

CONVERGÊNCIAS ENTRE PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA NA PESQUISA EDUCACIONAL SOBRE ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE CONTRIBUIÇÕES AO TEMA PRODUZIDAS NO ÂMBITO DA ANPED SUL*

APROXIMACIONES ENTRE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LOS ESTUDIOS EN POSTGRADO PRESENTADAS POR LAS INVESTIGACIONES SOBRE ALFABETIZACIÓN: UN ESTUDIO DE LAS CONTRIBUCIONES AL TEMA PRODUCIDAS EN EL ALCANCE DE LA ANPED SUL/BRASIL

DICKEL, Adriana

Universidade de Passo Fundo

dickel@upf.br

RESUMO Este trabalho resulta de uma pesquisa sobre o estado do conhecimento em alfabetização, produzido na Região Sul, no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Com vistas a sistematizar informações que contribuam para o fortalecimento teórico-epistemológico das pesquisas da área e para a identificação dos potenciais e das questões lacunares presentes nessas produções, objetiva esboçar uma cartografia da produção científica que elege como problemática a aquisição das habilidades básicas da leitura e da escrita. Foram analisados 127 resumos (12 teses e 115 dissertações) de trabalhos produzidos entre 2006 e 2011, defendidas no âmbito de cinco cursos de Doutorado e 23 cursos de Mestrado Acadêmico. São apresentados elementos sobre: a pós-graduação em Educação na Região Sul, a origem institucional dos trabalhos selecionados e as linhas de pesquisa a que se vinculam, os temas, universo e problemas de investigação, as estratégias metodológicas utilizadas e as abordagens teóricas em que se baseiam.

Palavras-chave: Alfabetização. Produção acadêmica. Estado do conhecimento. Educação.

RESUMEN Este trabajo resulta de una investigación sobre el estado de los conocimientos en alfabetización, producidos en el Sur de Brasil, en programas de estudios de postgrado en Educación. Con el fin de sistematizar datos que contribuyan para el fortalecimiento teórico y epistemológico del área e identificar las posibilidades y cuestiones en abierto en esas producciones, tiene como objetivo trazar un mapa de la producción científica sobre la adquisición de la lectoescritura. Se analizaron 127 resúmenes (12 tesis y 115 disertaciones), producidos entre 2006 y 2011, presentados para cinco cursos de doctorado y a 23 cursos de Maestría Académica. Se abordan los siguientes elementos: el postgrado en Educación en el

Región Sur, los orígenes institucionales y las líneas de investigación de los trabajos, los temas, el universo y problemas de investigación, las estrategias metodológicas y teóricas utilizadas y los enfoques teóricos que les conciernen.

Palabras clave: Alfabetización. Producción académica. Estado del conocimiento. Educación.

As polêmicas em torno do que seja a alfabetização, do que cabe à escola em relação à linguagem escrita e da qualidade do trabalho pedagógico que objetiva o domínio da leitura e a escrita - duas ferramentas essenciais à vida em uma sociedade letrada - foram, na última década, estimuladas em grande parte por duas situações distintas: a primeira diz respeito à implementação de estratégias de controle e exposição de alguns dos resultados da atividade escolar, principalmente sobre níveis de conhecimento em leitura e em matemática, por meio da disseminação dos resultados de testes padronizados; a outra remonta a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, incluindo aí o último ano da Educação Infantil e, portanto, as crianças de 6 anos.

Perguntas sobre: o que se ensina e se aprende na escola; em que medida os conhecimentos escolares estão a serviço da inserção qualificada dos sujeitos nas diversas relações e espaços sociais; como compatibilizar os interesses e as necessidades da criança pequena com as necessidades do processo de escolarização; de que formação o professor precisa para responder às demandas de aprendizagem que se colocam na relação não necessariamente harmônica entre escola e sociedade; como ele gere as mudanças em curso e como tem se apropriado das tensões emergentes desses novos contextos, entre outras, ganharam impulso e espaços até bem pouco tempo restritos à esfera acadêmica.

Em especial, a mídia não somente passou a disseminar o conteúdo das avaliações em larga escala como também a problematizar os seus resultados, inquirindo sistematicamente os intelectuais e pesquisadores do campo educacional sobre as possíveis soluções que apontariam com vistas à superação desse quadro. Diferentemente de outras áreas do conhecimento, o campo da pesquisa educacional – ao ter como um de seus objetos os processos pedagógicos que se materializam nas ações dos sujeitos situados em contextos educativos formais – tem na escola um universo de investigação. Em virtude disso, são depositadas sobre ela grandes expectativas, principalmente a de que o conhecimento produzido sobre esse lugar,

sobre a atividade de aprender e ensinar em contextos situados e intencionalmente organizados para isso, repercute imediatamente sobre os seus sujeitos e fundamentalmente sobre os resultados do trabalho pedagógico. Fortes questionamentos atravessam discursos provenientes de diferentes setores sociais e também de setores da educação, nos quais se acusa a área de não prover a escola de recursos que lhe permitam fazer frente às demandas que a sociedade apresenta, de encastelar-se na academia e de não instrumentalizar os atores dos processos pedagógicos de conhecimentos e estratégias que favoreçam o desenvolvimento de competências compatíveis com as necessidades hodiernas.

Esse quadro remete a polêmicas que sistematicamente retornam à pauta dos debates no meio acadêmico ligado à pesquisa educacional. No caso do IX Seminário da Anped Sul, ocorrido em Julho de 2012, em Caxias do Sul, o público foi instado a debater o papel da pós-graduação em Educação – o principal espaço de pesquisa educacional – e a sua capacidade de estabelecer e sustentar uma interlocução com a Educação Básica, com a escola, com seus problemas e desafios. A cada Grupo de Trabalho (GT), coube abordar esse tema com base no acúmulo teórico que o campo específico sobre o qual se volta produziu. Com tal atitude, a área adentra em polêmicas tais como a exposta anteriormente, reconhecendo-se como responsável pelo conhecimento que gera e pelo uso que dele é feito. Assume que o fato de esse conhecimento dizer respeito a uma atividade constitutiva da humanidade de nossa espécie – a atividade de educar, ou seja, de prover cada nova geração de recursos não somente para manter o que foi produzido ao longo da trajetória humana, mas também para inovar e buscar soluções para os problemas que a própria humanidade produziu ou que ela tem de enfrentar para continuar o seu percurso – dota a pesquisa educacional de um caráter e de responsabilidades éticas e políticas intransferíveis.

Essa preocupação marcou, então, a primeira reunião, no âmbito da Anped Sul, do GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Até a edição de 2012, as produções relativas aos processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita estavam pulverizadas entre outros grupos de trabalho. Por se tratar de um GT que passa a se constituir, considerou-se necessário expor, mesmo que em linhas gerais, o que tem sido produzido sobre esse tema na Região Sul, que preocupações assolam os pesquisadores, como eles as têm tratado e em que medida e em que termos a

interlocução com a Educação Básica, suas necessidades e problemas, tem sido realizada.

Este texto constitui uma síntese dos principais achados que obtivemos nessa imersão nos produtos dos programas de pós-graduação em Educação da Região Sul, que se voltam para a compreensão do processo de alfabetização e das condições em que esse processo ocorre em contextos formais de ensino. Ele está organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos a natureza do estudo realizado e os critérios de seleção dos materiais que analisamos; em seguida, esboçaremos uma espécie de cartografia da pesquisa acadêmica sobre alfabetização na Região Sul, para a qual ocorrerão dados relativos ao avanço dos programas de pós-graduação em Educação nessa Região, ao perfil das produções sobre alfabetização e aos polos em que elas se realizam e a partir dos quais se difundem; num terceiro momento, localizaremos nos materiais selecionados os temas, problemas, objetivos, referenciais teóricos e metodologia de investigação que têm orientado as pesquisas no campo; e por último, registraremos, sem o aprofundamento que merecem, algumas questões sobre os campos de investigação que tais trabalhos elegem e os resultados que deles provêm.

PARÂMETROS NORTEADORES DO ESTUDO

Toda área necessita, sistematicamente, submeter ao crivo da crítica não somente os produtos das pesquisas que os membros de sua comunidade realizam, mas também os parâmetros teórico-metodológicos que orientam o trabalho científico dessa comunidade e os problemas considerados por ela como dignos de estudo em um determinado período. Essa mirada sobre si mesma deflagra o que chamamos de processo meta-analítico. Segundo Larocca, Rosso e Souza (2005, p. 119), esse processo permite “apontar focos, núcleos temáticos, referenciais teóricos, meios, recursos e processos adotados na produção do conhecimento” pela área, e, ainda, detectar entraves da e investir na produção, tanto em termos de valorização de seus produtos como em termos de qualificação de seus processos.

Portanto, especialmente para as áreas cujo estatuto de cientificidade é sistematicamente posto em questão, como ocorre com a Educação, os trabalhos meta-analíticos podem ser uma das formas adequadas de fortalecer a crítica

científica, um dos pilares fundamentais, segundo Bourdieu (1994), da atividade científica. Além disso, trabalhos dessa natureza permitem visualizar possíveis pontos de contato, redes de colaboração e de desenvolvimento de projetos articulados, o que certamente auxilia no enfrentamento da pulverização dos esforços empregados e na identificação de temas e problemas a serem submetidos à pesquisa acadêmica.

Esse processo meta-analítico pode ser desenvolvido de duas formas: por meio de pesquisas do tipo “estado da arte” ou de pesquisas do tipo “estado do conhecimento”. Segundo Romanowstki e Ens (2006, p. 39-40), uma pesquisa do tipo “estado da arte” abrange “toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”, quais sejam: resumos de dissertações e teses, produções em congressos e publicações em periódicos da área. Já a pesquisa sobre o “estado do conhecimento” – modalidade à qual filiamos o estudo ora exposto – aborda somente um desses setores de veiculação dos produtos científicos.

Para o nosso trabalho, selecionamos resumos de teses e dissertações, uma vez que tais documentos expressam o conteúdo sobre o objeto de nossas indagações mais original produzido nos programas de pós-graduação em Educação da Região Sul. Além disso, Soares e Maciel (2000, p. 9) consideram que as pesquisas inscritas nesse tipo de material expressam um “conhecimento *em construção*”. Em boa parte, esses trabalhos constituem-se como fontes de outras elaborações que se utilizam de variados veículos.

Outra opção que fizemos disse respeito ao conceito de alfabetização que nos orientaria. Apesar de considerarmos que o processo de alfabetização não se encerra na aquisição das habilidades básicas da leitura e da escrita (DICKEL; DIAS, 2010), para este estudo, em virtude do volume de produções e da necessidade de delimitar com o máximo de precisão possível o seu *corpus*, optamos por fazer dessa acepção o principal critério de seleção dos documentos. Com isso, assumimos que, ao selecionarmos as teses e dissertações e ao focalizarmos aquelas centradas no processo inicial de aquisição da escrita e da leitura, projetamos para trabalhos subsequentes estudos que abordem o desenvolvimento, o aperfeiçoamento e a ampliação dessas habilidades. Cabe mencionar que essa restrição conceitual foi operada por um dos mais importantes estudos sobre o estado da arte em

alfabetização, o de Soares e Maciel (2002), com o qual os resultados deste trabalho poderiam dialogar em produções subsequentes.

A seleção dos resumos, feita através do Banco de Teses da Capes, teve como filtro os descritores: alfabetização, letramento, ensino da linguagem escrita. Na primeira seleção de trabalhos que realizamos utilizando esses descritores, observamos algo já constatado em outros trabalhos (DICKEL, 2012), a saber, o fato de que a aquisição da linguagem escrita e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita não têm sido objeto de estudo de uma área apenas. Contribuem para agregar conhecimentos a esse campo de investigação, na Região Sul, além de pesquisas em Educação, aquelas realizadas junto a programas de pós-graduação das áreas de Psicologia, Letras, Linguística, Linguística Aplicada e Distúrbios da Comunicação Humana. Coube, portanto, outra delimitação: a de nos restringirmos aos trabalhos pertencentes à área da pesquisa educacional, disponibilizados pelos programas de pós-graduação pertencentes à área de Educação da Capes.

Competia-nos, ainda, proceder a um recorte temporal. Em 2006, deflagra-se a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos. Essa inovação trouxe consigo a necessidade de posicionar no centro do debate o processo de alfabetização inicial, indagando-lhe sobre vários elementos, entre eles, a relação do EF com a Educação Infantil, o uso de métodos de alfabetização, a formação de professores, o projeto pedagógico da escola. Entre 2006 e 2011, podem ter sido produzidos trabalhos que permitam indicar tendências no modo de tratamento da temática, em relação aos lugares em que isso é feito e aos sujeitos que participam de sua produção. Foi esse, então, o período a que restringimos a seleção do *corpus*.

PRIMEIRAS SÍNTESES: POR UMA CARTOGRAFIA DAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NA REGIÃO SUL

1. ASPECTOS GERAIS

As Instituições de Ensino Superior (IES), situadas na Região Sul, ofereciam, em 2011, 634 programas de pós-graduação em nível *stricto sensu*¹. Dentre eles,

¹ Fonte: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&dbcb-selectedIndex=0>. Acesso em 06/7/2012.

estão 35 programas vinculados à área de Educação da CAPES², nos quais estão em andamento 51 cursos: 33 de Mestrado Acadêmico, 16 de Doutorado e 2 de Mestrado Profissional (Gráfico 1).

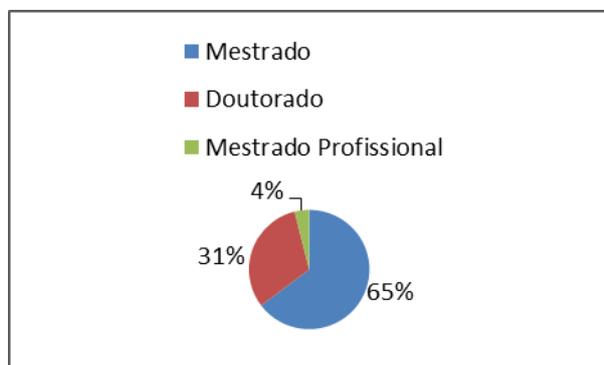


Gráfico 1 – Distribuição das diferentes modalidades de curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, oferecidas na Região Sul.

Fonte: Capes

A área de Ciências Humanas tem sido uma das responsáveis pela expansão da pós-graduação no Brasil. Se em 1998 existiam 170 programas na área, em 2008, esse número sobe para 366, chegando a 437 em 2011. Essa proporção pode ser verificada nos dados pertinentes à Região Sul. Somados, os três estados mantinham, em 1998, 33 programas de pós-graduação vinculados à área de Ciências Humanas. Esse número passou a 78, em 2008, e a 96 em 2011.³ O Gráfico 2 apresenta a disposição desses programas em cada Estado da Região Sul.

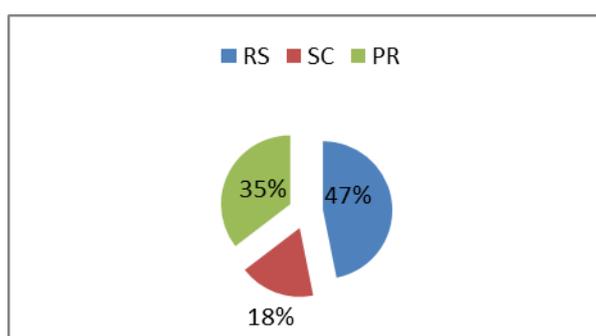


Gráfico 2 - Distribuição dos PPG na área de Ciências Humanas entre os Estados da Região Sul

Fonte: Geocapes, 2012

² Os dados relativos à Pós-Graduação em Educação da Região Sul foram obtidos mediante consulta à página da Capes, link Cursos recomendados e reconhecidos, disponível em 06/7/2012. Isso implica que o total a ser considerado nesta exposição é relativo aos cursos em funcionamento até julho de 2012.

³ Fonte: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&dbcb-selectedIndex=0>. Acesso em 06/7/2012.

Se considerados os dados sobre o avanço da área de Educação, nessa mesma Região, observar-se-á idêntico fenômeno. De 2004 até 2012, o número de programas de pós-graduação em Educação praticamente dobrou, saindo de uma marca de dezoito programas, criados entre 1972 e 2003, para 35 em 2012. A Tabela 1 expõe a linha de crescimento ocorrida no campo da pós-graduação em Educação na Região Sul, entre 1972 e 2012.

ANO	1972	1976	1984	1990	1992	1994	1995	1997	1999	2000	2001	2004	2007	2008	2009	2011	2012	Total
RS	2					2	2	1	1				1	2			5	16
SC			1							1	1	1	3		1	1	1	10
PR		1		1	1	1			1		1		1				2	9
Total	2	1	1	1	1	3	2	1	2	1	2	1	5	2	1	1	8	35

Tabela 1 – Número de programas de pós-graduação em Educação da Região Sul, de 1972 a 2012.
Fonte: Geocapes, 2012

2. OS ESTUDOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Integra o *corpus* deste trabalho 127 resumos de teses e dissertações. Doze deles são provenientes de teses defendidas no âmbito de cinco cursos de Doutorado e 115 apresentam dissertações defendidas junto a 23 cursos de Mestrado Acadêmico. Não houve achados sobre o tema entre os cursos de Mestrado Profissional existentes na Região Sul.

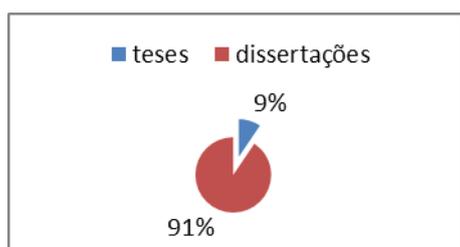
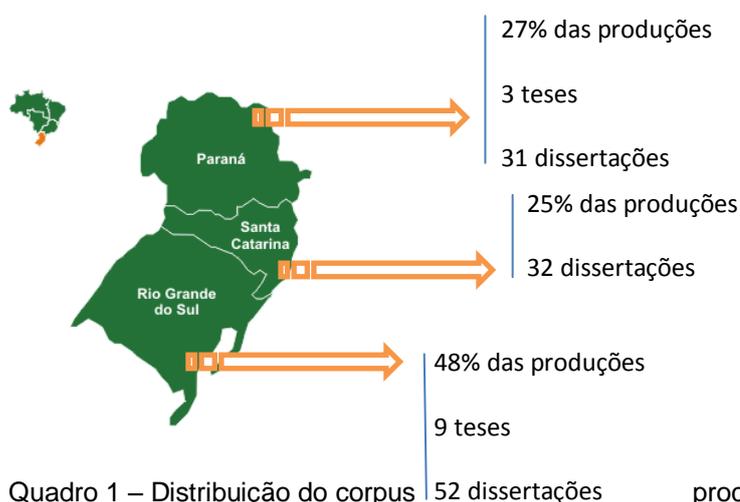


Gráfico 3 – Distribuição dos trabalhos constantes no *corpus*, por tipo de documento.

Em relação a sua procedência, os trabalhos estão dispostos da seguinte forma: dos 127 trabalhos, 61 estão localizados em programas do Rio Grande do Sul, 32 em Santa Catarina e 34 no Paraná. Conforme o Quadro 1, observamos que pouco menos de 50% das produções constantes no corpus originam-se de programas gaúchos.



Quadro 1 – Distribuição do corpus por procedência.

Há uma dispersão no que tange à origem institucional dos trabalhos, visto que os 127 produtos encontram-se vinculados a 23 programas (Tabela 2). No entanto, pode-se observar uma concentração desses trabalhos - cinco ou mais entre 2006 e 2011 - em onze (11) programas. São eles: no Paraná, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), com 8 produtos, Universidade Estadual de Maringá (UEM) com 7, e Universidade Federal do Paraná (UFPR) com 12; em Santa Catarina, Universidade Regional de Blumenau (FURB) com 8, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com 7 e Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) com 10; no Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) com 8, Universidade Federal de Pelotas (UFPEl) com 10, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com 8, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com 15 e Universidade de Passo Fundo (UPF) com 5. Com exceção de nove (9) programas, os demais apresentam continuidade na produção sobre o tema, com um produto por ano ou a cada dois anos.

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	
UPF		2		2		1	5
UNISC					1	1	2

UNISINOS		1	2	1			4
ULBRA	1						1
UFPEL	2	1	1	1		5	10
UFSM	3	1	6		1	4	15
UFRGS		1	2	3	1	1	8
FURG		1				2	3
UCS						1	1
PUCRS		3		3		2	8
UNIJUÍ				3	1		4
UFSC	3	1		1	1	1	7
UDESC				2			2
UNOESC				1	1	2	4
FURB	1	1	1	1	3	1	8
UNIVALI	3	3			2	2	10
UNESC			1				1
UFPR		5	2	3	1	1	12
PUCPR		1		3	3	1	8
UEL					1	1	2
UEM	2		1	2	1	1	7
UEPG	1		1	1			3
UTP	1		1				2
TOTAL	17	21	18	27	17	27	127

Tabela 2 – Distribuição do *corpus* por Programa e ano de produção.

Esse último elemento, leva a outro dado importante na identificação do *locus* da pesquisa sobre alfabetização na Região Sul. Diz respeito à existência ou não de linhas de pesquisa voltadas à temática e à quantidade de professores em cada programa envolvido com essa produção.

Caracteriza a produção sobre alfabetização uma pulverização dos trabalhos em diversas linhas de pesquisa e sob a responsabilidade de diferentes docentes pesquisadores/orientadores. Boa parte dos trabalhos resulta de linhas de pesquisa com campos problemáticos de caráter mais abrangente. Na UFPR, por exemplo, os trabalhos estão concentrados em duas linhas de pesquisa, a saber, *Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e Cultura, escola e ensino*. Na UEM, a maior parte dos trabalhos sobre o tema está disposta no âmbito da linha *Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores*. O mesmo ocorre na PUCPR em relação à linha de pesquisa *Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores*. Na UFSC, há maior dispersão, com uma destacada concentração de trabalhos na linha de pesquisa *Ensino e formação de educadores*. Na UNIVALI, 6 dos 10 trabalhos estão dispersos entre 4 linhas de pesquisa, sendo que os demais provêm da linha

Práticas Docentes e Formação Profissional. A maior concentração de trabalhos em uma linha de pesquisa ocorre na UFSM: 14 dos 15 trabalhos selecionados articulam-se à linha *Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional*. Em síntese, os 127 trabalhos vinculam-se a 51 linhas de pesquisa⁴. O Quadro 2 apresenta uma descrição mais detalhada da procedência dos estudos em análise.

Universidade	Nº de trabalhos	Linha de pesquisa
FURB	1	Educação, Cultura e Poder
FURB	2	Educação, Estado e Sociedade
FURB	4	Linguagem e educação
FURB	1	Processos e métodos pedagógico-didáticos
FURG	3	Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as)
PUCPR	2	História e Políticas da Educação
PUCPR	6	Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores
PUCRS	3	Ensino e educação de professores
PUCRS	1	Formação, políticas e práticas em Educação
PUCRS	1	Fundamentos, políticas e práticas da educação brasileira
PUCRS	1	não informado
PUCRS	2	Pessoa e Educação
UCS	1	não informado
UDESC	1	Educação, Comunicação e Tecnologia
UDESC	1	História e Historiografia da Educação
UEL	1	Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em contextos escolares
UEL	1	Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação
UEM	4	Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores
UEM	1	História, Historiografia e Educação
UEM	2	Trabalho Docente, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano
UEPG	3	História e Política Educacionais
UFPel	7	Cultura Escrita, linguagens e aprendizagem
UFPel	1	Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente
UFPel	1	Filosofia, Educação e Sociedade
UFPel	1	Formação Docente: Ensino, Aprendizagem e Conhecimento
UFPR	5	Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano
UFPR	7	Cultura, Escola e Ensino
UFRGS	2	Conhecimento, subjetividade e práticas educacionais
UFRGS	5	Cultura, currículo e sociedade
UFRGS	1	Políticas de formação, políticas e gestão da Educação
UFSC	1	Educação e infância
UFSC	1	Educação e movimentos sociais

⁴ Como se trata de um intervalo significativo – 6 anos –, a percepção de uma profusão de linhas de pesquisa pode, em uma análise mais minuciosa, ser desfeita, já que os programas são dinâmicos na configuração de suas propostas e, nesse ínterim, linhas de pesquisa podem ter sido reformuladas, substituídas ou extintas, recebendo em alguns desses casos novas designações.

UFSC	4	Ensino e formação de educadores
UFSC	1	Trabalho e Educação
UFSM	14	Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional
UFSM	1	Práticas Escolares e Políticas Públicas
ULBRA	1	Escola, Docência e Identidades
UNESC	1	Educação, linguagem e memória
UNIJUI	1	Currículo e formação de professores
UNIJUI	3	Educação popular em movimentos e organizações sociais
UNISC	1	Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação
UNISC	1	Educação, Trabalho e Emancipação
UNISINOS	3	Educação e processos de exclusão social
UNISINOS	1	Formação de professores, saberes docentes e mediações pedagógicas
UNIVALI	2	Cultura, Tecnologia e Aprendizagem
UNIVALI	1	Formação Docente e Identidades Profissionais
UNIVALI	2	Políticas para a Educação Básica e Superior
UNIVALI	4	Práticas Docentes e Formação Profissional
UNIVALI	1	Processo Criativo e Formação Estética
UNOESC	4	Processos Educativos
UPF	5	Processos Educativos e Linguagem
UTP	1	Políticas Públicas e Gestão da Educação
UTP	1	Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores

Quadro 2 – Relação de linhas de pesquisa por instituição.

No total, são 76 os orientadores responsáveis por essa produção. Com quatro ou mais orientações sobre alfabetização (conforme conceito utilizado como critério de seleção do corpus), encontram-se 8 docentes, vinculados a programas de pós-graduação das seguintes instituições: no PR, UFPR e PUCPR; em SC, UNOESC e UNIVALI; e no RS, UPF, UFSM e UFPel.

SEGUNDO MOMENTO: PERFIL TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

1. TEMAS, UNIVERSO E PROBLEMAS DE INVESTIGAÇÃO

Sobre os temas que mobilizam os pesquisadores em formação na Região Sul, no que se refere aos estudos sobre alfabetização, cabem dois destaques. O primeiro deles diz respeito a um *continuum* existente entre os estudos sobre alfabetização e outros campos de investigação da área da Educação; o segundo refere-se ao visível empenho em cercar o universo pedagógico por meio da tematização de práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Em relação ao primeiro aspecto destacado, podemos dizer que, em boa parte dos trabalhos, o tratamento dado ao tema *alfabetização* tem sido associado a outro tema de investigação da área de Educação, provindo deste, muitas vezes, o eixo estruturante da construção do problema de investigação. Em outras palavras: a investigação é pertinente ao campo dos estudos sobre alfabetização, mas não necessariamente toma o seu acúmulo conceitual como foco articulador do trabalho. Uma leitura integral dos estudos selecionados poderia esclarecer se a alfabetização é considerada tão somente um elemento de delimitação do universo de investigação (quando concebida como fase do processo de escolarização, por exemplo) ou se à compreensão desse fenômeno estão sendo agregados elementos novos.

No que se refere ao segundo destaque, cumpre dizer que, dentre os trabalhos que investigam problemas que têm em sua centralidade o processo de alfabetização, destacam-se aqueles que se voltam para o estudo de práticas pedagógicas alfabetizadoras, os quais constituem a maior proporção daquele conjunto (28 trabalhos entre 40 – ver Gráfico 4).

O Quadro 3 apresenta os temas de investigação presentes no corpus, situando-os em dois grupos. O primeiro – Grupo 1 – traz um conjunto de trabalhos que, pela leitura dos resumos, constroem algum elemento do processo de alfabetização como objeto central de investigação e estabelecem com os estudos pertinentes a esse campo sua principal interlocução. O segundo – Grupo 2 – apresenta os temas que identificam um grupo de trabalhos que, conforme apontamos anteriormente, transitam sobre outros campos da pesquisa educacional, tendo o processo de alfabetização mais como um universo de investigação do que como foco da pesquisa.

TEMA	TRABALHOS
Grupo 1	
DISCUSSÃO CONCEITUAL	5
ESTUDO SOBRE O ESTADO DA ARTE	1
FATORES PSÍQUICOS/PSICOLÓGICOS IMPLICADOS NA ALFABETIZAÇÃO	5
HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO	4
PROPRIEDADES DA LINGUAGEM ESCRITA	2
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ALFABETIZAÇÃO	28
RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ALFABETIZAÇÃO	3
EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO	2

	SUBTOTAL	40
Grupo 2		
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		21
EDUCAÇÃO ESPECIAL		2
ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS		11
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES		6
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES		4
PROFESSOR: CONCEPÇÕES E CONSTITUIÇÃO		26
PROJETOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS		7
	SUBTOTAL	77
	TOTAL	127

Quadro 3 – Temas que convergem para a configuração do problema de investigação dos trabalhos em análise.

O Gráfico 4 permite visualizar a proporção que tomam os diferentes temas no conjunto dos trabalhos em análise.

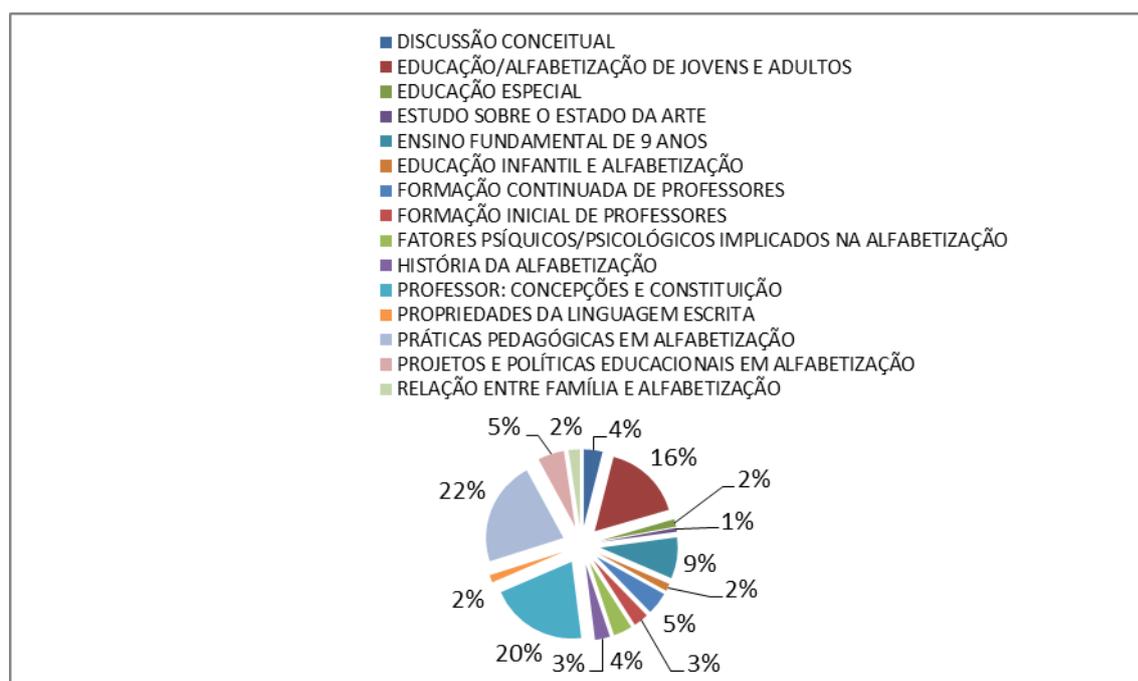


Gráfico 4 – Proporção dos temas em relação ao conjunto dos trabalhos analisados.

O universo de investigação eleito pelos estudos aqui descritos traz elementos importantes para a discussão sobre a relação da pesquisa acadêmica com a escola. Dos 127 trabalhos, 55 tem por lócus a escola, isto é, buscam na escola, em especial, nas salas de aula as informações empíricas para a investigação. Se somarmos esse dado aos dos estudos que tomam o professor como sujeito da pesquisa (26), teremos 81 trabalhos que incidem diretamente sobre a organização

do trabalho pedagógico, seja por meio do professor ou da tematização das práticas pedagógicas, do contexto e da cultura escolar.

Em relação aos problemas de investigação, ocorrem situações que há muito têm sido objeto de discussão no campo da pesquisa educacional. Uma delas diz respeito à configuração de problemas cuja formulação é eivada de um real ainda pouco problematizado. Isto é, os problemas de investigação, no formato que assumem ao serem expostos, remetem a um problema empírico, cotidiano, mais do que a um problema científico. São exemplos disso enunciados tais como: Que práticas sociais de leitura e de escrita estão presentes no primeiro ano do Ensino Fundamental? Como se caracterizaram os momentos da formação de um programa X de formação continuada de professores? Como o professor da 1ª série compreende o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita? De que forma os textos literários são apresentados no livro didático de alfabetização?

Em outra situação, observamos formulações de problemas definidos genericamente, prescindindo de uma delimitação mais rigorosa. Corroboram essa afirmação os seguintes enunciados: Como se realiza a produção do sujeito leitor? Como nos constituímos professores alfabetizadores? Como se dá o processo de alfabetização e letramento e suas implicações no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança?

Pese o fato de boa parte dos trabalhos abordar temas relacionados à prática pedagógica alfabetizadora, mais da metade deles (16 entre os 28) não possuem um problema objetiva ou claramente exposto. Esse fato enseja muitas questões que, apesar da urgência com que deveriam ser tratados, não nos é possível neste artigo tematizar.

2. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS: TIPOS E MÉTODOS DE PESQUISA

Quanto ao desenvolvimento metodológico dos processos de pesquisa expostos nos resumos, destacam-se alguns aspectos. Dez (10) resumos não apresentam qualquer menção ao procedimento metodológico adotado pela pesquisa. Os demais, em sua maioria, são omissos em relação ao tipo de pesquisa desenvolvido. Somente cinquenta dentre os 117 que aludem à informação dessa natureza credenciam o seu estudo em um tipo de pesquisa já validado. No caso dos

textos que a apresentam, observamos a forte incidência do estudo de caso (16), seguido da pesquisa de enfoque narrativo que, associada à história de vida e à história oral, perfaz um total de 15 trabalhos. Tipos de pesquisa que requerem maior tempo em campo, tais como estudo longitudinal, pesquisa-intervenção e abordagem etnográfica, não são frequentes: 1, 6 e 3, respectivamente (Gráfico 5).

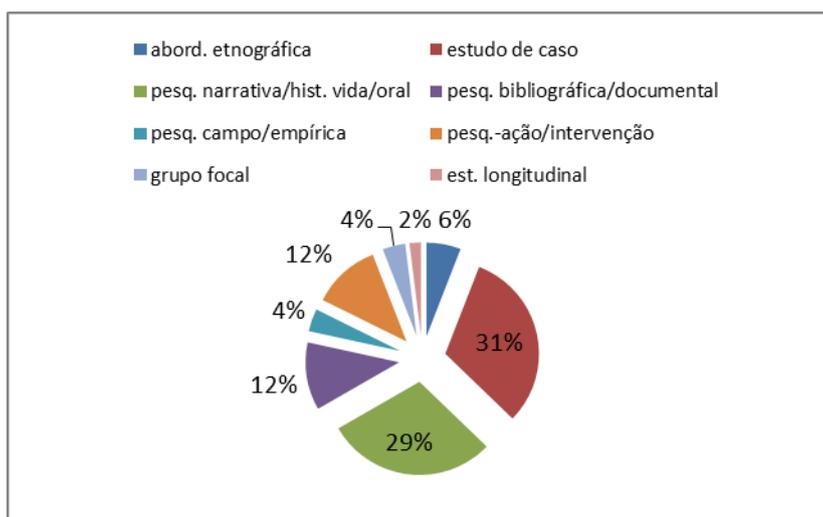


Gráfico 5 – Proporção dos tipos de pesquisa no universo de 50 das 127 produções.

Em relação a como os dados são produzidos, 94 dentre os 127 resumos apresentam as técnicas e/ou fontes utilizadas. Tais informações totalizam 157 ocorrências, uma vez que alguns estudos se valem de mais de uma técnica ou fonte de coleta de dados. Há a incidência preponderante de estratégias condizentes com o estudo de caso: análise documental (33), entrevista (52) e observação (31) (Gráfico 6).

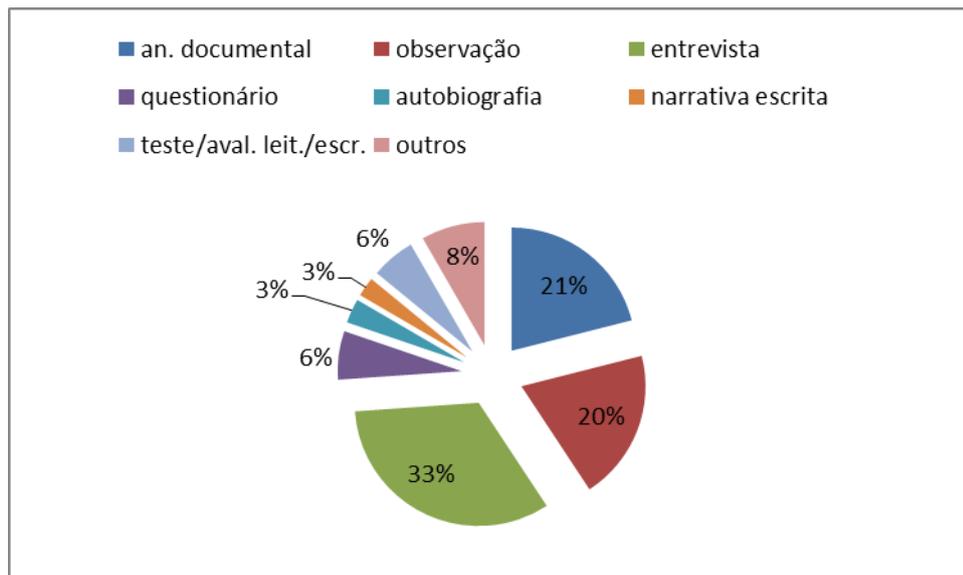


Gráfico 6 – Proporção de técnicas de coleta de dados em um universo de 157 ocorrências.

3. ABORDAGEM TEÓRICA

Em relação às abordagens teóricas, não há uma objetividade na indicação da vertente epistemológica do estudo e/ou dos autores que lhe serve de base, na grande maioria dos resumos. Dentre os 127 textos, 46 não registram informação alguma sobre esse aspecto do trabalho investigativo.

Sobre a perspectiva epistemológica que os fundamentam, somente 19 resumos mencionam essa informação, os quais remetem às abordagens apresentadas no Quadro 4.

ABORDAGEM	TRABALHOS
teoria histórico-cultural	7
teoria histórico-cultural e construtivista	1
concepção freireana de alfabetização	1
abordagem discursiva	2
epistemologia genética	1
estudos culturais	2
estudos culturais e análise do discurso	2
representações sociais	2
materialismo histórico dialético	1

Quadro 4 – Abordagens teóricas apresentadas nos resumos e o número de trabalhos que nelas se credenciam.

Em relação aos autores de base, os resumos são mais solidários com os leitores. Dentre os 127, 67 mencionam um ou mais autores utilizados como referência teórica. Em relação a esses nomes, além de sua grande variedade, há uma diversidade de matrizes epistemológicas representadas. Seleccionamos os autores citados três ou mais vezes e obtivemos o total de 97 ocorrências. A configuração obtida pode ser apreciada no Gráfico 7. Entre os autores da abordagem histórico-cultural Lev S. Vigotski e Mikhail Bakhtin são os mais citados – 17 e 8 ocorrências, respectivamente. Da área dos estudos do letramento, temos Magda Soares como a autora mais citada entre os trabalhos (22 indicações). Do campo da abordagem construtivista, Emilia Ferreiro e Jean Piaget aparecem como os seus principais representantes, totalizando, respectivamente, 10 e 4 indicações. E possivelmente influenciados pela tendência em Educação de Jovens e Adultos, temos a presença de Paulo Freire com 15 ocorrências. Como vimos anteriormente, um dos temas que atravessa vários estudos dentre os selecionados é o da formação do professor e da docência. A indicação de Maurice Tardif e Antonio Nóvoa, os quais juntos totalizam 18 ocorrências, corrobora aquela constatação.

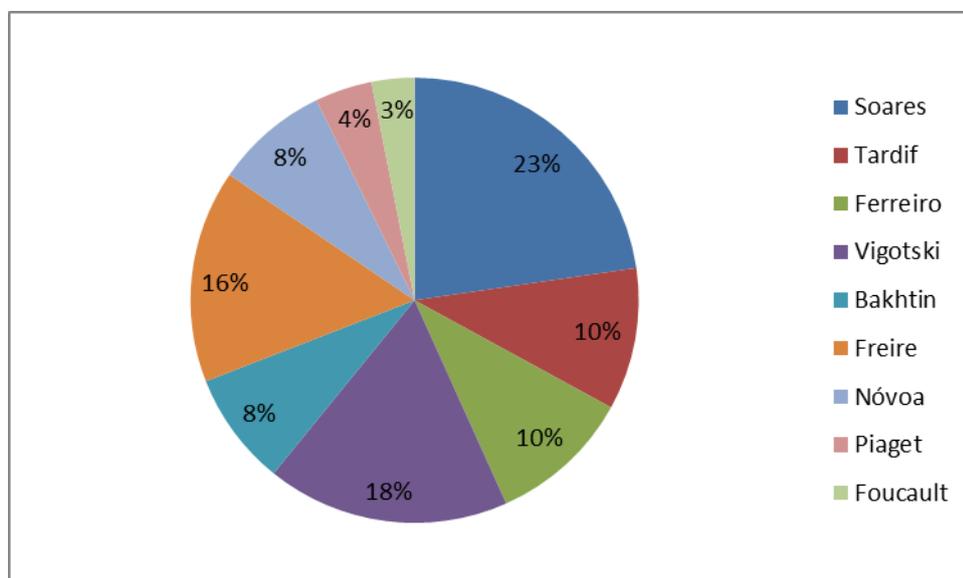


Gráfico 7 – Proporção de incidência de autores entre 97 ocorrências.

TERCEIRO MOMENTO: DA UNIVERSIDADE E DA ESCOLA – EM QUE CONSISTE A INTERLOCUÇÃO?

Apresentaremos para fins de discussão quatro questões que se sobressaíram no estudo realizado sobre a produção acadêmica sobre alfabetização na Região Sul e que, em nosso ver, poderiam ser aprofundadas com base no descrito até o momento. Elas dizem respeito à relação com o universo de investigação e ao caráter da interlocução entre pesquisa e escola.

1. O fato de sermos pesquisadores em Educação não necessariamente nos coloca diante da tarefa de transformar o universo de nossa investigação, tampouco, assim como pesquisadores de outras áreas, nos torna irresponsáveis pelo que ali acontece, em especial, pelo modo como o conhecimento produzido é apropriado pelos diferentes sujeitos que promovem a ação pedagógica. Essa é uma discussão fundamentalmente de cunho ético que juntamente com outras áreas de conhecimento precisamos enfrentar.

Agora, em relação aos problemas científicos investigados, talvez caiba perguntar: De que área do conhecimento se cobra aplicabilidade imediata dos conhecimentos formulados mediante pesquisa científica? Não traremos aqui uma discussão epistemológica acerca desse tema, mas queremos chamar a atenção para o que nos parece óbvio, mas que, dada a urgência com que alternativas para tornar a escola viável num contexto como o que vivemos são buscadas, pode passar despercebido. Se concebêssemos a educação como uma tecnologia, poderíamos como pesquisadores da área buscar “os produtos das áreas básicas” (psicologia, biologia, linguística...) e empreendermos possíveis aplicações junto ao campo educacional: práticas pedagógicas, projetos pedagógicos, formação inicial e continuada, situações didáticas. No entanto, a pesquisa educacional, pese a problemática epistemológica ainda não resolvida, não é uma tecnologia. Portanto, a complexidade de suas abordagens, a sua tradição teórica/epistemológica/metodológica está em permanente tensão com a complexidade do universo pedagógico, com o espaço/tempo/sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Tomá-la como uma tecnologia simplifica a área da pesquisa educacional e, também, a dinâmica dos processos pedagógicos.

2. Ao se abordar a interlocução entre a pós-graduação e a escola pública, cabem algumas perguntas: Em que consiste essa desejada interlocução? Que

conhecimentos atravessam as possibilidades de diálogo? Que horizontes de visão o constituem?

Concebemos interlocução como *interação*, o que, com base na abordagem de Bakhtin (1992, p. 113), é a relação mantida entre um locutor e um interlocutor, mediada pela palavra. A palavra, por sua vez, é uma “espécie de ponte” que permite a expressão de “um em relação ao outro”. Essa expressão organiza a atividade mental, modelando-a e determinando a sua orientação. Isso porque, quando o sujeito expressa o seu pensamento, dá-lhe acabamento e o tira da obscuridade. Permite, assim, ao outro um ato de compreensão.

Para esse mesmo autor (BAKHTIN, 1997, p. 355), compreender é “tornar-se o terceiro num diálogo”. É completar o texto do outro, prosseguir o ato criador, conduzir o texto para fora dos seus próprios limites, “cotejar com outros textos e pensar em um contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro)” (Id., Ibid., p. 404). Esse terceiro “decorre da natureza da palavra que sempre quer ser ouvida, busca a compreensão responsiva, não se detém numa compreensão que se efetua *no imediato* e impele sempre mais adiante (de um modo ilimitado)”. (BAKHTIN, 1997, p. 356-357). Esse processo produz o que Bakhtin (1997, p. 368) chama de *exotopia*, o fenômeno que permite a uma cultura ser compreendida em sua plenitude aos olhos de uma outra cultura, uma vez que esta permite àquela ver em si o que antes não via, enriquecendo-se mutuamente.

Diante do exposto, podemos perguntar: Em que medida, em nossos trabalhos como sujeitos ou com os sujeitos de processos pedagógicos implicados no aprendizado da linguagem escrita, conseguimos buscar sentidos alheios às situações que nos auxiliem a formular perguntas sobre elas e a encontrar respostas que as lancem para dimensões capazes de recuperar as várias determinações que as constituem? E, ainda: em que medida o que produzimos afeta os vários setores implicados na atividade de aprender em situações formais de ensino? Em que medida a palavra que produzimos interfere na apropriação produtiva dos resultados de nossos trabalhos?

3. Outra questão relacionada à anterior diz respeito ao fato de que toda *interação* é constitutiva da relação pedagógica (a relação pesquisador-pesquisado, por exemplo). Mesmo que esta não seja a principal atribuição da pesquisa educacional,

ao colocar em contato sujeitos de diferentes procedências, institui uma relação dinâmica em que são postos em ação elementos provenientes de diferentes lugares e explicitamente em condição de diálogo, condição esta perpassada por condicionantes contextuais, que resultam em conhecimentos ou em obstáculos epistemológicos à sua produção. Ao colocar, em muitos dos casos abordados neste trabalho, dois sujeitos sociais juntos – o professor de escola e o professor-pesquisador (seja de universidade ou não) –, aproxima percursos distintos. Mas não só isso... Aproxima universos de poder historicamente distintos. Nesse diálogo, os auditórios sociais podem não ser os mesmos, como nos ajuda a pensar Bakhtin (1997).

Segundo o autor, toda enunciação exige ao menos dois sujeitos socialmente organizados, visto que todo aquele que fala sempre fala para alguém, para um *auditório social* para o qual orienta a sua palavra. A atmosfera do auditório social, por sua vez, condiciona as motivações, deduções, apreciações interiores. Para o professor de escola importa organizar o seu trabalho de modo a reencaminhá-lo e obter sucesso/satisfação. O seu auditório é constituído por suas crianças, pelos pais dos estudantes, por seus pares, pelos gestores, pela comunidade na qual se situa a escola. A sua fala aos outros identifica-se com o princípio da abordagem naturalística: o seu interlocutor o compreende no contexto de suas próprias vivências. Se algo os aproxima, a compreensão inclui a possibilidade de interlocução. Caso contrário, o que diz não cria vínculo com o outro.

Por seu turno, o pesquisador tem os seus interlocutores, tem de prestar contas de seu trabalho em um nível de exigência distinto do exigido do professor. É instado a apresentar relatórios, defender sua dissertação ou sua tese, justificar cada atitude tomada ao longo de um processo de pesquisa, manifestar densidade teórica na abordagem do problema e dos dados, entre outros. Cada um tem responsabilidades e sofre pressões peculiares a seu meio profissional.

Para quem o professor fala? Com que preocupações ele fala? Para quem o pesquisador acadêmico escreve e que preocupações medeiam a sua escuta? E ainda, diante do conjunto de problemas que o professor enfrenta cotidianamente no seu trabalho, que produção feita por um pesquisador o auxiliaria?

Boa parte das conclusões a que chegam as investigações expostas nos documentos analisados neste estudo remete ao professor a tarefa de aprender mais

com o conhecimento científico produzido academicamente. Identifica também professores que reconhecem a importância do conhecimento elaborado e inquietam-se quando não têm acesso a ele. Chega, inclusive, a apontar caminhos e a apresentar sugestões sobre como esses profissionais poderiam ter acesso mais sistemático às inovações teóricas. Grupos de estudos em parceria com a universidade, reuniões de planejamento, cursos de formação continuada, disponibilidade de referenciais teóricos nas escolas, experiências nas quais os professores pudessem relacionar a teoria e a prática, momentos de reflexão sobre a própria prática são alternativas no sentido de possibilitar um contato sistemático com o meio científico.

No entanto, o acúmulo de conhecimentos da área nos permite corroborar o que diz Lerner (2002). Segundo a autora, a capacitação não é condição suficiente para a mudança na proposta didática. Além de continuar com os esforços de capacitação, também é fundamental estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e que impedem que todas as crianças se apropriem de práticas sociais, tais como a leitura e a escrita. É imprescindível, portanto, salientar a urgência de viabilizar um trabalho conjunto entre professores e pesquisadores. O primeiro pode se beneficiar das práticas de pesquisa para sistematizar os seus conhecimentos e confrontar suas práticas com as teorias elaboradas e o segundo pode confrontar as teorias com situações práticas que implicam efetivamente e concretamente aprendizados ou não aprendizados, sucessos ou fracassos da/na escola. Essa aproximação dos saberes pode possibilitar uma reformulação nos discursos, nas perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivas tanto da academia quanto da escola. Partilhar conhecimentos, práticas e vivência profissional é um mecanismo importante para a superação de muitos dos problemas educacionais vividos pela população. Nesse sentido, é flagrante a clareza cada vez maior de educadores e especialistas quanto à necessidade de um trabalho articulado e continuado. Mesmo que esta não seja a única forma legítima de se fazer pesquisa educacional.

4. Por fim, temos manifestado uma preocupação com o fato de, ao tratarmos de ensino da língua portuguesa, situarmo-nos em campos cujos esforços encontram-se pulverizados. Isto é, diferentemente da tradição francesa que constituiu há décadas

o campo da Didática como um campo epistemologicamente autônomo, no Brasil, os esforços por compreender em que consiste o aprendizado da língua, que objeto de ensino é esse, como ocorre esse processo, qual o papel do falante maduro no aprendizado do iniciante, que implicações psicológicas, neurológicas, afetivas, sociais atravessam esse aprendizado e o seu ensino, podem ser localizados entre linguistas, psicólogos, fonoaudiólogos e pedagogos/pesquisadores educacionais. No entanto, não há, até o momento, lócus de convergência entre os sujeitos que fazem dessas e de outras questões pertinentes a sua problemática de investigação. Isso, a nosso ver, dificulta o aprofundamento dos conhecimentos sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem verbal, já que mantém distanciados aqueles que se preocupam com a constituição do objeto do ensino – a língua –, aqueles que se voltam para os sujeitos que aprendem a língua – as crianças – e os que se debruçam sobre as situações que permitem o acesso e a ampliação da consciência e do uso dessa língua – o ensino.

Esse distanciamento, no entanto, não é somente geográfico, mas também afeta a qualidade das produções no campo. Um aspecto que necessitaria maior tempo de análise, com base na leitura preliminar que realizamos, é o fato de que parece haver entre os trabalhos analisados uma preocupação consistente com a descrição do fenômeno “ensino” e uma incipiente abordagem analítica dos fatores que são acionados e operam na relação entre adulto-criança-conhecimento em um contexto situado. Outro aspecto relacionado ao anterior emerge da impressão que se tem ao ler os resumos de que cada pesquisador precisa a cada trabalho remontar as bases mais elementares da discussão em que se insere. Essa situação talvez flagre um dos limites da área da Educação, a saber, a dificuldade em acumular densidade intelectual – teórica/metodológica – que permita romper com uma circularidade entre os estudos e evoluir na compreensão dos elementos fundantes das problemáticas que elabora. Observamos, por exemplo, que somente um dentre os 127 trabalhos dispôs-se a realizar um estudo do tipo “estado da arte”, fundamental a qualquer processo de meta-análise e necessário à evolução de uma área do conhecimento.

Concluimos assim este estudo, instando nossos interlocutores a estabelecer vínculos produtivos entre si, que permitam um avanço no campo a que nos dedicamos e um fortalecimento teórico-epistemológico das pesquisas que

estabelecem vínculos diretos com a sala de aula e a escola. Linhas de pesquisa, projetos de investigação, grupos de pesquisa interinstitucionais podem, com base nos dados apresentados, ser amplamente justificados. Iniciativas dessa natureza nos ajudarão a localizar e a produzir nos grandes vazios que nossa tradição nos deixa como herança.

ADRIANA DICKEL

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-Doutorado na área de Didática da Língua pela Universidade Autônoma de Barcelona. É graduada em Letras - Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo e mestre em Educação também pela Unicamp. Atua como professora titular no Curso de Pedagogia, na área de Fundamentos Metodológicos da Alfabetização e de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade de Passo Fundo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo : Martins Fontes, 1997.
- BOURDIEU, P. *Lições da aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- DICKEL, A. La enseñanza de la gramática en la escuela: lo que piensan, cómo la abordan y qué proponen las investigaciones brasileñas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature (BJTLLL)*, v. 5, p. 1-24, 2012.
- DICKEL, Adriana; DIAS, Rosangela Hanel. Alfabetização e letramento na perspectiva de professoras alfabetizadoras. In: DICKEL, A.; TEIXEIRA, A.; ORMEZZANO, G. R.; GRANDO, N. I.. (Org.). *Processos educativos e linguagem: teorias e práticas*. Passo Fundo - Ijuí: UPF Editora - Editora da Unijuí, 2010, p. 11-26.
- LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação: uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Pós-Graduação - Capes*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 118-133, 2005.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola*. Porto Alegre : Artmed, 2002.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. In: *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v.6, n. 19, set/dez/2006.

SOARES, Magda Becker, MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000. (série Estado do Conhecimento, n. 1).