses registros as questões relativas à formação da identidade profissional e o saber docente.. Os registros, tomados como documentos, foram classificados em três categorias: predominantemente narrativos, predominantemente reflexivos, e do tipo narrativo-descritivos. Constatou-se que houve a prevalência dos registros do tipo narrativo-descritivos e que as participantes focalizavam mais a escrita do que a leitura, em suas reflexões. Buscou-se também compreender os sentidos atribuídos às inúmeras epígrafes e citações que apareceram nos registros. Espera-se que esta dissertação ofereça subsídios

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										para futuros estudos sobre o processo de formação continuada de alfabetizadores
2009	Luci de Lima Andrade	O Trabalho Docente para Além do Ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de Escola Estadual de Ciclo I do Ensino Fundamental	M	UNESP/Araraquara	Os objetivos da pesquisa residem na caracterização das atividades pertinentes à função docente realizadas por professoras alfabetizadoras fora do tempo e do espaço de aula; na identificação das prescrições legais no que tange ao tempo e às atividades destinados ao preparo do ensino, bem como suas relações com o trabalho efetivamente realizado.	De natureza qualitativa		O estudo foi realizado em uma escola estadual de ensino fundamental, com cinco professoras alfabetizadoras, sendo duas iniciantes e três experientes na profissão.	Revisão bibliográfica, observação, questionário, entrevista, produção escrita dos sujeitos participantes e análise de material de trabalho dos mesmos, além da análise de documentos	A intenção central da presente pesquisa foi compreender o trabalho docente fora da situação de sala de aula e voltado para o preparo e organização do ensino. As questões de pesquisa que impulsionaram o estudo foram: Como as professoras utilizam o tempo de trabalho em que não estão lecionando? Que fatores interferem na forma como as professoras usam este tempo de trabalho, que se destina ao planejamento e revisão das aulas? O tempo prescrito pela legislação para o trabalho pedagógico fora da sala de aula é suficiente para que consigam realizar as atividades necessárias à prévia organização do ensino? Como resultados ao se contrastar o trabalho de professoras iniciantes e de professoras experientes, verificaram-se nítidas diferenças entre as mesmas na forma de organização do ensino e no emprego do tempo de trabalho fora da escola, voltado para o preparo das aulas. As demandas externas ao trabalho de sala de aula, tais como, as tarefas burocráticas e o uso do HTPC, interferem na forma e no tempo que as docentes destinam ao preparo do ensino conduzindo a uma sensação constante de falta de tempo. Ainda que percebam incongruências, assumem a

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										sobrecarga de tarefas, incorporando-as no seu dia a dia. Pôde-se também confirmar uma das hipóteses da pesquisa, de que o tempo para atividades de preparo do ensino fora da escola, previsto legalmente e efetivamente remunerado, é insuficiente para a real demanda de trabalho. Além disso, foram encontrados fortes indícios de um processo de intensificação presente no cotidiano de trabalho destas professoras decorrente das precárias condições de trabalho. O trabalho além do ensino em sala de aula revelou-se permeado por diferentes e imbricadas facetas do tempo relacionadas à sociedade em mudança, à organização do trabalho e às dimensões da vida privada e institucional. As professoras tentam se adequar às exigências postas pelo contexto laboral que invade em muitas horas a sua vida privada. Mesmo assim, empenham-se em realizar seu ofício para além do que são remuneradas, demonstrando seu compromisso com a docência.
2009	Luciana Piccoli	Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da	M	UFRS	Descrever e analisar a prática pedagógica de uma professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que se aproximou do	estudo de caso	o da sociologia - com a contribuição de Basil Bernstein - e o da linguagem - a partir dos estudos sobre letramentos sociais de Brian Street e sua	Uma das professoras do segundo ano do primeiro ciclo	Durante o ano de 2005, foram observadas duas turmas de segundo ano do primeiro ciclo de formação do ensino	A partir de metodologia qualitativa, a observação participante foi a principal estratégia utilizada para a coleta de dados, com registro de situações interativas entre professora e alunos em um diário de campo e através de um gravador de voz. As unidades de descrição foram os eventos de

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
		linguagem			modelo de pedagogia mista, proposto por Moraes et al (2003) a partir da Teoria de Bernstein		interlocução com práticas escolares alfabetizadoras		fundamental e, durante o ano de 2006, foram acompanhadas essas mesmas turmas no terceiro ano. Finalizadas as observações, foi selecionada, para análise, a prática pedagógica de uma das professoras do segundo ano do primeiro ciclo por ter se revelado como aquela que produziu mais aprendizagem entre os alunos, no sentido de tornarem-se capazes de elaborar o texto considerado legítimo no contexto escolar. Entrevista em profundidade com as docentes	alfabetização e de letramento, constituídos pelos elementos oralidade, leitura e escrita. Os conceitos de classificação e de enquadramento da teoria sociológica possibilitaram a análise de dimensões da prática pedagógica consideradas no modelo da pedagogia mista. Os resultados do estudo corroboraram os indicados pelo modelo: enquanto a seleção do conhecimento em nível macro e os critérios de avaliação manifestaram um enquadramento forte, a seleção em nível micro, a ritmagem e as regras hierárquicas apresentaram um fraco enquadramento. As relações entre os espaços da professora e os dos alunos foram marcadas por uma fraca classificação, assim como as relações entre os conhecimentos intradisciplinares, específicos dos processos de alfabetização e de letramento. Ainda evidenciou-se a importância da intervenção pedagógica explícita da professora no que se refere à organização do ensino da alfabetização e do letramento para possibilitar a aprendizagem dos alunos, partindo dos conhecimentos das crianças para chegar à forma convencional de leitura e de escrita.

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
2009	Margarete Maria da Silva	Representações sociais do ensino da língua escrita	M	UFPE	Analisa as representações sociais do ensino da língua escrita de professores das séries iniciais do ensino fundamental, considerando as concepções de linguagem que estão subjacentes a estas representações		estudos sobre o ensino da língua materna e as concepções de linguagem (BAKHTIN, SANTOS, GERALDI, FERREIRO & TEBEROSKY, e os estudos sobre Representação Social (MOSCOVICI, JODELET, ABRIC, SÁ.	Um grupo de docentes participantes de uma formação continuada oferecida no município	Na primeira etapa da pesquisa: aplicação do teste de associação livre de palavras (talp) o com 62 professores/as das séries iniciais da rede municipal de ensino da cidade do paulista, que fazem parte de um grupo de docentes participantes de uma formação continuada oferecida no município. Através dos dados coletados mapeamos o campo semântico das representações sobre o ensino da língua escrita. Na segunda etapa:	A representação social refere-se a um conjunto de conhecimentos, crenças, valores sobre um objeto, conceito, pessoa, os quais são elaborados socialmente e partilhados por um grupo de indivíduos. Aprender o ensino da língua escrita como um objeto de representação social significa buscar entender quais construções sócio-cognitivas as professoras estão construindo em relação a este ensino. Os resultados indicam que as representações sociais sobre o ensino da língua escrita estão ancoradas nas dimensões pedagógica, cognitiva, social e sócio-afetiva, prevalecendo as três primeiras dimensões, especialmente a pedagógica. Nesta dimensão o ensino é representado como uma ação planejada que visa propiciar aos alunos a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando a construção cognitiva na apropriação da escrita, aspecto que traz a dimensão cognitiva, e as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, representando a dimensão social. Em suma, as representações sociais sobre o ensino da língua escrita estão sendo construídas considerando a apropriação inicial da escrita e as mudanças ocorridas neste ensino nos últimos anos.

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
									10 professoras e realizamos o processo de hierarquização de palavras e as entrevistas, objetivando captar os sentidos atribuídos ao ensino da língua escrita	
2009	Maria Cristina da Silva Tempesta	Modos de os professores se referirem ao conhecimento pedagógico no exercício de profissão	D	UNICAMP	Análise da dinâmica interlocutiva entre os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que atuam na alfabetização, tendo em vista a perspectiva dos estudos da linguagem	Estudo do cotidiano escolar, baseado nos princípios da etnografia	perspectiva dos estudos da linguagem tomando como referência a teoria enunciativa de Bakhtin (1992)	Não explicita	Não explicita	Esta pesquisa ajuda a compreender uma das facetas constitutivas do processo de apropriação do conhecimento pedagógico dos professores revelada nos dizeres sobre seu trabalho de alfabetização. Tal processo é permeado por disputas, por aproximações e por resistências em relação à divulgação das teorias sobre o ensino da leitura e da escrita.
2009	Maria Matilde Antonelli	Saberes das professoras alfabetizadoras bem-sucedidas	M	UNIMEP	Investigar os saberes presentes na prática pedagógica de seis professoras que, ao longo de sua trajetória profissional, apresentaram uma prática bem-	Não explicita	Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY), embasadas no construtivismo piagetiano, numa ação dialógica com autores que priorizam a reflexão	Seis professoras que, ao longo de sua trajetória profissional, apresentaram uma prática bem-sucedida na alfabetização	Entrevista semiestruturada, observação participante e relato de história de vida	Questões: o que há de significativo nas práticas bem-sucedidas das professoras alfabetizadoras? Quais saberes são mobilizados com os educandos no processo de alfabetização? Como as professoras lidam com diferentes saberes dos alunos e com as situações em que se deparam com um possível não saber? Inicialmente, descrevo o contexto histórico da alfabetização em

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					sucedida na alfabetização, sempre atuando em região periférica de uma cidade da Grande São Paulo,		sobre saberes e prática pedagógica (FREIRE, OLIVEIRA, ALARCÃO, e TARDIF.			1983, com a implantação do ciclo básico de alfabetização (duran, 1995), período em que as professoras-alvo da pesquisa iniciaram carreira no magistério na rede pública estadual e foram desafiadas a uma nova forma de pensar a alfabetização no âmbito da psicogênese da língua escrita (ferreiro e teberosky, 1979), embasadas no construtivismo piagetiano, numa ação dialógica com autores que priorizam a reflexão sobre saberes e prática pedagógica (freire, 1996; oliveira, 1997; alarcão, 2005 e tardif, 2007). Os resultados mostram que a constituição dos saberes das professoras na condução do trabalho em sala de aula ocorre ao longo da trajetória de formação e atuação pedagógica, em diferentes momentos: no diálogo com experiências vividas, com materiais pedagógicos produzidos; na relação com as crianças com quem convivem; nos cursos de formação de que participam; nas parcerias e trocas com professores. A criatividade diante dos desafios de alfabetizar faz com que reorganizem o saber e busquem conhecimentos para que a qualidade das intervenções e ações pedagógicas atenda a diversidade que compõe o espaço da sala de aula. Por acreditarem na capacidade das crianças, propiciam atividades desafiadoras que oportunizam a reflexão sobre a leitura

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										e a escrita (ferreiro, 1989, lerner, 2002 & weisz, 2002), sempre respeitando os conhecimentos prévios do aprendiz que interage com elas e constrói conhecimentos.
2009	Marília de Lucena Coutinho	Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?	D	UFPE	Investigar as práticas de professoras que lecionavam na alfabetização e que adotavam manuais didáticos com diferentes perspectivas metodológicas para o ensino da leitura e da escrita, assim como, as possíveis relações existentes entre o ensino promovido pelas mestras e o desempenho de seus aprendizes	Não explícita	Não explícita	Duas professoras do município de Jaboatão dos Guararapes (PE), duas docentes de Recife (PE), duas mestras de Teresina (PI) e duas professoras da cidade de Paris (FR), perfazendo um total de oito docentes investigadas. Um grupo de 47 crianças, alunas das docentes observadas, também compôs a nossa amostragem.	Observações individuais divididas nos três períodos em que a coleta de dados aconteceu, isto é, no início, no meio e no final do ano letivo. Examinamos também os manuais didáticos utilizados pelas mestras (Alegria de Saber e Português: uma proposta para o letramento (PE); Programa Alfa e Beto (PI); Super Gafi e Les Régaldes (FR)) perfazendo um total de cinco livros didáticos	Buscamos analisar como elas construíam e desenvolviam as atividades para ensinar seus alunos a ler e a escrever e como os manuais didáticos adotados eram utilizados. A análise dos dados revelou que os livros didáticos apresentavam uma grande diferença na natureza das atividades propostas para o ensino da leitura e da escrita, indo desde proposições mecânicas, associativas, com grande ênfase no ensino das correspondências fonográficas e leitura de textos cartilhados até as proposições mais reflexivas, centradas na ideia de que a língua é um sistema e com a presença de textos de circulação social. No que diz respeito à dinâmica de sala de aula, todas as mestras utilizaram o manual em suas práticas e as docentes de Teresina demonstraram centrar suas rotinas alfabetizadoras quase que exclusivamente no uso desse material, seguindo-o "à risca". As outras professoras, no entanto, utilizavam-se do mesmo como sendo mais um apoio à organização do trabalho pedagógico. Constatamos que seis mestras (PE e FR) desenvolviam atividades de alfabetização que priorizavam

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
									<p>analisados; Testes diagnósticos com os alunos de cada uma das professoras para acompanhar os avanços das crianças no tocante ao domínio do sistema de escrita alfabética (SEA); e entrevistas com as mestras</p>	<p>identificação, comparação, composição e decomposição de palavras, contagens de letras e sílabas, formação de palavras, além da leitura bastante freqüente de textos literários, com prioridade nos materiais curtos, lúdicos e rimados, embora apenas as professoras francesas e uma professora de Recife tenham se utilizado deles sistematicamente para o desenvolvimento de uma prática de exploração da consciência fonológica. As docentes do Piauí, por sua vez, centravam suas rotinas alfabetizadoras no trabalho de ensino mecânico das correspondências fonográficas e durante todo o período em que observamos suas salas de aula, não ofereceram outros suportes textuais além dos fornecidos pelo programa Alfa e Beto para que seus alunos pudessem ler. Quanto aos alfabetizandos, constatamos desde o início do ano letivo uma grande disparidade nos níveis de apropriação da escrita entre os alunos franceses e os brasileiros. Os primeiros demonstraram maior domínio do SEA, tendo ingressando na classe da alfabetização com hipóteses que incluíam a identificação de muitos fonemas e de seus correspondentes gráficos. Embora os alunos brasileiros também tenham avançado em suas hipóteses ao longo do ano letivo e da</p>

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										grande maioria encontrar-se no nível alfabético na última etapa da coleta de dados, os desempenhos nas atividades de leitura e escrita de textos obtiveram índices extremamente baixos, de modo geral e, em algumas salas, os resultados obtidos nessas tarefas foi igual a zero. Enfim, os dados aqui examinados evidenciam que as docentes buscavam desenvolver rotinas sistemáticas de ensino da leitura e da escrita e que forjavam suas práticas alfabetizadoras a partir da criação de "métodos próprios"; a avaliação das relações entre as diferentes escolhas teórico-metodológicas de alfabetização e o desempenho dos aprendizes, precisa levar em conta inúmeros aspectos, como o nível de conhecimento e de experiência que os alfabetizandos possuem na leitura e escrita ainda no início do ano letivo.
2009	Neide Biodere Garcia de Souza	Práticas de Leitura: concepção de uma docente da 1ª série do ensino fundamental da cidade de Umuarama-PR	M	UNESP/ Marília	Identificar a prática de leitura desenvolvida por uma docente alfabetizadora na primeira série Fundamental, apontando as relações presentes entre suas práticas e concepções a respeito desse	pesquisa do tipo etnográfico	Não explícita	Uma docente alfabetizadora na primeira série Fundamental de uma escola Pública da cidade de Umuarama-Paraná.	Observação participante e a entrevista semiestruturada	A sistematização dos dados foi realizada de acordo com os seguintes passos: a) transcrição das falas da docente; b) identificação de aspectos comuns das falas; c) levantamento do tema central emergente dos depoimentos e observações; d) levantamento das categorias mais amplas; e) síntese das principais tendências evidenciadas, tendo a leitura como eixo de discussão. Os dados da pesquisa realizada apontam

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					tema. Relatar os indícios presentes na prática pedagógica que esteja contribuindo ou não para a formação do aluno-leitor					que as práticas de leitura desenvolvidas pela professora se configuram em atividades mecânicas, repetitivas, pautadas, lineares e reprodutivistas. Constatou-se, assim, a predominância de uma prática de leitura com a utilização de textos descontextualizados e sem significado para os alfabetizados, tendo como suporte pedagógico o livro didático e trechos fotocopiados de cartilhas. Nessa linha de análise, o ensino da leitura está pautado no pretexto para cópias de trechos dos textos, análise morfológica, sem a reflexão sobre uma proposta significativa de leitura. Os dados evidenciam que os indícios presentes na prática pedagógica da docente participante da pesquisa e que embasam a sua concepção de leitura, não estão contribuindo para a formação do aluno-leitor.
2009	Regina Célia Spiegel Marinho	Professor Alfabetizador: Representações e Impactos na sua Prática Profissional	M	UFRJ	Analisar quais são e como se formam as representações sociais de professores alfabetizadores a respeito de suas práticas profissionais, bem como os impactos das mesmas, na prática profissional dos professores	Adotamos como metodologia a Teoria das Representações Sociais trabalhadas à luz da abordagem processual, conforme recomenda o Teórico Serge	abordagem processual de Moscovici e pela análise de conteúdo conforme Bardin	Professores alfabetizadores	Questionário contendo perguntas abertas e fechadas, com diferentes questionamentos, que agrupados em blocos, possibilitaram colher informações	Por considerarmos a alfabetização como uma etapa significativa na vida do educando, e compreendendo ainda que o papel do professor que alfabetiza é fundamental neste processo podendo definir o sucesso ou o fracasso do aluno no caminhar da sua escolarização, desenvolvemos este trabalho, buscando por respostas que pudessem nos levar a compreender como a ação deste profissional pode ou não, determinar o processo da escolarização dos educandos. Tal

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					investigados	Moscovici.			referente aos dados sócio-culturais dos respondentes, ao perfil do professor que alfabetiza, sua prática e o impacto das mesmas influenciando o saber-fazer desses professores.	abordagem possibilitou observar os sentidos que os sujeitos atribuem ao objeto definido, e como esses sentidos mobilizam os sujeitos em suas ações, considerando os processos geradores da representação e não apenas a identificação dos mesmos. O questionário elaborado dessa forma permitiu a obtenção de dados mais diretos, o que possibilitou que as mesmas pudessem ser agrupadas e analisadas de acordo com a abordagem processual de moscovici (2003) e pela análise de conteúdo conforme bardin (2004).
2009	Robson Barbosa Cavalcanti	Surgimento e apropriações do letramento em discussão: o que, para que, como	M	UERJ	Investigar elementos teóricos que sustentam as múltiplas possibilidades, facetas, modelos explicativos e tendências que sustentam a proposição do letramento como alternativa para as dificuldades do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita; procura-se ainda investigar que estratégias os professores das	enfoque qualitativo, de caráter exploratório	toma-se como referência as imbricações entre sociedade e educação escolar, delimita-se e analisa-se fatores que geraram condições de possibilidade que contribuíram para que o letramento surgisse tanto como conceito quanto como indicação para a prática pedagógica escolar; acrescenta-se, ainda, algumas tendências das discussões sobre letramento no contexto brasileiro	Não explícita	Não explícita	Os dados são apresentados e agrupados a partir de três categorias: articulações entre alfabetização, letramento e escola; semelhanças e/ou diferenças entre sujeitos letrados e alfabetizados; estratégias de apropriação e operacionalização das bases teórico-metodológicas do letramento pela prática pedagógica. Revelou-se que o fenômeno do letramento constituiu-se e constituiu-se numa perspectiva não-linear, não de causa e efeito, mas sob condições de possibilidades múltiplas e numa lógica assemelhada a um caleidoscópio que aponta eixos diversos para entendê-lo. Não obstante, verificou-se que o entendimento de muitos professores acerca do letramento se dá numa ótica de militância, fazendo com que

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
					séries/anos iniciais de escolaridade têm utilizado para se apropriar do aparato teórico-metodológico que compõe o letramento					pensando estarem refletindo a partir de um novo olhar, não consigam desvincular-se do lugar comum
2009	Rosane de Fátima Batista Teixeira	Relações professor e livro didático de alfabetização	M	UFPR	Objetivo de analisar e discutir as relações que se estabelecem entre professores e livros didáticos de alfabetização, em que se prioriza a compreensão dos significados que os professores atribuem ao livro didático e as explicações das relações que estabelecem com este material no contexto da cultura da escola	Não explícita	A análise dos dados, subsidiada pelas categorias teóricas cotidiano, saber docente, cultura escolar e construção social da escola	Quatro professoras alfabetizadoras do município de Curitiba; profissionais da secretaria de educação deste município e com pedagogas de escolas municipais, no período de março a setembro de 2008	Entrevistas. De forma complementar, realizou-se análise documental e algumas sessões de observação	Considera o livro como um objeto material da cultura escolar, que contribui na determinação de formas de pensar e de agir dos professores. Investiga a função do livro no processo de alfabetização e o uso que o professor faz deste material no cotidiano escolar. A análise dos dados, subsidiada pelas categorias teóricas cotidiano, saber docente, cultura escolar e construção social da escola, suscitou o estabelecimento de categorias de análise, que foram formuladas num primeiro momento como organizadoras gerais do processo analítico e posteriormente permitiram articular os resultados em torno da conceituação, uso e significado do livro didático pelos professores. Dos resultados obtidos ao longo do processo de investigação pode-se apreender que a valorização do objeto livro didático na cultura escolar não é diretamente correspondida na cultura da escola e que os professores estabelecem formas de usar o livro didático de alfabetização

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										principalmente a partir de suas experiências pessoais e profissionais.
2009	Roseli da Silva Cordeiro Ruiz	Avaliação e alfabetização: um intertexto	M	PUC/SP	Teve como objetivo principal identificar na prática de professores que atuam na Escola Pública de São Paulo intervenções significativas à aprendizagem da leitura e escrita.	Não explícita	Não explícita	Não explícita	Entrevista semiestruturada	A presente dissertação buscou analisar uma prática curricular: avaliação no contexto da alfabetização, compreendendo o intertexto entre as ações de alfabetizar e avaliar. Inicialmente, dedicou-se a uma explanação acerca das principais mudanças ocorridas no cenário da educação brasileira, atentando-se à política dos ciclos, às implicações relacionadas às avaliações institucionais, à compreensão do conceito de avaliação formativa e à formação do professor alfabetizador frente às mudanças propostas pelas políticas públicas. Procedeu com um histórico das principais concepções sobre alfabetização, intercalando em cada uma dessas concepções o ideal de avaliação pertinente. Após a explanação teórica, examinou os dados coletados propiciando a interpretação das respostas dadas pelos professores entrevistados. A essência do conteúdo apresentado foi analisada à luz de incongruências entre conceitos e práticas, ao mesmo tempo em que foram propostas inovações no campo da avaliação, resguardando-se práticas de um ideal positivista. Dentre algumas das práticas correntes, evidenciou-se a realização da

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										sondagem como instrumento de avaliação e o registro de evolução de escrita em portfólios. Encerrou-se o trabalho com indicação de alguns avanços na prática alfabetizadora, porém com uma crítica a uma ênfase exagerada em uma atividade mecanicista e reducionista como a sondagem. Apontou para a possibilidade de uma avaliação que deverá ser formativa a partir do momento em que assumir o papel libertador da aprendizagem.
2009	Sandra Giovina Ponzio Ferreira	É possível promover o sucesso escolar? Um estudo a partir do pensamento das educadoras de séries iniciais	M	USP	Analisar e compreender quais são os pressupostos teóricos, crenças e valores dos educadores de séries iniciais com o intuito de identificar elementos que promovam o sucesso escolar dos alunos.	Estudo de caso	Não explícita	Professoras e coordenadoras pedagógicas de três escolas de ensino fundamental da cidade de São Paulo	Entrevistas semi-estruturadas	No Estado de São Paulo têm sido implementadas políticas públicas em educação cujo objetivo é melhorar a qualidade do ensino nas escolas de séries iniciais. Porém, os dados de avaliações institucionais evidenciam que os alunos não conseguem se alfabetizar de modo satisfatório. O impacto sobre a vida dessas crianças é um percurso de insucesso escolar e até mesmo a exclusão do exercício da cidadania. Realizamos inferências e observamos indicativos em seus discursos que apontassem as relações entre as teorias e as práticas. Definimos três eixos de análise dos conteúdos: visão de educação, família e aluno; visão de formação continuada na escola; e concepções dos educadores sobre a alfabetização. Ao final, evidenciaram-se alguns aspectos que, avaliamos, precisam ser

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										<p>continuamente revistos nas séries iniciais. Um deles é a importância de se rever certos mitos e equívocos que circulam nas escolas com relação à construção dos conhecimentos lingüísticos dos alunos e as abordagens pedagógicas progressistas, como é o caso do construtivismo. Nesse sentido, seria necessário haver uma aproximação maior entre o conhecimento produzido nos meios acadêmicos e as práticas educativas. Outro ponto levantado é a necessidade do diálogo no interior da escola sobre as responsabilidades com a educação das crianças, incluindo a parceria escola e família e o desenvolvimento de uma educação em valores, voltada para favorecer o convívio com a diversidade. Entre outros aspectos, destacamos também o investimento na formação continuada que efetive o exercício de reflexão dos professores sobre suas práticas com o apoio e mediação do coordenador pedagógico. Portanto, a despeito das deficiências conjunturais nas escolas públicas, observamos que há espaço para uma série de providências de caráter político, pedagógico e social que podem ser adotadas e contribuir para a melhora nas condições de ensino e aprendizagem e assim envolver os alunos em processos bem sucedidos de escolarização.</p>

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
2009	Sharlene Wenz Havenstein	Letrinha bonita, corpinho quieto e boquinha fechada: um estudo sobre os mecanismos disciplinares em classes de alfabetização	M	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	Desvelar como são mobilizados os mecanismos disciplinares nas classes de alfabetização	Não explícita	referencial teórico de Michel Foucault	Três professoras alfabetizadoras de três escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual do município de Blumenau.	Observação Coleta de materiais como planejamentos, projetos e cartas de comunicação entre a escola e as famílias; Entrevistas	A presente pesquisa parte do pressuposto, amplamente difundido pela literatura especializada, segundo o qual a escola é um espaço de disciplinamento. Por meio de observações e vivências profissionais realizadas durante sete anos de experiência como professora de séries iniciais e coordenadora pedagógica, constatei que a escola utiliza mecanismos disciplinares, quer por meio explícito, quer de modo eufemizado e, que talvez, os professores não se dêem conta dos mesmos. Observei que, em situações de sala de aula, o uso da literatura infantil como instrumento que assusta e constrange. Além disso, percebi também, o uso de brincadeiras de rodadas tais como o ovo choco da amizade e a amarelinha do bom comportamento, além da pedagogia de projetos, utilizadas para normalizar as crianças, ao invés de trabalhar conhecimentos. Dessa forma, as observações revelam que as escolas têm práticas disciplinadoras planejadas e eufemizadas, transfigurando jogos e brincadeiras em instrumentos de controle, além da utilização da literatura infantil numa pedagogia voltada a instilar nas crianças o medo e, com isso, obter delas comportamentos desejados e tidos como legítimos no espaço escolar.

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										Espero com esta pesquisa contribuir para a elucidação de alguns aspectos da escola como espaço disciplinador, e, também, fornecer subsídios para refletir a prática pedagógica na alfabetização.
2009	Vivian Sotelo	A oralidade nas relações com a escrita: formas de participação e produção de sentidos na interação em sala de aula	M	Universidade São Francisco	Analisar e refletir sobre as propostas pedagógicas relacionadas à oralidade, que são apresentadas às crianças de 2ª série do ensino fundamental I de uma escola pública municipal, situada na Grande São Paulo	pesquisa qualitativa	Lev Semenovich Vigotski; Mikhail Mikhailovich Bakhtin; Ângela Kleiman; Luiz Antonio Marcuschi, Magda Soares; Helena N. Brandão, Cleudemar Alves Fernandes	Professora e alunos da 2ª série do ensino fundamental I de uma escola pública municipal, situada na Grande São Paulo	Transcrições das videograções e da entrevista feita com a professora	A pesquisa de campo foi realizada no período de outubro de 2007 até setembro de 2008 e "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes". (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13). É a partir dessas transcrições que recortamos alguns eventos de letramento na prática escolar. Considerando que a oralidade não é desvinculada das relações com a escrita, as nossas análises se pautaram em discutir como se constitui a oralidade nas relações com a escrita nas práticas de letramento escolares. Assim, dividimos as análises em dois eixos: 1) a oralidade nas práticas de letramento escolares como processos dialógicos nas formas de participação e produção de sentidos no discurso pedagógico; 2) a oralidade nas relações com a escrita, como suporte para a aprendizagem e para a alfabetização. A nossa pesquisa se baseia nas contribuições de estudiosos que consideram a linguagem como

Ano	Autor	Título	Grau do estudo	IES	Objetivo principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimento de coleta de dados	Conclusões
										constitutiva do humano; nas discussões sobre a relação entre oralidade e letramento como práticas sociais e como o discurso pedagógico sustenta essas práticas escolares, pois este discurso está intimamente relacionado às posições dos sujeitos na instituição escolar Assim, são consideradas as posições dos sujeitos colocadas institucionalmente no discurso pedagógico.