

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS COMO
OBJETO DE INVESTIGAÇÃO:**

**Teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação do
Estado de São Paulo (1980 a 2005)**

Luciene Cerdas Vieira

**ARARAQUARA
2007**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS COMO
OBJETO DE INVESTIGAÇÃO:**

**Teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação do
Estado de São Paulo (1980 a 2005)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Luciene Cerdas Vieira
Orientador(a): Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri

**ARARAQUARA
2007**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri (Orientadora)

Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

*A minha mãe que com amor dedicou a
vidas à família e, em especial, a meu pai
Cláudio, cuja lembrança e saudade têm me
acompanhado.*

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Maria Regina Guarnieri, meus sinceros agradecimentos pela oportunidade de fazer parte deste Programa, pelo privilégio de sua orientação em todas as etapas da pesquisa e por seu apoio e amizade nesta caminhada.

Ao professor Dr. José Geraldo Silveira Bueno e à professora Dra. Luciana Maria Giovanni, pela leitura criteriosa do trabalho e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos funcionários da Faculdade de Ciências e Letras, campus Araraquara, pela atenção e cordialidade dispensada em todos os momentos, em especial à Silva Helena, funcionária da Biblioteca, pela ajuda na localização e aquisição das teses e dissertações que compõem o *corpus* desta pesquisa.

A Brunno, meu marido, meu muito obrigada, pelo companheirismo, paciência e força nos momentos mais difíceis e pela compreensão nas infindáveis horas de estudos.

Aos colegas e amigos do curso de Pós-Graduação, em especial à amiga Gisele pela amizade cultivada nesses anos.

Aos meus irmãos, Viviane, Eliane, Anderson e Emerson, todo meu carinho, pelo constante incentivo e apoio.

À CAPES, pelo apoio financeiro que me permitiu dedicação exclusiva à pesquisa.

VIEIRA, Luciene Cerdas. **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.

RESUMO

A revisão das concepções sobre alfabetização a partir da década de 1980 tem suscitado discussões sobre elementos mais específicos das práticas das professoras alfabetizadoras, entre eles seus procedimentos de alfabetização, suas práticas e saberes. Inserindo-se nesse contexto, a presente dissertação tem como objetivo 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. Compõem o *corpus* desta pesquisa bibliográfica 8 teses e 32 dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo no período de 1980 a 2005. O referencial teórico no qual se baseia esta dissertação contempla textos elaborados nesse período e que colaboraram na revisão do processo de alfabetização e nas discussões sobre as práticas das alfabetizadoras presentes nas teses e dissertações sob análise. Este estudo compreendeu as seguintes etapas: Definição de critérios de seleção dos textos a serem analisados; Processo de busca e seleção do *corpus*; Leitura e organização dos textos; Elaboração de quadro síntese; Descrição e análise do *corpus*. A partir da análise dessas pesquisas foi possível organizá-las em três focos temáticos: procedimentos de alfabetização, práticas docentes, e saberes docentes. Os resultados desta pesquisa permitiram maior visibilidade aos aspectos mais específicos que vêm sendo abordados pelos pesquisadores, bem como, 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 apresentam dificuldades em conceituar, organizar e conduzir a alfabetização na perspectiva construtivista. Também estão presentes nas pesquisas aspectos dificultadores e facilitadores das práticas das professoras alfabetizadoras, sugerindo que elas apresentam uma prática em que se mesclam concepções e procedimentos construtivistas que elas não compreenderam totalmente, com concepções e procedimentos que elas já utilizavam em sala de aula. A presença de resultados recorrentes parece indicar por outro lado, que as pesquisas ao longo do período têm se centrado mais nas dificuldades e lacunas do trabalho das professoras do que naquilo que elas de fato sabem sobre ler e escrever.

Palavras-chave: alfabetização; práticas de professoras alfabetizadoras; pesquisa bibliográfica; procedimentos de alfabetização; práticas docentes; saberes docentes.

VIEIRA, Luciene Cerdas. **The literacy teacher's practices:** bibliographic research toward MS Theses and PhD Dissertations produced in Education Graduate Programs of Sao Paulo state (1980 to 2005). 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

ABSTRACT

The review of the literacy conceptions in use in Brazil since 1980's has entailed studies on more specific elements of the literacy teacher's practices. Among those elements, there are didactic procedures, educational practices and teacher's knowledge. In this context, the aim of this Master's thesis is to investigate what the Brazilian research focusing the literacy teacher's practice reveal about literacy procedures, practices and teacher's knowledge as elements that feature the teacher's literacy work in classroom. The corpus of our analysis is composed of thirty-two MS Theses and eight PhD Dissertations produced in Education Graduate Programs of Sao Paulo state from 1980 to 2005. The theoretical basis underlying this thesis, conceived as a bibliographic research, considers studies that have contributed, in the period under analysis, to the literacy conceptions revision and to the debates on the literacy teacher's practices approached in the thesis and dissertations. The plan of this thesis is made up by the following steps: defining criteria to select corpus; corpus searching process; corpus reading and organizing; developing a summary table; corpus description and analysis. From the corpus analysis, it was possible to categorize the research in three thematic foci: literacy procedures, teacher's practices and teacher's knowledge. The results of our thesis enable to us to verify more specific aspects approached by researchers and also their conclusions concerning to the literacy teacher's practices. Despite the peculiarity of each research work, the data indicate the occurrence of similar results according to which teachers have difficulties in understanding, organizing and leading the literacy process. Data also focuses on aspects that make the teacher's work more difficult or easy. Teachers present practices in which are combined constructivist procedures and elements of traditional literacy, because they don't feel secure in dealing with the constructivist framework. Similarities in the results of the pieces of research seem to indicate, moreover, that the theses and dissertations are focusing more on the difficulties and omissions of teachers' work than on what they really know about reading and writing.

Keywords: literacy; literacy teacher's practices; bibliographical research; literacy procedures, teacher's practices; teacher's knowledge

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Pesquisas distribuídas por nível de formação (1980 a 2005).....	64
Tabela 2 Distribuição anual das pesquisas analisadas (1980 a 2005).....	65
Tabela 3 Pesquisas distribuídas por Instituição de Ensino Superior de origem (1980 a 2005)	66
Tabela 4 Procedimentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas (1980 a 2005).....	70
Tabela 5 Pesquisas distribuídas por Tipo de Estudo (1980 a 2005).....	74
Tabela 6 Pesquisas distribuídas por focos temáticos e temas principais (1980 a 2005).....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES** – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
- CEALE** – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Minas Gerais
- EEB** – Empréstimo Entre Bibliotecas
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- IBICT** – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- IEL** – Instituto de Estudos da Linguagem
- INAF** – Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- IP** – Instituto de Psicologia
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
- PUC/SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- SAEB** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SARESP** – Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo
- SEB/MEC** – Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação
- UFSCAR** – Universidade Federal de São Carlos
- UNESP** – Universidade Estadual Paulista
- UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas
- UNIMEP** – Universidade Metodista de Piracicaba
- USP** – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES: o contexto de produção das pesquisas analisadas (1980 a 2005).....	19
1.1 Contribuições da produção acadêmica sobre alfabetização e as políticas educacionais.....	19
1.2 Conceito de alfabetização e procedimentos de ensino.....	28
1.3 Avaliação da alfabetização e atualidade dos debates sobre as práticas alfabetizadoras.....	48
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS.....	55
2.1 Para chegar aos dados.....	56
2.1.1 Critérios de seleção dos estudos.....	55
2.1.2 Processo de busca e seleção do <i>corpus</i>	58
2.2 Caracterização dos estudos analisados.....	64
2.2.1 Pesquisas por nível de formação, distribuição anual e Instituição de Ensino Superior de Origem.....	64
2.2.2 Sujeitos investigados e locais de coleta de dados.....	67
2.2.3 Procedimentos de coleta de dados.....	70
2.2.4 Tipos de estudo e base teórica das pesquisas.....	73
2.2.5 Temas abordados.....	75
3 AS PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	82
3.1 O que as pesquisas têm produzido sobre as práticas das professoras alfabetizadoras.....	82
3.1.1 Procedimentos de alfabetização.....	82
3.1.2 Práticas docentes.....	93
3.1.3 Saberes docentes.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
FONTES CONSULTADAS.....	131
ANEXOS.....	135
ANEXO 1 – Roteiro de leitura e fichamento de teses e dissertações selecionadas para estudo.....	136
ANEXO 2 – Quadro síntese das teses e dissertações selecionadas.....	137

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática das práticas das professoras alfabetizadoras vem, em primeiro lugar, do reconhecimento de que a alfabetização constitui um desafio para os professores que enfrentam a tarefa de mediar o aprendizado da leitura e escrita de modo eficiente, ou seja, capaz de atender aos diferentes ritmos de aprendizagem e garantir a todos os alunos a qualidade do ensino. Essa curiosidade deve-se também a motivações pessoais decorrentes de minha formação como professora e pedagoga e à minha atuação como docente de escolas públicas.

Formada no magistério, entre os anos de 1992-1995, participei do momento de disseminação do construtivismo nas discussões sobre o ensino da leitura e da escrita e da crítica aos métodos tradicionais, que aconteciam na Rede Pública Estadual e Municipal de Ensino do Estado de São Paulo. Entretanto, as questões da prática pedagógica, ou de como viabilizar a alfabetização na sala de aula, mostravam-se excessivamente complexas e, sem dúvida, isso acentuou meu interesse por estudar as práticas docentes na alfabetização.

No período de 1998 a 2003, em que atuei nas séries iniciais do ensino fundamental e na pré-escola, pude perceber no convívio com as colegas docentes, que as dificuldades em alfabetizar persistiam a despeito de qualquer inovação pedagógica. Aliás, em alguns casos as incertezas eram decorrentes das mudanças propostas, sendo freqüentes as dúvidas sobre como lidar com as dificuldades dos alunos na compreensão do sistema alfabético de escrita, como alfabetizar a partir do texto, como intervir para que os alunos avançassem nas hipóteses que tinham sobre a escrita, ou ainda, sobre a necessidade ou não de se trabalhar com as unidades menores da língua, por exemplo, com as letras e sílabas. Além disso, lecionando em

classes de pré-escola me deparei, mais concretamente, com a tensão na escolha de atividades relacionadas à alfabetização e com a preocupação em realizar um trabalho que fosse, ao mesmo tempo, eficiente e inovador.

O estágio de observação que fiz durante a Graduação em Pedagogia, em 2002, em uma classe da primeira etapa do Ciclo I da Rede Pública do Estado do Paraná, na cidade de Curitiba, foi também fator determinante de meu interesse em estudar mais a fundo as práticas das professoras alfabetizadoras. Verifiquei que, apesar de algumas mudanças terem se concretizado no espaço da sala de aula, como, por exemplo, a criação de um ambiente de maior integração e diálogo entre professor e aluno e entre alunos, com relação às práticas de alfabetização, no entanto, o discurso aparentemente “construtivista” das professoras revelava-se em desacordo com sua atuação.

Na classe observada por mim durante esse estágio, a professora que se dizia construtivista utilizava músicas infantis, parlendas, realizando um trabalho mais lúdico, mas também lançava mão do ditado e da cópia em situações sem outra significação que não fosse a repetição mecânica. Isso não quer dizer que essas atividades não possam ou não devam ser utilizadas, mas, hoje, espera-se que as professoras criem situações em que as tarefas de copiar ou o ditado tenham um outro sentido para o aluno além do treino ortográfico, ou seja, sejam atividades geradas pela necessidade de ler e de escrever na sala de aula.

A partir dessas experiências, algumas questões relacionadas à alfabetização e às práticas das professoras alfabetizadoras foram sendo postas, a saber: quais têm sido os procedimentos metodológicos, as atividades e os recursos utilizados pelas docentes? Que concepções norteiam a escolha das atividades utilizadas para alfabetizar? Quais os desafios enfrentados pelas professoras na realização de seu

trabalho com a alfabetização? Houve, ou não, mudanças significativas nas práticas das alfabetizadoras com a disseminação da abordagem construtivista? Há práticas das quais essas professoras não abrem mão? O que e como fazem as professoras alfabetizadoras que de fato conseguem alfabetizar?

Diante dessas questões, que suscitam a investigação das práticas de alfabetizadoras, recorri a estudos sobre alfabetização e, assim, foi possível esboçar algumas características do estágio atual de reflexão sobre a alfabetização. Entre elas ressaltam-se:

- as mudanças sociais, como por exemplo, o desenvolvimento das novas tecnologias, que têm ampliado as perspectivas para o ensino da leitura e escrita. Assim, se por muito tempo, o processo de alfabetização se restringiu a ensinar as habilidades de codificação e decodificação do código escrito, na atualidade exige-se que ela trabalhe no sentido do desenvolvimento dessas habilidades, a fim de formar indivíduos capazes de se envolver nas diversas atividades sociais que demandam leitura e escrita;

- a produção e divulgação de pesquisas sobre alfabetização em diferentes áreas do saber tornaram mais evidentes a complexidade desse fenômeno. Destacam-se na década de 1980 as pesquisas de Ferreiro e Teberosky que, baseadas nas idéias de Piaget sobre a construção do conhecimento nos indivíduos, descreveram as hipóteses que as crianças elaboram sobre a escrita no processo de aprendizagem, que se inicia antes mesmo da entrada delas na escola. Essas idéias foram, então, divulgadas, no Brasil, com o nome de construtivismo e serviram de subsídio à elaboração de diretrizes para a alfabetização e à organização das práticas pedagógicas;

- a implantação de políticas para reorganizar o espaço e o tempo escolar, baseadas na abordagem construtivista de aprendizagem, a criação do Ciclo de Alfabetização, por exemplo, na década de 1980 em vários estados brasileiros; nos anos de 1990, a ampliação para a 3^a. e 4^a. séries do ensino fundamental foram medidas que tiveram como objetivo o enfrentamento do fracasso escolar, evidenciado pelos altos índices de repetência e evasão nas séries iniciais do ensino fundamental.

Tais aspectos impactaram os estudos sobre as práticas pedagógicas no processo de alfabetização, e motivaram uma série de críticas aos métodos e práticas tradicionalmente presentes nas salas de aula, apontando novos desafios ao professor e propondo a renovação das práticas pedagógicas.

Mas, ainda hoje, depois de anos de influência da abordagem construtivista em orientações e diretrizes oficiais de ensino e investimentos de formação de professores, pode-se inferir que alfabetizar é o grande desafio da educação, ampliado pela necessidade de inserção dos indivíduos na cultura escrita. Como afirma Soares (2003b), o fracasso escolar não se concentra mais nas séries iniciais do ensino fundamental com as altas taxas de evasão e repetência, mas aparece tardiamente em avaliações externas à escola, como SAEB e ENEM, entre outras, que denunciam o precário ou nulo desempenho dos alunos em provas de leitura depois de quatro, seis ou oito anos de escolarização. Portanto, um grande número de alunos continua saindo da escola não alfabetizado ou semi-alfabetizado.

Essa situação demonstra não só a importância das discussões sobre alfabetização e práticas alfabetizadoras, como também a atualidade dos debates sobre esse tema. Um exemplo dessa atualidade foi a criação, pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, de um Grupo de Trabalho formado

por especialistas nacionais e internacionais para discutir teorias e práticas de alfabetização, evento que culminou na publicação em 2003 do relatório **Os novos caminhos da alfabetização infantil**, organizado por Capovilla (2005). Nesse documento os autores sugerem a adoção do método fônico como solução para os problemas do ensino da leitura e escrita no país.

Por outro lado, o texto de Soares (2003b), **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**, apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, ao mesmo tempo em que propõe uma revisão do conceito e das práticas de alfabetização, sinaliza que as discussões em torno do conceito de alfabetização e de suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita não podem ser simplificadas pela adoção de um método como solução dos problemas relacionados à alfabetização.

Recentemente, as entrevistas publicadas no Jornal Folha de São Paulo, de 6 de março de 2006, com Telma Weisz e Fernando Capovilla, também ilustram os embates sobre o tema, fazendo crer que existem duas tendências no tratamento da alfabetização, a saber, construtivistas e defensores dos métodos fônicos respectivamente.

A publicação do texto **Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização** na revista Educação e Pesquisa de maio/ago. de 2006 corrobora a atualidade dos debates sobre alfabetização e práticas. Nesse artigo Belintane (2006), professor e pesquisador da Faculdade de Educação da USP, faz uma análise do relatório **Os novos caminhos da alfabetização infantil**, citado anteriormente, discutindo a relação entre a produção científica no campo do ensino da leitura da escrita e da alfabetização e seus efeitos no sistema público de ensino, concluindo 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.

No âmbito das políticas educacionais, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos desponta como mais uma tentativa de superar o fracasso escolar na alfabetização, na medida em que, ao prever um ano a mais de escolaridade, o governo amplia a obrigatoriedade do ensino para os alunos de 6 anos, até então atendidos pela educação pré-escolar não obrigatória.

Os exemplos acima confirmam a atualidade dos debates sobre alfabetização e práticas de alfabetização e justificam a realização de um trabalho sobre o tema. Entre as possibilidades de encaminhamento da pesquisa, optou-se por fazer uma pesquisa bibliográfica, isso porque as buscas iniciais sobre alfabetização permitiram encontrar um número significativo de pesquisas concluídas que enfatizam as práticas das professoras alfabetizadoras.

Além do mais, um trabalho desta natureza fornece dados sobre como o tema vem sendo estudado, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico e temático, apontando aspectos que têm sido amplamente abordados, como outros ainda pouco explorados e que carecem de aprofundamento. Diante do exposto, justifica-se a realização de uma revisão das teses e dissertações que investigam as práticas de professoras alfabetizadoras e que foram produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, entre os anos de 1980 a 2005.

A questão central desta dissertação reside em saber: *o que dizem as pesquisas que investigam as práticas de professoras alfabetizadoras a respeito do trabalho realizado em sala de aula para alfabetizar*. Essa questão se desdobra nas seguintes: Quais concepções têm norteado as práticas das professoras

alfabetizadoras, segundo os resultados dos estudos? Que procedimentos didáticos, atividades e recursos materiais as pesquisas apontam como os mais utilizados pelas professoras para alfabetizar? Quais são os aspectos dificultadores ou facilitadores das práticas das professoras, segundo as pesquisas? Conforme os resultados dos estudos, o que permanece e o que se alterou nas práticas das alfabetizadoras, considerando o contexto de mudança conceitual e de revisão das práticas pedagógicas que compreende os anos de 1980 a 2005?

Restringindo o tratamento da alfabetização ao tema das práticas das professoras alfabetizadoras, o que se pretende é colaborar na busca de pistas que favoreçam a compreensão do que as pesquisas vêm constatando sobre o que as professoras pensam e fazem na sala de aula para alfabetizar. Portanto, o objetivo desta pesquisa *é, através, das teses e dissertações com foco nas práticas de professoras alfabetizadoras, produzidas entre os anos de 1980 a 2005, nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, investigar as principais tendências dessa produção com respeito aos procedimentos de alfabetização, práticas e saberes docentes.*

Em vista desse objetivo, os procedimentos metodológicos adotados caracterizam esta dissertação como uma *pesquisa bibliográfica*. As etapas desenvolvidas em sua elaboração foram:

- 1) Definição de critérios de seleção dos textos a serem analisados;
- 2) Processo de busca e seleção do *corpus*;
- 3) Leitura e fichamento dos textos;
- 4) Elaboração de quadro síntese;
- 5) Descrição e análise do *corpus*.

O levantamento bibliográfico teve como referência inicial a década de 1980. A escolha deve-se ao fato de que foi a partir desse momento que, segundo Soares e Maciel (2000), se intensificam as pesquisas sobre alfabetização no cenário da produção acadêmica brasileira, inclusive com estudos que se voltam à descrição, caracterização e análise das práticas das professoras alfabetizadoras no contexto da sala de aula.

É oportuno esclarecer ainda que foram selecionadas apenas teses e dissertações defendidas entre 1980 a 2005 em Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades localizadas no Estado de São Paulo, entre elas, USP, UNESP, UNICAMP, UFSCAR, PUC e UNIMEP.

No Capítulo 1 **Alfabetização e práticas docentes: o contexto de produção das pesquisas analisadas (1980 a 2005)** são abordados estudos que tratam das questões mais gerais sobre alfabetização e práticas alfabetizadoras, a fim de ensaiar uma caracterização do estágio atual dos debates sobre o tema, tendo como ponto de partida os anos de 1980. Essa contextualização da temática faz-se necessária na medida em que constitui “pano de fundo” das pesquisas analisadas.

O Capítulo 2 **Caminhos metodológicos da pesquisa: seleção e caracterização dos estudos** apresenta, primeiramente, o percurso de realização desta pesquisa bibliográfica, apontando os procedimentos metodológicos adotados na busca e seleção das teses e dissertações. Num segundo momento, apresentam-se as características mais gerais dos estudos com relação ao nível de formação e Instituição de Ensino Superior de origem das pesquisas, sujeitos investigados, local da coleta de dados, procedimentos de coleta de dados utilizados pelos pesquisadores, classificação das pesquisas quanto ao tipo de estudo e temas abordados.

O Capítulo 3 **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação** contempla a análise das pesquisas a partir de três focos temáticos, a saber: procedimentos de alfabetização, práticas docentes, e saberes docentes. Apresenta-se, assim, uma análise mais detalhada da produção selecionada quanto aos aspectos específicos abordados pelos pesquisadores e aos resultados obtidos por eles na investigação dos procedimentos de alfabetização, práticas e saberes docentes.

Nas **Considerações Finais** apresentam-se as principais contribuições desta dissertação na identificação de pistas a respeito do que os pesquisadores têm construído de conhecimentos a respeito das práticas de professoras alfabetizadoras.

CAPÍTULO 1

ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE:

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS PESQUISAS ANALISADAS (1980 A 2005)

(...) A alfabetização não é uma realidade fora da história. Por trás daquilo a que se chama 'saber ler' estão competências específicas de cada época (...). 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).

Neste capítulo, são apresentados alguns aspectos constitutivos do estágio atual do conhecimento sobre alfabetização, tendo como referência inicial os anos de 1980, período de intensificação dos estudos e debates sobre o tema. Para tanto, o referencial teórico contempla discussões sobre o conceito de alfabetização e práticas alfabetizadoras, que influenciaram – e influenciam – a produção de pesquisas sobre práticas de professoras alfabetizadoras. Abordam-se autores nacionais e estrangeiros que se dedicam a pesquisas e estudos sobre alfabetização, no que diz respeito, principalmente, às práticas de ensino nesse processo.

1.1 Contribuições da produção acadêmica sobre alfabetização e as políticas educacionais

A alfabetização, como “processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2003b, p. 10), constitui a base da escolarização, pois a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na busca de novas informações e conhecimentos, tanto no âmbito escolar como fora dele.

Como consequência das mudanças sociais, em especial do desenvolvimento de novas tecnologias, o acesso à leitura e à escrita nunca foi tão necessário à inserção dos indivíduos na sociedade e à própria vida cotidiana, pois fazer compras

em um supermercado, procurar uma rua na cidade, utilizar um carro, uma máquina de lavar, um computador, tudo isso requer atividades de leitura, umas mais sofisticadas que outras (CHARMEUX, 1995).

O domínio da leitura e da escrita tornou-se fundamental para que as pessoas não se privem da liberdade de movimentos em uma sociedade letrada, nem de importantes fontes de informação, de iguais oportunidades na sociedade e perante a lei e nem de experiências estéticas que causam raro prazer (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).

Desde os anos de 1980, no Brasil, o desenvolvimento e multiplicação de estudos e pesquisas sobre o tema – abordado sob diferentes vertentes em áreas como a Pedagogia, a Psicologia e a Lingüística – proporcionaram discussões sobre o conceito de alfabetização e impulsionaram a implementação de políticas e reformas educacionais voltadas à alfabetização no enfrentamento do fracasso escolar, agravado pela expansão do ensino público às camadas mais pobres da população.

No tocante à produção acadêmica brasileira sobre a alfabetização, o relatório **Estado do Conhecimento em Alfabetização**, elaborado por Soares e Maciel (2000) apresenta um panorama do desenvolvimento dessa produção por meio de um balanço de teses e dissertações produzidas entre os anos de 1961 e 1989. Essa pesquisa evidencia a complexidade do processo de alfabetização pela possibilidade

de diferentes abordagens de estudo do tema e aponta que os anos de 1980 representam um marco nos estudos sobre alfabetização tanto pelo crescimento quantitativo da produção, relacionado à expansão dos cursos de pós-graduação, quanto pela diversificação de temas e referenciais teóricos explicativos¹.

Assim, contribuições de pesquisas vindas de áreas como a psicologia, a sociolinguística e a lingüística resultaram em revisões sobre o próprio conceito de alfabetização, leitura e língua. Segundo as autoras do relatório, tais pesquisas, também, puseram em discussão: a concepção de métodos de alfabetização; o processo pelo qual a criança se apropria da língua escrita; a natureza essencialmente lingüística do objeto de aprendizagem na alfabetização; as implicações desse processo em relação ao material didático e à formação do alfabetizador.

No âmbito da abordagem psicológica da aprendizagem, por exemplo, ganharam destaque as pesquisas de Ferreiro e Teberosky que, tentando compreender como se dava a aquisição da escrita, concluíram 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 silábica-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 letra².

¹ De acordo com Soares e Maciel (2000), 80% das teses e dissertações sobre alfabetização foram produzidas no Brasil entre os 1980-89, 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.

² Um maior detalhamento dessas fases da construção da escrita, na perspectiva psicogenética, pode ser encontrado em Ferreiro (1997) e Ferreiro e Teberosky (1999).

Essas pesquisas, baseadas nos referenciais piagetianos 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 e constrói hipóteses e estratégias para resolvê-los.

No lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

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, haja vista os índices de evasão e repetência dos alunos no primeiro ano escolar, elevados pela expansão do ensino público que, justificaram, também, debates sobre a qualidade da alfabetização como prioridade educacional.

Do mesmo modo, as contribuições das ciências lingüísticas 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 lingüísticas 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 próximo ou mais distante 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).

Além dos aspectos cognitivos e lingüísticos envolvidos na alfabetização, Colello (2004) salienta que a divulgação, também na década de 1980, dos estudos sobre o “letramento”³ 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, a concepção de letramento contribuiu para redimensionar a compreensão que se tem hoje sobre as dimensões do 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).

Conforme o estudo de Soares (2003a) sobre o fenômeno, há 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. A pessoa que aprende ler e escrever, e que passa a 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

³ Colello cita entre os estudos brasileiros: KLEIMAM, 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.

demandam um conjunto de habilidades lingüísticas 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.

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 a aquisição da tecnologia do ler e escrever (alfabetizar), mas aos usos e práticas sociais da leitura e da escrita (letrar). Depreende-se daí que

aprender ler e escrever implica não apenas o conhecimento das letras e o modo de decodificá-las (ou associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural (COLELLO, 2004, p. 110).

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.

Para além da produção acadêmica, verifica-se a influência das discussões emergentes nos anos de 1980 no âmbito das políticas voltadas ao ensino fundamental e à alfabetização. A evidência de que o fracasso escolar no processo de alfabetização é uma ameaça às “(...) legítimas aspirações de uma democratização do *saber* e da *cultura*, que acompanhe a democratização do acesso à escola (...)” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 7, grifos das autoras), coloca a alfabetização como problema básico do sistema educacional brasileiro e, em decorrência disso, iniciativas de capacitação docente, organização de seminários e

encontros sobre o tema, desenvolvimento de projetos, tanto no nível dos estados quanto no dos municípios, são exemplos de tentativas de enfrentamento do problema.

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. 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 idéia 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 idéia de superação da fragmentação artificial do processo de aprendizagem, característica do sistema seriado que dá margem à reprovação anual.

Na década de 1980, Estados como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, entre outros, eliminaram a seriação nas séries 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 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, acreditava-se que a adoção dos ciclos possibilitaria 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).

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 lingüísticos 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.

Considerando as tendências atuais sobre a alfabetização, recentemente, o Governo Federal, pela Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 9.394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, a fim de integrar ao Sistema Público de Ensino uma clientela ainda não atendida majoritariamente pela educação pré-escolar. Isso porque, até então, a pré-escola não era obrigatória, sendo facultativa a matrícula das crianças de até seis anos no sistema de ensino. A não obrigatoriedade da pré-escola resultava, muitas vezes, no não oferecimento de vagas para atender a demanda dessa população.

Ao constatar 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, tal medida pretende “(...) 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, 2004a, p. 14).

De acordo com o documento elaborado pela SEB/MEC (Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação), **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais** (BRASIL, 2004a), 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, ancorada nos pressupostos construtivistas e na perspectiva do letramento, 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). Os impactos positivos e negativos dessa medida sobre o trabalho do professor que alfabetiza, começam a ser explorados pela pesquisa acadêmica, e certamente constituem tema de interesse para os pesquisadores.

1.2 Conceito de alfabetização e procedimentos de ensino

Os aspectos brevemente apresentados até aqui sobre as contribuições de diferentes áreas do conhecimento na identificação dos vários elementos –

cognitivos, lingüísticos e sociais - envolvidos no processo de aquisição da língua escrita, bem como sobre as políticas educacionais implementadas com base nessas idéias, capitanearam também discussões sobre métodos e procedimentos didáticos utilizados na alfabetização, bem como propostas de mudanças nas práticas docentes a partir da incorporação de concepções e procedimentos de ensino mais articulados aos objetivos contemporâneos da aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Isso se explica, por exemplo, pelo crescimento na produção de teses e dissertações sobre algumas temáticas como *proposta didática* em comparação com os estudos sobre *método* entre 1961 e 1989, conforme o relatório **Estado do Conhecimento em Alfabetização**. A disseminação de uma 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 alternativos (SOARES; MACIEL, 2000).

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 porcentualmente na última década em relação aos demais temas (p. 17-18).

Revisando as práticas alfabetizadoras, alguns autores (CHARMEUX, 1995; FERREIRO, 1997; MICOTTI, 1996; SOARES, 2003a, TEBEROSKY, 1993) constataram que, durante muito tempo, para ensinar ler e escrever as professoras lançaram mão 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, norteara 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 e letras.

Pelo menos até os anos de 1980, no Brasil, 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. Micotti (1996), revisando estudos sobre métodos de alfabetização, classifica-os em sintéticos e analíticos, conforme a seqüência em que o ensino é organizado.

Os métodos sintéticos - alfabético, silábico e fônico – baseiam-se na idéia de que o ensino deve partir do mais simples para o mais complexo e de que o princípio lógico da escrita é adquirido por condicionamento e associações repetidas: primeiro a criança deve conhecer as letras e seus sons e a forma como se combinam para formar sílabas que formam palavras. A automação de todo o conjunto de signos permitirá a pronúncia dos sons a eles correspondentes e a conseqüente compreensão dos textos, que, no entanto, não é um problema propriamente de aprendizagem (MICOTTI, 1996).

Os métodos analíticos – da palavração, da sentencição e do conto ou historieta -, segundo a autora, baseiam-se na idéia de escrita como transcrição visual da língua oral e destacam a importância da compreensão na aprendizagem, valorizando, assim, a utilização de material didático para a leitura com sentido, de

modo que, a partir do todo, se desenvolvam atividades de análise e depois de síntese.

Há ainda métodos mistos que se caracterizam pela simultaneidade, no âmbito de uma aula ou lição, das atividades de compor e de decompor e vice-versa. Destaca-se entre esses, o método analítico-sintético que “(...) consiste na seleção de palavras com dificuldades gradativas, sentenças e passagens que a criança analisa, compara e sintetiza mais ou menos simultaneamente desde o início da aprendizagem” (MICOTTI, 1996, p. 19).

Em todos os casos, a cartilha, como um dos principais recursos didáticos do professor, orientava seu trabalho pela apresentação seqüenciada 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 à perspectiva psicogenética de que esses podem até mesmo ser prejudiciais, na medida em que bloqueiam ou dificultam a “(...) construção real e inteligente por parte das crianças desse objeto cultural que é a escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 283). Rejeitando a dicotomia análise/síntese como explicativa do processo de aprendizagem da escrita pela criança, as abordagens construtivistas em alfabetização rejeitam também os métodos fundamentados nessas dicotomias, a saber, métodos sintéticos e analíticos (SOARES, 2003a).

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 seqüência idealizada de progressão cumulativa – do simples ao complexo, do fácil ao difícil – sem considerar o que seja fácil ou difícil para a criança. Além disso, como aponta Charmeux (1995), nesses métodos a compreensão é o resultado “mágico” de um processo de pronúncia, já que nada no trabalho previsto diz respeito à aprendizagem da compreensão que deve vir sozinha desde que se pronuncie.

Do ponto de vista dos objetivos sociais da alfabetização as críticas de Garcia (2001) e Zaccur (2001) às 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. Essas práticas, baseadas no ideal da homogeneização, contribuem para transformar as crianças em pessoas conformistas e facilmente manipuláveis.

Trata-se de ministrar gota a gota, frações mínimas de conhecimento ao sujeito passivo em que a escola insiste em transformar o aluno. A lógica da escola pressupõe que fragmentar significa facilitar a aprendizagem. Prevalece a representação de que *o aluno é ensinado pelo professor*. O aluno, como a sintaxe ensina, é sujeito paciente: sofre a ação (ensinar) realizada pelo professor (ZACCUR, 2001, p. 18-19, grifos da autora).

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. No entanto, pretendendo ensinar a ler, as cartilhas desconsideram a formação do leitor e produtor de textos, ao mesmo tempo em que perpetuam a idéia 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 lingüísticos, e aos métodos centrados no código, mais atentos à articulação dos sons e, portanto, inadequados para levar a uma leitura visando à compreensão.

Além disso, como sugere Colello (2004), a utilização exclusiva das cartilhas para alfabetizar pode contribuir, significativamente, para a elaboração de textos pouco criativos, expressivamente pobres, já que o ensino da língua é substituído pela memorização de técnicas, regras e conceitos que, muitas vezes, anulam a possibilidade de produção criativa. “Esses textos transformam-se no ‘modelo’ que a criança deve obedecer, quando escreve: uma sucessão de sentenças entre as quais não há coesão, não há coerência, não há unidade temática” (SOARES, 2003a, p. 74).

Para Amâncio (2002), as cartilhas ocupam nas salas de aula um espaço privilegiado, “invadindo” o espaço do professor, do aluno e da própria linguagem. De acordo com a autora, o professor deixa de exercer o seu papel de organizar, selecionar e conduzir as atividades, já que estas estão prontas e previamente definidas nas cartilhas. Com relação ao aluno, a cartilha dispensa a participação, a opinião e a intervenção da criança. No que tange à linguagem, Amâncio destaca, como Soares, Colello, Ferreiro 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.

A título de exemplo, as críticas às abordagens teórico-metodológicas da alfabetização incidiram sobre a produção de livros didáticos para alfabetizar. Como esclarece Silva (2004), a denominação dos materiais como *livros de alfabetização* em oposição às *cartilhas* tem sua origem nos movimentos de renovação da

produção acadêmica e no conseqüente questionamento das formas de trabalho vigentes para ensinar ler e escrever. Resultou dessa renovação a separação entre propostas denominadas tradicionais e experiências consideradas inovadoras ou alternativas, já que elaboradas a partir de abordagens construtivistas. E o mercado editorial de livros didáticos, refletindo essas discussões, passou a investir, a partir do final da década de 1980, em obras atualizadas que se fundamentam em perspectivas teóricas divulgadas e legitimadas no campo acadêmico.

De acordo com Silva, 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.

Considerando o conjunto dos estudos apresentados até aqui, as ressalvas feitas aos métodos e materiais utilizados na alfabetização estão relacionadas 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. 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 idéia 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 ler e escrever se aprende em situações autênticas e significativas de leitura e escrita, que são geradas pela necessidade de ler e escrever ou pela necessidade que se tem daquilo que se lê ou se escreve (GIOVANNI, 1996, p. 83).

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”, a saber, motivação, ação e conhecimento. De acordo com a autora, 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.

Nessa perspectiva a alfabetização deve ocorrer, portanto, a partir do contato da criança com a escrita em toda a sua complexidade, do acesso à utilização social adulta da língua escrita, evitando práticas e atividades tipicamente escolares que não respondem à necessidade de comunicação e não possibilitam ao aluno descobrir e vivenciar as funções sociais da escrita.

Os alunos devem estar, não só envolvidos por textos variados, mas também por atividades que permitam a eles participarem da utilização real que se fazem 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).

Entre os aprendizados envolvidos na alfabetização é necessário distinguir, portanto, a aprendizagem de convenções fixas e externas aos sistemas de escrita (direção da escrita, formas de tipos de letra e sinais de pontuação), do aprendizado da representação da linguagem que define o sistema alfabético (TEBEROSKY, 1993).

Ressalta Teberosky que as práticas de alfabetização devem considerar atividades distintas para diferentes aspectos da linguagem, assim sendo, 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. Propõe a autora que, nessa vertente, todas as atividades 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. Se a iniciação à escrita, tradicionalmente, centrava-se nas especificidades do código gráfico, na discriminação visual e na soletração fonética, pode-se dizer que 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.

Diante dessa perspectiva, Chartier (1998) aponta pelo menos três desafios pedagógicos concernentes aos objetivos da alfabetização, a questão dos manuais de leitura, a passagem do oral para o escrito e a aprendizagem precoce da escrita. Com relação aos manuais de leitura propõem-se aos professores, que iniciem os 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.

Com relação à passagem do oral ao escrito pede-se aos professores que sejam tratados 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 supõe o abandono do período preparatório e o encorajamento dos professores a deixarem as crianças produzirem escritas espontâneas, ao mesmo tempo em que devem cuidar para que elas não adquiram maus hábitos grafo-motores (CHARTIER, 1998).

Todos esses aspectos sobre as práticas pedagógicas, apontados nesses estudos corroboram a afirmação de Chartier (1998), apresentada como epígrafe desse capítulo, de que a alfabetização não é uma realidade fora da história, que o ato de ensinar ler e escrever não se define por um objetivo permanente, mas, ao contrário, o conteúdo e os métodos de ensino mudam à medida que a demanda social de alfabetização se transforma e, com elas as competências que se esperam dos professores são, constantemente, redefinidas.

Em relação às discussões sobre o conceito de alfabetização e os procedimentos de ensino nesse processo, é oportuno ressaltar a idéia, apresentada

por Soares (2003a), de que à alfabetização tem-se atribuído, muitas vezes, um significado demasiado abrangente, considerando-a como um processo permanente que se estenderia por toda vida e que

(...) 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).

Em trabalho apresentado durante a 26^a. Reunião Anual da ANPED, Soares (2003b) retoma essa idéia e sugere a necessidade de se “reinventar” a alfabetização, ou seja, de se assegurar a sua especificidade como processo de aquisição e apropriação do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica. Em vista dos precários resultados obtidos em provas que avaliam as habilidades de leitura e escrita – SARESP, ENEM, SAEB, PISA⁴ entre outras – pode-se afirmar que o fracasso, antes revelado nas séries iniciais do ensino fundamental, estende-se, até mesmo, ao ensino médio, apontando que grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-analfabetos saem do sistema escolar depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.

Para a autora, a ampliação do conceito de alfabetização e a conseqüente perda de sua especificidade, podem ser em parte, responsáveis pelo fracasso

⁴ SARESP (Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes).

escolar, na medida em que essa “desinvenção”⁵ dificulta a organização do trabalho das alfabetizadoras, no que refere à escolha das atividades e dos procedimentos didáticos a serem utilizados por elas.

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

Consequentemente, 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.

Para Soares (2003b), no entanto, a maior causa da “desinvenção” da alfabetização está na mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita difundida no Brasil, nos anos de 1980, por meio da abordagem construtivista. Para ela, 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 alguns equívocos e falsas inferências, quais sejam: privilegiou-se a faceta

⁵ Como explica Soares (2003b, p. 4) esse neologismo pretende nomear a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas.

psicológica da alfabetização, em detrimento da faceta lingüística (fonética e fonológica) do objeto de conhecimento em construção e se difundiu a falsa inferência 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, grifos da autora). 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 a autora propõe a recuperação das especificidades da alfabetização – a sua “reinvenção”. Contudo, como ressalta Soares, isso não deve significar um retorno aos métodos tradicionais, mas sim a especificação do fenômeno da alfabetização – 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 fonêmica⁶, 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:

(...) a alfabetização se desenvolve *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003b, p. 9, grifos da autora).

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 (Ano I, n. 1, abril/maio de 2005), Soares explica que a criança

⁶ 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).

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 que aprender 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).

Sob essa perspectiva, Ferreiro (2003), apesar de rejeitar a coexistência dos termos alfabetização e letramento, afirma que a alfabetização como processo contínuo é desencadeada pelo acesso à cultura escrita e depende do contato com o texto. O conceito de 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 idéia de que o grande desafio da escola é alfabetizar, incorporando todos os alunos à “cultura do escrito”, Lerner (2002), aponta a separação entre “apropriação do sistema de escrita” e “desenvolvimento da leitura e escrita” é como 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 propósitos comunicativos que tenham sentido atual para o aluno e correspondência com os sentidos que orientam a leitura e 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.

Numa perspectiva diferenciada, que prevê a adoção de um método específico para alfabetizar, o relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em 2003 (CAPOVILLA, 2005), aponta que é preciso definir mais clara e objetivamente o fenômeno da alfabetização e rever as políticas e

práticas de alfabetização a partir de evidências científicas sobre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Para os autores do documento, a escrita como atividade humana que não deriva diretamente de nenhuma capacidade inata a ser ativada pela mera exposição aos materiais escritos, confirma que sua aprendizagem não é “um evento natural nem sobrenatural”. Desse modo, fazendo uma crítica às abordagens construtivistas na alfabetização das crianças, sugerem que a busca da efetiva aprendizagem dos alunos depende, entre outras coisas, do uso de definições claras e objetivas do que seja alfabetização; de um ensino direto e sistemático com objetivos e tarefas definidas; e da compilação de um conjunto de competências e habilidades consideradas fundamentais para a alfabetização.

Sob essa vertente, se alfabetizar é ensinar ler e escrever, a decodificação e a codificação são competências centrais do processo de alfabetização, cujo foco deve ser o reconhecimento de palavras. 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. No entanto, os autores também reconhecem que os objetivos exclusivos da alfabetização não são essas competências, mas a proficiência em leitura e escrita, que deve permitir ao leitor compreender, interpretar, modificar o texto e debater-se com ele.

De acordo com os autores, eles baseiam-se em resultados de pesquisas experimentais e empíricas que confirmam a superioridade dos métodos fônicos para alfabetizar. Sendo assim, eles propõem 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)⁷, a fim de que descubram o princípio alfabético subjacente ao código alfabético, a saber, “que as letras representam sons” (CAPOVILLA, 2005, p. 34).

As entrevistas apresentadas no jornal Folha de São Paulo, de 6 de março de 2006, com o professor do Instituto de Psicologia da USP, Fernando Capovilla e com a educadora Telma Weisz, ilustram o debate que vem se estabelecendo entre defensores da adoção dos métodos fônicos e adeptos das idéias construtivistas, respectivamente.

Fazendo uma crítica contundente, Capovilla afirma, nessa entrevista, que o construtivismo fracassou aqui e no resto do mundo, produzindo evasão e repetência anuais de mais de 20%, sendo que 60% dos aprovados têm sido considerados “absolutamente incompetentes” em exames como o SAEB. Para ele, a competência da escola em alfabetizar está relacionada à adoção do método fônico, que é capaz de alfabetizar as crianças em 4 ou 6 meses.

Em contrapartida, Weisz rejeita a idéia de que o método fônico seja a solução para a alfabetização e aponta que as crianças, em especial 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.

Sob essa perspectiva, destaca-se 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

⁷ “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).

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, entre eles destacam-se: a necessidade do professor conhecer o aluno e os processos cognitivos do aprendizado da escrita, para melhor adaptar sua ação às carências e especificidades daquele que aprende; a necessidade de promover um clima pedagógico facilitador da aprendizagem pela alimentação do gosto pelo saber e pela busca do conhecimento; o rompimento com o artificialismo pedagógico, que distancia a criança do seu próprio mundo, pela valorização do processo mais do que do produto da aprendizagem; deve também 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, para a autora, constituem aspectos renovadores da prática construtivista, principalmente, 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.

Também 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 ler e escrever respeitando as variações lingüísticas 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.

1.3 Avaliação da alfabetização e atualidade dos debates sobre as práticas alfabetizadoras

Apesar das discussões sobre o conceito de alfabetização e sobre os procedimentos de ensino envolvidos nesse processo e das tentativas de enfrentamento do fracasso escolar na alfabetização pela renovação das práticas pedagógicas e reformulações curriculares, dados atuais de exames e testes que avaliam a capacidade de leitura e escrita têm trazido dados pouco animadores que permitem inferir que a alfabetização ainda persiste como um grande desafio da escola.

De acordo com o relatório apresentado pelo Ministério da Educação sobre os dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) de 2003, a média nacional de desempenho dos alunos da 4^a. série do ensino fundamental em atividades de leitura é de 169,4 pontos, numa escala de desempenho que vai de 0 a 375, sendo que, segundo o relatório, um patamar de mais de 200 pontos de proficiência para a 4^a. série poderia ser considerado próximo do adequado, "(...) pois nesse ponto os alunos consolidaram habilidades de leitura e caminham para um desenvolvimento que lhes possibilitarão seguir em seus estudos com bom

aproveitamento” (BRASIL, 2004c, p. 7). Isso mostra que os alunos estão abaixo do “próximo do adequado”, revelando sérios problemas de leitura.

O SAEB apresenta também resultados sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura, bem como a quantidade de alunos por “estágios de construção de competências”, através de uma escala que vai do estágio ‘Muito Crítico’, ‘Crítico’, ‘Intermediário’ até o ‘Adequado’.

Considerando as informações referentes ao percentual de estudantes da 4^a. série em cada estágio, verifica-se que apenas 4,8 % atingiram o estágio “Adequado”, ou seja, são leitores com nível de compreensão de textos adequado à série. Dos alunos restantes, 18,7% estão nos níveis “Muito Crítico”, não foram alfabetizados corretamente, 36,7% encontram-se no nível “Crítico”, isto é, não são leitores competentes e lêem de forma pouco condizente com a série, e 36,9% estão no “Intermediário”, ou seja, começando a desenvolver as habilidades de leitura mais próximas do nível exigido para a série.

Conforme consta no relatório, os dados do SAEB de 2003 revelam uma pequena queda no percentual de estudantes da 4^a. série do ensino fundamental entre os níveis “muito crítico” e “crítico”, se comparados com os dados do SAEB de 2001. Verifica-se que em 2001 somavam 59% do total de alunos avaliados. Esse percentual caiu para 55%, no entanto, essa queda não torna os dados menos preocupantes, na medida em que revela a ineficiência do ensino fundamental no desenvolvimento das habilidades de leitura condizentes a esse nível de escolarização.

Informações do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional, o INAF, de setembro de 2005, que avalia as habilidades e práticas de leitura e escrita da população brasileira jovem e adulta, sugerem que a escola não está conseguindo

cumprir sua função de atender as exigências da sociedade atual na formação dos indivíduos. De acordo com os dados constantes na pesquisa realizada com uma amostra de 2002 pessoas - representativa da população brasileira entre 15 e 64 anos - apenas 26% da população têm domínio pleno das habilidades de alfabetização, ou seja, “conseguem ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar textos, identificar fontes” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2005).

A grande maioria da população encontra-se na condição de “alfabetizado nível rudimentar” e “alfabetizado nível básico”, totalizando 68% da amostra. Como nível rudimentar (30%) entende-se a pessoa que “consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita”, e como nível básico (38%) aquela que “consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência”.

Relacionando o nível de alfabetização com os anos de estudo da população, os resultados do INAF mostram que entre aqueles com 1 a 3 anos de estudo, 26% continuam analfabetos (“não conseguem realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases”) e 58% chegam a um nível rudimentar de alfabetização. Entre as pessoas com 4 a 7 anos de estudo, predominam o nível rudimentar (42%) e o básico (44%). Vale destacar ainda que entre as pessoas que têm 8 a 10 anos de estudo, apenas 32% atingem o nível pleno, ou seja, “são capazes de ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar textos e identificar fontes”, sugerindo que mesmo entre aqueles indivíduos que freqüentaram a escolar por mais tempo, a maioria não domina plenamente a leitura.

Quanto aos livros mais lidos por essa população (entre 15 e 64 anos), a pesquisa aponta que a maioria das pessoas com nível rudimentar e básico de alfabetização não costuma ler livros ou só lê um tipo de livro, geralmente a Bíblia ou livros religiosos. Apenas entre as pessoas alfabetizadas no nível pleno há uma maioria de leitores que diversifica seus interesses pela leitura de textos de diversos gêneros. Pode-se inferir de tais dados que grande parte da população alfabetizada não desenvolveu hábitos de leitura.

Ao comparar os dados do INAF de 2005 com os dos anos de 2001 e 2003, o relatório aponta que apesar da escolaridade da população ter aumentado – em 2001, 57% da população entre 15 e 24 anos concluíram a 8ª série, em 2003 esse número subiu para 67% - os resultados em termos de aprendizagem são limitados. Isso porque, segundo o documento, quando se analisa as médias de acerto da população no teste nesses anos, observa-se que apenas entre as pessoas com menos de 3 anos de estudo houve melhora, enquanto nos demais grupos (4 a 7 anos de estudo; 8 a 10 anos de estudo; e 11 anos ou mais de estudo) as médias pioraram nos últimos anos. O que revela, conforme o relatório, que além de inserir mais pessoas na escola, é preciso investir muito mais para garantir a qualidade do ensino.

Tal situação vai de encontro às expectativas da sociedade quanto ao papel da escola como responsável pela inserção das pessoas na cultura letrada, pois “(...) espera-se que a educação básica crie as condições para que todos os cidadãos possam participar, de forma autônoma, de uma sociedade onde quase tudo depende da capacidade de processar informação escrita: comunicar-se, informar-se, planejar, prestar contas, reivindicar” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2005).

As evidências de que a escola não vem cumprindo satisfatoriamente sua função como promotora da alfabetização, não só têm reacendido os debates sobre esse tema, como também despertado a necessidade de uma revisão das políticas e práticas que o envolvem. Nota-se que as transformações no nível de organização da escola e dos currículos voltados à alfabetização não têm alcançado resultados tão satisfatórios quanto se esperava. O estágio atual das discussões sobre alfabetização aponta para o resgate da sua especificidade e distinção das habilidades e procedimentos de ensino que caracterizam esse processo.

Para finalizar, os elementos apontados nesse capítulo – sem a pretensão de abranger a totalidade dos aspectos constitutivos do estágio atual dos debates sobre alfabetização – caracterizam o período compreendido entre 1980 a 2005 pela diversificação da produção acadêmica sobre alfabetização e reconhecimento de sua complexidade, bem como por políticas educacionais voltadas a promover mudanças nas práticas de alfabetização presentes nas salas de aula.

Destaca-se também, nesse período, no âmbito da produção acadêmica, o desenvolvimento de estudos e pesquisas que se voltam à identificação das práticas de alfabetização na sala de aula. Nesse contexto de discussões sobre alfabetização, essas pesquisas lançam luzes sobre as práticas das professoras alfabetizadoras que como diz Soares (2005), “(...) 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”.

Essas pesquisas sobre alfabetização com foco nas práticas das professoras alfabetizadoras respondem, em certa medida, a necessidade de compreensão da alfabetização a partir do que acontece na sala de aula e do que pensam e fazem as professoras. Reconhecendo a parcela de responsabilidade da escola e a influência da prática docente no sucesso escolar, as pesquisas analisadas nesta dissertação,

procuram conhecer a realidade da alfabetização, principalmente, pela observação da atuação das professoras e do registro de seus depoimentos e relatos.

Os debates sobre o fracasso na alfabetização incidem na busca de fatores intra-escolares co-responsáveis por essa situação, de tal modo que, penetrar, ou mergulhar, no cotidiano da escola e retratar a realidade para resgatar o caráter dinâmico das práticas pedagógicas são objetivos almejados pelos pesquisadores. Como bem observam Kramer, Pereira e Oswald (1987, p. 66-67) ao fazer um mergulho no cotidiano da escola pública, pode-se identificar 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’”.

Frente a esse contexto de mudanças sinteticamente apresentado neste capítulo, os pesquisadores procuram também compreender como as professoras vêm incorporando as tendências atuais sobre alfabetização, que prevêem o abandono dos métodos tradicionais e a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita por meio de um trabalho baseado no texto e na criação de situações significativas de leitura e escrita, levando em conta os ritmos individuais de aprendizagem.

Algumas pesquisas buscam apreender no e pelo discurso docente indícios que permitem refletir sobre a relação entre as concepções declaradas e a ação concretizada, considerando para isso o impacto da abordagem construtivista sobre a alfabetização e as condições de transformação das práticas pedagógicas. Além disso, verifica-se que alguns pesquisadores têm discutido em seus estudos questões

relacionadas aos determinantes das práticas das alfabetizadoras pela identificação de aspectos relacionados à cultura escolar e aos saberes que caracterizam a atuação docente, revelando os processos de apropriação e criação desses saberes na prática.

Em última análise, essa contextualização dos conhecimentos mais recentes sobre alfabetização, mesmo que brevemente, aponta que as discussões sobre o tema incidiram sobre aspectos mais gerais relacionados à revisão conceitual da alfabetização e do ensino-aprendizagem de leitura e escrita, bem como, sobre as reformas e políticas educacionais implementadas ao longo do período de 1980 a 2005. As considerações feitas neste capítulo mostram que a produção do conhecimento sobre alfabetização tangencia discussões sobre os elementos mais específicos das práticas dos professores alfabetizadores, entre eles seus saberes, crenças e concepções de alfabetização, mas também, seus procedimentos de ensino, recursos materiais e atividades propostas aos alunos.

Essas discussões sobre alfabetização contemplam o objetivo central desta dissertação de caráter bibliográfico que, embasada em estudos e discussões representativos do tema, pretende investigar o que as pesquisas produzidas no período de 1980 a 2005 com foco nas práticas das professoras alfabetizadoras dizem a respeito dos procedimentos de alfabetização, práticas e saberes docentes.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS

2.1 Para chegar aos dados

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, para que se possa tentar a integração de seus resultados (...) (SOARES; MACIEL, 2000, p. 6).

Os procedimentos metodológicos adotados nesta dissertação caracterizam-na como uma *pesquisa bibliográfica* que, como aponta Bueno (2006), constitui um excelente recurso para indicar as principais tendências do campo da educação e apontar enfoques e abordagens diversos, assim como as lacunas a serem preenchidas pelos pesquisadores.

Pretende-se com a análise das teses e dissertações defendidas no período de 1980 a 2005 contribuir para a reflexão sobre as práticas de professoras alfabetizadoras que vem sendo construídas como objeto de investigação pela produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado de São Paulo.

Assim, saber o que os pesquisadores têm interrogado, construído de conhecimentos sobre os procedimentos de alfabetização, práticas e saberes que caracterizam a atuação docente na alfabetização é o objetivo central deste estudo. As etapas desenvolvidas na elaboração desta pesquisa foram:

- 1) Definição de critérios de seleção dos textos a serem analisados;
- 2) Processo de busca e seleção do *corpus*;

- 3) Leitura e fichamento dos textos;
- 4) Elaboração de quadro síntese;
- 5) Descrição e análise do *corpus*.

É oportuno salientar que todos esses momentos foram orientados pelas questões e objetivos específicos desta dissertação, o que não impossibilita outras abordagens do material analisado, em vista de outros objetivos. Cabe ressaltar, também, que a leitura de pesquisas bibliográficas recentes na área da Educação – André (2002), Barreto e Souza (2004), Bueno (2006), Jesus (2002), Mariano (2006); Marin, Bueno e Sampaio (2005), Ordonhes (2002), Soares e Maciel (2000) – subsidiou em vários momentos o processo de organização e análise dos dados.

2.1.1 Critérios de seleção dos estudos

Para a seleção das produções analisadas observaram-se os seguintes critérios:

a) As pesquisas deveriam fazer referência ao processo de alfabetização

A alfabetização é entendida nesta dissertação como processo de aquisição da linguagem escrita, ou seja, de aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita (entre elas as relações fonema-grafema), que deve acontecer por meio de e no contexto de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2003b; SOARES; MACIEL, 2000). Vale destacar que se adotou para a seleção dos textos a mesma perspectiva de Soares e Maciel (2000), qual seja, a alfabetização das crianças no processo de escolarização regular. Sendo assim, não foram considerados estudos sobre alfabetização de jovens e adultos e alfabetização em contextos extra-escolares.

b) *As pesquisas deveriam ser teses e dissertações produzidas entre os anos de 1980 a 2005*

O presente estudo trata de teses de doutorado e dissertações de mestrado, já que este material representa uma parte importante da produção acadêmica, sendo revelador das tendências e abordagens de tratamento de um dado tema no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

A definição do ano de 1980 como referência inicial desta pesquisa bibliográfica deve-se ao fato de se verificar nesse período uma intensificação e diversificação dos estudos sobre alfabetização no âmbito da produção acadêmica nacional. De acordo com Soares e Maciel (2000), 80% da produção científica sobre alfabetização no Brasil, foi elaborada a partir de 1980. Além disso, nesse período cresce a produção de pesquisas brasileiras voltadas ao professor alfabetizador, já que ganham destaque na produção acadêmica nacional questões relacionadas à competência do professor alfabetizador, à identificação da prática pedagógica, à caracterização de práticas bem sucedidas e formas de interação professor-aluno no processo de alfabetização (SOARES; MACIEL, 2000). Tornam-se, por exemplo, mais freqüentes, a partir de 1980 os estudos sobre o tema *caracterização do alfabetizador*⁸ evidenciando a necessidade de descrever o professor alfabetizador através de observação na escola e na sala de aula.

A escolha do ano de 2005 como data final para a seleção dos textos deve-se ao fato de que a coleta dos dados foi encerrada nesse ano.

c) *As pesquisas deveriam ter como foco de investigação as práticas das professoras alfabetizadoras*

⁸ Das 219 teses e dissertações inventariadas por Soares e Maciel (2000), 22 referem-se ao tema *caracterização do alfabetizador*, sendo 2 da década de 1970 e 20 produzidas a partir de 1980.

O contato inicial com os resumos das teses e dissertações, bem como a leitura das mesmas, possibilitaram delimitar o *corpus* a textos que tiveram como foco principal de investigação as práticas das professoras alfabetizadoras, em especial aquelas pesquisas que enfatizaram as concepções, os procedimentos didáticos, as atividades e os recursos utilizados por essas professoras para alfabetizar seus alunos no contexto da sala de aula. É oportuno ressaltar que tais aspectos se fazem presentes nas discussões e debates sobre alfabetização e práticas alfabetizadoras.

Ressalta-se que foram excluídos da seleção estudos cujos pesquisadores tomaram como referência a própria atuação em sala de aula, ou seja, eram os próprios sujeitos da investigação, ou tenham realizado intervenções na sala de aula com a intenção de provocar, propositadamente, modificações na situação encontrada. Tais pesquisas, ainda que possam trazer contribuições, parecem se distanciar do objetivo deste trabalho que reside numa tentativa de trazer o que tem sido construído pelos pesquisadores quando tomam as práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de estudo para interrogá-los a partir de diferentes olhares teóricos.

2.1.2 Processo de busca e seleção do *corpus*

Inicialmente, a intenção deste trabalho era abranger a produção nacional de teses e dissertações sobre práticas de professoras alfabetizadoras. No entanto, as primeiras buscas evidenciaram que, apesar do número significativo de estudos encontrados, apenas os seus resumos não seriam suficientes para verificar a relevância da tese ou dissertação, sendo necessária a leitura do texto completo. Tal situação acabou por se constituir um obstáculo, principalmente, pela dificuldade de acesso às teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em

Educação localizados fora do Estado de São Paulo. Além disso, considerou-se inviável para uma dissertação de mestrado essa abrangência, pois a pesquisa bibliográfica exige muito tempo para a localização, acesso ao material, leitura, fichamento e análise das fontes.

Assim, foram selecionadas as pesquisas produzidas ao longo do período compreendido entre 1980 a 2005 apenas em instituições situadas no Estado de São Paulo e que possuem programas de pós-graduação em educação, o que permitiu o acesso a todas as pesquisas e sua leitura na íntegra.

Ressalta-se que não se teve a intenção de fazer uma análise da produção no âmbito de cada um dos Programas de Pós-Graduação existentes ao longo do período delimitado. Ou seja, os programas não foram selecionados *a priori*, em termos de longevidade ou maior representatividade da produção acadêmica, mas sim, por trazerem produções referentes ao tema em foco e serem voltados à educação, excluindo-se, portanto, as produções sobre alfabetização e práticas em programas de psicologia, lingüística, dentre outros.

Considerando os critérios estabelecidos, procedeu-se à seleção dos textos analisados, ou seja, teses e dissertações defendidas entre os anos de 1980 a 2005, que tiveram como foco principal de investigação as práticas das professoras alfabetizadoras. Para tanto, foram utilizadas, nessa etapa da pesquisa, as seguintes fontes:

a) o relatório o **Estado do Conhecimento em Alfabetização** de Soares e Maciel (2000), por já terem as autoras mapeado teses e dissertações sobre alfabetização, produzidas no Brasil no período compreendido entre 1961 e 1989;

b) o Banco de Teses da CAPES. Esse acervo eletrônico contém os resumos das teses e dissertações concluídas nos programas de Pós-Graduação de todo

Brasil, desde 1987 a 2004, e pode ser acessado no seguinte endereço: www.capes.gov.br.

Com relação ao relatório de Soares e Maciel (2000), a sua leitura permitiu verificar que entre 1961 e 1989 foram produzidas 219 teses/dissertações sobre alfabetização no Brasil, sendo que 93 delas foram defendidas em Programas de Pós-Graduação de instituições localizadas no Estado de São Paulo.

Levando em conta essas 93 pesquisas, procedeu-se à leitura de seus respectivos resumos, a fim de selecionar aquelas que tiveram como foco principal de investigação as práticas das professoras alfabetizadoras. Nesse momento, excluíram-se as pesquisas defendidas antes de 1980, por ser esse o ano de referência inicial desta seleção. Além disso, foram selecionadas apenas as pesquisas defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação.

Dessa busca resultaram 13 pesquisas, sendo que 7 estavam reunidas no tema *caracterização do alfabetizador*⁹ que, conforme as autoras, abrange estudos de

(...) descrição do alfabetizador através da observação na escola e na sala de aula, ou identificando a prática pedagógica em turmas de alfabetização, ou buscando caracterizar professoras bem-sucedidas na alfabetização de crianças das camadas populares, ou finalmente, analisando a interação professor-aluno durante o processo de alfabetização (SOARES; MACIEL, 2000, p. 18).

As demais estavam categorizadas nos temas *determinantes de resultados*, *concepção de alfabetização*, e *língua oral/língua escrita*¹⁰. De acordo com a categorização de Soares e Maciel (2000), o tema *determinantes de resultados* é atribuído aos textos que investigam fatores responsáveis pelo fracasso ou sucesso

⁹ Da categoria *caracterização do alfabetizador* foram selecionadas as pesquisas de ABUD (1986), COELHO (1989), CONTINI (1988), MENEZES (1987), OPPIDO (1988), SÁ (1988) e VERDE (1985).

¹⁰ Do tema *determinantes de resultados* foram consideradas duas pesquisas: BEZERRA (1989) e SIPAVICIUS (1983). Do tema *concepção de alfabetização* foram selecionados os trabalhos de FOINA (1989), DURAN (1988) e RIBEIRO (1988). Da categoria *língua oral/língua escrita* considerou-se o estudo de SILVA (1987).

escolar das crianças na aprendizagem da leitura e escrita, discutindo as relações entre esses resultados e os vários fatores identificados como determinantes, entre eles a prática docente.

O tema *concepção de alfabetização*, por sua vez, compreende pesquisas que discutem o próprio conceito de alfabetização a partir de perspectivas de análise que vêm alterar, nos anos de 1980, a concepção tradicional da natureza e do significado da aprendizagem pela criança. Na categoria *língua oral/língua escrita* estão textos que discorrem sobre as relações entre a estrutura ou os usos da língua oral e a aprendizagem da escrita, ou que estudam a capacidade de reflexão metalingüística e suas implicações para a aprendizagem da língua escrita.

O Banco de Teses da Capes foi utilizado para a seleção das teses e dissertações produzidas no período de 1987 a 2004. O levantamento foi realizado a partir do descritor **práticas de professoras alfabetizadoras** e resultou em 319 teses e dissertações. A partir da leitura dos títulos e resumos foram excluídas 41 pesquisas que se referiam à educação de jovens e adultos. Das 278 pesquisas restantes, observando-se o critério de que as pesquisas deveriam ter sido produzidas em instituições situadas no Estado de São Paulo com foco em educação, excluíram-se 185 teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação não localizados nesse Estado.

A partir daí, procedeu-se à leitura dos resumos das 93 pesquisas restantes produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo. Nessa fase da seleção, não foram contabilizadas as 13 produções entre teses e dissertações já selecionadas através do relatório de Soares e Maciel (2000) que também aparecem nesse bando de dados. Como resultado dessa seleção obteve-se

22 pesquisas que tiveram como foco principal de investigação as práticas das professoras alfabetizadoras.

Considerando o material selecionado através do *Estado do Conhecimento em Alfabetização* (13 pesquisas) e do Banco de Teses da Capes (22 pesquisas), chegou-se ao total de 35 pesquisas. Além dessas 35, foram incluídas outras 8 pesquisas localizadas por meio de buscas com o descritor **professoras(es) alfabetizadoras(es)** nos sites das bibliotecas das principais universidades do Estado de São Paulo: USP; UNESP; UNICAMP; UFSCAR; PUC e UNIMEP.

A disponibilização nos sites das Universidades de um banco de dados de teses e dissertações para *download* facilitou a localização de estudos mais recentes.

Entre esses sites destacam-se:

- SABER o portal do conhecimento da USP (<http://www.theses.usp.br/>);
- Biblioteca Digital Unesp (<http://horus.cgb.unesp.br/cgb/bibliotecadigital/>);
- SBU Biblioteca Digital da UNICAMP (<http://libdigi.unicamp.br/>);
- SAPIENTIA Biblioteca Digital PUC-SP (<http://www.sapientia.pucsp.br/>);
- Biblioteca digital de teses e dissertações da UFSCAR (http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.bco.ufscar.br/);
- [Homepage da Biblioteca online \(https://www.online.unimep.br/api/gtwebsiteapi.wsa?HCIFUNCAO=BBMENU&HCIETX=0\)](https://www.online.unimep.br/api/gtwebsiteapi.wsa?HCIFUNCAO=BBMENU&HCIETX=0).

Portanto, o processo de levantamento e seleção, finalizado em 2005, resultou em 43 pesquisas. Vale ressaltar que não foram localizados estudos na UNIMEP.

A aquisição de cópias do material selecionado foi feita, principalmente por meio do serviço de EEB, que permite o empréstimo de material entre as Universidades Públicas do Estado de São Paulo, a saber, USP, UNESP, UNICAMP e UFSCAR. Além disso, também foram feitas visitas às bibliotecas da USP, PUC e

UFSCAR, a fim de obter cópia dos textos selecionados, agilizando, assim, o processo de localização.

Como não foi possível obter cópia da tese de Bezerra (1989) e das dissertações de Duran (1988) e Menezes (1987), elas foram excluídas da análise final. Procedeu-se, então, à leitura e fichamento dos 40 textos obtidos, com base em um roteiro previamente elaborado (Anexo 1). As informações colhidas de cada texto foram: autor; título do trabalho; nível de formação (mestrado/doutorado); ano de defesa; Instituição de Ensino Superior de origem da pesquisa; problema (questões) de pesquisa; objetivos da pesquisa; tipo de pesquisa; sujeitos investigados; local de coleta dos dados; procedimentos de coleta de dados; aspectos analisados pelo autor; base teórica dos estudos; e conclusões da pesquisa. Os dados coletados por meio desses fichamentos foram sistematizados em um quadro-síntese (Anexo 2) que revelou um primeiro mapa das pesquisas selecionadas.

A partir desse quadro-síntese procedeu-se ao tratamento das informações objetivando uma primeira análise do *corpus* levando em conta as características mais gerais dos estudos. Foram organizadas seis tabelas que aglutinam dados referentes ao nível de formação, distribuição anual das pesquisas, Instituição de Ensino Superior de origem das pesquisas, procedimentos de coleta de dados, tipo de estudo; temas abordados nas pesquisas.

Procurou-se identificar as pesquisas por autores e de acordo com o ano de defesa apresentado na seqüência do período estabelecido para a análise, ou seja, de 1980 até 2005. Essa distribuição das pesquisas foi feita para facilitar a análise no sentido de ressaltar a maior ou menor incidência das produções no decorrer dos últimos vinte e cinco anos.

2.2 Caracterização dos estudos analisados

2.2.1 Pesquisas por nível de formação, distribuição anual e Instituição de Ensino Superior de Origem

Tabela 1
Pesquisas distribuídas por nível de formação (1980 a 2005)

Nível de Formação	Autores	No. de estudos	%
DOUTORADO	Sipavicius (1983); Sá (1988); Foina (1989); Silva (1992); Guarnieri (1996); Cardoso (1997); Sadalla (1997); Zibetti (2005)	8	20
MESTRADO	Verde (1985); Abud (1986); Silva (1987); Contini (1988); Oppido (1988); Ribeiro (1988); Coelho (1989); Guarnieri (1990); Mourilhe (1991); Cavaton (1992); Mendes (1992); Araújo (1993); Victor (1993); Azevedo (1994); Pezzato (1995); Amaral (1996); Miyasato (1996); Albino (1997); Camargo (1997); Fontes (1997); Garcia (1997); Ambrogi (1998); Maffla (1999); Monteiro (2000); Tassoni (2000); Amaral (2002); Goller (2002); Valençuela (2002); Sarraf (2003); Yacovenco (2003); Cunha (2004); Quim (2004)	32	80
Total		40	100

Quanto ao nível de formação das pesquisas selecionadas pode-se verificar na tabela 1 a predominância das dissertações de mestrado, que correspondem a 80% do *corpus* analisado, enquanto apenas 8 estudos constituem teses de doutorado, ou seja, 20% da produção selecionada. O maior número de trabalhos em nível de mestrado pode estar relacionado ao fato de que os doutorados demandam mais tempo para a defesa, em média quatro anos, enquanto os mestrados têm sido defendidos num prazo de, aproximadamente, dois anos e meio o que parece justificar tendência já apontada em outros estudos dessa natureza (MARIN; BUENO; SAMPAIO, 2005).

A tabela 2 apresenta a distribuição anual da produção no período delimitado para estudo.

Tabela 2
Distribuição anual das pesquisas analisadas (1980 a 2005)

Ano	Quantidade	
	Número	%
1980	-	-
1981	-	-
1982	-	-
1983	1	2,5
1984	-	-
1985	1	2,5
1986	1	2,5
1987	1	2,5
1988	4	10
1989	2	5
1990	1	2,5
1991	1	2,5
1992	3	7,5
1993	2	5
1994	1	2,5
1995	1	2,5
1996	3	7,5
1997	6	15
1998	1	2,5
1999	1	2,5
2000	2	5
2001	-	-
2002	3	7,5
2003	2	5
2004	2	5
2005	1	2,5
Total	40	100

Nota-se na tabela 2 que a produção científica a respeito das práticas das professoras alfabetizadoras aparece de forma continuada ao longo do período delimitado neste estudo (1980 a 2005), em Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, o que sugere a permanência de interesse por parte dos pesquisadores em relação ao tema. Tal situação confirma o que já apontavam Soares e Maciel (2000) a respeito da intensificação dos estudos sobre alfabetização a partir dos anos de 1980. No entanto, considerando a produção anual

dessas pesquisas, verifica-se o pequeno número de trabalhos produzidos por ano sobre as práticas das professoras alfabetizadoras, havendo uma produção mais significativa apenas nos anos de 1988 e 1997 (10% e 15%). Tal dado pode revelar que, apesar do interesse crescente pela alfabetização a partir dos anos de 1980, as práticas das professoras alfabetizadoras constituem um tema pouco privilegiado, pois não se verifica um crescimento anual das pesquisas no âmbito da produção educacional.

Tabela 3
Pesquisas distribuídas por Instituição de Ensino Superior de origem (1980 a 2005)

Instituição de origem	Autores	No. de estudos	%
USP	Sipavicius (1983); Sá (1988); Silva (1992); Azevedo (1994); Pezzato (1995); Cardoso (1997); Ambrogi (1998); Sarraf (2003); Zibetti (2005)	9	22,5
PUC/SP	Abud (1986); Contini (1988); Oppido (1988); Ribeiro (1988); Foina (1989); Cavaton (1992); Araújo (1993); Amaral (1996); Goller (2002);	9	22,5
UFSCAR	Verde (1985); Guarnieri (1990); Mourilhe (1991); Mendes (1992); Victor (1993); Guarnieri (1996); Fontes (1997); Valençuela (2002); Cunha (2004);	9	22,5
UNICAMP	Silva (1987); Coelho (1989); Garcia (1997); Sadalla (1997); Maffla (1999); Tassoni (2000); Amaral (2002);	7	17,5
UNESP Marília	Miyasato (1996); Albino (1997); Camargo (1997);	3	7,5
UNESP Araraquara	Monteiro (2000); Yacovenco (2003); Quim (2004);	3	7,5
Total		40	100

Com relação à Instituição de Ensino Superior de origem, a tabela 2 mostra que as pesquisas foram produzidas com maior incidência no Estado de São Paulo

em Programas de Pós-Graduação com foco em educação na USP, PUC e UFSCAR que apresentam 9 produções cada uma, totalizando, conjuntamente, 67,5% da produção total das pesquisas produzidas no período analisado, o que corresponde a 22,5% das pesquisas cada uma.

Dentre as demais instituições, a UNICAMP apresenta 7 pesquisas que corresponde a 17,5% do total selecionado. A UNESP apareceu como instituição com incidência menor de origem das pesquisas, somando 15% da produção, considerando as duas unidades (Marília e Araraquara).

Cabe esclarecer que a UNIMEP não consta na tabela, já que não foi localizado nenhum trabalho com o descritor **professoras(es) alfabetizadoras(es)** nessa instituição.

Embora a diversidade de instituições e longevidade dos Programas de Pós-Graduação possam sugerir diferentes aspectos e abordagens teóricas no tratamento do tema das práticas das professoras alfabetizadoras, esse aspecto não foi considerado no presente trabalho, mas certamente, trata-se de um viés a ser investigado em pesquisas futuras.

2.2.2 Sujeitos investigados e locais de coleta de dados

Com relação aos sujeitos que participaram das pesquisas, nota-se que a maioria delas coletou dados apenas com os professores. Do total da produção analisada, 40 estudos entre teses e dissertações, 12 pesquisas tiveram como fontes de informação outras pessoas, além dos professores, entre eles, alunos, pais de alunos e funcionários da escola como diretores e coordenadores pedagógicos. Entre essas 12, os procedimentos de coleta privilegiados para a obtenção de informações foram entrevistas ou aplicação de questionários com alunos, pais dos alunos e

funcionários, seja para caracterizar o perfil sócio-econômico desses sujeitos, seja para conhecer suas opiniões a respeito do tema investigado.

Albino (1997), por exemplo, fez entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos; Cavaton (1992) entrevistou os alunos das classes analisadas; Foina (1989) entrevistou as crianças da sala investigada e aplicou questionários de caracterização sócio-econômica nos pais dos alunos; Maffla (1999) também entrevistou alunos e aplicou questionários com os pais dos alunos. Oppido (1989) entrevistou as coordenadoras das escolas e de analisou documentos para levantar dados sobre os alunos; Pezzato (1995) entrevistou funcionários da escola e os alunos; Silva (1987) também coletou dados através de entrevistas com pais e alunos; Tassoni (2000) ouviu os alunos a respeito do comportamento dos professores na realização das atividades de produção de texto, filmadas por ela.

Nota-se ainda que entre essas 12 pesquisas algumas também aplicaram testes nos alunos para caracterizar o rendimento escolar. Assim, Azevedo (1994) entrevistou pais, e equipe técnica da escola, aplicou questionários nos pais e testes iniciais e finais de rendimento nos alunos; Monteiro (2000) entrevistou alunos e aplicou testes para verificar o nível de prontidão deles para a alfabetização; Sipavicius (1983) analisou os resultados das provas de prontidão e escolaridade no final do ano letivo dos alunos; Victor (1993) aplicou um instrumento de avaliação nas crianças.

Com relação aos professores que participaram das pesquisas como “sujeitos investigados” tem-se que os 40 estudos abrangem um total de, aproximadamente, 525 docentes, sendo a grande maioria – quase a totalidade – do sexo feminino, o

que corrobora a constatação do magistério, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, como uma profissão essencialmente feminina¹¹.

Sobre a formação acadêmica desses professores, a maioria deles no momento da pesquisa, tinha formação em nível superior ou cursava a graduação. No tocante ao tempo de serviço no magistério, pode-se notar a predominância de docentes experientes, em alguns casos com até mais de 20 anos de atuação. Vale destacar, também, que em alguns casos as professoras eram consideradas alfabetizadoras bem sucedidas. Entre as produções analisadas em apenas duas delas (GUARNIERI, 1996 e VICTOR, 1993) as professoras eram iniciantes. Tais dados apontam que as pesquisas inventariadas referem-se, na sua maioria, à investigação das práticas de professoras experientes e com formação em nível superior.

Grande parte dos professores investigados atuava em redes públicas estaduais ou municipais de ensino, instituições que atendem crianças das camadas populares. Não raras vezes, o pesquisador escolheu professoras de escolas situadas nas periferias das cidades para coletar dados. Do conjunto das teses e dissertações apenas 3 estudos coletaram dados, exclusivamente, em escolas da rede particular de ensino (AMARAL, 2002; MENDES, 1992, TASSONI, 2000) e duas pesquisa coletaram dados, tanto na rede particular quanto na rede pública (AZEVEDO, 1994; VERDE, 1985). Essa situação revela maior incidência de trabalhos que privilegiam o sistema público de ensino (estadual/municipal) como fonte principal para obtenção dos dados.

¹¹ "...dentre os professores brasileiros 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. Percebe-se que, em relação às pessoas economicamente ativas (83.243.239), 58,13% são homens e 41,86% são mulheres. Conclui-se que, no magistério, essa proporção assume características bem distintas. Cabe ressaltar que a maioria das professoras encontra-se atuando no ensino fundamental" (BRASIL, 2004b, p.44)

No que diz respeito aos locais da coleta de dados das pesquisas sumariadas, tem-se que, 30 pesquisas foram realizadas em cidades do Estado de São Paulo. As demais, 10 ao todo, se referem à cidades pertencentes a outras unidades da federação, quais sejam, Mato Grosso (QUIM, 2004), Mato Grosso do Sul (ALBINO, 1997, CONTINI, 1988; VALENÇUELA, 2002), Piauí (SILVA, 1987), Sergipe (MOURILHE, 1991), Distrito Federal (CAVATON, 1992), Rondônia (ZIBETTI, 2005), Espírito Santo (VICTOR, 1993) e Minas Gerais (RIBEIRO, 1988). Esse quadro revela a abrangência nacional das pesquisas selecionadas, apesar delas terem sido defendidas em instituições situadas no Estado de São Paulo.

2.2.3 Procedimentos de coleta de dados

Tabela 4
Procedimentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas

Procedimentos de coleta de dados	No. de estudos	%¹² de ocorrência do procedimento em relação ao total de estudos (40 trabalhos)
Observação de aula	27	67,5
Entrevista	37	92,5
Análise de documentos	15	37,5
Questionário	14	35
Aplicação de testes/provas nos alunos	4	10
Autoscopia ¹³	3	7,5

Com relação aos procedimentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas analisadas no período de 1980 a 2005, primeiramente é preciso esclarecer que, os pesquisadores com bastante freqüência associaram em seus trabalhos mais de um

¹² A porcentagem apresentada nesta tabela corresponde à ocorrência dos procedimentos em relação ao total dos estudos (40 trabalhos analisados). Muitas vezes, o estudo utiliza mais de um procedimento, então, contabilizou-se na tabela o mesmo estudo em mais de um tipo de procedimento.

¹³ A autoscopia é o procedimento através do qual os pesquisadores coletam os relatos e comentários de professores e, em alguns casos dos alunos, sobre procedimentos e comportamentos registrados em sala de aula e que foram filmados previamente.

procedimento para a coleta de dados, dessa forma o número de estudos da tabela 4 não corresponde ao total de teses e dissertações (40 pesquisas), mas à frequência com que os procedimentos foram mencionados pelos pesquisadores.

A utilização de um único procedimento para coletar dados sobre as práticas das alfabetizadoras foi exceção entre as pesquisas selecionadas. É o caso da observação que apareceu como técnica empregada na dissertação de Verde (1985). Já a entrevista foi utilizada, exclusivamente, em apenas três dissertações (ABUD, 1986; AMARAL, 1996; AMBROGI, 1998).

Na tese de doutorado de Sadalla (1997) a autoscopia foi empregada como procedimento para coleta de dados e a dissertação de Miyasato (1996) fez uso do questionário. Nos demais trabalhos, 34 ao todo, os pesquisadores utilizaram sempre mais de um procedimento. Essa associação de vários procedimentos de coleta de dados em um único estudo, observada na maioria das pesquisas ao longo do período, parece estar relacionada ao enfoque qualitativo que se tem dado às pesquisas em educação. Esse enfoque como explicam Lüdke e André (1986), pode utilizar vários instrumentos para tomada de dados, entre eles, a entrevista, questionários, observação, etc, tanto para a obtenção de informações mais genéricas como de informações mais específicas sobre a realidade pesquisada.

Sobre os dados apresentados na tabela 4, verifica-se que a entrevista aparece com maior incidência nas pesquisas, sendo citada em 92,5% delas ao longo do período investigado (1980 a 2005). Nota-se incidência também do uso da observação de aulas, presente em 67,5% dos estudos. Vale ressaltar que em muitos casos esses dois procedimentos, entrevista e observação de aulas, apareceram associados num mesmo estudo.

Além da observação de aulas e da entrevista os dados da tabela 4 mostram que 37,5% dos pesquisadores lançaram mão também da análise de documentos (diários de classe, livro ponto, cartilhas, cadernos de alunos, avaliações, planejamento de professores, atividades propostas em classe, material produzido em classe pelos alunos, fotografias) e 35% dos pesquisadores fizeram uso dos questionários na coleta de dados sobre as práticas das professoras alfabetizadoras. Com menor incidência, aparecem a aplicação de testes/provas nos alunos, 10% das pesquisas, e a autoscopia, 7,5%.

Convém assinalar que, embora haja a utilização de mais de um procedimento de coleta de dados na grande maioria das pesquisas, pode-se distinguir estudos que fizeram observação de aulas, privilegiando mais o momento da atuação das professoras na alfabetização em sala de aula, daqueles estudos que não fizeram observação, analisando apenas dados de questionários, entrevistas e autoscopia, em alguns casos, também dados de análise de documentos como caderno de alunos e atividades de sala de aula. Os estudos que não fizeram observação de aulas são 13 ao todo e, como se pode notar, tornaram-se mais constantes a partir do final dos anos de 1990, considerando sua distribuição no período analisado (ABUD, 1986; CONTINI, 1988; OPPIDO, 1988; AMARAL, 1996; MIYASATO, 1996; CAMARGO, 1997; SADALLA, 1997; AMBROGI, 1998; VALENÇUELA, 2002; SARRAF, 2003; YACOVENCO, 2003; CUNHA, 2004; QUIM, 2004).

As pesquisas que fizeram observação de aulas, privilegiando o momento da atuação docente nas investigações são predominantes na produção analisada, 27 do total de pesquisas que como se pode observar se distribuem ao longo de todo o período investigado (SIPAVICIUS, 1983; VERDE, 1985; SILVA, 1987; RIBEIRO, 1988; SÁ, 1988; COELHO, 1989; FOINA, 1989; GUARNIERI, 1990; MOURILHE,

1991; CAVATON, 1992; MENDES, 1992; SILVA, 1992; ARAÚJO, 1993; VICTOR, 1993; AZEVEDO, 1994; PEZZATO, 1995; GUARNIERI, 1996; ALBINO, 1997; CARDOSO, 1997; FONTES, 1997; GARCIA, 1997; MAFFLA, 1999; TASSONI, 2000; MONTEIRO, 2000; AMARAL, 2002; GOLLER, 2002; ZIBETTI, 2005). Convém lembrar, que a observação de aulas vem quase sempre aliada a outros procedimentos – principalmente à entrevista e/ou ao questionário – sendo utilizada com exclusividade em apenas um estudo, conforme mencionado anteriormente.

2.2.4 Tipos de estudo e base teórica das pesquisas

No que diz respeito aos *tipos de estudo* das pesquisas adotou-se a nomenclatura declarada pelos pesquisadores. Quando o trabalho não explicitava esse aspecto, optou-se por categorizá-lo nos tipos de estudo já existentes, pois esteve sob análise o texto integral das teses e dissertações. Acrescentou-se a categoria *análise de depoimentos* – a partir da definição de André (2002) sobre os estudos em que o pesquisador faz levantamento de dados através de questionários e entrevistas visando conhecer opiniões, representações e pontos de vista dos informantes – para abranger teses e dissertações que, não tendo explicitado seu tipo de estudo e não se enquadrando nas categorias pré-existentes, apresentavam características relacionadas à definição da autora.

Tabela 5
Pesquisas distribuídas por Tipo de Estudo (1980 a 2005)

Tipos de estudo	Autores	No. de estudos	%
estudo comparativo/ contrastivo	Guarnieri (1990); Sipavicius (1983)	2	5
estudo longitudinal	Verde (1985)	1	2,5
estudo de caso	Abud (1986); Silva (1987); Oppido (1988); Ribeiro (1988); Sá (1988) Coelho (1989); Foina (1989); Cavaton (1992); Mendes (1992); Silva (1992); Araújo (1993); Victor (1993); Pezzato (1995); Guarnieri (1996); Albino (1997); Cardoso (1997); Fontes (1997); Sadalla (1997); Tassoni (2000); Monteiro (2000); Amaral (2002);	21	52,5
pesquisa etnográfica	Mourilhe (1991); Maffla (1999); Zibetti (2005)	3	7,5
estudo exploratório	Azevedo (1994)	1	2,5
pesquisa analítico- descritivo	Camargo (1997); Cunha (2004); Quim (2004) Yacovenco (2003)	4	10
pesquisa qualitativa	Goller (2002); Valençuela (2002)	2	5
análise de depoimentos	Contini (1988); Miyasato (1996); Amaral (1996); Garcia (1997); Ambrogi (1998); Sarraf (2003);	6	15
Total		40	100

No que tange à incidência dos tipos de estudo, nota-se que o *estudo de caso* aparece em maior número, 21 pesquisas, o que corresponde a 52,5% do total, estando presente ao longo de todo o período delimitado. A *análise de depoimentos* compreende a 15% dos estudos e a *pesquisa analítico-descritiva* 10% no período.

Os demais tipos de estudo aparecem com uma incidência bem menor no período. Tanto o *estudo comparativo/contrastivo* quanto a *pesquisa qualitativa* incidem em 5% das pesquisas. Já o *estudo exploratório* e o *estudo longitudinal* aparecem cada um em 2,5% das pesquisas.

Com relação à *base teórica* fez-se uma análise mais geral das áreas que influenciaram os pesquisadores na investigação e nas discussões em torno das práticas das professoras alfabetizadoras. Observa-se, nessa análise geral, a maior

influência da Psicologia com autores associados ao construtivismo como Emília Ferreiro, Jean Piaget, Lev Semionovich Vygotsky e Henry Wallon; da Linguística com autores como Ângela Kleiman, Luiz Carlos Cagliari, João W. Geraldi e Orlandi; da Educação em que se verifica a influência dos estudos de Paulo Freire, Magda Soares, Sônia Kramer, Anne Marie Chartier, Maurice Tardif e Antônio Nóvoa. Aparece com menor incidência no período a Filosofia e a Sociologia com autores como Agnes Heller, Antonio Gramsci, Bakthin e Karl Marx.

2.2.5 Temas abordados

Procurou-se na identificação dos temas principais de cada um dos estudos aglutiná-los em focos temáticos correspondentes aos elementos de interesse desta dissertação, ou seja, conhecimentos, idéias e saberes que norteiam as práticas de alfabetização, bem como as atividades, procedimentos didáticos e recursos utilizados para alfabetizar.

Assim, foi possível chegar a três focos temáticos: procedimentos de alfabetização; práticas docentes; e saberes docentes, os quais reúnem os temas principais das pesquisas. Esses temas, por sua vez, compreendem uma tentativa de organização do material levando em conta semelhanças e diferenças dos estudos produzidos no período de 1980 a 2005 quanto ao seu enfoque, suas questões, seus objetivos e conclusões. Vale ressaltar a dificuldade encontrada na organização dos temas principais e focos temáticos, já que se observa uma proximidade muito grande dos estudos de modo geral e, principalmente entre as pesquisas dentro de cada um dos focos temáticos, sobretudo com relação aos seus resultados e conclusões.

O foco temático **procedimentos de alfabetização** aglutina pesquisas que trataram dos seguintes temas: *procedimentos de ensino para organização das*

atividades de leitura e escrita; atividades com textos (cartilha, literatura infantil e textos funcionais); e interação professor-aluno.

O tema procedimentos de ensino na organização das atividades de leitura e escrita reúne pesquisas que se centraram no modo como as professoras organizam e conduzem em sala de aula as atividades de ensino de leitura e de escrita na alfabetização.

No tema atividades com textos (cartilha, literatura infantil e textos funcionais) os estudos investigaram os tipos de textos presentes nas práticas das professoras alfabetizadoras e o trabalho que elas fazem em sala de aula com esses textos, com destaque para o uso da cartilha, dos textos de literatura infantil e dos textos funcionais (jornais, listas, cartas, e propagandas, etc.).

Por sua vez o tema interação professor-aluno reúne pesquisas que analisaram os comportamentos dos professores no que se refere à interação com os alunos na alfabetização, levando em conta a importância das atitudes dos professores com relação à interação e o valor da afetividade nessas relações para aprendizagem dos alunos.

O foco temático **práticas docentes** contempla pesquisas que trataram de identificar e analisar um conjunto de elementos constitutivos das práticas das professoras alfabetizadoras. Os temas reunidos nesse foco se referem à: *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 tema caracterização dos elementos das práticas bem/mal sucedidas reúne tanto os estudos que focalizam exclusivamente o trabalho realizado por professoras bem sucedidas quanto aqueles que buscam contrastar práticas consideradas

bem/mal sucedidas, objetivando caracterizar quais elementos estão presentes na atuação desses profissionais e que podem fornecer pistas sobre o tipo de trabalho desenvolvido na sala de aula e sobre aspectos facilitadores e dificultadores da ação docente.

Entre as teses e dissertações reunidas no tema relação entre práticas docentes e rendimento/desempenho do aluno, sucesso/fracasso escolar; estão aquelas que procuraram estabelecer relações entre aspectos da atuação docente com os determinantes do rendimento escolar dos alunos analisando o desempenho das professoras e dos alunos na alfabetização.

O tema caracterização dos elementos das práticas docentes no cotidiano escolar contempla teses e dissertações que se voltaram à caracterização e análise de vários componentes das práticas das professoras alfabetizadoras no cotidiano da escola e da sala de aula, sem considerar previamente seus atributos de bem ou mal sucedidas.

No foco temático **saberes docentes** estão incluídas pesquisas que trataram dos seguintes temas: *crenças e concepções das professoras sobre alfabetização, ensino, aprendizagem e docência; e a construção dos saberes docentes no exercício das práticas pedagógicas.*

O tema crenças e concepções das professoras sobre alfabetização, ensino, aprendizagem e docência aglutina teses e dissertações que analisaram o ponto de vista, as opiniões e idéias, das professoras, investigando o ponto sobre o conceito de alfabetização, sobre o ensino realizado, aprendizagem, aluno e função docente.

Já o tema construção dos saberes docentes no exercício das práticas pedagógicas inclui teses e dissertações que examinaram como as professoras aprendem a ensinar ao exercer a própria prática, como traduzem seu saber em

saber-fazer, quais as fontes dos saberes que fundamentam suas práticas e quais saberes são mobilizados pelas docentes no exercício da prática pedagógica durante o processo de alfabetização.

A seguir apresenta-se na tabela 6 a distribuição das pesquisas dentro desses três focos temáticos destacando-se em cada um os temas principais dos estudos.

Tabela 6
Pesquisas distribuídas por focos temáticos e temas principais (1980 a 2005)

Focos temáticos	Temas principais	Autores	N. de estudos	%
Procedimentos de alfabetização	procedimentos de ensino na organização das atividades de leitura e escrita	Silva (1987); Ribeiro (1988); Cavaton (1992); Fontes (1997); Maffla (1999); Amaral (2002); Cunha (2004)	7	17,5
	atividades com textos (cartilha, literatura infantil e textos funcionais)	Miyasato (1996); Albino (1997); Camargo (1997);	3	7,5
	interação professor-aluno	Verde (1985); Tassoni (2000);	2	5
Práticas docentes	Caracterização dos elementos das práticas bem/mal sucedidas	Abud (1986); Oppido (1988); Coelho (1989); Guarnieri (1990); Araújo (1993); Azevedo (1994)	6	15
	relação entre práticas docentes e rendimento/desempenho do aluno, sucesso/fracasso escolar;	Sipavicius (1983); Victor (1993) Mendes (1992); Monteiro (2000);	4	10
	Caracterização dos elementos das práticas docentes no cotidiano escolar	Sá (1988); Foina (1989); Silva (1992); Goller (2002);	4	10
Saberes docentes	crenças e concepções das professoras sobre alfabetização, ensino, aprendizagem e docência	Contini (1988); Mourilhe (1991); Pezzato (1995); Amaral (1996); Garcia (1997); Sadalla (1997); Ambrogi (1998); Sarraf (2002); Yacovenco (2003); Quim (2004);	10	25
	a construção dos saberes docentes no exercício das práticas pedagógicas	Guarnieri (1996); Cardoso (1997); Valençuela (2002); Zibetti (2005)	4	10
Total			40	100

Uma análise da tabela 6 aponta uma maior incidência do tema *crenças e concepções das professoras sobre alfabetização, ensino, aprendizagem e docência*

ao longo do período, já que ele corresponde a 25% do total de pesquisas. Nota-se que esses estudos foram realizados entre os anos de 1990 a 2005.

Outros temas que aparecem com destaque na tabela 6 são *procedimentos de ensino na organização das atividades de leitura e escrita* que aparece em 17,5% das pesquisas ao longo do período delimitado, e *caracterização dos elementos das práticas bem/mal sucedidas* que corresponde a 15% do total de pesquisas produzidas no período. Com relação a este último tema, ele aparece com maior incidência nos anos de 1980 e nos anos de 1990.

Os temas *a construção dos saberes no exercício das práticas pedagógicas; caracterização dos elementos das práticas docentes no cotidiano escolar; e relação entre práticas docentes e rendimento/desempenho do aluno, sucesso/fracasso escolar*, contemplam cada um 10% das pesquisas no período delimitado. No entanto, verifica-se que o tema sobre a *construção dos saberes no exercício das práticas pedagógicas* começa a aparecer em meados dos anos de 1990 e entre os anos de 2000 a 2005.

Nota-se ainda na tabela 6 temas menos incidentes no período. O tema *atividades com textos (cartilha, literatura infantil e textos funcionais)* aparece em 7,5% das pesquisas no período. Já o tema *interação professor-aluno* corresponde a 5% dos estudos.

Considerando-se o conjunto de temas aglutinados em cada foco temático temos que saberes docentes e práticas docentes reúnem cada um 35% do total da produção, e procedimentos de alfabetização 30% das pesquisas. No entanto, embora saberes docentes apareça com destaque entre as pesquisas, nota-se que elas trazem outros referenciais teóricos para a abordagem dos temas, pois as questões sobre a construção dos saberes pelos professores vão emergindo no

cenário das pesquisas educacionais a partir dos anos de 1990 com a divulgação da literatura estrangeira sobre pensamento do professor e aprendizagem da docência.

Ao se observar a distribuição dos temas principais das pesquisas no decorrer do período, nota-se que os focos temáticos procedimentos de alfabetização e práticas docentes concentram, conjuntamente, 65% do total da produção (26 estudos) indicando que os temas privilegiados nesse período parecem corresponder às discussões presentes no campo da alfabetização apontadas no capítulo 1.

A apresentação feita até aqui permitiu a identificação das características mais gerais das pesquisas inventariadas. No próximo capítulo, apresenta-se uma análise mais detalhada dessa produção, salientando-se semelhanças e diferenças entre os estudos e seus resultados na investigação das práticas das professoras alfabetizadoras.

CAPÍTULO 3

AS PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

(...) a cada investigação concreta corresponde um específico objeto de estudo, construído com base num olhar teórico particular (entre vários possíveis) sobre um segmento da realidade, recortado de forma não arbitrária (CANÁRIO, 1996, p. 127).

Neste capítulo, as pesquisas são analisadas levando em conta o referencial teórico apresentado no capítulo 1 que contemplou discussões concernentes ao conceito de alfabetização e às implicações metodológicas envolvidas nesse processo.

No capítulo anterior se fez uma primeira ordenação da produção para caracterizar aspectos mais gerais dos estudos realizados entre os anos de 1980 a 2005. Apresenta-se agora uma análise mais detalhada dessa produção destacando resultados e conclusões sobre o que as pesquisas dizem a respeito das práticas das professoras alfabetizadoras, no que tange aos seus três focos temáticos, ou seja, procedimentos de alfabetização, práticas e saberes docentes.

3.1 O que as pesquisas têm produzido sobre as práticas das professoras alfabetizadoras

3.1.1 Procedimentos de alfabetização

Dentre as pesquisas desse foco temático sete estudos apresentaram como tema principal os **procedimentos de ensino na organização das atividades de leitura e escrita**, ou seja, investigaram o modo como as professoras têm conduzido o processo de alfabetização com relação ao desenvolvimento das atividades de leitura e/ou escrita, discutindo: a relação do conteúdo ensinado na escola com as experiências dos alunos e a ênfase dada à criatividade e à oralidade dos alunos nas

atividades de sala (SILVA, 1987); a potencialidade das práticas de ensino de leitura e escrita no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos (RIBEIRO, 1988); o modo como as professoras lidam com os alunos aos quais atribuem dificuldades de aprendizagem e o trabalho desenvolvido por elas com essas crianças (CAVATON, 1992); as estratégias utilizadas pela professora no desenvolvimento das atividades de escrita numa perspectiva construtivista (FONTES, 1997); os procedimentos de ensino de leitura utilizados pela professora e o aproveitamento das experiências prévias das crianças com a leitura (MAFFLA, 1999); o modo como as professoras conduzem as práticas de produção escrita de textos no favorecimento do processo de letramento dos alunos (AMARAL, 2002); e a forma de desenvolvimento dos conteúdos de língua materna com relação à expressão oral, leitura e escrita (CUNHA, 2004).

Silva (1987) constatou que as alfabetizadoras mostram preconceitos em relação à fala das crianças e que as interações lingüísticas presentes na escola funcionam como forma de dominação e reforçamento das diferenças sociais. Para a pesquisadora o fraco desempenho e o fracasso escolar das crianças que ingressam nas escolas públicas está relacionado à desarticulação entre as experiências de vida das crianças e os conteúdos que a escola lhes impõe por meio de atividades de ensino-aprendizagem que se restringem a exercícios mecânicos de repetição e cópia. O aprendizado da leitura e escrita fica restrito à aquisição dos automatismos da língua escrita, isto é, à decifração de um código através de exercícios repetitivos que visam à memorização de letras e sílabas, o que leva as crianças a ler e escrever sem o entendimento do que estão fazendo.

Ribeiro (1988) também constatou que a forma como as professoras desenvolvem as atividades de leitura e escrita não contribui para o desenvolvimento

cognitivo, afetivo e social dos alunos e ainda evidencia um pensamento pedagógico tradicional que se expressa em procedimentos que conduzem à mecanização e estereotipia do ensino, e das relações interpessoais na sala de aula, que tendem a provocar o amordaçamento do aluno, sua submissão e apassivamento, e um maior grau de heteronomia, ou seja, de dependência do professor. Diante dessa situação, concluiu pela necessidade de que ampliem a compreensão dos professores sobre questões relacionadas ao desenvolvimento infantil e à conceituação sobre o ensino e a aprendizagem, já que para a autora é necessário ao alfabetizador consciência profissional ao lado da busca pela competência técnica e da consciência política sobre a importância social do trabalho docente. Nesse sentido, enfatiza a necessidade da pesquisa e da ação de psicólogos e pedagogos junto dos professores em formação ou em atividade, na busca pela mudança qualitativa de seu trabalho.

Ainda com relação ao desenvolvimento do ensino da leitura e escrita, Cavaton (1992) confirmou que as professoras atribuem dificuldades de aprendizagem aos alunos que não fixaram as sílabas ensinadas e o único trabalho desenvolvido por elas para superar essa deficiência é o reforço e repetição do conteúdo ministrado. As alfabetizadoras procuram a homogeneidade da classe, apresentando dificuldades em trabalhar a leitura e a escrita com os alunos que ainda não alcançaram a hipótese alfabética, ou seja, ainda não compreendem o valor sonoro de cada letra, deixando-os encostados e desconsiderando o conhecimento da escrita que as crianças traziam. Verificou também a ausência de registros escritos nas salas de aula, as cartilhas como única forma de leitura e escrita apresentada às crianças, e a presença de atividades que abusam das decifrações de listas de palavras soltas e frases com linguagem artificial. Assim, para a autora as estratégias de alfabetização

primam pela destreza mecânica das cópias e fixação das sílabas ensinadas e as professoras demonstram grande preocupação com a disciplina e o silêncio, não permitindo aos alunos que falem ou escrevam seus pensamentos, ansiedades e vontades. Cavaton (1992) conclui que as professoras com formação deficiente, desatualizadas, mal remuneradas e sem apoio pedagógico não questionam sua atuação e simplesmente culpam as crianças e suas famílias pelo fracasso. Essa situação decorre tanto da falta de consciência crítica sobre seu trabalho, quanto da falta de conhecimento teórico e de posicionamento político na sua atuação frente à educação e à sociedade.

A dissertação de Maffla (1999) sobre os procedimentos de ensino de leitura e escrita e sua relação com o letramento dos alunos chegou à constatação de que a professora não leva em conta os conhecimentos anteriores das crianças para iniciá-las no aprendizado da leitura e mesmo trabalhando com vários textos não mostra às crianças todos os usos e funções da escrita, utilizando-os apenas para reforçar as tarefas relacionadas à decodificação do código escrito que, segundo ela, pode ser um dos motivos do fracasso escolar, pois os professores não oferecem condições para a continuidade do letramento prévio das crianças e não se preocupam em conhecer suas histórias com a escrita. Assim, recomenda que o ponto de partida para o trabalho pedagógico com a leitura seja a compreensão da criança como sujeito de sua aprendizagem, cabendo à professora dar às crianças oportunidades de conhecer o mundo da escrita na sala de aula para que elas possam descobrir e desfrutar palavras escritas, relacionando a leitura não apenas a um conjunto de regras, mas à possibilidade de ascender ao significado do texto e ao prazer de ler.

Em estudo mais recente, Cunha (2004) também constatou que o ensino da leitura e da escrita é concebido pela maioria das professoras como aquisição

crescente dos elementos constitutivos da língua, das unidades menores para as maiores, o texto é trabalhado como pretexto para identificação dessas unidades menores, as atividades de leitura não contemplam a variedade dos gêneros e do material disponível para leitura, e que a ortografia e a gramática são trabalhadas de forma mais assistemática do que sistemática. As professoras reconhecem a importância do ensino das normas ortográficas na alfabetização, entretanto, elas são ensinadas através de atividades que valorizam a memorização e a repetição, em detrimento da reflexão sobre as mesmas e que essa situação parece ser decorrente da falta de conhecimento das professoras sobre a utilização das regularidades e irregularidades da língua. Diante desses dados conclui a pesquisadora pela necessidade de uma formação teórica mais sólida sobre a língua materna, já que não se pode ensinar o que não se sabe e que técnicas e modelos não garantem a consecução do ensino eficiente, sendo preciso dosar conhecimentos específicos com os modelos e técnicas.

Ainda entre as pesquisas que contemplaram como tema principal os procedimentos de ensino na organização das atividades de leitura e escrita, nota-se que algumas analisaram mais detidamente aspectos das práticas das professoras que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização.

Foi o caso da dissertação de Fontes (1997) que apontou as seguintes ações da professora construtivista no favorecimento da aquisição da escrita pela criança: a utilização de múltiplos e variados materiais escritos como estímulos à leitura; a diversidade de atividades, entre elas, atividades de leitura e pseudoleitura, atividades de escrita e pseudoescrita, atividades de dramatização; e a proposição de situações-problema como estratégia da professora tanto para avaliar como favorecer a construção do conhecimento da criança sobre a língua escrita através do

questionamento. No caso das atividades envolvendo situações-problema, a autora apontou que em vários momentos a professora deixou de criar tais situações que permitissem à criança avançar no processo de construção da escrita. Assim, Fontes (1997) concluiu que para o professor definir sua prática de alfabetização numa perspectiva construtivista ele precisa entre outras coisas ter clareza dos pressupostos teóricos que caracterizam o processo ensino-aprendizagem nesse paradigma, dominar o objeto de conhecimento (linguagem escrita), ter claros os objetivos educacionais de seu trabalho, saber observar, avaliar e propor situações-problema para qualificar as respostas das crianças e favorecer o processo de construção do conhecimento, compreender a natureza e importância de seu papel como mediador na interação da criança com a escrita, e perceber o erro da criança como subsídio para orientar suas ações.

Do mesmo modo Amaral (2002) distinguiu os elementos de uma alfabetização voltada à formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade, na medida em que, segundo a autora, a professora analisada adotava essa perspectiva de alfabetização em sua prática ao propor atividades de produção escrita de textos precedidos por momentos de intensa troca e de diálogos entre alunos e professoras; utilização de textos variados quanto à temática e gênero; e criação de situações para os alunos vivenciarem os diferentes usos dos textos escritos. A autora concluiu destacando que para um processo de alfabetização comprometido com a formação do cidadão é necessário contar com a presença de um professor crítico e consciente de que sua ação é tão política quanto pedagógica, reconhecendo-se inacabado e capaz de uma análise crítica sobre si mesmo e sobre suas ações. Além disso, esse professor considera seus alunos como participantes atuantes no processo educativo, respeitando seus saberes e dialogando com eles.

Ao tratar dos procedimentos de alfabetização três estudos deste foco temático apresentaram como tema principal as **atividades com textos (cartilhas, literatura infantil e textos funcionais)** e analisaram o trabalho realizado pelas professoras com os textos de literatura infantil (MIYASATO, 1996); o espaço e o papel dos textos presentes nas práticas de alfabetização (ALBINO, 1997); e até que ponto o professor operacionaliza o preceito curricular de devolver à escrita seu caráter de objeto social no uso das cartilhas e dos textos autênticos/funcionais na alfabetização (CAMARGO, 1997).

Em sua dissertação, Miyasato (1996) aponta que a presença dos textos de literatura infantil na sala de aula é um fato incontestável, já que a totalidade dos professores declarou utilizar-se deles. Ao detalhar as atividades propostas com a literatura infantil, verificou que os professores seguem um roteiro que demonstra uma metodologia definida, qual seja, início do trabalho com a leitura feita pelo professor para a classe; avaliação da compreensão da leitura, em que predomina a reescrita ou o resumo; ilustração do texto pelos alunos, realização de atividades de linguagem, sendo que na maioria dos casos referem-se a estudos gramaticais, atividades variadas ligadas à leitura (dramatização, análise dos personagens, produção de um livro e criação de uma história) e atividades direcionadas para outros textos a partir da leitura.

Miyasato, no entanto, concluiu que o trabalho organizado e sério demonstrado pelos professores é resultado do esforço e dedicação dos mesmos, que procuram formas de trabalhar com a literatura, superando as fragilidades da formação. Além do mais a preocupação em desenvolver atividades de ensino da gramática se faz em detrimento de um trabalho voltado para o estudo da linguagem que poderia contribuir para um aprendizado mais eficiente da língua escrita,

sugerindo que os professores precisam rever suas concepções de leitura, escrita e sobre a aprendizagem desencadeada por esse processo.

Albino (1997) constatou que as cartilhas e “seus textos” são os mais presentes no processo de alfabetização, ocupando o lugar de textos verdadeiros e instigantes, o que acaba prejudicando o desenvolvimento de sujeitos leitores e autores de textos e garantindo a perpetuação da produção de decifradores e codificadores dos modelos oferecidos, destituídos de textualidade. A autora conclui que essa situação é indício de que as formulações acadêmicas produzidas a partir de 1980 - que concebem o ensino da língua escrita sob a perspectiva da linguagem em uma dimensão interlocutiva - não desencadearam mudanças significativas na prática pedagógica dos alfabetizadores pesquisados.

Os resultados da dissertação de Camargo (1997) se assemelham aos anteriores, pois confirmou também a presença das cartilhas nas práticas das professoras, mesmo que às vezes apareçam como auxiliares no processo de alfabetização, não sendo formalmente adotadas. Quanto ao uso dos textos autênticos funcionais, verificou que muitos professores consideram que esses textos são aqueles que não constam no livro didático e mesmo quando fazem uso deles se sentem inseguros e não os exploram em suas especificidades de forma, conteúdo e funcionalidade, restringindo-se aos aspectos gramaticais e ignorando sua estrutura específica. Concluiu que os professores estão no meio do caminho entre uma prática tradicional que abandonaram em parte e uma proposta nova que não conhecem a fundo, e que essa situação decorre dos cursos de atualização, em geral muito curtos e genéricos. Considera os professores como não usuários da língua escrita, o que dificulta a realização de um trabalho eficiente, revelando a incompreensão quanto ao uso dos textos autênticos na alfabetização.

Finalizando esse foco temático há duas produções que analisaram a **interação professor-aluno** na alfabetização, com destaque para os comportamentos dos professores e alunos no que diz respeito ao conteúdo verbal dessa interação (VERDE, 1985) e a importância da afetividade nessas relações durante as atividades de envolvem a escrita na sala de aula (TASSONI, 2000).

Assim, Verde (1985) constatou o predomínio da influência direta da professora em grande parte das aulas caracterizadas por exposição do conteúdo e/ou informações, fornecimento de diretrizes, indicações, ordens e perguntas dirigidas à classe. Segundo o autor, as manifestações mais freqüentes dos alunos foram relativas a respostas fornecidas às perguntas das professoras ou execução das tarefas. Com relação às atividades não verbais presentes nas práticas das alfabetizadoras, constatou a predominância da cópia das lições da cartilha, sendo que a freqüência desse tipo de atividade tende a aumentar no 2o. semestre letivo, ao mesmo tempo em que há a diminuição dos eventos de fala, tanto da professora quanto dos alunos.

Por sua vez, os resultados da dissertação de Tassoni (2000) apontam que as professoras mantêm com os alunos um relacionamento baseado na afetividade que é evidenciada por categorias como proximidade, receptividade, atenção, contato físico e expressão facial, sendo que a receptividade e a proximidade foram os aspectos observados com maior freqüência na postura das professoras nas atividades de escrita. Sobre o conteúdo verbal das interações (incentivo, elogio, apoio, instrução, correção, interesse e cooperação) o incentivo e o apoio foram observados com mais freqüência durante as atividades de escrita. Para a autora, os dados obtidos sugerem que tais aspectos mediados pela afetividade contribuem

para determinar a relação entre o aluno e a escrita, pois essa afetividade é internalizada por ele, conferindo à escrita um sentido afetivo.

Tomando-se o conjunto das pesquisas aglutinadas nesse foco temático procedimentos de alfabetização e que investigaram, mais detidamente, o modo como as professoras organizam e conduzem a alfabetização no que diz respeito às atividades de leitura e escrita, ao trabalho realizado com textos e à interação professor-aluno, nota-se que os pesquisadores examinaram tais temas com base nos referenciais trazidos principalmente pelas orientações contrutivistas divulgadas a partir dos anos de 1980 no Brasil.

Ao olhar para os estudos desse foco verifica-se também o predomínio das pesquisas que fizeram observação de aulas ao longo do período, já que entre os 12 estudos apenas dois (CAMARGO, 1997; CUNHA, 2004) não utilizaram esse procedimento, lançando mão do uso de questionários, entrevistas e análise das atividades propostas pelas professoras. Nota-se ainda uma maior incidência desses estudos a partir dos anos de 1990, já que das 12 pesquisas desse foco, apenas três foram produzidas nos anos de 1980. Tal dado parece estar relacionado à ampla divulgação das tendências construtivistas no meio educacional, em especial nos anos de 1990, inclusive com a elaboração dos PCNs em 1997.

Com relação aos resultados das pesquisas desse foco temático, os pesquisadores têm caracterizado principalmente as lacunas e dificuldades dos professores na organização e condução do processo de alfabetização em uma perspectiva construtivista. Apesar das especificidades de cada pesquisa, seus resultados são recorrentes e sugerem poucas mudanças com relação ao modo de conduzir a alfabetização no que tange aos procedimentos adotados pelas professoras, já que segundo os estudos as cartilhas, atividades “tradicionais” que

exigem repetição, memorização de letras e sílabas soltas e o uso do texto como pretexto à silabação continuam presentes na organização das atividades de ensino de leitura e escrita nas salas de aula.

Outros resultados gerais também apontam que as crianças não estão aprendendo a ler e escrever entendendo o significado e a função social da escrita, já que os procedimentos de alfabetização ficam limitados à aquisição dos automatismos da língua escrita, ou seja, à decifração do código. Os estudos sugerem que os professores não têm conhecimento teórico sobre a língua e não são usuários competentes da língua escrita o que compromete o trabalho realizado com a alfabetização, e sugerem que a formação dos professores contemple aspectos teóricos concernentes à alfabetização. Além disso, sugerem ainda que na tentativa de abandonar em parte uma prática mais tradicional e aderir às orientações construtivistas que não conhecem a fundo, as professoras acabam fragilizando a organização do trabalho realizado e a organização das atividades propostas. Aparece também entre os estudos que os professores apresentam preconceitos em relação à fala dos alunos e às experiências prévias que já possuem sobre a leitura e escrita.

São exceção os estudos de Fontes (1997), Amaral (2002) e Tassoni (2000) que caracterizam experiências bem sucedidas na condução da alfabetização a partir das recentes contribuições teóricas, indicando procedimentos e estratégias para organização de um trabalho que leva em conta o processo de construção da escrita pela criança, as diferenças de ritmos de aprendizagem, e o uso dos textos através da criação de situações significativas de leitura e escrita a partir das suas especificidades de gênero e função social como orientam os estudos de Charmeux

(1995), Chartier, Clesse e Hébrard (1996), Giovanni (1996), Ferreiro e Teberosky (1999), Colello (2004), entre outros autores referenciados no capítulo 1.

3.1.2 Práticas docentes

Entre as catorze pesquisas desse foco temático, seis estudos apresentaram como tema principal a **caracterização dos elementos das práticas bem/mal sucedidas**, sendo que quatro buscaram caracterizar quais os elementos constitutivos de tais práticas, eficientes ou competentes, investigando as razões e os fundamentos dessas práticas e as causas do sucesso das professoras que alcançam êxito na alfabetização (ABUD, 1986; OPPIDO, 1988; COELHO, 1989; ARAÚJO, 1993). As outras duas pesquisas trataram desse tema comparando as práticas de professoras mais competentes e menos competentes, ou bem e mal sucedidas para identificar os elementos que interferem positivamente no desempenho do professor e na eficácia do processo de alfabetização (GUARNIERI, 1990; AZEVEDO, 1994).

Sob essa perspectiva, Abud (1986) chegou à conclusão de que apesar da existência de pontos controvertidos entre as práticas das professoras eficientes e as suposições teóricas atuais, as atitudes e cuidados observados na atuação delas, principalmente pela experiência revelada no trabalho com a alfabetização, não deixaram transparecer prejuízos sérios aos alunos. Entre essas atitudes destacam-se o respeito e a expectativa positiva com relação ao rendimento deles. As professoras reconhecem que os “mais lentos” precisam de mais atenção, mas não apresentam atitudes preconceituosas (não fazem predições negativas sobre o rendimento) procurando garantir que todos aprendam fazendo, muitas vezes, atividades que elas reconhecem como contrárias às orientações teóricas. Além

disso, as professoras eficientes estimulam os alunos a revelarem os conhecimentos que possuem sobre a escrita e, a partir daí, produzem um novo conhecimento pela leitura e escrita das palavras-chave, palavras novas e textos criados no trabalho com a classe como um todo e no atendimento individual aos alunos com ritmo de aprendizagem “mais lento”. Valorizam as múltiplas experiências e conhecimentos prévios dos alunos sobre a linguagem e transformam essas diversas experiências em ponto de partida das práticas de alfabetização. Estabelecem, além disso, uma relação professor-aluno baseada no respeito mútuo como uma condição essencial para garantir a aproximação do aluno com a escrita.

Ao investigar os fatores que caracterizam as práticas das alfabetizadoras bem sucedidas, Coelho (1989) constatou que tais práticas são marcadas por diferentes estilos de atuação que combinam a formação tradicional aos aspectos de um ensino renovador, já que mesmo adotando formas de trabalho mais convencionais (valorizando a ordem, utilizando atividades que enfatizam o treino, a cópia, o ditado), procuram combiná-las com a participação e imaginação das crianças num clima de entusiasmo e desafio na aquisição dos conteúdos. Conclui que as professoras bem sucedidas demonstram segurança, autonomia, criatividade e entusiasmo com o ensino, além de habilidade no relacionamento com os alunos, evidenciando que a competência para ensinar está relacionada ao comprometimento com o trabalho, à crença no potencial dos alunos para aprender e ao domínio da experiência adquirida no exercício docente. Aprenderam muito observando seus alunos, trocando experiências com colegas e tentando novas maneiras de trabalhar, o que demonstra a maior valorização da experiência do que da formação acadêmica.

A dissertação de Araújo (1993) confirmou resultados apresentados anteriormente, já que o sucesso das práticas de alfabetizadoras bem sucedidas

pode ser atribuído ao compromisso e envolvimento das professoras com o trabalho, a uma relação professor-aluno baseada no respeito e na crença na capacidade do aluno, e na disciplina como condição para a aprendizagem e não mero cumprimento de normas. Constatou ainda que as práticas bem sucedidas se caracterizam pela interdisciplinaridade, a freqüente leitura de textos acompanhada de interpretação, a leitura e interpretação das ordens escritas dos exercícios, o uso constante da escrita em todas as atividades, e o desafio lançado pelas professoras a fim de acelerar o processo de aquisição da leitura e escrita. Apesar da utilização de métodos e procedimentos tradicionais, a autora identificou uma prática reflexiva, fundamentada na ação e nos seus resultados decorrentes da avaliação diagnóstica que permeia o processo de ensino-aprendizagem e nas experiências anteriores que deram certo, ou seja, nos saberes que as professoras construíram na própria prática. No entanto, para Araújo (1993) nem sempre essas práticas estão baseadas nas teorias de alfabetização de modo que as professoras assumam uma postura política de formação do leitor crítico.

Entre os procedimentos que se mostraram favorecedores do êxito na alfabetização, Oppido (1988) em sua dissertação apontou que a permanência da professora ao longo do ano no processo de alfabetização e a experiência docente são fatores que influenciam positivamente. Constatou que as práticas das professoras que vêm obtendo êxito na alfabetização caracterizam-se pela mediação da linguagem oral no processo de alfabetização (aceitação da linguagem e cultura da criança); utilização de processos de análise e síntese para aquisição da língua escrita; estratégias de elaboração de material didático específico para alfabetizar; atividades de recuperação durante o processo de alfabetização; práticas voltadas ao interesse dos alunos; e compromisso profissional das professoras com sua classe.

Ao contrastar as práticas de professoras consideradas mais competentes e menos competentes, Guarnieri (1990) verificou que as professoras mais competentes realizam trabalho diferenciado com relação aos seguintes elementos constitutivos da prática: valorizam as experiências dos alunos, mas procedem ao acréscimo de conteúdos e informações; lançam mão de atividades diferenciadas, exigindo a participação dos alunos; variam a organização da sala; demonstram uma concepção positiva dos alunos e mantêm com eles um relacionamento definido por valores e regras de conduta; utilizam uma linguagem rica e adequada à faixa etária e realizam avaliação constante dos alunos, não fazendo diferença entre eles. No trabalho dessas professoras verificou a existência de mecanismos de ruptura com a cotidianidade, isto é, as professoras tentam superar os fatores de homogeneidade e fragmentação a que está submetida à realidade do trabalho feito em sala de aula.

As professoras menos competentes demonstram que suas práticas baseiam-se na repetição das informações das cartilhas e em atividades nem sempre bem elaboradas. Uma rotina negativa de trabalho, que gera indisciplina e uma relação professor-aluno baseada na ameaça, desrespeito e castigo, sugerindo possuir uma concepção negativa dos alunos e da classe. Não variam os recursos e apresentam uma linguagem própria das cartilhas, além de procederem a uma avaliação discriminatória dos alunos. No trabalho das professoras menos competentes predominam os fatores de homogeneidade e fragmentação na realização de suas tarefas, havendo, portanto, a permanência da cotidianidade e a submissão a decisões exteriores ao seu próprio trabalho.

Apesar das diferenças na atuação das professoras, a autora constatou que há também convergências nas práticas das professoras mais competentes com as práticas das menos competentes, permitindo concluir pela existência de gradações

de competência, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Os elementos da competência são vários e depende do domínio e da conjugação desses elementos pelos docentes. Conclui também que a consistência entre o pensamento e a ação pode ser requisito da competência para ensinar.

Do mesmo modo, Azevedo (1994) ao comparar as práticas das professoras com ou sem êxito no trabalho para alfabetizar constatou que a eficácia do processo educativo centra-se no professor, em seus conhecimentos, habilidades e atitudes em relação ao aluno que deve motivar. Nesse sentido, confirmou os aspectos já apontados pelos demais estudos, quais sejam: relação professor-aluno baseada na afetividade e na solidariedade; o envolvimento e compromisso do professor com a sua atuação; o estabelecimento de um clima na sala de aula em que a criança é mais ativa e recebe encorajamento por iniciativas pessoais; e a presença de atitudes positivas em relação à criança, criando expectativas elevadas sobre ela. Além disso, aponta entre outros fatores relacionados ao êxito escolar, o fato das professoras conhecerem os alunos, suas necessidades e qualidades e desenvolverem em sala de aula uma linguagem que possa ser entendida pelo conjunto dos alunos. A construção dessa linguagem comum implica ao professor que ele teste constantemente se o que ele disse foi entendido.

Localizou-se também quatro pesquisas desse foco temático práticas docentes que tiveram como tema principal as práticas docentes e o rendimento/desempenho do aluno, sucesso/fracasso escolar. Essas pesquisas contemplaram: a identificação dos determinantes do rendimento escolar (SIPAVICIUS, 1983), a investigação das práticas pedagógicas e dos comportamentos observáveis dos alunos no processo de alfabetização (MENDES, 1992); a análise do desempenho de uma professora iniciante de seus alunos na alfabetização (VICTOR, 1993); e a análise das relações

entre as práticas de ensino e o sucesso/fracasso escolar na alfabetização (MONTEIRO, 2000).

Na perspectiva de identificação de determinantes do rendimento escolar Sipavicius (1983), explorou as inter-relações existentes entre as variáveis antecedentes - relacionadas à formação e à experiência profissional do professor, e as variáveis processuais – que dizem respeito aos comportamentos do professor, com o rendimento dos alunos, avaliado a partir de testes de prontidão e de escolaridade no final do ano. A prontidão dos alunos para a alfabetização e a mobilidade docente foram as variáveis mais importantes na determinação do rendimento dos alunos. As demais variáveis - formação do professor; anos de experiência docente; atitudes expressas quanto aos problemas dos alunos; uso do elogio, repreensão e punição; tipo de participação dos alunos nas aulas; disciplina; atividades didáticas; faltas do professor – pouco acrescentaram uma vez computados os efeitos das duas primeiras.

De modo diverso da pesquisa anterior, Mendes (1992), ao examinar os mecanismos de alienação identificados na prática alfabetizadora e sua relação com o desempenho das crianças na execução das atividades de sala de aula, constatou que os procedimentos da professora (limitados ao roteiro proposto pela cartilha, atividades que visam o treino ortográfico e motor, reconhecimento de letras e sílabas, cópia e ditado) promovem a competitividade e o individualismo, a mercantilização no ensino, congelando e ocultando o real pelo uso excessivo do formalismo e do verbalismo, em um ensino centrado na professora, em que faltam oportunidades de expressão livre das crianças, e baseado na repreensão oral, no castigo e na chantagem. Um processo que não leva em conta a experiência anterior do sujeito e que enfatiza a produção individual e a competitividade. Para a autora

esses procedimentos revelam mecanismos que tornam o sujeito adaptado a uma sociedade estática e homogênea em que permanece passivo, obediente e controlável. Esses mecanismos, por sua vez conduzem a alfabetização para procedimentos formais e mecânicos que impedem a construção do conhecimento, a compreensão do todo social e da contradição que permeia a sociedade. Assim, as práticas observadas apontam que a tarefa de ensinar permite uma ação prática e não uma atividade em que o pensamento e a ação permitem a dimensão reflexiva do conhecimento e a dimensão histórica do sujeito que nele se insere.

Victor (1993), ao analisar a atuação de uma professora iniciante e o desempenho do aluno em provas realizadas no início e final de semestre, verificou que a professora iniciante parecia pouco preparada para desenvolver o conteúdo proposto na alfabetização, mesmo no desenvolvimento de atividades ditas tradicionais como cópia e ditado. As atividades práticas que a professora iniciante desenvolvia pareciam representar um apanhado de idéias e ações, mesclando as teorias construtivistas e interacionistas com um ensino à antiga (ênfaticava o treino e a repetição com cópia e ditado, por exemplo) sem compreender os pressupostos teóricos que as embasam, apresentando ainda contradições entre o seu discurso e sua prática. Apesar de apresentar preocupação em motivar os alunos e em desenvolver estratégias participativas (mudança na disposição das carteiras na sala e trabalhos em grupos) não conseguia relacionar as atividades umas às outras em uma seqüência de ações encadeadas de ensino que conduzissem os esforços dos alunos numa mesma direção, além disso, apresentava dificuldades em manter o controle da classe em decorrência da falta de experiência. Por tudo isso, apesar de seus esforços, os alunos evoluíram muito pouco no processo de alfabetização conforme avaliações realizadas no início e no final do semestre. O progresso das

crianças foi relativamente pequeno mesmo diante de um conteúdo bastante restrito (vogais, encontros vocálicos, e duas ou três famílias de sílabas consoantes).

Diferentemente das duas pesquisas precedentes, Monteiro (2000) identificou tanto práticas favorecedoras do sucesso quanto práticas desfavoráveis. Entre as práticas consideradas favorecedoras do sucesso escolar estão: as práticas incentivadoras, cujas características residem nas explicações, diálogos e na configuração das aulas; diversidade de atividades (leitura, escrita, fala), de recursos simbólicos e de procedimentos; ensino coletivizado por explicações gerais e ensino mais individual; memória avaliativa sobre os alunos; e investigação das dificuldades do aluno nas situações de (re)ensino.

Por outro lado, constatou a presença de concepções que conformam práticas prejudiciais ao desenvolvimento dos alunos como, por exemplo, a idéia de imaturidade apontada pela professora como relacionada à idade, comportamento inadequado para a série e desinteresse. As interferências externas prejudicaram o andamento das práticas pedagógicas, impedindo a autonomia da professora, assim como a falta de orientação diante das dificuldades não contribuiu para a melhoria do trabalho docente realizado. Concluiu que as práticas das alfabetizadoras são fundamentais para levar os alunos ao sucesso ou ao fracasso escolar, já que as diferenças existentes quanto ao nível de desenvolvimento das crianças apontam que elas apropriam-se de forma diferenciada dos conhecimentos, cabendo à professora conscientizar-se de que práticas homogêneas não contribuem para o sucesso coletivo e, muitas vezes, acirram as diferenças e favorecem o fracasso. No entanto, a professora observada não pode ser considerada fracassada ou bem sucedida, pois muitas de suas práticas, ao mesmo tempo, contribuíram para o sucesso e

fracasso dos alunos, como também levaram muitos alunos a permanecerem numa condição fluida.

Esse foco temático também contempla o tema caracterização dos elementos das práticas docentes no cotidiano escolar. As quatro pesquisas identificadas se voltaram para caracterizar os elementos mais gerais constitutivos das práticas das alfabetizadoras no cotidiano da escola e da sala de aula, sem estabelecer previamente o atributo de bem ou mal sucedidas (SÁ, 1988; FOINA, 1989; SILVA, 1992; GOLLER, 2002).

Nessa perspectiva Sá (1988) revelou que as professoras alfabetizadoras no cotidiano das salas de aula não contam com apoio pedagógico. Ensinam de modo intuitivo, sem um plano orientador, que o ensino é feito através de atividades com conteúdos mal dosados, sem seqüência e os procedimentos caracterizados pelo excesso de verbalismo, pronúncia artificial das palavras e atividades estereotipadas, repetitivas com predomínio de cópia, leitura e ditado. As professoras desconsideravam as características de desenvolvimento dos alunos e consideravam a disciplina como uma questão de ordem. Os recursos usados na alfabetização limitavam-se à cartilha, giz e carimbos com figuras. Tais aspectos caracterizadores das práticas de alfabetização no cotidiano da sala de aula revelaram a precária formação das professoras alfabetizadoras.

Foina (1989) em sua tese de doutorado examinou nas práticas de alfabetização a mediação feita pela professora entre os alunos e a escrita. Constatou que a professora desconsiderava a distância entre a oralidade e a escrita da maioria das crianças e a norma culta; concebia a leitura como memorização (sem compreensão) e a escrita como cópia, como traçado/desenho das palavras (valorização da boa letra e correção ortográfica precoce); elegia a repetição/imitação

acrítica como metodologia/objetivo de ensino; atribuía à criança a culpa pelo fracasso. Além disso, constatou que a concepção de língua implícita no trabalho da professora era a de língua como um mero sistema de codificação. Considerava a criança de antemão como biológica e culturalmente deficiente, sugerindo que o conteúdo era uma tarefa muito difícil para ela. Assim, a escola e o professor colaboram na manutenção das desigualdades sociais quando ensinam ao aluno apenas a decodificar/memorizar e desenhar/escrever as palavras, ao invés de ensiná-lo a ler e escrever. Conseqüentemente o aluno ficava incapacitado de permanecer na escola por muito tempo.

Focalizando as práticas da professoras alfabetizadoras nas classes de Ciclo Básico depois da implantação dessa medida, Silva (1992) verificou que as professoras expressam como categorias essenciais de sua prática a ordem, a disciplina, o silêncio, a limpeza e a valorização da leitura e da escrita. Mesmo falando da preocupação com a criança como um ser humano integral, diferenciado e único, as professoras usam as categorias citadas para garantir a organização das situações didático-pedagógicas, sem levar em conta àquela mesma criança, suas formas de aprender e os objetivos do ensino no momento da alfabetização. As professoras mais 'democráticas' percebem a disciplina como decorrente da participação interessada das crianças, sendo mais comum como estratégias de ensino, a presença de perguntas, movimento e conversa entre os grupos. Para ela a metodologia utilizada pelas professoras nega os princípios e idéias atuais sobre aprendizagem, já que se prende à memorização dos conceitos e à fragmentação de teorias que são usadas como discurso moderno que não se concretiza na prática. Iniciam a alfabetização com as vogais; pelo som e letra e destacam a importância dos pré-requisitos, ou seja, noções de forma, espaço, tamanho, coordenação

motora. A fala das professoras sobre sua prática, muitas vezes, é bastante diferente daquilo que elas fazem em sala de aula. Isso se deve à maneira como se estrutura a tradição pedagógica da alfabetização, baseada mais no fazer prático do que nas idéias que dão sustentação ao discurso das professoras. A prática pedagógica do alfabetizador é histórica e reflete um processo pessoal de apropriação que envolve a história de cada um e a história das práticas de alfabetização. Revelam uma prática intuitiva, movida pela fé naquilo que deu certo e que lhes dá segurança. Isso esclarece, em parte, o insucesso de medidas implantadas, como o Ciclo Básico. No entanto, para Silva (1992) a resistência não é desinteresse ou acomodação, mas pode ser vista como defesa de sua identidade ameaçada por forças de poder que vêm de cima. As professoras expressam uma ausência total de perspectiva e motivação para o trabalho, o que dificulta o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e, conseqüentemente, da autonomia do aluno. Essa falta de motivação está relacionada à desvalorização salarial e social da docência em nossa sociedade. Esses aspectos apontam à necessidade de se respeitar o saber-fazer do professor e que, a partir dele se encaminhe para uma reflexão crítica sobre a prática.

A pesquisa de Goller (2002) identificou que as práticas docentes no ensino fundamental são determinadas pelo objetivo desse nível de ensino, ou seja, formar futuros profissionais competentes e produtivos. Conseqüentemente, há uma preocupação com a disciplina e as regras de comportamento, a seleção dos conteúdos (ler, escrever, contar), como características tradicionais da 1a. série do ensino fundamental. Verificou também que a alfabetização mantém sua centralidade sendo encarada como passaporte para o conhecimento. No entanto, as crianças são privadas de uma relação mais pessoal com a língua escrita, já que o trabalho dos professores revelou práticas de alfabetização empobrecidas, baseadas nos “textos”

cartilhescos que não pressupõem interlocutores e visam exclusivamente à decodificação. Contudo, apesar do comprometimento das professoras com o trabalho, sugere que as mudanças pretendidas nas escolas e nas práticas de alfabetização exigem um trabalho coletivo de reflexão sobre as práticas dentro da própria instituição.

Considerando o conjunto das pesquisas reunidas nesse foco temático práticas docentes, nota-se que os investigadores trazem com riqueza de detalhamento como se dá o processo de alfabetização a partir da inserção no interior das escolas e, principalmente nas salas de aula para saber quais os elementos constitutivos das práticas das alfabetizadoras, seja pela caracterização de práticas docentes bem/mal sucedidas, ou com a preocupação de identificar os determinantes intra-escolares do rendimento dos alunos e do sucesso/fracasso escolar e suas relações com o trabalho desenvolvido pelas alfabetizadoras.

Uma análise do conjunto das pesquisas dentro desse foco revela que, assim como no foco procedimentos de alfabetização, grande parte dos pesquisadores lançou mão da observação de aulas, já que das 14 pesquisas apenas duas não utilizam esse procedimento, a saber: Abud (1986) que fez entrevistas e Oppido (1988) que usou entrevistas e análise de documentos.

Vale ressaltar ainda que as pesquisas que investigaram professoras bem sucedidas ou compararam práticas bem e mal sucedidas e que aparecem com mais destaque nesse foco, já que das 14 pesquisas do foco práticas docentes, 6 tratam desse tema, revelam o interesse dos pesquisadores, já apontado por André (1995, p. 81), em entrar no cotidiano das escolas para identificar elementos que contribuam para a compreensão do trabalho docente e apontem pistas para propor práticas alternativas que dão certo na difícil situação do ensino brasileiro.

Entre esses comportamentos e atitudes das professoras bem sucedidas os estudos apontam 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, variedade de procedimentos e atividades. Os estudos apontam ainda a presença de procedimentos mais tradicionais com aspectos mais renovadores, uma prática nem sempre baseada em teorias de alfabetização, atividades de recuperação ao longo do processo de alfabetização, participação constante dos alunos nas atividades propostas, envolvimento e compromisso do professor e uso de linguagem adequada.

Entre os aspectos apontados pelos estudos como dificultadores do êxito na alfabetização e no rendimento dos alunos estão: dificuldade em manter o controle da classe, relação professor-aluno baseada na chantagem e castigo, não consideram os conhecimentos dos alunos, procedimentos repetitivos e mecânicos que impedem a construção dos conhecimentos pelas crianças, idéia de homogeneidade e imaturidade dos alunos para aprender, recursos limitados, conteúdos mal dosados e sem seqüência, e predomínio de cópia e ditado.

De modo geral, pode-se verificar na caracterização dos elementos das práticas docentes que favorecem, ou não, o êxito das crianças na alfabetização, a importância dada pelos pesquisadores aos comportamentos e posturas dos professores no processo de alfabetização. A perspectiva de que as discussões sobre alfabetização avançaram para além do método de alfabetização (Cf. SOARES; MACIEL, 2000; Soares, 2003; Micotti, 1996; Charmeux, 1995; Colello, 2004) se confirma nesse foco temático, na medida em que as pesquisas buscam uma maior compreensão sobre os elementos constitutivos e determinantes da alfabetização na

dinâmica da sala de aula, a partir de uma análise mais global das práticas das professoras, em que se consideram vários aspectos que podem contribuir ou não para o sucesso da alfabetização.

3.1.3 Saberes docentes

Entre as pesquisas com foco nos saberes docentes, dez tiveram como tema principal as crenças e concepções das professoras sobre alfabetização, ensino, aprendizagem e docência, ou seja, investigaram as opiniões e pontos de vista das professoras sobre a alfabetização e discutiram mais especificamente as relações e possíveis contradições entre as idéias das professoras sobre alfabetização e suas práticas pedagógicas. Desse modo, essas pesquisas analisaram: as concepções de alfabetização que configuram as práticas das professoras alfabetizadoras (CONTINI, 1988; MOURILHE, 1991; AMARAL, 1996; YACOVENCO, 2003; SARRAF, 2003; QUIM, 2004); a forma como a competência é significada pelas professoras (AMBROGI, 1998); as crenças das professoras sobre o ensino e as práticas de alfabetização desenvolvidas por ela a partir dessas idéias (PEZZATO, 1995; SADALLA, 1997); e as diferentes apropriações do construtivismo pelas professoras (GARCIA, 1997).

Nesse sentido, Contini (1988) ao investigar as concepções dos professores sobre alfabetização chegou à constatação de que as alfabetizadoras revelam inconsistência teórica com relação ao conceito de alfabetização, já que ora restringem demais, ora ampliam muito esse conceito. As concepções das professoras revelam ausência de critérios teóricos na escolha da metodologia para alfabetizar. A ênfase dada por elas ao método de alfabetização em detrimento do aluno e a valorização do amor e da doação mais do que da competência técnica

foram identificadas por Contini. O discurso amoroso das professoras se choca com o fato delas atribuírem aos alunos a culpa pelo fracasso escolar, revelando falta de competência técnica e uma prática contraditória em que o descomprometimento do professor para com o fracasso do aluno se faz presente. Por sua vez, essa situação está relacionada à falta de oportunidades no sistema educacional para que o professor desenvolva uma postura mais crítica e participativa em seu trabalho.

Mourilhe (1991), ao examinar as concepções das professoras sobre alfabetização, criança e escola, chegou à conclusão de que os alfabetizadores possuem preconceitos motivados por uma visão ideológica de escola e aluno das camadas populares, argumentando que esses preconceitos, aliados às dúvidas e inseguranças, manifestam-se nas concepções e práticas pedagógicas que evidenciam uma postura tradicional e um cotidiano insípido com práticas rotineiras e sem criatividade. Além disso, os problemas e dificuldades relacionados aos aspectos físicos e pedagógicos das escolas levam à insatisfação pessoal das professoras investigadas e apontam lacunas em sua formação, indicando também, a necessidade de se repensar a formação inicial e de se complementar a formação dos professores já atuantes.

Amaral (1996) investigou os saberes que informam as práticas das professoras e constatou que as professoras desconhecem os fundamentos teóricos de suas práticas revelando que se apropriaram apenas de fragmentos do discurso oficial veiculado a partir dos anos de 1980 e que recomenda a utilização e produção de diferentes tipos de texto. Assim, as professoras dizem que não adotam livro didático, não trabalham redação, não fazem correção à maneira antiga e, falam ainda, em gramática do texto. No entanto, um olhar mais atento, aponta uma “pedagogia do descompromisso”, em que as professoras não preparam aulas com

antecedência, não corrigem os textos produzidos pelos alunos, utilizam o livro didático para garantir a seqüência da matéria e não avaliam sua própria prática. Para a autora as professoras apresentam uma prática “ajustada” que, por sua vez, revela insegurança para alfabetizar, formação precária e falta de domínio do conteúdo da Língua Portuguesa.

A dissertação de Yacovenco (2003), a respeito das concepções que configuram as práticas das professoras alfabetizadoras, verificou que as manifestações das professoras são reveladoras de uma concepção mais ampliada de alfabetização ao estenderem para os anos seguintes a responsabilidade por tal processo, em decorrência disso, simplificam o trabalho com alfabetização no 1o. ano escolar reduzindo o grau de exigência com relação à aprendizagem dos alunos, o que implica aceitar como alfabetizado o aluno que apresenta rudimentos de leitura e escrita. Essa situação, no entanto, parece ser conseqüência da implantação do Ciclo Básico e da Progressão Continuada trazendo implicações para o professor, especialmente pela falta de clareza sobre o ponto de chegada dos alunos e perda da noção de terminalidade do sistema seriado. Além disso, a noção de continuidade do processo confunde-se com a repetição do conteúdo no ano seguinte.

Para Yacovenco as manifestações das professoras evidenciam insegurança quanto aos procedimentos a serem adotados na abordagem construtivista. Mesmo as professoras que se denominam construtivistas lançam mão de atividades “tradicionais” como cópia, ditados e escrita de palavras descontextualizadas paralelamente ao uso de atividades “mais construtivistas”, ou seja, produção de textos coletivos, reescrita de histórias, concretizando uma prática mesclada que para a pesquisadora sinaliza a distância existente entre as intenções e as ações propriamente ditas.

A presença de contradições entre o discurso de professoras alfabetizadoras e sua relação com posturas pedagógicas frente à alfabetização foi o que Sarraf (2003) constatou em sua dissertação. Se por um lado as professoras falam sobre a necessidade de respeitar o tempo do aluno na assimilação dos conhecimentos, por outro, culpam o aluno pelo fracasso na alfabetização. Além disso, a autora verificou que a maior resistência das professoras está justamente na forma de sistematização e apresentação do sistema de escrita, já que suas falas revelam a insegurança sobre um processo que não pode ser controlado passo a passo. A resistência didático-metodológica no ensino da língua escrita pode ser decorrente devido ao comprometido processo de letramento dos professores, pois as atividades de leitura e escrita não se fazem presentes na vida das alfabetizadoras. Constatou também a precária assimilação por parte das professoras de um referencial teórico para subsidiar suas práticas. Assim, concluiu que a resistência das professoras em reverem suas práticas e convicções decorre tanto da incompreensão e desconhecimento dos conceitos teóricos quanto da insegurança de ensinar aquilo que não sabem.

Quim (2004) ao analisar as concepções construtivistas que fundamentam o processo de alfabetização, identificou que as professoras encontram-se num momento de mudança metodológica, com vistas a uma adequação de sua prática ao novo projeto educacional, sendo possível perceber que fazem referência a várias teorias, em geral, quando falam de sua prática. Quando abordam as teorias psicológicas, as professoras focalizam explicitamente as teorias do desenvolvimento infantil no que tange às fases do desenvolvimento e à necessidade de respeitá-las no processo ensino-aprendizagem, chegando mesmo a citar teorias clássicas da Psicologia. Os dados apontam também muitas crenças ou teorias implícitas das

professoras, algumas das quais se assemelham aos princípios construtivistas passíveis de serem observados na prática.

Por sua vez Ambrogi (1998) identificou como as professoras alfabetizadoras concebem, significam o que é ser um professor competente por meio da análise das manifestações delas. As concepções identificadas foram a de competentes, sacerdotes, salvadores da pátria, compromissados, realizadores, comprometidos politicamente, técnicos, perseguidos, ecléticos, polivalentes, heróis, porta-vozes, modestos, perpetuadores. Em todas essas formas de significação da competência profissional o alfabetizador está sempre re-significando-se no saber como um ser escolhido e iluminado para levar a luz aos que nada sabem; o aluno é aquele que jamais aprende pela própria capacidade, mas pela capacidade que o professor tem para lhe ensinar. Na voz dos professores a escola enuncia o discurso da exclusão social pelo sistema de aprovação/reprovação, atestando, assim, a capacidade de alguns e a incapacidade de outros.

Ao investigar as representações da professora sobre o ensino, Pezzato (1995) chegou à conclusão de que a atuação dela é pautada na improvisação, na busca de soluções imediatistas aos problemas apresentados no dia-a-dia e na alienação, na medida em que se exime das atividades e obrigações que lhe seriam apropriadas. As concepções e práticas de alfabetização mostram-se desvinculadas das recentes contribuições teóricas e práticas divulgadas, ou seja, de uma proposta voltada para a construção do conhecimento pelo aluno. Entende-se que a orientação pedagógica e a capacitação em serviço sejam formas capazes de reverter esse quadro.

Sadalla (1997), diferentemente, verificou que as crenças da professora investigada sobre a aprendizagem da escrita direcionavam seus esforços no sentido

de criar um clima afetivo e de instigar intelectualmente os alunos para que tivessem uma participação mais ativa no processo de aprendizagem. Além disso, a professora revelou a crença de que a aprendizagem da leitura e escrita acontecerá com o passar do tempo. Isso implicava uma ação docente mais tolerante, mas isso não significava que a professora fosse passiva, já que propunha atividades com estratégias para favorecer a aprendizagem. A autora concluiu apontando para a necessidade de que já no período da formação se discuta com os professores as relações entre as crenças e as ações docentes, tomando a conduta docente como objeto de reflexão, a fim de possibilitar o planejamento de ações futuras coerentes com aquilo que se pretende alcançar. Assim sendo, os cursos de formação devem oferecer condições para que o docente seja sujeito da formulação de propósitos e objetivos de seu próprio trabalho, bem como de estratégias e meios que considere mais adequados para atingir as metas desejadas.

Garcia (1997) investigou as diferentes apropriações do construtivismo pelas professoras e identificou que essa teoria tem sido apropriada como: a) método; b) atividades que podem ser anexadas aos métodos tradicionais; c) um corpo teórico que implica em uma outra abordagem sobre a aprendizagem, uma outra concepção de desenvolvimento e uma postura diferenciada do professor perante sua atuação e seu aluno. Conclui que do movimento construtivista e do debate suscitado houve um saldo benéfico de enriquecimento das atividades pedagógicas, mas também casos desastrosos em que as professoras apropriaram-se do discurso construtivista, mas não conseguiram desenvolver uma prática coerente, ao mesmo tempo em que abandonaram os métodos tradicionais. As professoras com sua formação tradicional e com a visão da experiência prática, resistem e, mesmo quando aceitam o construtivismo, o fazem como prática social, mesclando representações

historicamente dadas e recriadas por apropriações socialmente norteadas. São apropriações plurais, muitas vezes, teoricamente conflitantes.

Entre as pesquisas desse foco temático quatro estudos tiveram como tema principal a construção dos saberes docentes no exercício das práticas pedagógicas e investigaram os saberes mobilizados pelos alfabetizadores no exercício das práticas de alfabetização, assim sendo, tais estudos examinam como professoras iniciantes aprendem a ensinar ao exercer a própria prática, tendo como pressuposto que é no exercício da docência que se consolida o processo de tornar-se professor (Guarnieri, 1996); o modo como os professores traduzem seu saber em saber-fazer, ou seja, as relações existentes entre o conhecimento prático dos professores e o conhecimento pedagógico na atuação docente (CARDOSO, 1997); os saberes que as professoras construíram ao longo de sua trajetória pessoal e profissional e que fundamentam suas práticas pedagógicas (VALENÇUELA, 2002); e os saberes mobilizados pela alfabetizadora no exercício da prática pedagógica (ZIBETTI, 2005).

Ao investigar professoras alfabetizadoras iniciantes, Guarnieri (1996) verificou nas observações das aulas e nas manifestações da alfabetizadora iniciante que ela fez um bom trabalho, mas teve dificuldade em se distanciar da própria prática para avaliá-la. Apresentava o desejo de mudar sua prática em busca de um trabalho construtivista, já que identificava em sua prática características tradicionais, mas que ao mesmo tempo lhe garantia bons resultados. Isso se tornou um conflito para ela que depositava na perspectiva construtivista os anseios de uma prática bem sucedida. A autora constatou ainda que era precária a concepção teórica da professora sobre o construtivismo o que dificultava a articulação teoria-prática. Além disso, a falta de conhecimentos sobre a matéria, principalmente Português, e sobre os alunos parecia trazer dificuldades para a professora ensinar os conteúdos, o que

parecia contribuir para a manutenção de procedimentos e atividades repetitivas. As características não adequadas (excessiva rigidez, insegurança, ansiedade, medo de errar) pareciam contribuir para a manutenção de atividades pouco atraentes para os alunos, tendo em vista que a professora não aceitava a possibilidade de correr riscos. As características favoráveis à profissão (bom humor, calma e paciência), no entanto, permitiam à professora ter um bom relacionamento em classe o que propiciava um clima adequado para a execução das tarefas. Uma das tarefas mais difíceis para a professora iniciante era transformar os conteúdos escolares em atividades. A sua concepção de alfabetização era restrita, pois não percebia que o aprendizado da leitura e escrita poderia ocorrer quando se ensinam outras disciplinas. Guarnieri (1996) conclui com relação ao processo de aprendizado da profissão a partir do seu exercício que o movimento de avaliação quer da formação, da cultura escolar e da prática é conduzido por um movimento de reflexão das professoras permitindo a elas buscarem a transformação do padrão de seu próprio trabalho e se desenvolverem profissionalmente, à medida que articulam esses aspectos.

Cardoso (1997) analisou a constituição da competência profissional no ensino da leitura e da escrita no plano do discurso das professoras e constatou que, embora tenham incorporado vários pressupostos, como por exemplo, a valorização das crianças que estão mais avançadas e a atenção especial às que estão mais atrasadas, nas situações pedagógicas propostas as professoras reduzem a maioria das atividades à compreensão da relação som/grafia. As professoras imersas em um contexto de mudança e renovação da prática, no afã de introduzir modificações terminam por trabalhar em função de um repertório de atividades que é limitado e que gira sempre em torno dele. O movimento das professoras não vai da

necessidade de aprendizagem das crianças à formulação de atividades, mas ocorre a utilização de tarefas, numa espécie de rodízio que pode levar à propostas distantes das necessidades das crianças.

Conclui Cardoso (1997) que as práticas das professoras alfabetizadoras evidenciam que o desempenho pedagógico no campo do ensino da leitura e escrita implica diferentes competências e que a relação entre competência intelectual e competência pedagógica não é homogênea. A teoria alimenta a capacidade de intervenção prática, mas não é uma variável única e linear, portanto, a qualificação intelectual não promove automaticamente a eficácia pedagógica em ação.

Valençuela (2002) investigou os saberes que permeiam as práticas das alfabetizadoras e conclui que a prática cotidiana em sala se caracteriza pela simbiose de concepções teóricas, aprendidas na formação inicial (teoria tradicional, humanista, construtivista e histórico crítica-sócio cultural) em diálogo com os saberes da experiência, o que mostra que os saberes docentes advém também das teorias da educação. O professor deve ser visto como alguém que questiona, critica, sugere e compartilha idéias de mudança com seus pares e que revisita as teorias e práticas pedagógicas aprendidas. O que permite algumas reflexões sobre seu fazer intuitivo, um saber específico que somente a experiência revela: o tempo na profissão, articulado com os demais saberes, desperta nas professoras uma percepção maior para compreender os comportamentos e atitudes das crianças.

Por sua vez, Zibetti (2005) constatou em sua tese de doutorado sobre os saberes mobilizados pela alfabetizadora que esses são 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. Há também, segundo a autora, uma dimensão criadora na atuação docente, na medida em que 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; atender um grupo de crianças em diferentes momentos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, diferença acentuada pela implantação do Ciclo Básico; trabalho com conteúdos curriculares necessários para que os alunos avancem.

A análise do foco temático saberes docentes revela que as pesquisas produzidas sobre as crenças, concepções e saberes que orientam as práticas das professoras alfabetizadoras pressupõem que os comportamentos delas são influenciados por seus processos de pensamento. Esses estudos evidenciam uma maior preocupação em torno da relação teoria e prática de alfabetização e do processo de construção dos saberes pelo professor no exercício da profissão docente. A maior incidência desses estudos ocorre a partir de meados dos anos de 1990 e início do século XXI, apontando um interesse mais recente do tema nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo.

Verifica-se que o número de pesquisas do foco saberes docentes que não recorreram à observação de aulas é maior, pois muitos pesquisadores utilizaram

principalmente as entrevistas e questionários. Talvez isso ocorra devido ao interesse desses pesquisadores em trazer a perspectiva dos próprios professores, ou seja, o que pensam, percebem e dizem a respeito de suas práticas de alfabetização, priorizando assim, seus depoimentos e relatos verbais.

Os resultados dessas pesquisas mostram que os professores apresentam dificuldades em conceituar a alfabetização dentro de uma perspectiva construtivista, sendo comuns as incoerências entre as manifestações das professoras e suas práticas pedagógicas, as professoras revelam fragmentos do discurso oficial e resistência a um processo que não podem controlar passo a passo. Como decorrência da incompreensão dos conceitos relacionados ao construtivismo, apesar da ampla divulgação dessa tendência no meio educacional as professoras demonstram, de acordo com as pesquisas, resistências, dúvidas e inseguranças em relação ao modo de conduzir a alfabetização. Assim, para os pesquisadores o construtivismo possibilitou o enriquecimento das atividades pedagógicas, mas também, resultou em professoras que se apropriaram do discurso construtivista, mas não conseguiram desenvolver uma prática coerente, ao mesmo tempo em que abandonaram os métodos tradicionais.

Os resultados das pesquisas desse foco temático sugerem ainda que a proposta de revisão dos conceitos de alfabetização, apontada pelos autores referenciados no capítulo 1, resultou, muitas vezes, não em uma mudança de concepção dos professores, mas em uma síntese, nem sempre coerente, entre idéias já estabelecidas e as orientações construtivistas, o que parece confirmar que a qualificação intelectual não promove automaticamente uma ação pedagógica eficaz.

Para alguns pesquisadores, as professoras encontram-se num momento de mudança, revelado, muitas vezes pelo desejo manifestado pelas professoras em alterar suas práticas, enfrentando os desafios da condução das práticas na sala de aula, entre eles, a necessidade de manter a atenção e o interesse dos alunos em suas primeiras experiências de escolarização com os recursos e condições da escola pública; atender um grupo de crianças em diferentes momentos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, diferença acentuada pela implantação do Ciclo Básico; trabalho com conteúdos curriculares necessários para que os alunos avancem; e atender as necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim, alguns estudos enfatizam que as professoras constroem e reconstróem seus saberes ao longo de sua vida pessoal e profissional levando em conta os desafios postos na condução do processo de alfabetização no contexto da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sucessos inesperados produzidos regularmente nessa ou naquela turma nunca provêm diretamente do entusiasmo comunicativo de um professor, mas de métodos de trabalho que ele soube, algumas vezes de forma intuitiva, conduzir e regular sistematicamente. Ao colocar a prática pedagógica ao lado das artes de fazer comuns, pretendemos tanto designar a especificidade dessas práticas, irredutíveis aos discursos que, no entanto, teorizam sobre seus objetos, quanto recusar a idéia de que elas sejam indizíveis, inefáveis e, portanto, impossíveis de analisar e transmitir. A pedagogia é aprendida, e pode ser aprendida porque pode ser compreendida. Dessa forma, toda arte de fazer abre caminhos tão distantes da invenção radical quanto da pura reprodução (CHARTIER, CLESSE E HÉBRARD, 1996, p. 165).

Para identificar o que dizem as pesquisas que investigaram as práticas de professoras alfabetizadoras a respeito do trabalho realizado em sala de aula para alfabetizar, questão central desta pesquisa bibliográfica, foram selecionadas teses e dissertações que tiveram como foco central de investigação as práticas das professoras alfabetizadoras e que foram produzidas entre os anos de 1980 e 2005 em Programas de Pós-Graduação em Educação localizadas no Estado de São Paulo.

Uma das contribuições desta dissertação foi o mapeamento das produções sobre práticas das professoras alfabetizadoras no âmbito de Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, que permitiu maior visibilidade aos aspectos mais específicos abordados pelos pesquisadores e aos resultados alcançados por eles na investigação dos procedimentos de alfabetização, práticas e saberes docentes. A análise dessas pesquisas foi subsidiada pelos estudos apresentados no Capítulo 1, ou seja, nas discussões sobre alfabetização presentes no período delimitado. Essa contextualização evidenciou a preocupação recente dos autores com as práticas de alfabetização, inclusive com as concepções, saberes,

procedimentos de ensino e recursos didáticos utilizados pelas professoras em sala de aula.

Como aponta Soares (2003a), as mudanças conceituais sobre a alfabetização, decorrentes das abordagens construtivistas, deslocaram o eixo das discussões sobre alfabetização para o processo de aprendizagem e trouxeram críticas à importância que vinha sendo atribuída aos métodos tradicionais na alfabetização das crianças, o que evidencia, no período delimitado, a necessidade de uma revisão dos conceitos e práticas de alfabetização também no âmbito das escolas. Entretanto, como afirma Colello (2004), desta vez não há métodos milagrosos, cartilhas promissoras ou condutas infalíveis, mas sim, estudos que atentam para as especificidades de um processo bastante complexo que é a alfabetização, exigindo uma revisão dos tradicionais princípios e das estratégias pedagógicas que marcaram o ensino da língua materna desde muito tempo.

Frente a esse contexto em que é marcante a influência das orientações construtivistas na alfabetização, as pesquisas sobre as práticas das professoras alfabetizadoras têm ajudado a compreender o que ocorre nas salas de aula com os alfabetizadores?

A análise das pesquisas sobre as práticas das professoras alfabetizadoras evidenciou o interesse dos pesquisadores na área da educação pela investigação dos procedimentos de ensino utilizados pelas alfabetizadoras para organização das atividades de leitura e escrita; do trabalho que as professoras vêm realizando com os textos na alfabetização, sobretudo, no que diz respeito às atividades propostas com as cartilhas, a literatura infantil e os textos funcionais; e dos comportamentos docentes na interação professor-aluno ao alfabetizar. Nesse sentido, as pesquisas contribuem com dados sobre como os professores têm encaminhado a alfabetização

ao longo desse período a partir das orientações construtivistas que apontam, entre outras coisas, a necessidade de um trabalho baseado nos textos e que leve em conta o processo de construção da escrita pela criança.

Além disso, na perspectiva de que a alfabetização não se limita a uma questão de métodos e, como ressalta Charmeux “é o comportamento do professor em face de sua prática pedagógica que faz a diferença” (1995, p. 22), as pesquisas se voltam à análise dos elementos constitutivos das práticas bem/mal sucedidas; das relações entre práticas docentes e rendimento/desempenho do aluno e entre sucesso e fracasso escolar; e à caracterização das práticas docentes no cotidiano escolar na busca por determinantes da alfabetização no contexto da sala de aula. Assim, uma vez que os sucessos alcançados na alfabetização dependem também da ação das alfabetizadoras, os pesquisadores investigam as práticas docentes que, como bem notam Chartier, Clesse e Hébrard (1996), referidos na epígrafe, podem ser aprendidas porque podem ser compreendidas.

Verifica-se ainda que as mudanças conceituais sobre a alfabetização lançaram luzes sobre um conjunto de saberes necessários ao professor na condução desse processo numa perspectiva construtivista. Nesse sentido, as pesquisas têm se voltado, mais recentemente, à investigação das crenças e concepções das professoras sobre alfabetização, ensino, aprendizagem e docência, e à análise da construção desses saberes no exercício das práticas pedagógicas na alfabetização, já que se pode notar um maior número de estudos sobre esses temas a partir de meados dos anos de 1990.

É possível dizer que a investigação das práticas das alfabetizadoras na sala de aula tem se colocado como uma vertente dos estudos em Programas de Pós-Graduação em Educação. Tais pesquisas objetivam conhecer as múltiplas

dimensões que determinam a alfabetização no contexto de sala de aula, bem como entender seus problemas, seus acertos, suas dinâmicas e seu funcionamento. Como apontado na tese de Zibetti (2005), esses estudos que se voltam aos contextos concretos em que ocorrem as práticas docentes apresentam razões suficientes para que se façam investimentos neste campo, haja vista os desafios enfrentados pelas professoras na tarefa de alfabetizar todas as crianças que se mantêm nas escolas brasileiras.

Os resultados da caracterização mais geral das pesquisas, detalhada no Capítulo 2, sugerem o interesse continuado dos pesquisadores pela investigação das práticas das professoras alfabetizadoras ao longo do período delimitado, confirmando a constatação de Soares e Maciel (2000) de que, a partir dos anos de 1980, alguns estudos se voltam a descrever e caracterizar as práticas pedagógicas em turmas de alfabetização. Esse interesse contínuo talvez esteja também relacionado aos resultados insatisfatórios dos alunos de todo ensino fundamental e ensino médio em exames (SAEB, ENEM, PISA, etc.) que avaliam a proficiência dos alunos em leitura e escrita, os quais apontam a alfabetização como um grande desafio da educação no Brasil, denunciando o precário ou nulo desempenho desses alunos em provas de leitura e escrita (SOARES, 2003b).

Em estudo realizado com pesquisas que abordaram as práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental, Marin, Giovanni e Guarnieri (2004) apontaram que, especialmente nos anos de 1980, as pesquisas centraram-se na caracterização das ausências, ou seja, o que as professoras não tinham, não sabiam, ou não faziam, revelando a inadequação do trabalho do professor na sala de aula e indícios da desqualificação do processo de ensino. A análise mais detalhada das pesquisas

apresentada no Capítulo 3 sugere que essa situação pouco se alterou ao longo do período analisado.

Os estudos sinalizam as dificuldades das professoras tanto em conceituar, quanto em organizar e conduzir a alfabetização a partir de uma perspectiva construtivista, dificuldades que se revelam entre as professoras iniciantes (pouco investigadas entre as pesquisas analisadas), mas também, entre aquelas com formação superior e com vários anos de experiência docente, sujeitos majoritariamente presentes nos estudos. Algumas pesquisas enfatizam que as condições de trabalho, a desvalorização social e salarial da profissão docente, bem como, a implantação de políticas de reorganização da escola, em especial os Ciclos e a Progressão Continuada sem o devido apoio pedagógico têm afetado diretamente o trabalho das professoras alfabetizadoras.

Retomando pesquisas realizadas na década de 1990 com professoras alfabetizadoras, Giovanni et al. (2004) constataram que as mudanças propostas não se fazem sem dificuldades e que as práticas presentes nas escolas e salas de aula sugerem que medidas como os Ciclos e o Regime de Progressão Continuada não produziram o resultado esperado, especialmente, com relação à aprendizagem dos alunos. No tocante às práticas das professoras alfabetizadoras, concluem que há centralidade da silabação na cultura alfabetizadora das professoras, dificultando o processo de aquisição e desenvolvimento significativo e compreensivo da leitura e da escrita. Assim, a resistência às mudanças na prática das professoras revela que elas defendem um processo de alfabetização calcado na lógica do adulto, mas que, ao mesmo tempo, conferem-lhes segurança, já que elas se mostram pouco preparadas para essa tarefa, situação que se agrava haja vista o fraco desempenho lingüístico das professoras na recepção e produção oral e escrita de textos.

Entre as pesquisas analisadas aqui, nota-se que, mesmo entre aquelas que localizaram manifestações de professoras construtivistas, apontaram nos seus resultados essa perspectiva das ausências, ou seja, as professoras não tinham clareza dos pressupostos teóricos caracterizadores do processo de ensino-aprendizagem nessa abordagem, faltava a elas domínio da linguagem escrita, saber observar, avaliar e propor situações que favoreçam o processo de construção do conhecimento pela criança, perceber o erro do aluno como subsídio para orientar suas ações, entre outros aspectos (FONTES, 1997, YACOVENCO, 2003). Nesse sentido, as pesquisas sugerem ainda que os procedimentos de alfabetização presentes na sala de aula caracterizam-se, muitas vezes, pelo uso das cartilhas, de atividades consideradas estereotipadas, repetitivas, com predomínio de cópia, ditado e silabação, ou seja, tais procedimentos, criticados pelas tendências construtivistas, permanecem na condução do processo de alfabetização que ocorre nas salas de aula.

Ao constatar que os procedimentos de ensino têm se caracterizado pela manutenção de atividades dessa natureza que parecem pouco contribuir para o aprendizado dos alunos, alguns pesquisadores pressupõem que, embora o movimento construtivista tenha trazido algum benefício com o enriquecimento de atividades pedagógicas, parece ter provocado incoerências entre discurso e prática ao mencionarem certa oscilação ou ambigüidade entre os professores que se encontram no meio do caminho entre uma prática tradicional que abandonaram em parte e uma proposta nova que não conhecem a fundo, mesclam referenciais já existentes e muitas vezes conflitantes para desenvolver o trabalho (CAMARGO, 1997; GARCIA, 1997).

Refletindo ainda sobre a análise das pesquisas, percebe-se que, apesar das especificidades teórico-metodológicas dos estudos, seus resultados são recorrentes em pontuar ao longo do período os “nós” da alfabetização que se apresentam mais enfaticamente sobre o “como fazer”. De acordo com as pesquisas, as professoras mostram insegurança e dúvidas com relação à organização do trabalho e aos procedimentos a serem adotados na alfabetização, situação que sinaliza também a precariedade dos resultados dos cursos de formação inicial e continuada que, como salientam Giovanni et al. (2004), não as preparam para alfabetizar, tarefa que aprendem no exercício da prática pedagógica.

Nesse sentido os dados desta dissertação apontam que os estudos, em especial aqueles sobre as práticas bem sucedidas e, mais recentemente, sobre os saberes docentes, têm se referido a um conjunto de procedimentos, crenças, conhecimentos mobilizados no exercício das práticas pedagógicas e que vão sendo adquiridos pelos professores ao longo de sua carreira, tanto na formação quanto na experiência de sala de aula. Esses saberes, por sua vez, garantem aos professores segurança diante dos desafios de sua prática cotidiana que se estabelece num diálogo entre esses conhecimentos já consolidados, as condições objetivas do sistema educacional e as inovações teóricas sobre a alfabetização. Ressalte-se que as pesquisas sobre professoras bem sucedidas não necessariamente objetivavam a identificação de indícios de práticas construtivistas embora o período em que foram realizadas já se encontrava sob o domínio de tal abordagem.

Os estudos sobre as práticas bem sucedidas revelam, por sua vez, a complexidade do trabalho das alfabetizadoras ao caracterizarem a presença de vários elementos constitutivos das ações que, em seu conjunto, possibilitavam aos alunos a aquisição da leitura e da escrita. Os pesquisadores mencionam que as

professoras recorriam ao uso de procedimentos ditos tradicionais (enfaticamente refutados pelo construtivismo) associados a outros aspectos considerados relevantes ao desenvolvimento da aprendizagem como, por exemplo, manter a disciplina, fazer avaliação diagnóstica, uso constante da escrita em todas as atividades, respeito ao aluno e na sua capacidade de aprender, envolvimento, compromisso com o trabalho entre outros pontos abordados. Nesse sentido alguns questionamentos podem ser feitos.

O que foi se perdendo no trabalho com a alfabetização quando se percebe que as práticas bem sucedidas não necessariamente se reduzem à questão da incorporação de uma determinada abordagem? O que faz a diferença na realização de um trabalho que promove a apropriação da leitura e da escrita pelo aluno parece não limitar-se a um só aspecto da prática docente, mas depende da articulação de muitos fatores. Verifica-se que, muitas vezes, os pesquisadores analisam aspectos isolados das práticas das professoras, como se um único aspecto fosse suficiente para determinar o sucesso na alfabetização.

Cabe ainda uma última reflexão sobre a presença de resultados recorrentes. Além de se constatar que os estudos sobre as práticas de alfabetizadoras como objeto de investigação tem sido pouco privilegiados pelos pesquisadores ao longo do período estudado, as pesquisas nem sempre retomam o que já se produziu sobre o tema. Talvez isso explique os resultados reiterativos apresentados nas pesquisas e centrados muitas vezes nas mesmas dificuldades e lacunas do trabalho das professoras e não naquilo que elas de fato sabem sobre ler e escrever, sugerindo que ainda se sabe pouco a respeito da complexidade do trabalho das professoras alfabetizadoras.

Para finalizar, este estudo apesar de se limitar à produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado de São Paulo, inventaria elementos para uma pesquisa mais abrangente que possa verificar até que ponto essa produção dialoga nas temáticas e nos seus resultados com estudos produzidos em programas de outros estados brasileiros. Abrem-se também caminhos para futuros projetos que conduzam uma análise sobre a produção acadêmica dentro de cada foco temático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÂNCIO, L. N. de B. **Cartilhas, para quê?** Cuiabá: EdUFMT, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP: Papyrus, 1995, p.67-89

_____. (org.) **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)** Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. 364p. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n.6).

BARRETO, E. S. de S.; SOUZA, S. Z. Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu, Minas Gerais, 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.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura, **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

_____. 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, 2004a

_____. UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Editora Moderna, 2004b (Pesquisa nacional Unesco).

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resultados do Saeb 2003** –versão preliminar. Brasília, junho 2004c disponível em <<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2006.

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.

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. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996, p.

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.

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.

_____; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever** – entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004 (2ª. edição revista e ampliada).

DURAN, M. C. G. Ensino Fundamental de nove anos: argumentando sobre alguns dos seus sentidos. In: SILVA, A. M. M. et al. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** – 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).

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Alfabetização e cultura escrita. Entrevista concedida à Denise Pellegrini. In: **Nova Escola** – Revista do Professor. São Paulo: Abril, maio 2003, p. 27-30.

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FOUCAMBERT, J. Por uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos. In: _____. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 28-41.

GARCIA, R. L. Apresentação. In: _____. (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 7-13.

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).

_____. 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).

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/Ag/2004, p. 231-250.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **5º. Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional** – um diagnóstico para a inclusão social pela educação. São Paulo, set. 2005. Disponível em <http://www.ipm.org.br/an_ind_inaf-5.php> .Acesso em: 15 mai 2006.

JESUS, L. de F. O. de. **A sala de aula**: uma análise de pesquisas produzidas na década de 1989-1999. São Paulo, 2002. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

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.

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; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: Epu, 1986.

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 em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2006.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. das M. F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 124, jan./abr. 2005, p. 171-199.

_____.; 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), p. 171-182.

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1994.

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).

ORDONHES, M. I. **O papel pedagógico do diretor escolar na produção discente dos cursos de pós-graduação em educação das Universidades paulistas (1970-1999)**. 2002. 145p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

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, N. da; COLELLO, S. M. G. Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica. **Videtur 21**. IJI: Universidade do Porto, 2003, Disponível em <<http://www.hottopos.com/>> . Acesso em: 10 dez. 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003b, Minas Gerais, disponível em <<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc>> . Acesso em: 14 fev. 2004.

_____. “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.

_____; MACIEL, F. (org.) **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/ Comped, 2000. 173p. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653, n.1)

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.

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.

FONTES CONSULTADAS

ABUD, M. J. M. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização de acordo com os alfabetizadores considerados eficientes.** São Paulo, 1986. 152 p. Dissertação (Mestrado em Supervisão e currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

ALBINO, M. R. **O texto no período da alfabetização:** uma abordagem etnográfica. 1997. 235p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

AMARAL, C. W. do. **Alfabetização numa perspectiva crítica:** análise das práticas pedagógicas. 2002. 212p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

AMARAL, S. A. **Saber docente e ensino de língua materna nas séries iniciais.** 1996. 150p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

AMBROGI, I. H. **O discurso do professor alfabetizador bem sucedido:** uma análise de suas práticas cotidianas. 1998. 121p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998

ARAÚJO, M. C. de C. S. **A prática pedagógica do professor alfabetizador bem sucedido das camadas populares.** 1993. 139 p. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

AZEVEDO, C. **A prática do professor alfabetizador:** algumas considerações. 1994. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

BEZERRA, V. M. de L. **Alfabetização, relação professor-aluno e o fracasso seletivo na escola pública:** uma perspectiva psicogenética. 1989. 458 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CAMARGO, M. A. B. de **Escrita como objeto social:** diagnóstico do uso de textos alternativos na prática docente do professor alfabetizador nas escolas Oswaldo Cruz. 1997. 206p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

CARDOSO, B. **Ensinar a ler e escrever:** análise de uma competência pedagógica. 1997. 253p. Tese (Doutorado em Educação – Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CAVATON, M. F. F. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização ou dificuldades no ensino da leitura e da escrita?** 1992. 260p. Dissertação

(Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

COELHO, Maria Isaura Lara de Souza. **Alfabetização**: um estudo de caso - experiências bem-sucedidas de professores da região de Campinas. Campinas, 1989. 103 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

CONTINI, M. de L. J. **Concepções dos professores da 1ª série do 1º. grau do município de Corumbá/MS sobre o processo de alfabetização**. 1988. 143p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

CUNHA, A. M. **Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando as expectativas, os conteúdos e a forma de ensiná-los**. 2004. 126 p. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

DURAN, M. C. G. **A representação de pré-escola**: suas relações com a prática de alfabetização. 1988. 191 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

FOINA, L. de M. G. **O primeiro ano na escola**. 1989. 418 p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

FONTES, N. **Análise de uma prática de alfabetização**: estratégias de mediação numa perspectiva construtivista. 1997. 115p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

GARCIA, D. M. F. **Professores alfabetizadores da escola pública e construtivismo**: representações e apropriações. 1997. 219 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GOLLER, G. **A prática docente nas séries iniciais e seus determinantes**. 2002. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação: história política, sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

GUARNIERI, M. R. **O trabalho docente nas séries iniciais de 1o. grau**: elementos para a compreensão da competência no cotidiano da escola. 1990. 149p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1990.

_____. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. 1996. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

MAFFLA, M. D. P. O. **Observação do desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura na primeira série da escola pública**. 1999. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MENDES, M. B. E. **Alfabetização: a revolução do processo.** 1992. 216 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

MENEZES, I. R. **A prática pedagógica no processo de alfabetização: um estudo de professoras bem sucedidas em Feira de Santana-BA.** 1987. 313 p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

MONTEIRO, M. I. **Práticas alfabetizadoras e suas relações com o rendimento escolar dos alunos.** 2000. 206 f. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

MOURILHE, M. J. G. **Professoras alfabetizadoras: um estudo de sua prática pedagógica e de suas concepções sobre criança, escola e alfabetização.** 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1991.

OPPIDO, C. **Classes populares e o sucesso na alfabetização.** 1988. 198p. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

PEZZATO, J. P. **As representações da professora primária sobre o ensino.** 1995. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

QUIM, O. **Teoria e prática na percepção de professoras: concepções construtivistas que fundamentam o processo de alfabetização em escolas do Alto Araguaia/MT.** 2004. 267p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

RIBEIRO, E. E. T. **Condições de alfabetização na 1ª. série e desenvolvimento cognitivo dos escolares: um estudo de caso.** 1988. 322 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

SÁ, T. M. P. de **A prática docente do professor de 1a. série em uma escola pública de primeiro grau: contribuição ao estudo da formação do professor alfabetizador.** 1988, 170p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

SADALLA, A. M. F. de A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações.** 1997. 184p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SARRAF, M. A. V. **O professor alfabetizador por ele mesmo: retratos da constituição docente.** 2003. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, M. de N. **Para repensar a alfabetização**: um estudo introdutório. 1987. 109 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

SILVA, Z. A. P. de M. e. **A prática pedagógica do professor alfabetizador**: o que falta e o que precisa mudar. 1992. 351 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

SIPAVICIUS, N. **Prontidão, características e atuação dos professores e rendimento escolar de crianças de 1ª. Série**. 1983. 253p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VALENÇUELA, M. **Os saberes que fundamentam a prática do professor**. 2002. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

VERDE, E. S. L. **A interação professor-aluno durante o processo de alfabetização**. 1985. 230p. Dissertação (Mestrado) Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985.

VICTOR. S. L. **Análise da atuação de uma alfabetizadora iniciante em um contexto de mudança pedagógica face a diferentes programas de assessoria**. 1993. 243p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

YACOVENCO, M. A. S. **Concepções pedagógicas que configuram a prática docente de professoras alfabetizadoras no 1º ano escolar**. 2003. 127 f. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

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.

ANEXOS

ANEXO 1**Roteiro de leitura e fichamento de teses e dissertações selecionadas para estudo****Autor (a):** _____**Título do trabalho:** _____**Nível do estudo:** mestrado doutorado**Ano de defesa:** _____**Instituição de Ensino Superior:** _____**Problema (questões) de pesquisa:** _____

Objetivo(s) da pesquisa: _____

Metodologia de pesquisa empregada pelo autor:

- tipo de pesquisa: _____

- sujeitos investigados: _____

- local da coleta dos dados: _____

- procedimentos de coleta de dados: _____

- aspectos analisados: _____

- base teórica: _____

Conclusões da pesquisa: _____

QUADRO SÍNTESE DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
SIPAVICIUS Tese 1983 USP	Os determinantes do rendimento escolar	estudo comparativo	CARVALHO; COSTA; HARRISON; MELLO; ROCHA;	24 classes de nove escolas da periferia urbana de São Paulo	-entrevistas com os professores; -observação em sala de aula; -análise de documentos (livro ponto); -aplicação de provas de prontidão e escolaridade no final do ano letivo.	Considerando as variáveis: formação do professor; anos de experiência docente; atitudes expressas, quanto aos problemas dos alunos; uso do elogio, repreensão e punição; tipo de participação dos alunos nas aulas; disciplina; atividades didáticas; faltas do professor e nível de prontidão dos alunos, a autora conclui que as variáveis mais importantes foram a prontidão e a mobilidade docente sendo que as demais pouco acrescentaram depois de computados os efeitos dessas duas.
VERDE Dissertação 1985 UFSCar	Interação verbal professor-aluno	estudo longitudinal	AMIDON; BARREIRO; MIZUKAMI;	8 professoras de 1ª série (6 da rede pública e 2 da rede particular da cidade de São Carlos/SP)	observação de aulas (gravação)	Identifica entre as professoras diferentes estilos de atuação, com predomínio da influência direta da professora e grande utilização de atividades não verbais, sendo que a frequência dessas tende a aumentar do 1º. para o 2º. semestre letivo.
ABUD Dissertação 1986 PUC-SP	Percepções e práticas de alfabetizadoras consideradas eficientes	estudo de caso	SOARES; FERREIRO; FRANCHI; PATTO; FREIRE.	10 professoras da rede pública estadual paulista (5 de Taubaté e 5 de Caçapava)	entrevista aberta com roteiro	Entre os fatores que caracterizam as práticas das alfabetizadoras eficientes estão: experiência docente; expectativa positiva com relação aos alunos; relação professor-aluno baseada no respeito mútuo e na interação; valorização dos conhecimentos e das experiências dos alunos.
SILVA Dissertação 1987 Unicamp	Como vem ocorrendo a alfabetização, em especial como é encarada a maneira de falar dos alunos e suas implicações no processo de alfabetização.	estudo de caso	CURY; GRAMSCI; MELLO; ORLANDI; PECHEUX; WARDE;	4 professoras, 30 crianças e 10 pais de escola pública da periferia de Teresina/Piauí (atende crianças da Zona Rural).	-observação de aulas; -entrevistas com crianças, professoras e pais dos alunos.	As professoras demonstram preconceito em relação à fala das crianças; atividades de ensino- aprendizagem que se caracterizam pela desarticulação entre as experiências das crianças e o conteúdo trabalhado na escola; as atividades de alfabetização limitam-se aos exercícios mecânicos de repetição e cópia.

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
CONTINI Dissertação 1988 PUC-SP	Concepção de alfabetização do professor alfabetizador e seu posicionamento frente ao fracasso, evasão e repetência na 1ª. série.	análise de depoimentos	CAGLIARI; FERREIRO; GIROUX; KATO; MELLO; PATTO;	1º. momento: 87 professoras das escolas Estaduais e Municipais de Corumbá. 2º. momento: 20 professoras sorteadas do universo de 87	-questionário de caracterização sócio-econômica e familiar para das 87 professoras -entrevista aberta com as 20 professoras sorteadas	A análise das concepções das professoras permitiu verificar: ausência de critérios na seleção das metodologias de alfabetização; descomprometimento do professor com o fracasso dos alunos; inconsistência teórica sobre o conceito de alfabetização; valorização do amor e da doação mais do que da competência técnica.
OPPIDO Dissertação 1988 PUC-SP	A prática pedagógica de professores que alcançam êxito na alfabetização	estudo de casos	ABUD; BRANDÃO, C. R.; BRANDÃO, Z.; FREIRE; KRAMER; SAVIANI; MELLO; MENEZES;	4 professoras de 4 escolas diferentes da rede municipal de ensino de São Paulo com altos índices de aprovação na 1ª série	-entrevista com professoras e equipe técnica da escola; -análise de documentos para levantamento de dados sobre professores e alunos (cadernetas de chamada, atas de avaliação, folhas de frequência, etc.)	Entre os contribuintes do sucesso escolar destacam-se a continuidade da professora no processo de alfabetização e a experiência docente. Além desses, a mediação da linguagem oral no processo de alfabetização (aceitação da linguagem e cultura dos alunos); utilização de processos de análise e síntese para aquisição da escrita; atividades de recuperação durante o processo de alfabetização; práticas voltadas para os interesses da clientela; e compromisso profissional das professoras.
RIBEIRO Dissertação 1988 PUC-SP	De que forma as práticas de alfabetização podem, ou não, favorecer a aprendizagem	estudo de caso	FERREIRO; FREIRE, M.; VYGOTSKY; WEIZ;	2 professoras da periferia de Uberlândia (uma classe “forte” e outra “fraca”) de uma mesma escola	-observação participante; -entrevista.	As práticas de alfabetização não contribuíram como deveriam para o desenvolvimento dos alunos. As professoras revelam concepções arraigadas num pensamento tradicional que se traduz em procedimentos que conduzem à mecanização do ensino e a estereotipia das relações interpessoais em sala de aula. A autora destaca a importância de especialistas no auxílio aos professores.
SÁ Tese 1988 USP	As atividades de ensino-aprendizagem que caracterizam a atuação das alfabetizadoras no seu trabalho cotidiano	estudo de caso	KRAMER; MELLO; POPOVIC; REGO;	2 professoras de 1ª. série (de uma escola da periferia de Assis/SP) com formação superior e com experiência de 22 anos ou mais no magistério	-observação em sala de aula e em outras dependências da escola; -entrevistas informais; -consulta a documentos da escola	A atuação revela falta de apoio pedagógico e a precária formação das professoras, sendo caracterizadas por: ensino intuitivo sem plano orientador; conteúdos mal dosados e sem seqüência; procedimentos caracterizados pelo excesso de verbalismo; pronúncia artificial; predomínio da cópia, ditado e leitura; os recursos utilizados na alfabetização limitavam-se a giz, cartilha e carimbo com figuras. A autora aponta a necessidade de reflexão contínua sobre a prática na escola.

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
COELHO Dissertação 1989 Unicamp	Percepções e práticas de professoras bem sucedidas	estudo de caso	ANDRÉ; ENGERS; FERREIRO; KRAMER MICOTTI;	10 professoras da rede pública estadual paulista (região de Campinas)	-observação em sala; -entrevista semi-diretiva.	Entre os fatores que caracterizam as práticas das professoras ressaltam-se: valorização da experiência profissional suplantando a formação acadêmica; atuação que combina formação tradicional a aspectos de um ensino renovado; demonstram segurança, entusiasmo, autonomia e habilidade no relacionamento dos com os alunos; demonstram competência e comprometimento com o trabalho; acreditam na importância de seu trabalho; e na potencialidade dos alunos da escola.
FOINA Tese 1989 PUC-SP	As práticas de alfabetização, em especial a mediação feita pela professora entre os alunos e a escrita.	estudo de caso	ABAURRE; ENGELS; MARX; FERREIRO; SAVIANI; SOARES;	1 professora de uma escola estadual do interior paulista	-observação participante; -análise de alguns materiais distribuídos para as crianças e da cartilha; -entrevistas abertas com as crianças; -questionários aplicados aos professores e pais (perfil dos sujeitos)	Características do trabalho pedagógico: desconsidera a distância entre a oralidade e escrita das crianças e a norma culta; concebe a leitura como memorização e a escrita como cópia e traçado das palavras; elege a repetição/imitação como metodologia/objetivo do ensino; e põe sobre a criança a culpa pelo fracasso. A concepção de língua implícita no trabalho das professoras é língua como mero sistema de codificação. Para a autora a mudança metodológica pode evitar o “doloroso percurso do primeiro ano na escola”, já que os alunos ficam incapacitados de permanecer na escola.
GUARNIERI Dissertação 1990 UFSCar	Os componentes do trabalho do professor alfabetizador na situação de ensino	estudo comparativo/con trastivo	ABUD; ANDRÉ; AZANHA; HYMAN; MARIN; NAGLE; OAKESHOTT; SCHEFFLER;	4 professoras da rede municipal de ensino da cidade de Rio Claro/SP (duas consideradas mais competentes e duas menos competentes)	-instrumento de diferencial semântica (para auto- avaliação sobre aspectos da prática); -observação de aulas.	As professoras mais competentes têm trabalho diferenciado com relação a todos os elementos do trabalho docente. Apesar disso, foi possível identificar convergências nas práticas das mais competentes com as práticas das menos competentes, permitindo concluir pela existência de graduações de competência tanto individual quanto no grupo de professoras. A consistência entre o pensamento e a ação pode ser requisito da competência para ensinar.

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
MOURILHE Dissertação 1991 UFSCar	As concepções das professoras sobre criança, escola e alfabetização, bem como as práticas que podem estar afetando a aprendizagem	investigação de natureza etnográfica	BOURDIEU; CAGLIARI; FERREIRO; FRANCHI; FREIRE; PASSERON; PATTO; SNYDERS; SOARES;	5 estagiárias em 1ª. série do curso de Magistério; 5 professoras de 1ª. série, egressas do mesmo curso; 5 professoras envolvidas em um Projeto de Alfabetização consideradas bem sucedidas (rede pública estadual de Aracaju/SE)	-observação em sala; -entrevista; -análise de documentos relativos ao Projeto de Alfabetização e ao estágio e sobretudo ao planejamento das professoras	O estudo apontou vários preconceitos nas concepções das professoras, motivados por uma visão ideológica de escola e de alunos das camadas populares. Esses preconceitos, aliados às dúvidas e inseguranças manifestam-se em práticas pedagógicas que evidenciam uma postura tradicional, um cotidiano insípido com práticas rotineiras e sem criatividade. Embora expressem no discurso a necessidade de dar ao aluno carinho e atenção, na prática, as professoras não evidenciam preocupação ou ações envolvendo esses aspectos afetivos. Tal situação sugere lacunas na formação inicial e necessidade de complementação dessa formação.
CAVATON Dissertação 1992 PUC-SP	O modo como o professor lida com os alunos aos quais atribui dificuldades de aprendizagem	estudo de caso	ABRAMOVAY; ANDRÉ; CAGLIARI; CARRAHER; FERREIRO; FREIRE; GARCIA; KRAMER; LEMLE; TEBEROSKY; VYGOTSKY;	4 professoras da rede pública do Distrito Federal, sendo 2 de cada escola e 12 crianças (3 de cada classe)	-observação em sala; -entrevistas com professoras e alunos; -análise das produções das crianças selecionadas	O professor comete erros graves com os alunos das camadas populares: desconsidera o conhecimento de escrita que a criança traz; não incentiva a produção do aluno; abandona a criança que não consegue aprender, os quais considera com “dificuldades de aprendizagem”; discrimina os indisciplinados e culpa o aluno por seu rendimento. Tais erros decorrem da falta de consciência crítica sobre seu trabalho, falta de conhecimento teórico e de posicionamento político na sua atuação frente à educação e à sociedade. As estratégias de alfabetização (cartilha) primam pela destreza mecânica das cópias e fixação das sílabas. Preocupam-se com a disciplina e a homogeneidade na sua atuação.

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
MENDES Dissertação 1992 UFSCar	Mecanismos de alienação constitutivos da prática alfabetizadora	estudo de caso	BAKTHIN; FRANCHI; FROMM; NUDLER; SMOLKA; VÁSQUEZ;	1 classe de 1ª. série de uma escola filiada à rede particular da cidade de São Carlos, acompanhada já na pré-escola	-observação contínua e sistemática; -entrevistas formais e informais	Os mecanismos de alienação que constituem a prática docente promovem a competitividade, individualismo, competição, mercantilização no ensino, congelando e ocultando o real pelo uso excessivo do formalismo e do verbalismo. Tais mecanismos conduzem a alfabetização para procedimentos formais e mecânicos que impedem a construção do conhecimento, a compreensão do todo social e da contradição que permeia a sociedade atual.
SILVA Tese 1992 USP	As práticas de alfabetização depois da implantação do Ciclo Básico	estudo de caso	ANDALÓ; HELLER; LIBÂNEO; NÉBIAS; PATTO; SAVIANI; SOARES; VALENTE;	Amostra final: 4 professoras da rede pública paulista.	-questionário inicial das professoras frente ao CB); -entrevistas; -observação participante (gravação)	A prática docente é histórica e reflete o processo pessoal de apropriação que envolve a história de cada um e a história milenar das práticas de alfabetização. Revelam uma prática intuitiva, movida pela fé naquilo que deu certo. Sua prática se expressa num saber fazer fortemente estruturado, resiste às propostas de mudança. Isso esclarece, em parte, o insucesso de medidas implantadas, como o Ciclo Básico. As professoras expressam falta de motivação para o trabalho, relacionada à desvalorização salarial e social da docência. Para a autora, há necessidade de se tomar a prática como objeto de reflexão, na busca da construção de uma competência profissional: reflexiva, crítica e interacional.

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
ARAÚJO Dissertação 1993 PUC-SP	As causas do sucesso das práticas pedagógicas de professores bem sucedidos.	estudo de caso	ANDRÉ; FERREIRO; FREIRE; JACOBSON; KRAMER; LUCKESI; MENEZES; ROSENTHAL; SCHÖN; SOARES; TEBEROSKY;	2 professoras bem sucedidas de escolas da zona urbana	-observação de aula; -entrevistas semi-estruturadas com as professoras; -análise de documento (método e materiais usados, planos de aula, cadernos dos alunos, diários fichas dos alunos e mapas avaliativos da escola)	As práticas revelam compromisso e envolvimento do professor o trabalho; relação professor-aluno baseada no respeito e na crença na capacidade do aluno; disciplina como condição para aprendizagem, não mero cumprimento de normas; interdisciplinaridade; freqüente leitura de textos acompanhada de interpretação; leitura e interpretação das ordens escritas dos exercícios; escrita constante; e desafio lançado pelas professoras para acelerar o processo de aquisição da leitura/escrita. Apesar da utilização de métodos tradicionais, é uma prática reflexiva fundamentada na ação e nos resultados, evidenciados na avaliação diagnóstica que permeia o processo de ensino e nas experiências anteriores que deram certo, ou seja, nos saberes que elas construíram na prática. No entanto, nem sempre as práticas são baseadas nas teorias, de modo que assumam uma postura de formação do leitor crítico.
VICTOR Dissertação 1993 UFSCar	Análise da do desempenho de uma professora iniciante e do desempenho de seus alunos	estudo de caso	KRAMER; MELLO; GARCIA;	uma classe de 1 ^a . série de uma escola municipal da periferia de Vitória/ES	-entrevistas com a professora; -observações de aula; -aplicação de um instrumento de avaliação das crianças.	Verificou que a alfabetizadora parecia pouco preparada para desenvolver o conteúdo proposto na alfabetização, mesmo no desenvolvimento de atividades ditas tradicionais como cópia e ditado. As atividades práticas que a professora iniciante desenvolvia pareciam representar um apanhado de idéias e ações, mesclando as teorias construtivistas e interacionistas com um ensino à antiga (ênfatizava o treino e a repetição com cópia e ditado, por exemplo) sem compreender os pressupostos teóricos que as embasam, a professora apresentava também contradições entre o discurso e a prática. Apesar de apresentar preocupação em motivar os alunos e em desenvolver estratégias participativas (mudança na disposição das carteiras na sala e trabalhos em grupos) não conseguia relacionar as atividades umas às outras em uma seqüência de ações encadeadas de ensino que conduzissem os esforços dos alunos numa mesma direção, além disso, apresentava dificuldades em manter o controle da classe em decorrência da falta de experiência. Por tudo isso, apesar de seus esforços, os alunos evoluíram muito pouco no processo de alfabetização conforme avaliações realizadas no início e no final do semestre. O progresso das crianças foi relativamente pequeno mesmo diante de um conteúdo bastante restrito (vogais, encontros vocálicos e duas ou três famílias de sílabas consoantes).

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
AZEVEDO Dissertação 1994 USP	A prática do professor e suas relações com o sucesso e o fracasso escolar dos alunos	estudo exploratório	DIAS-DA-SILVA; FERREIRO; FREIRE; GOODMAN; KAUFMAN; LEAL; LEITE; TEBEROSKY; VASQUEZ; ZELAN;	1 professora da rede particular de São Paulo (indicada por ser experiente com 1ª série) e 1 da rede estadual (indicada por não estar conseguindo desenvolver seu trabalho)	-observação; -entrevistas com pais, professoras, e equipe técnica; -questionário com pais (perfil) -análise de documentos (plano escolar, diário classe, sínteses bimestrais de rendimento dos alunos);	A comparação dos dados nas duas classes permite inferir que o método é o mesmo mas a forma como é trabalhado difere nas classes e pode contribuir ou não para a alfabetização. Nesse sentido a relação professor-aluno, a postura e compromisso do professor e o clima da sala de aula são aspectos destacados pela autora. A autora aponta a necessidade da formação e desenvolvimento de uma percepção crítica da realidade.
PEZZATO Dissertação 1995 USP	Representações da professora primária sobre o ensino	estudo de caso	LE FEVRE	1 professora de uma classe constituída de alunos multirepetentes da periferia de São Paulo.	-observação em sala de aula; -entrevista com a professora, funcionários do setor administrativo e de apoio da escola e com alunos; -visita à casa de 5 alunos	A atuação da professora é pautada na improvisação, na busca de soluções imediatistas aos problemas apresentados no dia-a-dia e na alienação. Procedimentos desvinculados de objetivos claros da reavaliação e da continuidade. Prática desprovida de sentido educativo. As concepções e práticas de alfabetização mostram-se desvinculadas das recentes contribuições teóricas e práticas divulgadas, ou seja, de uma proposta voltada para a construção do conhecimento pelo aluno.
AMARAL Dissertação 1996 PUC-SP	Os saberes que informam as práticas das professoras alfabetizadoras	análise de depoimentos	BAKHTIN; DAVIS; GERALDI; NUNES;	5 professoras de uma mesma Delegacia de Ensino da grande São Paulo que participaram em 1993 de um curso de aperfeiçoamento	-entrevista semi-estruturada	As professoras assumem a voz reconhecida dos que valorizam a “produção de diferentes tipos de texto”, apresentando fragmentos do discurso proposto e uma prática ajustada que revela insegurança profissional, formação precária e falta de domínio do conteúdo da alfabetização. Aponta a necessidade de se repensar a capacitação dos professores a partir das questões surgidas na prática para a teoria e de uma reflexão mais política sobre a realidade.

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
MIYASATO Dissertação 1996 UNESP/Mar	O trabalho do professor alfabetizador com os textos de literatura infantil	análise de depoimentos	FERREIRO; FOUCAMBERT BAKTHIN GERALDI FREIRE, P.	29 professores alfabetizadores do município de Pompéia /SP.	- questionários	A presença desses textos na sala de aula é um fato incontestável, já que a totalidade dos professores declarou utilizar-se deles. Quanto ao trabalho realizado com esses textos, a autora verificou que os professores seguem um roteiro que demonstra uma metodologia definida, qual seja: início do trabalho de leitura, com predomínio da leitura do professor para a classe; avaliação da compreensão de leitura, em que predomina a reescrita ou o resumo; propõe aos alunos que ilustrem o texto; realizam atividades de linguagem, sendo que na maioria dos casos referem-se a estudos gramaticais; atividades variadas ligadas à leitura (dramatização, análise dos personagens, produção de um livro e criação de uma história); e atividades direcionadas para outros textos a partir da leitura. No entanto, para Miyasato (1996) o trabalho organizado e sério demonstrado pelos professores é resultado do esforço e dedicação dos professores que procuram formas de trabalhar com a literatura superando as fragilidades da formação, além do mais a preocupação em desenvolver atividades de ensino da gramática se faz em detrimento de um trabalho voltado para o estudo da linguagem que poderia contribuir para um aprendizado mais eficiente da língua escrita. Acredita a autora que os professores precisam rever suas concepções de leitura, escrita e sobre a aprendizagem desencadeada por esse processo.

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
GUARNIERI Tese 1996 UFSCar	como as professoras alfabetizadoras iniciantes aprendem a ensinar ao exercer a própria prática	estudo de caso	VEENEMAN; SHULMAN; VONK;	num primeiro momento fez um estudo com 7 professoras iniciantes por meio de entrevistas. Num segundo momento acompanhou o trabalho de 1 professora iniciante, da rede pública estadual da cidade de Araraquara/SP, em seu segundo ano de atuação profissional	-entrevistas; -observação de aulas	A alfabetizadora iniciante fez um bom trabalho, mas teve dificuldade em se distanciar da própria prática para avaliá-la. Apresentava o desejo de mudar sua prática em busca de um trabalho construtivista, já que identificava em sua prática características tradicionais, mas que ao mesmo tempo lhe garantia bons resultados. Isso se tornou um conflito para ela que depositava no construtivismo os anseios de uma prática bem sucedida. Constatou ainda que era precária a concepção teórica da professora sobre o construtivismo o que dificultava a articulação teoria-prática. Além disso, a falta de conhecimentos sobre a matéria, principalmente Português, e sobre os alunos parecia trazer dificuldades para ela ensinar os conteúdos, o que parecia contribuir para a manutenção de procedimentos e atividades repetitivas. As características não adequadas (excessiva rigidez, insegurança, ansiedade, medo de errar) pareciam contribuir para a manutenção de atividades pouco atraentes para os alunos, tendo em vista que a professora não aceitava a possibilidade de correr riscos. As características favoráveis à profissão (bom humor, calma e paciência), no entanto, permitiam à professora ter um bom relacionamento em classe o que propiciava um clima adequado para a execução das tarefas. Uma das tarefas mais difíceis para a professora iniciante era transformar os conteúdos escolares em atividades. A sua concepção de alfabetização era restrita, pois não percebia que o aprendizado da leitura e escrita poderia ocorrer quando se ensinam outras disciplinas. Conclui com relação ao processo de aprendizado da profissão a partir do seu exercício que o movimento de avaliação quer da formação, da cultura escolar e da prática é conduzido por um movimento de reflexão das professoras buscarem a transformação de trabalho e se desenvolverem à medida que articulam esses aspectos.

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
CAMARGO Dissertação 1997 Unesp/Marília	O uso de textos no processo de alfabetização	pesquisa analítico- descritiva	FERREIRO; VOTRE; WEISZ; Documentos da SE/CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas)	1º. momento: 32 professoras da rede estadual de Oswaldo Cruz/SP (questionário); 2º. momento: 10 docentes entrevistadas (em virtude da qualidade dos trabalhos das crianças enviados com o questionário)	-questionário: perfil e prática; -entrevistas; -análise dos trabalhos das crianças.	O professor encontra-se no meio do caminho entre uma prática tradicional que abandonou em parte e uma proposta nova que não conhece a fundo, mas que se sente impelido a seguir. Prática tradicional camuflada, uma roupagem diferente esconde a rotina que já não pode realizar- se às claras. Apresentam um discurso progressista diferente de sua prática que se caracteriza pelo uso da cartilha, mesmo que como apoio.
CARDOSO Tese 1997 USP	O processo de constituição da competência profissional no ensino da leitura e escrita	estudo de caso	CHARTIER; COLL; HUBERMAN; PERRENOUD TEBEROSKY	1º. momento: 202 professores da rede pública 2º. momento: 4 professoras desse total (2 mais tradicionais e 2 mais renovadoras)	-questionários; -entrevistas; -observação de aulas.	Embora no plano do discurso as professoras tenham incorporado vários pressupostos, como por exemplo, a valorização das crianças que estão mais avançadas e a atenção especial as que estão atrasadas, nas situações pedagógicas, elas reduzem às atividades a compreensão da relação som/grafia. As professoras imersas em um contexto de mudança, no afã de introduzir modificações terminam por trabalhar em função de um repertório de atividades que é limitado. O movimento das professoras não vai da necessidade de aprendizagem das crianças à formulação de atividades, mas ocorre a utilização de tarefas, numa espécie de rodízio que pode levar à utilização de propostas distantes das necessidades das crianças. A teoria alimenta a capacidade de intervenção prática, mas não é uma variável única e linear, portanto, a qualificação intelectual não promove automaticamente a eficácia pedagógica em ação.

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
FONTES Dissertação 1997 UFSCar	As estratégias de mediação que caracterizam as práticas de alfabetização numa perspectiva construtivista	estudo de caso	CARRAHER; FERREIRO; FRANCHI; GÓMEZ; KLEIN; MACEDO; PIAGET; REGO; SCHÖN; SHULMAN; TEBEROSKY;	1 professora da rede municipal de São Carlos que participou de um procedimento de assessoria de Formação Continuada e que adotava o construtivismo	-observação (filmagem) das aulas; -análise de documentos (planejamentos)	A construção de uma prática de alfabetização construtivista pressupõe a articulação teoria-prática, tendo em vista a inter-relação entre <i>variados materiais de escrita, diversidade de atividades e propostas de situações-problema</i> . Numa perspectiva construtivista é fundamental, entre outras coisas, que o professor tenha clareza dos pressupostos teóricos que caracterizam o processo ensino-aprendizagem nesse paradigma; domine o objeto de conhecimento (linguagem escrita); tenha claro os objetivos educacionais de seu trabalho; saiba observar, avaliar e propor situações-problema para qualificar as respostas das crianças e favorecer o processo de construção do conhecimento; compreenda a natureza e importância de seu papel como mediador na interação da criança com a escrita; perceba o erro da criança como subsídio para orientar suas ações.
GARCIA Dissertação 1997 Unicamp	O impacto do construtivismo como teoria e prática de alfabetização e suas diferentes apropriações pelos professores	análise de depoimentos	BAKHTIN; BOURDIEU; COLL; FERREIRO; HELLER; PERRENOUD; TEBEROSKY;	13 professoras de 7 escolas da rede estadual da cidade de Campinas/SP foram entrevistadas; 4 professoras de 3 escolas foram também observadas na sala, sendo 1 tradicional, 1 construtivista e 2 que mesclam as tendências.	- entrevista semi-estruturada; - observação (recurso secundário)	Foi possível identificar diferentes apropriações do construtivismo: a) como método; b) como atividades que podem ser anexadas aos métodos tradicionais; c) como um corpo teórico que implica outra abordagem sobre a aprendizagem, numa outra concepção de desenvolvimento e numa postura diferenciada do professor perante sua atuação e seu aluno. Identificam-se três tipos de professores (práticas): o construtivista total ou convicto; o construtivista parcial; e o tradicional.

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
SADALLA Tese 1997 Unicamp	As crenças das professoras a respeito da sua sala de aula e suas relações com a sua ação	estudo de caso	COLL; FÉRNANDEZ; FREIRE; MIRAS; TOREZAN	1 professora da rede pública municipal da cidade de Campinas	-autoscopia (filmagem das aulas e considerações da professora sobre os episódios selecionados para análise)	As crenças da professora sobre a aprendizagem do código escrito indicam que ela estaria voltando seus esforços para criar um clima afetivo e instigar intelectualmente os alunos para que possam ter participação ativa no processo de aprendizagem. Revela a crença de que a aprendizagem da leitura/escrita acontecerá com o passar do tempo, o que implica uma ação docente mais tolerante. Tal situação não significa que a professora seja passiva, ela propõe atividades para favorecer a aprendizagem. Destaca a importância de se discutir, já na formação as relações entre crenças e ações docentes, almejando o planejamento de ações coerentes com o que se quer alcançar.
ALBINO Dissertação 1997 Unesp/Marília	O espaço e o papel dos textos na alfabetização	estudo de caso	AMÂNCIO; GERALDI; LAJOLO; SMOLKA; ZILBERMAN;	2 professoras de 1ª. série da rede pública estadual de Três Lagoas/MS, diretor e coordenador pedagógico das escolas e 6 alunos (3 de cada classe, sendo 1 forte, 1 fraco e 1 médio)	-questionário com professores da rede; -entrevista semi-estruturada com as professoras, diretor e coordenador; -observação participante; -análise de documentos (diários de classe, material produzidos pelas crianças, textos usados em sala)	A cartilha e “seus textos” ocupam lugar privilegiado no processo de aprendizagem ocupando o lugar de textos verdadeiros e instigantes, prejudicando o desenvolvimento de sujeitos leitores e autores de textos. As formulações acadêmicas produzidas a partir de 1980 não desencadearam mudanças significativas na prática pedagógica dos alfabetizadores pesquisados.

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
AMBROGI Dissertação 1998 USP	O discurso do alfabetizador bem sucedido, focalizando os diversos modos em que a competência é significada.	análise de depoimentos	ALTHUSSER; DUGAICH; GENTILLI; ORLANDI; PÊCHEUX; SMOLKA;	3 professoras consideradas bem sucedidas (critério adotado: 70% de alunos alfabetizados) que atuam na rede pública de São Paulo.	entrevistas gravadas	Seja como competente, sacerdote, salvador da pátria, compromissado, realizador, comprometido politicamente, técnico. perseguido, eclético, polivalente, herói, porta-voz, modesto, perpetuador, o professor estará sempre re-significando-se no saber, como um ser escolhido e iluminado para levar a luz aos ignorantes. O aluno é aquele que jamais aprende pela própria capacidade, mas pela capacidade que o professor tem para lhe ensinar. Na voz dos professores a escola enuncia o discurso da exclusão social pelo sistema de aprovação/reprovação, atestando, assim, a capacidade de alguns e a incapacidade de outros.
MAFFLA Dissertação 1999 Unicamp	Procedimentos de ensino da leitura, em especial, se a professora aproveitou o processo de letramento dos alunos	pesquisa etnográfica	CAGLIARI; FOUCAMBERT FREIRE; GOODMAN; KLEIMAN; KRAMER; SMITH; SOARES;	1 turma de 1ª série da rede pública municipal da cidade de Campinas (crianças das camadas populares)	-entrevista com crianças e professora -observação de aula; -questionário com os pais	A professora não levou em conta os conhecimentos anteriores das crianças para iniciá-las no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Mesmo trabalhando com vários textos não mostrou às crianças todos os usos e funções da escrita, utilizando-os para reforçar as tarefas relacionadas à decodificação do código escrito. A autora sugere que o ponto de partida do trabalho pedagógico deva ser a compreensão da criança como sujeito da sua aprendizagem e por isso, a professora deve dar as crianças a oportunidade de conhecerem o mundo da escrita na sala de aula.

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
MONTEIRO Dissertação 2000 Unesp Araraquara	As práticas pedagógicas e suas relações com o rendimento dos alunos	estudo de caso	FRANCHI; MELLO; PATTO; SMOLKA	1 sala de CB I de uma escola pública estadual da periferia da cidade de Araraquara/SP	-observação participante; -entrevista semi-estruturada com a professora e alunos; -aplicação de teste ABC nos alunos; -análise de documentos da escola; -técnica de “coaching”	A prática pedagógica é fator decisivo do rendimento escolar, podendo, ao mesmo tempo, favorecer a aprendizagem de uns e não de outros. A alfabetizadora investigada, apesar de suas contradições, efetivadas na relação teoria-prática, não pode ser qualificada como bem sucedida ou como fracassada, pois muitas de suas práticas contribuíram, ao mesmo tempo, para sucesso e fracasso dos alunos, como também levaram muitos a permanecerem numa condição fluida. As diferenças existentes na classe quanto ao nível de desenvolvimento das crianças, apontam que elas apropriam-se de forma diferenciada dos conhecimentos. A professora precisa conscientizar-se de que práticas homogêneas não contribuem para o sucesso coletivo, e, muitas vezes, acirram as diferenças gerando discriminação e favorecendo o fracasso.
TASSONI Dissertação 2000 Unicamp	Aspectos afetivos presentes nas interações professor-aluno e que influenciam a apropriação da linguagem escrita	estudo de caso	FERREIRO; MATURANA; TEBEROSKY; VYGOTSKY; WALLON;	4 professoras da rede particular da cidade de Campinas	-observações em sala (videogravação); -comentários dos alunos (autoscopia); -entrevistas com as professoras	Com relação à postura das professoras, receptividade e proximidade foram os aspectos observados com maior frequência; sobre o conteúdo verbal, o incentivo e o apoio foram os mais frequentes, em especial durante a execução das atividades. A mediação feita pelas professoras constitui-se fator fundamental para determinar a natureza da relação aluno/escrita, pois a afetividade que permeia essa mediação feita pelas professoras entre o aluno e a escrita é internalizada por ele, conferindo à escrita um sentido afetivo.

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
AMARAL Dissertação 2002 Unicamp	As práticas constituintes do processo de alfabetização comprometido com a formação do cidadão crítico (capaz de analisar a realidade em que vive)	estudo de caso	ABAURRE; FREIRE; GERALDI; KAUFMAN; SMOLKA; SOARES;	1 professora da rede particular da cidade de Campinas/SP conhecida por ser inovadora. A professora foi indicada como “professora cidadã”	-entrevista semi-estruturada; -observação das atividades de produção escrita (videogravadas); -autoscopia	Caracterizam a prática pedagógica na perspectiva crítica: diálogo entre alunos e professores; utilização de textos variados quanto à temática e gênero; criação de situações para os alunos vivenciarem os diferentes usos dos textos escritos; professor crítico e consciente de que sua ação é tão política quanto pedagógica, reconhecendo-se inacabado e capaz de uma análise crítica sobre si mesmo e sobre suas ações.
GOLLER Dissertação 2002 PUC-SP	Os fatores que determinam as práticas docentes no ensino fundamental	investigação de caráter qualitativo	DIETZSCH; JULIA; SAWAYA; SOUZA, R. F.; WEISZ;	2 turmas de 1ª série de uma escola da rede municipal da cidade de Guarulhos/SP (uma professora com experiência em Ed. Infantil e outra com experiência só no E. Fundamental)	-entrevista; -observação de aula	Os objetivos do ensino fundamental diferem da educação infantil: formar futuros profissionais. A disciplina, a seleção dos conteúdos, ler/escrever/contar, caracterizam a 1ª série do ensino fundamental, revelando uma tradição. A alfabetização mantém a sua centralidade e continua sendo encarada como passaporte para o conhecimento. No entanto, as crianças são privadas de uma relação mais pessoal com a língua escrita, já que as práticas de alfabetização são empobrecidas, baseiam-se nos “textos” cartilhescos, que não pressupõe interlocutores e visam exclusivamente a decodificação. Apesar do comprometimento das professoras com o trabalho, há necessidade de mudanças que pressupõem um trabalho coletivo de reflexão sobre as práticas.

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
VALENÇUELA Dissertação 2002 UFSCar	Os saberes que permeiam a prática pedagógica das alfabetizadoras	pesquisa de abordagem qualitativa	GÓMEZ; HUBERMAN; LIBÂNEO; MIZUKAMI; NÓVOA; PEREZ RAYMOND; SCHÖN; SAVIANI; TARDIF; ZEICHENER;	6 professoras de 3 escolas públicas estaduais de Maracaju/MS	-questionário; -entrevista.	Os saberes que permeiam a prática têm como fonte o ambiente familiar e religioso. A prática permite reflexões sobre seu fazer intuitivo, um saber específico que somente a experiência revela: o tempo na profissão, articulado com os demais saberes desperta uma percepção maior para compreender os comportamentos e atitudes das crianças. A prática apresenta uma simbiose das concepções teóricas (tradicional, humanista, construtivista e histórico-crítica) da formação inicial (saber acadêmico) em diálogo com os saberes da experiência. Necessidade de valorização do professor como alguém que questiona, sugere, critica e compartilha idéias e de uma política de valorização do magistério.
SARRAF Dissertação 2003 USP	As concepções dos professores, seus posicionamentos graus de consciência sobre sua condição docente e suas posturas pedagógicas frente à alfabetização	análise de depoimentos	BRUNER COLELLO; FERREIRO; GARCIA, R. L.; MACEDO; REGO; SOARES; TEBEROSKY; VYGOTSKY; WEIZ;	20 alunas do 4º. ano do magistério da rede estadual de SP e 20 professoras da rede estadual sem qualificação superior, formadas no mesmo curso Normal e com mais de 5 anos de experiência	-questionário (perfil); -entrevistas	AS professoras já atuantes têm idéias e condutas cristalizadas e diante da solidão com que enfrentam os desafios do dia-a-dia, muitas vezes, escolhem o caminho mais fácil e seguro, que certamente, não é o caminho do novo, da ousadia e da criatividade. Há contradições no discurso das professoras que se por um lado falam sobre necessidade de respeitar o tempo do aluno na assimilação dos conhecimentos, por outro culpam o aluno pelo fracasso na alfabetização. A não incorporação de atividades significativas de leitura e escrita nas práticas de alfabetização pode ser explicada, também, pelo fato de que essas atividades não estão presentes na vida das alfabetizadoras. Assim, a resistência das professoras em reverem suas práticas e convicções, é decorrente tanto da incompreensão e desconhecimento dos conceitos teóricos quanto da insegurança de ensinar aquilo que não sabem.

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
YACOVENCO Dissertação 2003 Unesp/Arara quara	As concepções que configuram as práticas das professoras alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental	analítico- descritiva	MARIN; ESTEVE;; MICOTTI; ABUD; SOARES; GIOVANNI;	4 professoras e uma escola da rede pública estadual da cidade de Bauru/SP (2 de classe forte; 1 classe fraca; 1 de classe média)	-questionário (perfil); -entrevista individual e coletiva com as professoras; -análise de caderno dos alunos e de documentos da escola.	As professoras revelam uma concepção de alfabetização mais ampliada ao estenderem para os anos seguintes a responsabilidade por tal processo. Ao mesmo tempo, ao ampliarem tal visão, simplificam o trabalho com alfabetização no 1º. ano escolar, reduzindo o grau de exigência com relação à alfabetização dos alunos, o que implica aceitar como alfabetizado o aluno que apresenta rudimentos de leitura e escrita. A implantação do Ciclo Básico e da Progressão Continuada teve implicações para o professor, especialmente pela falta de clareza sobre o ponto de chegada dos alunos e perda da noção de terminalidade do sistema seriado. Além disso, a noção de continuidade do processo confunde-se com a repetição do conteúdo no ano seguinte.
CUNHA Dissertação 2004 UFSCar	As relações entre as expectativas das professoras sobre os conteúdos da língua materna e a forma como esses conteúdos são ensinados	analítico- descritiva	FERREIRO; FRANCHI; GERALDI; MATENCIO; POSSENTI; ROJO; SOARES;	39 professoras de Ciclo (1ª. e 2ª. série) da rede municipal de São Carlos (questionários) Dessas, 6 professoras de 6 escolas diferentes foram entrevistadas.	-questionário sobre conteúdos importantes da língua; -entrevista; -análise de materiais dos alunos.	O ensino da leitura e da escrita é concebido como aquisição crescente dos elementos da língua. O texto é trabalhado como pretexto para identificação das unidades menores. As atividades de leitura não contemplam a variedade dos gêneros e do material disponível. A ortografia e gramática foram trabalhadas de forma mais assistemática. As professoras reconhecem a importância do ensino das normas ortográficas, entretanto, ensinavam através de atividades de memorização, repetição, em detrimento da reflexão sobre as mesmas. Talvez isso decorra do desconhecimento das professoras das regularidades e irregularidades da língua. Há necessidade de uma formação teórica mais sólida sobre a língua materna, já que não se pode ensinar o que não se sabe.

autor grau do estudo ano IES	Enfoque principal da pesquisa	Tipo de Estudo	Base teórica dos estudos	Sujeitos investigados/ local da coleta de dados	Procedimentos de coleta de dados	Conclusões
QUIM Dissertação 2004 Unesp/Arara quara	teorias implícitas e que fundamentam o processo de ensino- aprendizagem desenvolvido por elas	analítico- descritivo	construtivista	6 professoras de escolas do município de Alto Araguaia/MT		Ao analisar as teorias implícitas no discurso das alfabetizadoras, argumentou que as professoras encontram-se num momento de mudança metodológica, com vistas a uma adequação de sua prática ao novo projeto educacional, assim foi possível perceber que as professoras fazem referência a várias teorias quando falam de sua prática; assim também quando abordam as teorias psicológicas as professoras focalizam explicitamente as teorias do desenvolvimento infantil no que tange às fases do desenvolvimento e à necessidade de respeitá-las no processo ensino-aprendizagem, chegando mesmo a citar teorias clássicas da Psicologia. Os dados apontam também muitas crenças ou teorias implícitas das professoras, algumas das quais se assemelham aos princípios construtivistas passíveis de serem observados na prática.
ZIBETTI Tese 2005 USP	Os saberes docentes mobilizados na prática de uma professora alfabetizadora	pesquisa etnográfica	ANDRÉ; BAKHTIN; EZPELETA; 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	Há duas dimensões na constituição dos saberes: dimensão histórico/dialogica - os saberes são apropriados e objetivados a partir do diálogo com as experiências vividas pela docente, formadoras, crianças e materiais didáticos. Dimensão criadora, pois mesmo submetida às determinações do trabalho cotidiano, frente aos desafios da alfabetização a professora cria formas distintas de intervenção no processo pedagógico. 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 à professora estão: a necessidade de manter a atenção e o interesse pela tarefa do grupo de alunos em suas primeiras experiências de escolarização com os recursos e condições da escola pública; atender um grupo de crianças em diferentes momentos da aprendizagem da leitura e da escrita, diferença acentuada pelo Ciclo Básico; trabalho com conteúdos curriculares necessários para que os alunos avancem.