PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

EZEQUIEL CHASSUNGO LUPASSA

APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: O ESTADO DA ARTE NO PERÍODO DE 2010 A 2014

Mestrado em Fonoaudiologia

SÃO PAULO

2015

EZEQUIEL CHASSUNGO LUPASSA

APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: O ESTADO DA ARTE NO PERÍODO DE 2010 A 2014

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Fonoaudióloga, sob a orientação da Profa. Dra. Regina Maria Ayres de Camargo Freire.

SÃO PAULO

2015

LUPASSA, EZEQUIEL CHASSUNGO.

Aprendizagem da leitura e escrita: O estado da arte no período de 2010 a 2014. Ezequiel Chassungo Lupassa; orientação da Profa. Dra. Regina Maria Ayres de Camargo Freire. São Paulo PUC-SP. PEPG em Fonoaudiologia 2015.

Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Departamento de Fonoaudiologia.

(1) Aprendizagem, (2) Alfabetização,(3) Leitura e Escrita**,** (4) Educação

Banca Examinadora

_____

_____

_____

Data: ___/____/_____

AUTORIZAÇÃO

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processo de fotocopiadoras ou eletrônica desde que na reprodução figure a identificação do autor, titulo instituição e o ano da dissertação.

Ezequiel Chassungo Lupassa_____.

São Paulo,_____de _____ de 2015.

A minha família, que sempre se orgulhou das minhas aventuras e de meus estudos e por acreditar em minha capacidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelas oportunidades que me ofereceu a cada dia.

A minha orientadora Profª. Dra. Regina Maria Ayres de Camargo Freire, pelas contribuições, paciência (virtude que a caracteriza), em me mostrar o caminho de fazer ciência na interdisciplinaridade.

Às Professoras Dra. Neide Noffs e Dra. Sonia Bessa, pelo carinho de terem aceitado a participação na banca de qualificação e defesa.

À coordenadora Dóris e aos professores do PEPG em Fonoaudiologia da PUC-SP, por todas as discussões acadêmicas, ensinamentos e palavras de incentivo.

A minha querida e amada esposa, companheira, conselheira e cúmplice de todo sucesso nos estudos e momentos em que precisei renunciar algo, partindo para o isolamento social como esposo, para me dedicar a esse trabalho; tive sempre sua compreensão.

Ao meu filho, mesmo ainda pequeno e por não compreender as longas e frias horas e das madrugadas, mas que compartilho seu desejo de ver-me livre dessa odisseia, do isolamento social e que, simplesmente, ajudava a desligar o computador mesmo sem vontade, convidando-me para mimir (dormir).

Aos meus queridos pais, pelo amor, pelas preces e educação exemplar que me deram, apesar da distância continental que nos separa, consentiram que seguisse meu rumo para o desconhecido em busca de conhecimentos, com determinação, persistência e serenidade. Dentro de todas as palavras e conselhos de incentivo, souberam me ouvir, me apoiar em todos os momentos em que precisei.

Aos meus amados sogros, em particular a minha sogra, pelo incentivo incondicional e suporte de toda ordem, pelos conselhos em momentos difíceis e bons, por permitirem que este sonho fosse possível em terras distantes.

Aos meus irmãos, irmãs e tios, pela disponibilidade que sempre tiveram ao me ouvir, por aceitarem meus pedidos e por me ajudar que essa formação fosse possível.

As minhas colegas do grupo de pesquisas, pelas discussões, sugestões e contribuições que permitiram que este trabalho ganhasse corpo, objetivos e resultados que se desejava.

As minhas colegas do curso, com quem dividi e descobri saberes.

À Virgínia, secretaria do PEPG em Fonoaudiologia da PUC-SP, pela atenção, carinho dispensada.

A CAPES / OBEDUC, pela ajuda financeira que viabilizou a realização deste curso e pesquisa.

RESUMO

Introdução: A leitura e a escrita são requisitos primários para o exercício do direito do indivíduo à cidadania, em sua atuação no mundo letrado como autônomo. Objetivo: fazer um panorama atual do estado da arte sobre o tema “aprendizagem da leitura e da escrita”. Material e Método: pesquisa de natureza bibliográfica, cuja coleta consistiu em levantar as teses e dissertações depositadas no Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, entre 2010 e 2014. O trabalho com os dados foi dividido em duas fases: na primeira fez-se uma análise estatística, sustentada pelo programa SPSS versão 22.0 para Windows. Na segunda fase, as 18 teses que responderam aos critérios de inclusão, foram lidas e analisadas segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (2006).

Resultados: foi encontrado um conjunto de 284 teses e dissertações, das quais 98 formaram o corpus desta pesquisa. Os critérios de exclusão assentaram-se sobre outra temática que a alfabetização inicial, em outra língua que a portuguesa, em outra área que o ensino e com outra faixa etária que a infantil. A análise estatística permitiu a realização de um panorama das pesquisas em sua distribuição por área, por ano, por unidade da Federação, por Instituição de ensino, por temática, por nível de ensino e por categorias de conteúdo. A análise de conteúdo das teses revela que houve um crescimento expressivo de pesquisas com esta temática no período estudado, o que demonstra grande interesse e preocupação com as práticas de ensino de leitura e da escrita nas séries iniciais. As pesquisas nos permitem observar uma evolução gradual nas práticas do ensino de leitura e da escrita de crianças nas diferentes visões metodológicas.

Conclusão: As pesquisas encontradas visam melhorar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. A frequência dos temas se articula aos investimentos feitos pelo governo em relação à alfabetização e as práticas de ensino de leitura e da escrita. Porém é necessário ousar mais em relação à criação de métodos pedagógicos de ensino que sejam capazes de suprir a necessidade dos alunos que estão na fase de apropriação da leitura e da escrita, assim como investir mais na formação de professores, os intermediadores deste processo.

Palavras-chave: (1) Aprendizagem, (2) Alfabetização,(3) Leitura e Escrita, (4) Educação

ABSTRACT

Introduction: Reading and writing are primary requirements for the exercise of the individual's right to citizenship in its operations in the literate world as autonomous. Objective: To make a current overview of the state of the art on the theme "learning to read and write." Methods: bibliographical research, whose collection consisted of raising the theses and dissertations deposited at the Digital Bank of Theses and Dissertations of the Brazilian Institute for Information in Science and Technology between 2010 and 2014. Working with data is divided into two phases: the first made up a statistical analysis, supported by SPSS version 22.0 for Windows program. In the second phase, the 18 theses that responded to the inclusion criteria, were read and analyzed according to content analysis proposed by Bardin (2006).

Results: were found a set of 284 theses and dissertations, of which 98 formed the corpus of this research. Exclusion criteria sat down on another theme that initial literacy in any language other than Portuguese, in another area that teaching and other age group that child. Statistical analysis allowed for an overview of research in their distribution by area, by year, by state, by educational institution, by subject, by grade level and content categories. The theses content analysis reveals that there was a significant growth of research on this subject during the study period, which shows great interest and concern to the teaching of reading and writing practices in the early grades. The surveys allow us to observe a gradual evolution in the teaching of reading and writing practices of children in different methodological views.

Conclusion: The research found aimed at improving teaching and reading and writing learning. The frequency of the themes articulated to the investments made by the government in relation to literacy and reading teaching practices and writing. But it is necessary to dare more in relation to the creation of pedagogical teaching methods that are able to meet the needs of students who are reading the ownership phase and writing, as well as investing more in teacher training, the intermediaries in this process.

Keywords: (1) Reading and Writing, (2) Learning, (3) Literacy, (4) Education

LISTA DE SIGLAS

CEB	Conselho Educação Básica
CNE	Conselho Nacional Educação
LDB	Lei de Diretrizes de Bases.
MEC	Ministério de Educação e Cultura.
PISA	Internacional de Avaliação de Alunos.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
RCTO	Referencial Curricular do Tocantins
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
OCDE	Desenvolvimento Econômico
TRI	Teoria de Resposta ao Item
IDEB	Índice de desenvolvimento da educação Básica
DAEB	Diretoria de Avaliação da educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica.
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CRFa	Conselho Regional de Fonoaudiologia.
CFF	Conselho Federal de Fonoaudiologia
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência E Tecnologia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma das dissertações e teses apresentadas entre os anos de 2010 e 2014..... 45
Figura 2 - Distribuição dos trabalhos segundo região..... 49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número e percentual de dissertações e teses, segundo o nível educacional avaliado e área..... 47

Tabela 2 - Número e percentual de dissertações e teses, segundo temática..... 48

Tabela 3 - Número e percentual de dissertações e teses, segundo Regiões..... 50

Tabela 4 - Número e percentual de dissertações e teses, segundo instituição de ensino..... 51

Tabela 5 - Número e percentual de dissertações, segundo ano e temática..... 52

Tabela 6 - Número e percentual de teses, segundo ano e temática..... 53

Tabela 7 - Número e percentual de dissertações, segundo regiões e temática..... 54

Tabela 8 - Número e percentual de teses, segundo regiões e temática.... 55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição (n;%) de dissertações e teses segundo ano..... 46

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO**..... 14

2 **AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO**..... 18

3 **A LEGISLAÇÃO E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA**..... 25

4 **AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO A FONOAUDIOLOGIA**.... 29

5 **PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA**..... 33

5.1 Perspectiva tradicional..... 33

5.2 Perspectiva associacionista..... 35

5.3 Perspectiva construtivista..... 36

5.4 Perspectiva histórico-cultural..... 39

6 **METODOLOGIA**..... 41

6.1 Delineamentos da pesquisa..... 41

6.2 Material..... 43

6.3 Método..... 43

6.4 Critérios de exclusão..... 44

6.5 Resultados..... 45

6.6 Análise Qualitativa..... 56

6.7 Discussão das Evidências..... 64

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 70

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 71

ANEXOS A e B..... 89

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 determinou a obrigatoriedade e a universalização do acesso ao ensino fundamental e, em cumprimento à exigência estabelecida, cabe ao sistema público assegurar sua oferta. A aprendizagem da leitura e da escrita configura-se em uma das principais metas a serem alcançadas pelo aluno do ensino fundamental.

Para garantir o acesso à aprendizagem da leitura e da escrita e saber utilizá-las com eficiência em seu cotidiano, foram criadas políticas públicas em alfabetização. É a razão pela qual, ao longo dos anos, o Ministério de Educação (MEC) tem elaborado e emitido uma série de documentos e orientações curriculares para garantir o sucesso dos alunos em processo de alfabetização.

A leitura e a escrita são requisitos primários para o indivíduo exercer o direito à cidadania, ao atuar no mundo letrado como autônomo, segundo determina o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

O art. 3º diz que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Para que estas orientações legais sejam compridas em todo espaço nacional, o MEC criou alguns critérios que medem a qualidade de ensino oferecido ao cidadão matriculado na escola pública, conhecidos como Sistema de Avaliação da Educação

Básica (SAEB), composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Sobre estes nos deteremos no próximo capítulo.

Estamos vivendo momentos do Pós-modernismo e as relações humanas estão se tornando cada vez mais complexas e virtualizadas. O sistema comunicativo traz uma gama de informações que inundam o dia-a-dia com novos dados e, ao mesmo tempo, novas possibilidades e novos desafios entram em cena. As enormes possibilidades e facilidades da sociedade em ter acesso à informação em tempo real permitem-nos ultrapassar fronteiras do tempo e do espaço, em uma dimensão jamais vista antes.

Este fato impôs ao ser humano o desafio paradoxal de se aproveitar dessas informações de modo sábio, capaz de reconhecer dentre elas, aquelas que lhe pareçam ser úteis e pertinentes. Este discernimento não é algo fácil por exigir do homem um espírito criativo, de questionamento, e reflexivo. Isto implica ter competências para comparar, classificar, analisar, correlacionar os dados informados para isso o homem se vale da leitura e da escrita no seu meio social e cultural.

Segundo Morin (2001), quando o homem começou a organizar seus conhecimentos, a sua capacidade racional passou a ser reprodutora e não mais estéril. É a partir deste contexto que a aprendizagem da leitura e escrita passa a ser repensada pelo sistema de ensino ao redor do mundo. Com o impacto das pesquisas da psicologia cognitiva que buscava saber como a criança aprende a ler e escrever, os educadores deixam de se preocupar como o erro e passam a observar como as crianças aprendem.

Desde que se reviu as práticas de ensino tradicional, o educador tem o papel de mediar a relação entre o aluno e o conhecimento, estimulando o desenvolvimento das habilidades fundamentais para o processo de aprendizagem de leitura e escrita, tornando a criança capaz de interagir com o meio em que está inserida de forma autônoma e competente.

Segundo Leite (2008), o final do século passado foi caracterizado por uma revolução de estudos ligados à alfabetização. Apesar das contribuições e avanços que houve na área educacional, ainda hoje a escola enfrenta dificuldades no que tange as formas de ensinar a ler e escrever para garantir que os escolares saibam utilizar a leitura e a escrita com eficácia.

Assim ensinar o aluno a aprender é uma realidade autêntica e uma tarefa desafiadora que se impõe ao professor que, para bem desempenhá-la, necessita conhecer os mecanismos que seus alunos usam para aprender.

Martín (1995) diz que o sucesso numa situação de aprendizagem está atrelado não só às habilidades e conhecimentos anteriores da pessoa, mas também ao conhecimento e a controle que ele tem sobre seus próprios processos cognitivos, isto é, suas habilidades metacognitivas.

Em relação à aprendizagem da linguagem escrita, a visão anterior foi reformulada com o advento das pesquisas de Emília Ferreiro e seus colaboradores e descobriu-se que antes mesmo de a criança entrar na escola, já sabe muito mais sobre a leitura e escrita do que se imaginava até então.

A atenção dos pesquisadores que antes se voltava para os métodos de ensino passou a direcionar-se para compreender os processos psicológicos de que as crianças se valem para aprender. A mudança de foco resultou em saber-se que a criança constrói ativamente o seu conhecimento, observando, questionando, formulando hipóteses e realizando suas experiências no meio em sua volta.

Frente a tais descobertas, os pesquisadores voltam seus interesses em investigar os conhecimentos prévios do aprendiz acerca da linguagem escrita, buscando o que as crianças sabem sobre a leitura e a escrita, antes de chegarem à sala de aula.

Para Ferreiro (2010), apesar de o processo de democratização do ensino da leitura e da escrita e da elaboração de propostas mais contemporâneas de alfabetização, a escola continua a se preocupar em ensinar a escrita expressiva

como fruto da compreensão, emergindo uma escrita eficaz que resulta da técnica das intenções do produtor.

Diante das mudanças das políticas educacionais e das práticas de ensino que se sucederam ao longo da história da educação brasileira em relação aos modos da organização de ensino e seu impacto na aprendizagem de leitura e escrita de alunos nas séries iniciais, surge então a seguinte questão:

Aprendizagem da leitura e da escrita: qual é o estado da arte?

Para traçar esse panorama, a presente pesquisa tem como objetivo realizar o levantamento bibliográfico de teses e dissertações, no período entre 2010 a 2014, sobre aprendizagem da leitura e da escrita, presentes no Banco Digital de Teses de Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa terão grande abrangência, pois irão oportunizar uma reflexão sobre as práticas de ensino de leitura e escrita no contexto atual.

O primeiro capítulo é a introdução a esta pesquisa.

O segundo capítulo aponta as políticas públicas e os critérios estabelecidos para se avaliar a qualidade de ensino oferecido nas escolas em todo País.

O terceiro capítulo discorre sobre a legislação em relação ao ensino de leitura e da escrita na educação básica, as reformas que vêm ocorrendo na educação cujo objetivo é melhorar a qualidade de ensino do país.

O capítulo quarto trata das relações entre a educação e a fonoaudiologia e as contribuições que esta pesquisa traz para este campo.

No quinto capítulo apresentamos as perspectivas que norteiam as práticas pedagógicas ao longo da aprendizagem da leitura e escrita.

O sexto capítulo descreve a metodologia adotada nesse trabalho, detalhando como a mesma foi estruturada, os princípios teóricos que a embasaram e a proposta de análise do conteúdo a partir das três fases organizadoras das evidências. Ainda neste capítulo serão apresentados os resultados e as discussões das evidências.

Por fim, apresentaremos as conclusões.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO

Vamos apresentar algumas das discussões históricas, ocorridas entre 1985 e 1986, sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil que monitora a qualidade do ensino oferecido nas escolas publicas.

Na época, estava em curso o Projeto Edurural, um programa financiado com recursos do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural do nordeste brasileiro. Com o objetivo de se ter um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante a sua execução, estudou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo Projeto e o compara-se com o dos alunos não beneficiados.

A partir dessa experiência, em 1988, o MEC instituiu o SAEP que, com as alterações da Constituição de 1988, passa a chamar-se SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica. O objetivo do MEC era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

A primeira avaliação ocorreu em 1990. A partir de 1992, decidiu-se que a aplicação da avaliação ficaria por conta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O segundo ciclo da avaliação ocorreu em 1993 e, desde então, ininterruptamente, a cada dois anos, um novo ciclo acontece. Ao longo dos anos, a avaliação vem sendo aprimorada, sendo que importantes inovações aconteceram no período entre 1995 e 2001.

Em 1995, foi incorporada uma nova metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item, TRI, que tem permitido, entre outras coisas, a

comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação. Nesse ano e nos subsequentes, foi avaliada uma amostra representativa de alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio. Como os resultados referiam-se a uma amostra do total de alunos, estes, desde então, estão sendo divulgados por rede de ensino com agregação nacional, regional e estadual, não permitindo levantar resultados nem por escolas ou municípios.

Em 2007, o Governo Federal, por meio Ministério da Educação (MEC), lança o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) cujo foco é melhorar substancialmente a educação oferecida às crianças, jovens e adultos.

O PDE serve para sistematizar várias ações na busca de uma educação igualitária e de boa qualidade que se organiza em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior: educação profissional e alfabetização.

Para o PDE funcionar mobilizou-se a sociedade de forma efetiva; foi criado o plano de Metas que estabelece um conjunto de diretrizes para que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios em regime de colaboração, conjuguem esforços para superar a extrema desigualdade de oportunidade existente no país. O propósito principal do PDE é criar condições para que cada cidadão brasileiro tenha uma educação de qualidade e seja capaz de atuar, criticar reflexivamente no contexto em que se insere como cidadão cônscio de seu papal no mundo globalizado (MEC, 2003).

Em relação à educação básica, as metas do PDE desde a sua implementação têm contribuído para que as secretárias de educação possam viabilizar o atendimento de qualidade aos alunos. Porque para se conseguir atingir as metas traçadas para a educação brasileira é necessário considerar, em primeiro lugar, que as iniciativas do MEC possam beneficiar as crianças na sala de aula.

Para se identificar quais são as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão, o PDE dispõe de um instrumento chamado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), concebido para servir como

barômetro ou termômetro que mede a qualidade da educação básica em todos os estados, municípios no Brasil confirmando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas series da educação básica sem repetição, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliados pela prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática).

Assim, o IDEB tem a função principal de realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação escolar em todo país. Dessa forma, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do compromisso e receber apoio técnico financeiro do MEC, para que a educação brasileira dê um salto de qualidade.

De acordo com o PDE (2011), a avaliação da educação básica brasileira evidenciou a necessidade de se aprender e analisar toda adversidade e especificidades das escolas do País. Razão pela qual foi criada a Prova Brasil que permite retratar a realidade de cada escola em todos os municípios. Esta prova tem como foco avaliar as competências construídas, habilidades desenvolvidas e detectar as dificuldades de aprendizagem. Os resultados vistos no âmbito censitário ampliam as informações que possibilitam a aplicação de medidas que sejam capazes de superar as deficiências descobertas em cada escola avaliada.

Os resultados do SAEB e da Prova Brasil (2005/2007) mostram, com mais clareza e objetividade, o desempenho dos alunos da educação básica, o que permite uma análise com vistas a possíveis mudanças nas políticas públicas sobre a educação e de paradigmas utilizados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio.

O Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), tem a missão de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade bem como produzir informações claras confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. O INEP, para gerar seus dados e estudos educacionais, realiza

levantamentos estatísticos e avaliativos em algumas etapas da educação básica, como na educação de jovens e adultos.

Na sua estrutura organizacional, o INEP integra a diretoria de Avaliação da educação básica (DAEB) e tem sob sua responsabilidade as seguintes avaliações:

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para auto-avaliação do participante, a partir das competências e habilidades que o estruturam, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mundo do trabalho.

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é aplicado a brasileiros residentes no Brasil e no Exterior. Constitui-se em uma avaliação para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar ou extraescolar de jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos ou não puderam continuá-los na idade própria. Esses brasileiros são certificados por instituições credenciadas para tal fim. Visa, ainda, sinalizar, para educadores, estudantes e interessados, a natureza e a função de uma avaliação de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania (MEC, 2003).

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. Seu objetivo é avaliar o nível de alfabetização dos educandos; oferecer às redes de ensino um diagnóstico da qualidade da alfabetização e colaborar para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades educacionais em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por duas avaliações complementares, a ANEB e a ANRESC.

A ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica – permite produzir resultados médios de desempenho conforme os estratos amostrais, promover estudos que investiguem a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino

por meio da aplicação de questionários, conforme vem sendo implementado na avaliação desde o ano de 1995. Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidade da Federação.

A ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – também conhecida como Prova Brasil, é realizada a cada dois anos e avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). É aplicada somente a estudantes de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano de escolas rede pública de ensino com mais de 20 estudantes matriculados por série alvo da avaliação. A sua prioridade é evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, com os objetivos de:

- ✓ contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público;
- ✓ buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino.

O seu caráter universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pela ANEB. Fornece médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um programa de avaliação internacional padronizada, desenvolvido conjuntamente pelos 65 países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada a alunos de 15 anos. Além dos países da OCDE, alguns outros são convidados a participar da avaliação, como é o caso do Brasil.

O PISA, cujas avaliações são realizadas a cada três anos, abrange as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências, não somente quanto ao domínio curricular, mas também aos conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta. Em 2000, o foco foi Leitura; em 2003, Matemática; e, em 2006, Ciências. Em 2009, o PISA iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura, seguido por Matemática em 2012 e por Ciências, em 2015.

Os resultados da avaliação servem como ferramenta para que os governos redefinam e melhorem as políticas educativas de cada país. No último ranking, com os resultados da avaliação de 2012, o Brasil ocupou o 53º lugar, com 412 pontos em Leitura; 386 em Matemática e 405 em Ciências, uma das piores classificações da lista. Isso revela que os alunos brasileiros saem do ensino fundamental sem qualquer domínio sólido nesse requisito. (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - 2012).

3 A LEGISLAÇÃO E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

Sobre a perspectiva da legislação em relação ao ensino de leitura e da escrita na educação básica, as reformas na educação têm como objetivo melhorar a qualidade de ensino do país.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1996, estabelecia 4 anos de Ensino Fundamental. O Acordo de Punta del Leste e Santiago firmou o compromisso de estabelecer seis anos para o Ensino Fundamental até 1970. Em 1971, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto, estendeu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para oito anos. Já a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 admitiu a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade e, a Lei nº 10. 172, de 9 de janeiro de 2001 aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE. A partir dai, o Ensino Fundamental de nove anos se tornou meta progressiva da educação nacional. A Lei nº 11. 114, de 16 de maio de 2005, tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. E, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, estabelecendo prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

A inserção destas crianças de 6 anos no ensino fundamental gerou muitas inquietações aos professores assim como nos profissionais que atuam na educação, porque não sabiam como lidar com estas crianças. Uma dessas duvidas colocada sobre as decisões governamental era: como alfabetizar essas crianças? como organizar o seu tempo?

A implantação da Lei nº. 11.114 de 16 de maio de 2005 alterou a LDB e tornou obrigatório a matricula das crianças com a idade de seis anos no ensino fundamental. Frente a esta situação, buscamos compreender e conhecer o que o governo federal propõe sobre a alfabetização das crianças do ensino fundamental, particularmente como a lei de nº. 11.274/06 que inclui as crianças com seis anos de idade vindas da educação infantil, especificamente sobre o ensino da leitura e escrita.

O Passo a Passo do processo de implantação do ensino fundamental de nove anos de setembro de 2009 (2ª edição) tem o objetivo de instruir gestores, conselho da educação, comunidade escolar e demais órgão educacionais. Este documento deixa claro o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos.

Este dispositivo tem o amparo legal da constituição Republica Federal de 1988 artigos 208; LDB lei nº 9394 de 26 de Dezembro de 1996 a qual admite a matricula das crianças de seis anos idade no Ensino fundamental; alei de nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001 estabeleceu esse ensino como meta nacional; a lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 tornou obrigatório a matricula de crianças com a idade de seis anos no ensino fundamental. A lei nº. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 alterou o Ensino fundamental para os nove anos, as matrículas dessas crianças no e o prazo de implementação dessa reforma foi até em 2010.

Assim, analisando este documento do Passo a Passo fica visível que o Conselho Nacional da Educação definiu as diretrizes e orientações para a organização do Ensino Fundamental. E, de acordo com o parecer do CNE/CEB Nº7/2007, é dada a autonomia ao sistema de ensino para efetuar a reorganização e, no mesmo documento, consta a observação de que autonomia não quer dizer soberania, isto não autoriza o descumprimento da lei, portanto cabe a União coordenar e fiscalizar. Os Conselhos Estadual e Municipal de Educação foram responsabilizados por editar documentos legais que esclareçam essa reorganização do ensino fundamental nas respectivas redes de ensino.

Frente a mudança do ensino fundamental de nove anos, já prevista nas leis anteriores, é necessário compreender os objetivos e interesses políticos que postula essa última reforma da LDB, no que tange a inserção da criança com seis anos no Ensino fundamental, especificamente na aprendizagem da leitura e de escrita.

Encontram-se nos relatórios do Ministério da Educação reflexões oportunas de interesses sociais e educacionais, que às vezes não são compreendidas pelos professores, ligadas ao primeiro ano do ensino fundamental. Os documentos salientam que o 1º ano não se destina à alfabetização, ou seja, não é obrigatório que

a criança de seis anos matriculado no ensino fundamental saia lendo e escrevendo no final do ano letivo, estamos diante da possibilidade da qualificação de ensino e aprendizagem dos conteúdos através da alfabetização.

O que estes documentos propõem é que a criança no seu primeiro ano tenha um contato mais fluente com a leitura e escrita, porém isto não diz que deva ler e escrever neste ano, uma vez que ainda cursará outras series e essa aprendizagem faz parta de um processo estrutural, portanto o processo de leitura e escrita leva muito tempo e não sucede no curto espaço de tempo.

Nesse caso não se trata de adequar o conteúdo, sim de reorganizar uma nova proposta dos alunos ingressantes no ensino fundamental.

Isto nos remete a Vygotsky (1997) quando afirma que o processo de aprendizagem de linguagem escrita pode ser simultâneo e antes da criança compreender o sistema da escrita, ela precisa compreender qual é a função da linguagem escrita. Desse modo observa-se que as crianças que compreendem a função social da escrita têm maior interesse em fazer as atividades propostas com prazer, reflexão até mesmo propor ações.

Diante da teoria Vygotskyana, voltamos a relatar o que dizem os documentos oficiais do MEC em relação ao desenvolvimento do ensino de linguagem escrita. Destacam-se as prioridades existentes na lei nº. 11.274 de 6 de Fevereiro de 2006 que visa uma educação de qualidade social, enfatizadas nas orientações gerais do próprio MEC.

O documento em referência detalha os objetivos principais para o ensino fundamental, quanto à formação do cidadão caso tenha domínio da leitura e da escrita; a compreensão do ambiente social, natural, do sistema político, dos valores da sociedade; a capacidade de aprender, mediante a aquisição de conhecimentos, habilidade e a formação de valores e atitudes; o fortalecimento dos vínculos afetivos entre família e laços de solidariedade e tolerância recíproca à vida social.

O documento ao referir-se a linguagem escrita, descreve que a criança com a idade de seis anos vive em uma determinada fase de desenvolvimento e em uma sociedade letrada, possui grande desejo de aprender, acrescentando um significado especial para frequentar a escola.

É com base nessa perspectiva que o MEC sinaliza ao sistema de ensino que deve estar atento ao receber crianças vindas da pré-escola e as que vem diretamente de famílias (aquelas que não cursaram a educação infantil), pois se faz necessário assegurar os seus laços sociais, afetivos a fim de impedir a ruptura ou negação do contexto escolar.

Em relação à leitura e escrita, o MEC (2004) propõe aos professores que ao trabalharem com a alfabetização, apresentem a escrita de forma contextualizada e em diferentes usos tendo em conta todo interesse, curiosidade e desejo das crianças, utilizando tanto a escrita quanto a leitura em momentos significantes para elas. Também salienta que os diversos acessos às leituras e escritas não serão suficientes para que sejam; para isso, é necessário um trabalho sistematizado centrado nos aspectos textuais funcionais.

Depois da contextualização histórica das Políticas Públicas Educacionais nos âmbitos nacional e Internacional, que visam melhorar a qualidade e as práticas de ensino no País há uma clara preocupação do governo em criar um sistema sólido que atenda todas as necessidades dos estudantes e dos professores no que tange as práticas de ensino.

4 AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO E A FONOAUDIOLOGIA

Motivado por pesquisas já realizadas e pelas que estavam em desenvolvimento, interessei-me em fazer o mestrado no programa de pós-graduação em Fonoaudiologia e, em especial, na linha de pesquisa Linguagem e Subjetividade, onde o projeto “A alfabetização e seus avatares” estava em curso. O objetivo do projeto, ao qual me integrei, era contribuir com a produção de conhecimento que se sustentasse nos avanços do campo do saber da Fonoaudiologia, estendendo sua aplicação à aprendizagem.

Visava não apenas o levantamento de questões que pudessem explicar o baixo desempenho escolar e a alta procura por centros de atendimento especializados, mas, sobretudo, a proposição de elementos que ajudassem a transformar este contexto na direção de uma melhor formação dos profissionais que atuam com o ensino da escrita.

Dado o alto índice de queixas de dificuldades de aprendizagem, de um lado pelo desencontro da literatura em relação as suas causas e, ainda, pela constatação de que os sintomas apresentados pelas crianças parecem indicar não serem portadoras de distúrbios orgânicos ou psíquicos que justifiquem suas demandas, a relação entre os dois campos me parece muito bem-vinda.

Apesar do diálogo existente entre as duas áreas do saber, não cabe ao fonoaudiólogo propor aos professores ou educadores o que fazer em sala de aula, mas sim auxiliá-los a resolver as dificuldades que os alunos apresentam por meio do recurso à clínica, tendo em conta que a Constituição Federal determina a educação como direito de todo cidadão e, para isso, essas dificuldades devem ser enfrentadas.

A LDB 9.394/96 valoriza o desenvolvimento integral da criança pré-escolar e marca a complementaridade entre instituições de educação infantil e a família.

Também trata de questões concernentes à formação dos profissionais, à educação especial e à avaliação.

Assim, a atuação do fonoaudiólogo, como a de qualquer outro profissional junto às escolas, deve pautar-se no conhecimento das leis e diretrizes que regem a Educação.

O Conselho Federal de Fonoaudiologia recomenda que a atuação fonoaudiológica na área de educação deva voltar-se para a promoção de saúde, desenvolvendo programas que visem potencializar habilidades linguísticas e de comunicação, traçar perfil epidemiológico da comunidade escolar, elaborar programas de orientação a pais e professores, desenvolver programas de saúde vocal para alunos e professores, entre outros (CFFa, 2010).

Já o Conselho Regional de Fonoaudiologia 2ª Região descreve as possibilidades de atuação do fonoaudiólogo no cenário escolar que compreendem consultoria, assessoria e gerenciamento, quer se trate do sistema público ou do privado (CRFa, 2010).

Os discursos dos fonoaudiólogos, em relação a relação à leitura e escrita se identificam com as teorias tradicionais da educação, estabelecendo uma relação de dependência entre as duas modalidades de linguagem. Apesar de não ter assumido uma filiação teórica, essa aparece nas suas sustentações teóricas e nos seus procedimentos clínicos, em que a escrita é vista como uma transcrição da oralidade, prática que norteou as primeiras ações fonoaudiológicas.

A postura dos profissionais que concebem a oralidade como pré-requisito para a escrita revela a persistência de teorias associacionistas no fazer do fonoaudiólogo. Portanto, na visão da clínica, a aquisição da escrita, para alguns, ainda segue o modelo tradicional da educação apoiado pela visão médica.

Mas a Fonoaudiologia valoriza os estudos da linguagem escrita nas suas dimensões constitutivas, históricas e sociais. Como afirma Abaurre (2006), a apropriação da escrita é decorrente de interação social mediada para práticas

discursivas orais. Os erros ortográficos, por esta vertente, nada mais são do que indícios de reflexão do aprendiz sobre o objeto do conhecimento; indícios singulares, pois refletem a história de cada sujeito e, nessa história, revelam a maior ou a menor inserção em práticas mediadas pela leitura e escrita.

Barcellos e Freire (2005), a entrada da Fonoaudiologia nas escolas deveu-se, em parte, à preocupação dos professores com o processo de alfabetização de seus alunos. O fonoaudiólogo, ao eleger a triagem escolar como o lugar privilegiado de seu fazer, acabou por fundamentar as incertezas que a escrita inicial provocava nos professores. Essas triagens, ao tomarem o erro na escrita da criança como sintoma de dificuldades de aprendizagem ou até mesmo de distúrbios de escrita, trouxeram como consequência uma onda de encaminhamentos de escolares para as clínicas fonoaudiológica, psicológica e psicopedagógica.

Ainda para Barcellos e Freire (2005), a atuação fonoaudiológica nas escolas se deu, em parte, devido à preocupação dos professores com a alfabetização de seus alunos. Como o passar do tempo, o fonoaudiólogo ampliou as possibilidades de atuação na escola e passou a integrar a equipe educacional como assessor, participando de reuniões de planejamento escolar e propondo um debate sobre as relações entre o processo de aquisição da escrita, o letramento, a alfabetização e os chamados distúrbios de leitura e escrita.

Para as autoras, uma das possibilidades da assessoria escolar, é de que o fonoaudiólogo se proponha a ouvir a demanda do professor. Essa demanda, articulada à escrita de um aluno, será o suporte empírico de um processo de decifração que parte do erro como um indício do processo de aquisição da escrita.

Freire (1997) apresenta dois fatos que levam a criança a se deslocar em relação a sua escrita: o primeiro deles é o efeito-leitor, ou o fato de que o leitor sofre um efeito diverso do antecipado pela criança se a sua escrita não corresponder à forma padrão. O segundo deles é o efeito-leitura, ou o fato de que, ao ler, a criança se depara com formas escritas que diferem da sua, embora signifiquem o mesmo, o que gera efeitos que a levam a se interrogar e a interrogar o outro, o intérprete da escrita padrão. Desta forma, é a interpretação da escrita que re-significa os

chamados erros infantis e, aos poucos, assujeita a criança à ordem da língua, apagando os traços desse percurso de constituição.

Para a autora, esse olhar sobre a escrita possibilita reconhecer o erro como indicador do efeito do funcionamento do texto escrito sobre a criança. Interpretar o texto infantil é uma forma de escutar a criança e ouvir o que ela tem a dizer sobre a escrita que a domina, e que, ilusoriamente, parece ser passível de ser dominada.

Assim, Freire e Barcellos terminam esse estudo em que o erro é visto como parte constitutiva do percurso de aquisição da escrita, e que não pode, isoladamente e fora do contexto clínico, ser tomado como indício de um distúrbio de leitura e de escrita.

Depois de uma breve passagem sobre as relações possíveis entre a Educação e a Fonoaudiologia interessada nos problemas decorrentes do processo de ensino e aprendizagem, detalharemos, no capítulo a seguir, as perspectivas que circundam as práticas pedagógicas no que tange a aprendizagem de leitura e da escrita.

5 PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Nesse capítulo nos propomos discorremos sobre as diferentes perspectivas epistemológicas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita, conhecidas como: perspectiva tradicional; perspectiva associacionista; perspectiva construtivista; e perspectiva a histórico-cultural. Estas perspectivas atravessam o fazer ou as práticas pedagógicas no ensino de leitura e da escrita assim como na alfabetização.

5.1 Perspectiva tradicional

Tem como foco a prática de aprendizagem da leitura e escrita e consiste basicamente na aquisição de uma série de habilidades que devem ser ensinadas pelo professor por meio de um treinamento específico, já que não se desenvolvem espontaneamente (MORAIS, 1997).

Na década de 60, conhecimentos produzidos em relação à aquisição da linguagem escrita pela criança tinham como prioridade os processos de ensino ao invés dos processos de aprendizagem.

Pensava-se que para aprender a ler e a escrever o importante era dominar o conjunto das regras psicomotoras vistas como necessárias para que a criança alcançasse a prontidão para alfabetização. Era por esta razão que se aperfeiçoavam métodos e técnicas que garantissem, da melhor forma possível, o alcance destas habilidades. Nessa época, as salas foram tomadas pelos exercícios de prontidão e afirmava-se em oferecer aos alunos o que lhes faltava para poderem ler e escrever.

Morais (1987) afirma que o modelo tradicional interessava-se pelas destrezas do conjunto de comportamentos que podem ser identificados por um observador

externo diante de um leitor em exercício da leitura, já que isso é o que possibilitaria sua definição operacional. O mesmo se aplicaria à escrita.

> Portanto, a partir do estudo de crianças que revelavam certas dificuldades na alfabetização relacionava-se ao espelhamento da escrita com a ausência da sub destreza esquerda / direita e orientação espacial, ou quando a criança trocas algumas consoantes, com a ausência da subdestreza discriminação auditiva e, assim por diante (MORAIS, 1997, p. 33).

Na época acreditavam que uma criança bem treinada iria adquirir gradualmente toda a subdestreza considerada como pré-requisito para dominar a leitura e a escrita, prevenindo as dificuldades de alfabetização. Assim, as pré-escolas passaram a ter esta responsabilidade de treinar essas habilidades, desenvolvendo a aptidão para alfabetização.

Durante a alfabetização propriamente dita, nas séries seguintes, os métodos de ensino analíticos ou sintéticos se encarregavam em levar a criança a percorrer etapas previamente delineadas, até que pudesse dominar os processos de codificação e decodificação da língua escrita.

Segundo Goodman (1990, p. 13), nesse período assistiu-se ao “incremento de uma tecnologia sistemática para ensinar a ler, baseada em um vocabulário controlado e no desenvolvimento de uma hierarquia de habilidades”. Para o autor a ideia implícita nessa técnica é que ler significa identificar palavras, agrupá-las a fim de se chegar ao significado do texto.

Assim, a teoria tradicional que esteve em evidência na década de 60, levava consigo a concepção de leitura e de escrita característica do modelo ascendente.

5.2 Perspectiva associacionista

Foca-se no estimulo de aspectos perceptuais, auditivos e visuais considerados pré-requisitos básicos para o sucesso da alfabetização, consequentemente, para o aprendizado da leitura e escrita.

Os que representam essa vertente são Ajuriaguerra e Auzia (1975) que nos fornecem estudos sobre as condições previas para o desenvolvimento da escrita na criança. Os autores afirmam que todo indivíduo normal, frente ao seu nível de desenvolvimento é capaz de desenvolver escrita, mas isto dependerá da integridade e maturação dos aspectos vasomotores e perceptuais que garantirão a aprendizagem de leitura e escrita.

Segundo Brandão (2006), esta prática pedagógica é chamada de método tradicional de ensino e consiste na correspondência entre oralidade e escrita, entre o som e a letra. Faz ligações a partir dos elementos mínimos, vai da parte para o todo, permitindo que a criança seja ensinada a pronunciar as letras, estabelecendo as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente. Portanto, esta prática coloca ênfase na capacidade auditiva do escolar para que os sons sejam separados e estabelecidos nas correspondências grafema-fonema. Assim os principais passos desta prática são: pronúncia correta para evitar confusões entre fonemas, grafias de forma semelhantes apresentadas separadamente prevenindo o conflito visual entre elas e o ensino de um par de cada vez.

Este método pedagógico vê o aluno como um ser passivo, receptor de informações vindas do lado de fora onde o professor ocupa o lugar de mestre encarando o problema apenas como algo metodológico sem preocupação alguma com o aluno, se este agregou ou não os conhecimentos passados. O fato de o professor partir das atividades simples para as complexas e descontextualizadas deixa o aluno sem a mínima possibilidade de exercer a sua capacidade de pensar sobre o próprio saber linguístico, deixando a língua escrita e o aprendiz com uma imagem empobrecida.

5.3 Perspectiva construtivista

Se pauta pela valorização do sujeito como aquele que procura ativamente compreender o mundo à sua volta e trata de resolver as integrações que este mundo ou meio provoca. É um sujeito que aprende basicamente através de suas práticas e ações sobre os objetos do mundo em que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o mundo (Ferreiro e Teberosky, 1986).

A década de 1970 foi a época marcada pela generalização das pesquisas e estudos que abordavam as teorias do processo de aprendizagem de língua escrita de forma diferente em comparação às abordagens anteriores a essa época.

Para Morais (1997), entre as diferentes perspectivas teorias inclui-se a psicologia cognitiva e a psicolinguística, que por muitos anos mantiveram-se distantes das pesquisas da área de alfabetização e a partir desta data passam para discussões de forma ativa.

“A psicolinguística nesta fase serviu como ponte articuladora transitando na interdisciplinaridade entre a psicologia e a psicolinguística dentro da na perspectiva de construtivista (GOODMAN, 1990, p. 13)”.

A psicologia cognitiva teve como suporte teórico a epistemologia genética de Jean Piaget, que concebe a criança como um sujeito cognoscente, capaz de aprender a partir de suas próprias ações sobre o meio ambiente. Trata-se de um sujeito que se inquieta com as observações que faz sobre o mundo a sua volta e não fica esperando passivamente que alguém lhe traga as respostas para suas perguntas. A criança procura ativamente compreender o que se passa ao seu redor, e para isso constrói categorias de pensamento, enquanto organiza internamente o universo que vai descobrindo (Ferreiro e Teberosky, 1986).

Assim nessa perspectiva, a linguagem escrita revela-se como qualquer outro objeto de conhecimento, que gera interrogações na criança, catapultando-a a refletir e construir hipóteses sobre sua natureza.

Já a psicolinguística contemporânea se firma a partir do princípio de que a criança é um ser cognoscente, tem um papel ativo e central em seu processo de aprendizagem de linguagem escrita (Morais, 1997).

Com o rápido desenvolvimento das pesquisas da psicologia cognitiva e da psicolinguística, os olhares dos educadores antes voltados apenas para o processo de ensino volvem suas atenções para os fenômenos de aprendizagem, deixando de lado as preocupações de como ensinar a criança a fim de compreenderem como ela faz para aprender.

O rápido avanço destes conhecimentos foi favorecido, substancialmente, pelas pesquisas realizadas pela Emília Ferreiro e Ana Teberosky no final da década de 70. Os estudos dessas duas autoras ilustram que, ao tentar compreender a escrita, a criança elabora uma hipótese própria, que vai se modificando, na medida em que é confrontada pelas observações feitas pelas crianças de seu meio.

Não tardou para surgir uma revolução ocasionada pelas pesquisas destas autoras na relação ensino-aprendizagem da língua escrita. As consequências positivas em relação ao papel do aprendiz no processo da aquisição da leitura e da escrita não tardarão a aparecer.

> No novo papel a criança deixa de ser percebida como sujeito passivo, receptora de informações passa a ser reconhecida como alguém que ativamente procura compreender a natureza da língua que se fala ao seu entorno busca formulas para compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986, p. 22).
> O construtivismo foi representado por Jean Piaget que definiu o sujeito como aquele que procura ativamente compreender o mundo à sua volta e trata de resolver as integrações que este mundo ou meio provoca. É um sujeito que aprende basicamente através de suas práticas e ações sobre os objetos do mundo em que constrói suas

> próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o mundo (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986).

Como continuadores da teoria Piagetiana no que tange a teoria cognitivista, Ferreiro e Teberosky desenvolveram um estudo de como as crianças chegam a aprender a ler e escrever.

Com o interesse de desmistificar a ideia de associacionismo em relação à escrita que circundava a prática educativa, até então, considerada como código de transcrição da oralidade, Ferreiro (2001) verificou como se dava a construção desse sistema de representação e suas regras de produção. Desta visão derivou estudos desenvolvidos por uma perspectiva cognitivista do desenvolvimento, que destaca o deslocamento da questão mecânica encontrada na perspectiva associacionista descrita anteriormente como código de transcrição da oralidade, para ser considerado como representação.

Em relação à evolução da psicogênese da escrita, a autora destaca três fazes que caracterizam a distinção entre o modo de representação icônico e não icônico isto é, a diferença entre desenhar e escrever, ou a distinção de marcas gráficas e figurativas e as não figurativas. Na escrita, os grafismos não reproduzem a forma dos objetos nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos. Nesta fase, a escrita pré-escolar é caracterizada pela arbitrariedade; as crianças não empreendem muito esforço intelectual para inventarem letras novas, por adotarem letras da sociedade tal como as recebem.

5.4 Perspectiva histórico-cultural

Advoga que a escrita permite que a pessoa registre suas ideias, emoções, acontecimentos históricos e invenções. O indivíduo tem certa relação histórica com tudo e qualquer conhecimento desenvolvido. O elemento principal no desenvolvimento humano é a cultura, construída nas relações sociais (Vygotsky et al, 2008).

Ao passarmos para perspectiva de caráter histórico-cultural, tomamos Vygotsky et al (2008) como autores base dessa concepção, cientes de que essa teoria não é obra individual deste autor- mas constitui-se numa escola, da qual Vygotsky foi o líder, razão pela qual nos detemos em suas ideias.

Para Vygotsky et al (2008), a criança desde o seu nascimento, está em constante interação com os adultos que, por sua vez, partilham com ela os seus modos de viver, pensar sobre as coisas, integrando-a aos significados produzidos historicamente, ou seja, as atividades que realiza são importantes para os adultos, adquirindo significado no grupo cultural que pertence. Assim, as reações naturais, biologicamente herdadas, entrelaçam-se ao processo cultural, transformando-se em modo de ação e representação.

No contexto da abordagem histórico-cultural, a relação entre homem-meio será sempre mediada por produtos culturais, como o instrumento e o signo, e pelo outro que tem o papal fundamental. Assim para Vygotsky et al (2008), o signo é instrumento psicológico utilizado para representar algo, como a palavra e a linguagem.

O autor concebe a linguagem como um instrumento imprescindível para ação e regulação do pensamento; de grande significado no desenvolvimento intelectual e cultural da criança. Com ajuda da fala, a criança é capaz de transformar e organizar sua atividade prática, começando a fazer uso de instrumentos especificamente humanos, iniciando o controle do próprio ambiente que a cerca.

Vygotsky e seus colaboradores, Luria e Leontiev (1997), em seu estudo sobre a escrita, destacam como condição fundamental a presença do outro no processo de construção do conhecimento acerca da escrita. Nessa concepção a linguagem escrita é vista como um sistema particular de que evoluem símbolos e signos que mostram os sons e palavras da linguagem falada, e não como uma habilidade motora. Para Vygotsky, uma boa forma de se compreender a construção da escrita é lembrar-se da história do próprio desenvolvimento dos signos das crianças. Esse processo o autor reporta à pré-história da linguagem escrita, onde a história inicia-se com o gesto, a se considerar como signo visual.

Em relação à importância do desenho, Vygotsky et al (2008) destacam o processo preliminar e motivador para o desenvolvimento da linguagem escrita. O desenho é uma linguagem gráfica, baseada na linguagem verbal. E que, posteriormente, o desenho da criança torna-se uma linguagem escrita real, na qual carrega a tarefa de representar simbolicamente frases, desenhando uma figura para cada palavra. Esse processo é essência para desenvolvimento da escrita.

Depois de uma breve passagem sobre as discussões históricas das políticas publicas inerentes à educação, do ensino de leitura e da escrita**,** das relações possíveis entre a Educação e a Fonoaudiologia interessada nos problemas decorrentes do processo de ensino e aprendizagem, e das três perspectivas que norteiam as práticas pedagógicas, conclui-se que o sucesso da alfabetização será vislumbrado nos resultados da análise das pesquisas, a serem apresentados a seguir, quando detalharemos, inicialmente, o método da pesquisa.

Assim, o capítulo a seguir traz em detalhes o método desta pesquisa.

6 METODOLOGIA

6.1 Delineamentos da pesquisa

Neste capítulo, justificamos a opção pela orientação metodológica da análise de conteúdo proposta por Bardin para a organização, descrição e composição dos dados. Descrevemos também os meios e instrumentos empregados na análise. Para iniciar o trabalho, cabe frisar alguns conceitos sobre método.

Segundo Gil (1995), o método é traçar um caminho a ser percorrido para chegar a um determinado fim. Portanto, é necessário adotar um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicas para atingir o conhecimento e construir este caminho de forma coerente como os objetivos a serem alcançados servindo-se de técnicas compatíveis.

Existem vários métodos que podem ser seguidos nas pesquisas cientificas: a escolha de um determinado caminho e não o outro vai depender do objeto de estudo. No presente trabalho, o interesse foi investigar aprendizagem da leitura e da escrita o estado da arte, fundamentando-se em uma abordagem qualitativa de investigação, cuja técnica de análise e interpretação dos dados adotada é a análise de conteúdo.

De acordo com Rey (2002, p. 69), a pesquisa qualitativa “[...] está orientada à produção de ideias, ao desenvolvimento da teoria, e nela o essencial é a produção de pensamentos e não o conjunto de dados sobre os que buscam o significado de forma despersonalizada na estatística”.

Já Berthoud (2000, p. 105) diz o seguinte sobre a pesquisa qualitativa:

> Pensar qualitativamente é prescindir de números e da necessidade de generalizações e, em vez disso, usar as palavras e suas representações, buscar consistências, a aplicabilidade a transferibilidade dos resultados obtidos. É preocupar-se igualmente com o conteúdo e contexto, com as subjetividades dos pesquisadores pesquisados e, acima de tudo ousar.

Para Triviños (1987), o procedimento qualitativo define-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, recepção das mensagens.

Bardin (2006) sugere três etapas para a realização da pesquisa, envolvendo a análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e a fase de tratamento e interpretação das informações. A pré analise, ou seja, a primeira fase compreende o processo de seleção do material que constituiu o corpus da pesquisa.

O autor sugere que nesta fase inicial aconteça uma leitura flutuante, “deixando-se invadir por impressões e orientações” do material coletado, que possibilitará a projeção em categorias, editando o material subjetivo em objetivo. Essa leitura se caracteriza por uma análise bruta do conteúdo.

A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição das categorias ou sistema de codificação e a identificação das unidades de registros que corresponde ao segmento de conteúdo a se considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem da frequência e das unidades de contextos da compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem a fim de compreender significação exata da unidade de registro.

A exploração do material consiste em uma etapa importante, porque possibilita ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus submetido a uma análise

aprofundada orientada pelas hipóteses e referencias teóricos. Assim, a codificação, a classificação e a categorização básica nesta fase (BARDIN, 2006).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Esta etapa destina-se ao tratamento dos resultados. Ocorre nela a condensação e o destaque das informações da análise terminado as interpretações inferenciais; da análise reflexiva e critica (BARDIN, 2006).

Considerando as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2006), destacam-se as dimensões da codificação e categorização que possibilitam e facilitam as interpretações inferênciais. “A codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, cuja transformação por recorte, agregação e enumeração permite atingir uma representação de conteúdo (BARDIN, 2006, p. 103)”. Depois da decodificação, segue-se para a categorização que consiste na classificação de elemento constitutivo de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo a analogia, com os critérios previamente estabelecidos. As categorias são classes que reúnem elementos do título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns dos elementos (BARDIN, 2006).

6.2 Material

Delimitamos o universo documental ao Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT) em seu sítio na Internet.[1]

A escolha por esta base de dados assenta-se sobre a decisão de limitar os achados e rastrear as pesquisas que vem sendo desenvolvidas em âmbito nacional, identificando aquelas que discutem a aprendizagem da leitura e escrita.

[1] Disponível em: bdtd. ibict.br. Acesso em: 11 de Sete de 2015.

O período do levantamento bibliográfico estendeu-se do ano de 2010 ao de 2014.

A consulta foi realizada por meio de formulário em que as palavras usadas para a busca foram colocadas em espaço próprio. Para restringir o número das evidências e delimitar o universo a ser pesquisado usou-se como filtros: o ano da publicação, o grau dissertação e tese e o idioma, português.

As palavras chave utilizadas para a busca foram aquelas que tinham a ver com o título da dissertação, ou seja, **aprendizagem da leitura e da escrita**. A busca foi complementada pela palavra chave **alfabetização,** para que a busca encontrasse outros títulos que, de certa forma, seriam sinônimos da temática que buscávamos. Nessa busca, após a aplicação dos filtros citados, chegou-se a 284 resultados, sendo que 205 referentes a dissertações de mestrado e 79 a teses de doutorado, produzidas no período de 2010 a 2014.

6.3 Critérios de exclusão

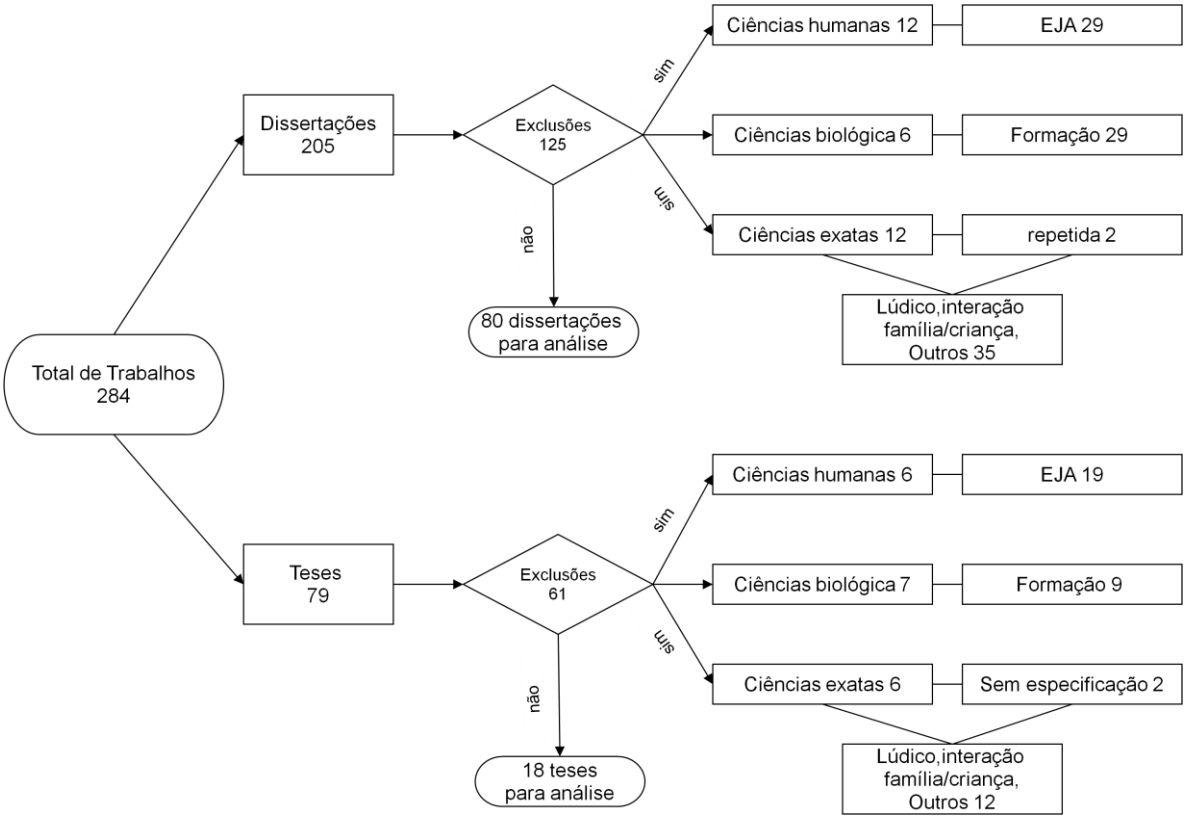
Foram os citados acima ou seja, antes de 2010 e depois de 2014, que não tivessem como tema os descritores *aprendizagem da leitura e escrita e alfabetização*.

Após o final da busca deu-se inicio à leitura dos resumos. Aqueles que tivessem como tema outros assuntos que não a alfabetização entendida como aprendizagem da leitura e escrita infantil, foram eliminados. Assim temas sobre alfabetização de jovens, adultos, idosos foram desconsiderados. O mesmo se deu com temas ligados à alfabetização digital ou design. Não incorporamos à análise, as pesquisas sobre aprendizagem de matemática, ciências ou literatura pois nosso foco eram as pesquisas sobre alfabetização ou aprendizagem da língua escrita.

Após esse processo, chegamos ao total de 80 dissertações e 18 teses que foram colocadas em uma tabela Excel e organizadas a partir das seguintes categorias: ano de defesa; instituição de origem; título da pesquisa; critério de exclusão. Ver anexo A e B (teses e dissertações).

O fluxograma apresentado a seguir, indica o percurso delineado acima, de forma esquemática e visível em imagem.

Figura 1 – Fluxograma das dissertações e teses apresentadas entre os anos de 2010 e 2014



6.5 Resultados

Os dados excluídos foram categorizados de forma a deixar, identificadas e nomeadas as razões de sua exclusão, além de contabilizá-las em termos numéricos. Dividimos a análise das teses e dissertações em duas fases: na primeira, iremos apresentar os resultados quantitativos, analisados estatisticamente. Na segunda fase, apresentaremos a análise qualitativa, restrita às 18 teses incluídas no estudo. Não estendemos a análise qualitativa às dissertações pois o resultado da busca encontrou um grande volume de pesquisas - 80 – volume impossível de ser categorizado e analisado em uma dissertação de mestrado. Mas com os dados

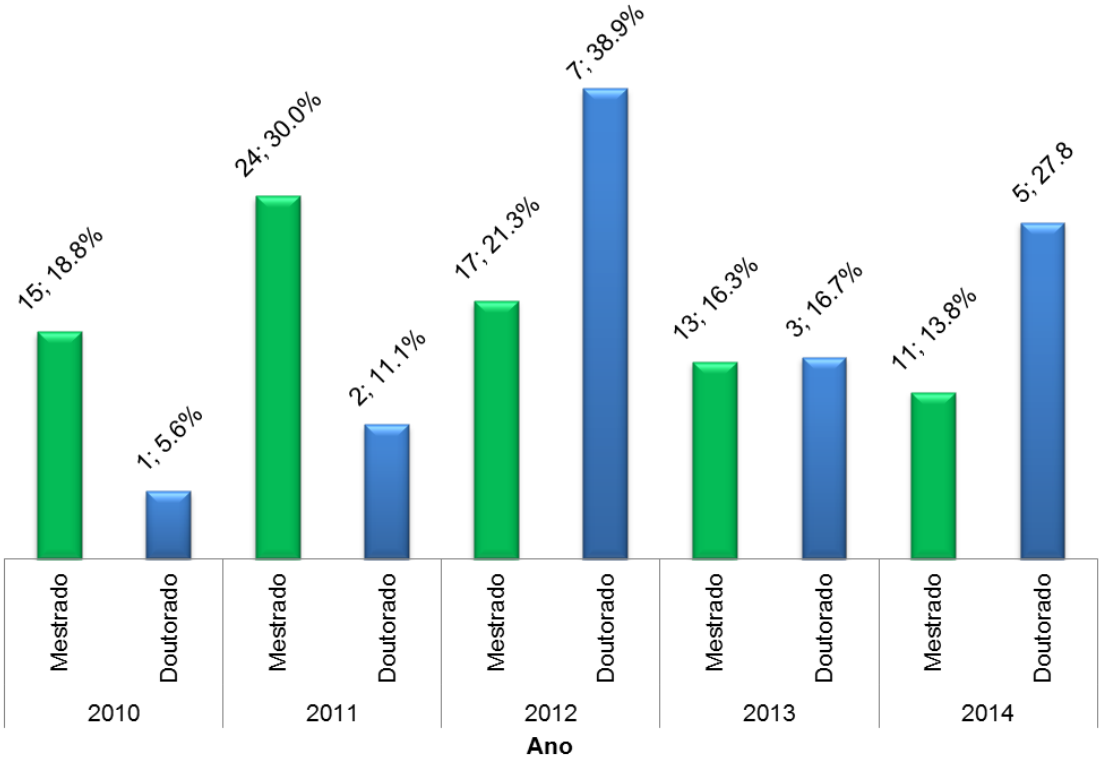
divulgados, um outro pesquisador interessado terá todas as informações para dar continuidade a pesquisa.

a) Análise estatística

Foi realizada a análise descritiva dos dados por meio de frequências absolutas e relativas. Os dados foram digitados em Excel e analisados no programa SPSS versão 22.0 para Windows.

Foram avaliados 98 trabalhos, sendo 81,6% (n=80) dissertações e 18,4% (n=18) teses. No Gráfico 1 observa-se a distribuição das dissertações e teses ao longo dos anos. Entre os doutorados, o ano de 2012 apresentou maior frequência (38,9%), quando aos mestrados, destaca-se o ano de 2011 (30,0%).

Gráfico 1 – Distribuição (n;%) de dissertações e teses segundo ano



Fonte: Lupassa 2015.

Na Tabela 1, verifica-se que 98% dos trabalhos foram relativos ao ensino fundamental I, os mestrados representaram 95,7% e os doutorado 100,0%. Em relação à área, 95,9% foram desenvolvidos na área de educação.

Tabela 1 – Número e percentual de dissertações e teses, segundo o nível educacional avaliado e área.

Variável	Categoria	Trabalhos					
		Mestrado		Doutorado		Total	
		n	(%)	n	(%)	n	(%)
Ensino	Fundamental I	78	(95,7)	18	(100,0)	96	(98,0)
	Fundamental II	2	(2,5)	0	(0,0)	2	(2,0)
Área	Educação	77	(96,3)	17	(94,4)	94	(95,9)
	Letras	2	(2,5)	1	(5,6)	3	(3,1)
	Teologia	1	(1,3)	0	(0,0)	1	(1,0)
Total		80	(100,0)	18	(100,0)	98	(100,0)

Fonte: Lupassa 2015.

Para o tratamento dos resultados, os dados foram reorganizados em categorias.

A análise dos resumos proporcionou uma primeira categorização das pesquisas tendo como base o tema abordado. Foram construídas cinco categorias amplas e para se chegar a essas categorias, um grupo de elementos foi agrupado sob um titulo genérico por meio de palavras comuns ou semelhantes (Bardin, 2006, p. 117).

A definição das categorias temáticas obedeceu ao critério da abrangência de modo a incluir o maior número possível de trabalhos em cada uma das categorias.

Essa categorização possibilitou o levantamento de alguns aspectos preliminares que podem ser reveladores dos caminhos que as pesquisas vêm percorrendo na ultima meia década. O que chamou a atenção é a presença significativa das pesquisas que concebem as práticas de ensino de leitura e escrita como fundamental para o sucesso dos alunos das séries iniciais, o que pode ser observado pelo grande número das dissertações e teses que constam nessa categoria.

As categorias elaboradas por essa metodologia estão descritas a seguir:

1- Prática de ensino de leitura e escrita; 2- Políticas e Programas de Alfabetização; 3- Efeito do letramento na constituição do sujeito leitor e escritor.

Observa-se, na Tabela 2, que a temática “Concepções de professores sobre linguagem escrita” apresentou maior frequência (25,0%) entre os mestrados. Para os doutorados, a temática de com maior frequência foi “Propostas e práticas de ensino de leitura e da escrita” (27,8%).

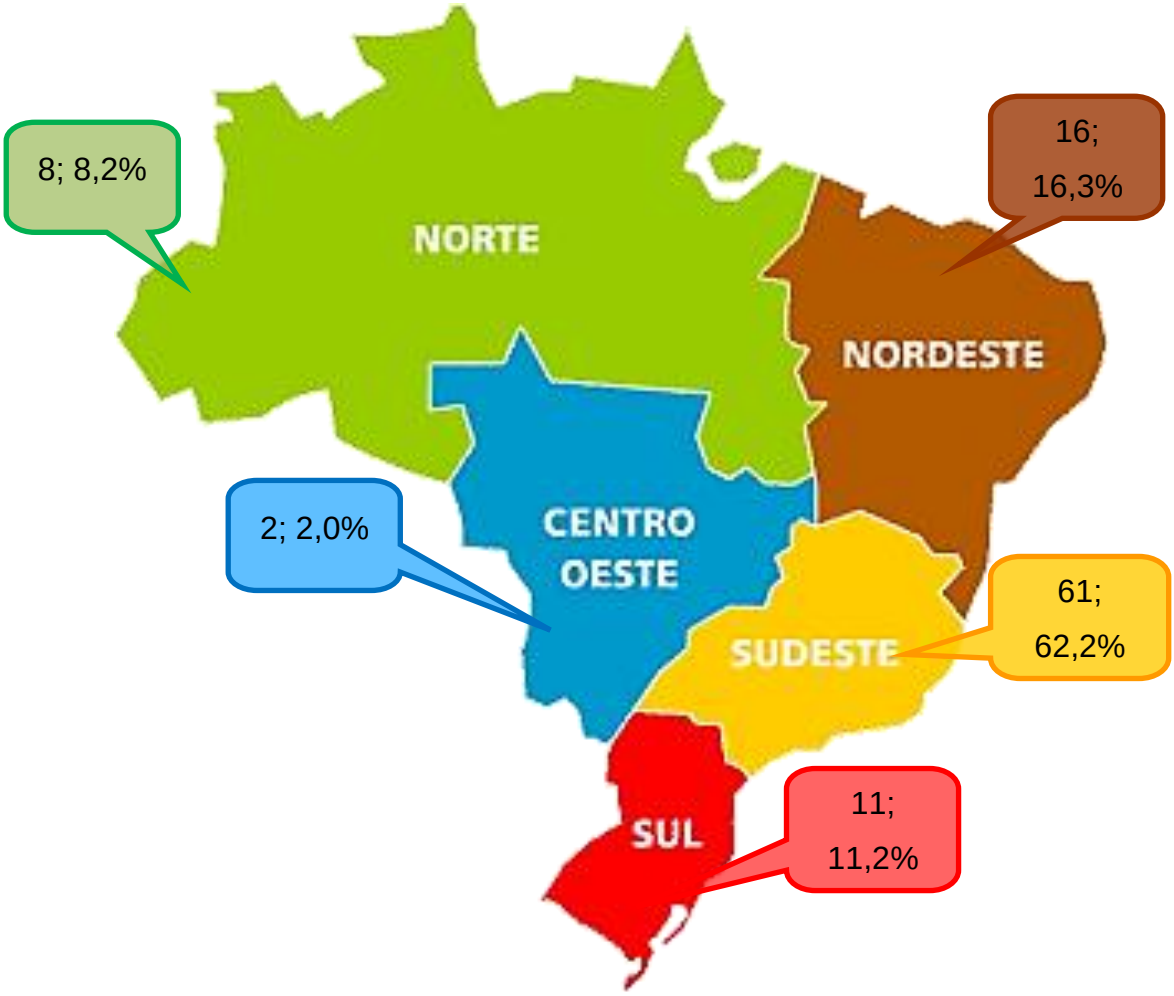
Tabela 2 – Número e percentual de dissertações e teses, segundo temática

Temática	Trabalhos					
	Mestrado		Doutorado		Total	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Propostas e práticas de ensino de leitura e da escrita	18	(22,5)	5	(27,8)	23	(23,5)
Avaliação de leitura, escrita e habilidades cognitivas	16	(20,0)	4	(22,2)	20	(20,4)
Processo de alfabetização e leitura e escrita nas políticas educacionais	16	(20,0)	4	(22,2)	20	(20,4)
Desempenho da consciência fonológica, conhecimento de leitura e escrita	10	(12,5)	1	(5,6)	11	(11,2)
Concepções de professores sobre linguagem escrita	20	(25,0)	4	(22,2)	24	(24,5)
Total	80	(100,0)	18	(100,0)	98	(100,0)

Fonte: Lupassa 2015.

A Figura 2 destaca a Região Sudeste com a maioria de trabalhos defendidos (62,2%).

Figura 2 – Distribuição dos trabalhos segundo região



Fonte: Lupassa 2015.

Verificam-se na Tabela 3 os trabalhos defendidos nas Regiões de acordo com nível. Proporcionalmente, a Região Norte apresentou mais doutorados em relação aos mestrados (11,1% *versus* 7,5%).

Tabela 3 – Número e percentual de dissertações e teses, segundo Regiões.

Regiões	Trabalhos			
	Mestrado		Doutorado	
	n	(%)	n	(%)
Norte	6	(7,5)	2	(11,1)
Nordeste	13	(16,3)	3	(16,7)
Centro-oeste	2	(2,5)	0	(0,0)
Sudeste	50	(62,5)	11	(61,1)
Sul	9	(11,3)	2	(11,1)
Total	80	(100,0)	18	(100,0)

Fonte: Lupassa 2015.

Observa-se na Tabela 4 que a Universidade de São Paulo (USP) apresentou a maior proporção de dissertações e teses, respectivamente, 12,5% e 13,3%.

Tabela 4 – Número e percentual de dissertações e teses, segundo instituição de ensino

Instituição de Ensino	Trabalhos					
	Mestrado		Doutorado		Total	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
EST	1	(1,3)	0	(0,0)	1	(1,0)
IPM	1	(1,3)	0	(0,0)	1	(1,0)
PUC-CAMP	4	(5,0)	0	(0,0)	4	(4,1)
PUC-RS	6	(7,5)	1	(5,6)	7	(7,1)
UCB	1	(1,3)	0	(0,0)	1	(1,0)
UCSAL	1	(1,3)	0	(0,0)	1	(1,0)
UERJ	3	(3,8)	1	(5,6)	4	(4,1)
UFAM	1	(1,3)	0	(0,0)	1	(1,0)
UFBA	2	(2,5)	0	(0,0)	2	(2,0)
UFES	2	(2,5)	1	(5,6)	3	(3,1)
UFG	1	(1,3)	0	(0,0)	1	(1,0)
UFGM	1	(1,3)	0	(0,0)	1	(1,0)
UFAM	1	(1,3)	0	(0,0)	1	(1,0)
UFMG	7	(8,8)	1	(5,6)	8	(8,2)
UFPB	2	(2,5)	0	(0,0)	2	(2,0)
UFPE	8	(10,0)	4	(22,2)	12	(12,2)
UFRN	3	(3,8)	0	(0,0)	3	(3,1)
UFRS	0	(0,0)	2	(11,1)	2	(2,0)
UFRN	1	(1,3)	0	(0,0)	1	(1,0)
UFSC	3	(3,8)	0	(0,0)	3	(3,1)
UFSCAR	2	(2,5)	0	(0,0)	2	(2,0)
UMESP	2	(2,5)	0	(0,0)	2	(2,0)
UNESP	8	(10,0)	5	(27,8)	13	(13,3)
UNICAMP	7	(8,8)	0	(0,0)	7	(7,1)
UNISANTOS	1	(1,3)	0	(0,0)	1	(1,0)
UNOESTE	1	(1,3)	0	(0,0)	1	(1,0)
USP	10	(12,5)	3	(16,7)	13	(13,3)
Total	80	(100,0)	18	(100,0)	98	(100,0)

Fonte: Lupassa 2015.

Na Tabela 5, verifica-se a comparação entre os anos segundo a temática para o total de dissertações. A temática “Propostas e práticas de ensino de leitura e da escrita” apresentou maior frequência no ano de 2011 (33,3%) em comparações aos demais anos.

Tabela 5 – Número e percentual de dissertações, segundo ano e temática

Temática	Ano				
	2010	2011	2012	2013	2014
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Propostas e práticas de ensino de leitura e da escrita	3 (20,0)	8 (33,3)	3 (17,6)	2 (15,3)	2 (18,2)
Avaliação de leitura, escrita e habilidades cognitivas	3 (20,0)	5 (20,8)	3 (17,6)	2 (15,3)	3 (27,3)
Processo de alfabetização e leitura e escrita nas políticas educacionais	3 (20,0)	2 (8,3)	6 (35,3)	40 (30,8)	1 (9,1)
Desempenho da consciência fonológica, conhecimento de leitura e escrita	3 (20,0)	2 (8,3)	1 (5,9)	2 (15,3)	2 (18,2)
Concepções de professores sobre linguagem escrita	3 (20,0)	7 (29,2)	4 (23,5)	3 (23,1)	3 (27,3)
Total	15 (100,0)	24 (100,0)	17 (100,0)	13 (100,0)	11 (100,0)

Fonte: Lupassa 2015.

Para as teses, a temática “Concepções de professores sobre linguagem escrita” apresentou maior proporção (66,7%) para o ano de 2013 em comparação aos demais anos (Tabela 6).

Tabela 6 – Número e percentual de teses, segundo ano e temática.

Temática	Ano				
	2010	2011	2012	2013	2014
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Propostas e práticas de ensino de leitura e da escrita	1 (100,0)	0 (0,0)	2 (28,5)	1 (33,3)	1 (20,0)
Avaliação de leitura, escrita e habilidades cognitivas	0 (0,0)	1 (50,0)	1 (14,3)	0 (0,0)	2 (40,0)
Processo de alfabetização e leitura e escrita nas políticas educacionais	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (42,9)	0 (0,0)	1 (20,0)
Desempenho da consciência fonológica, conhecimento de leitura e escrita	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (20,0)
Concepções de professores sobre linguagem escrita	0 (0,0)	1 (50,0)	1 (14,3)	2 (66,7)	0 (0,0)
Total	1 (100,0)	2 (100,0)	7 (100,0)	3 (100,0)	5 (100,0)

Fonte: Lupassa 2015.

Em relação às temáticas dos trabalhos defendidos segundo as regiões brasileiras (Tabela 7), identifica-se que a Região Sudeste possui menor proporção de mestrados com a temática “Avaliação de leitura, escrita e habilidades cognitivas” (16,0%) quando comparada às Regiões Norte (16,7%), Nordeste (23,1%), Centro-oeste (50,0%) e Sul (33,3%).

Tabela 7 – Número e percentual de dissertações, segundo regiões e temática

Temática	Regiões				
	Norte n (%)	Nordeste n (%)	CO* n (%)	Sudeste n (%)	Sul n (%)
Propostas e práticas de ensino de leitura e da escrita	1 (16,7)	2 (15,4)	0 (0,0)	11 (22,0)	4 (44,4)
Avaliação de leitura, escrita e habilidades cognitivas	1 (16,7)	3 (23,1)	1 (50,0)	8 (16,0)	3 (33,3)
Processo de alfabetização e leitura e escrita nas políticas educacionais	0 (0,0)	3 (23,1)	0 (0,0)	11 (22,0)	2 (22,2)
Desempenho da consciência fonológica, conhecimento de leitura e escrita	1 (16,7)	2 (15,4)	0 (0,0)	7 (14,0)	0 (0,0)
Concepções de professores sobre linguagem escrita	3 (50,0)	3 (23,1)	1 (50,0)	13 (26,0)	0 (0,0)
Total	6 (100,0)	13 (100,0)	2 (100,0)	50 (100,0)	9 (100,0)

* CO = Centro-oeste

Fonte: Lupassa 2015.

Quanto às teses, somente a Região Sudeste apresentou produção nas temáticas “Processo de alfabetização e leitura e escrita nas políticas educacionais” e “Desempenho da consciência fonológica, conhecimento de leitura e escrita” (Tabela 8).

Tabela 8 – Número e percentual de teses, segundo regiões e temática.

Temática	Regiões				
	Norte n (%)	Nordeste n (%)	CO* n (%)	Sudeste n (%)	Sul n (%)
Propostas e práticas de ensino de leitura e da escrita	1 (50,0)	1 (33,3)	0 (0,0)	3 (27,3)	0 (0,0)
Avaliação de leitura, escrita e habilidades cognitivas	0 (0,0)	2 (66,7)	0 (0,0)	2 (18,6)	0 (0,0)
Processo de alfabetização e leitura e escrita nas políticas educacionais	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (18,6)	2 (100,0)
Desempenho da consciência fonológica, conhecimento de leitura e escrita	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (9,1)	0 (0,0)
Concepções de professores sobre linguagem escrita	1 (50,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (27,3)	0 (0,0)
Total	2 (100,0)	3 (100,0)	0 (0,0)	11 (100,0)	2 (100,0)

* CO = Centro-oeste

Fonte: Lupassa 2015.

6.6 Análise Qualitativa

O procedimento da análise de conteúdo das 18 teses parte das três categorias estabelecidas através da frequência temática.

a) Política em Programas de Alfabetização, b) Prática de ensino de leitura e escrita e c) A avaliação de leitura, escrita e habilidades cognitivas.

Essa categorização possibilitou o levantamento de alguns aspectos preliminares reveladores dos caminhos que as pesquisas vêm percorrendo na ultima meia década.

- ✓ **Políticas e Programas de Alfabetização**

As políticas publicas e a ampliação do ensino fundamenta para nove anos e a vivencia dos alunos na transição da educação infantil ao ensino fundamental e os programas nacionais e regionais ligados à aprendizagem dos alunos da educação fundamental, estão representados pelos autores:

Silva (2012) analisa como os discursos na área da alfabetização são representados nos novos livros de alfabetização por autores didáticos e editores, a partir dos princípios e critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010) que guiaram a sua seleção. Em seus resultados aponta que disputas entre métodos tradicionais e inovadores de alfabetização dando espaço para um conjunto deles, atualizando-os por meio do discurso sobre a consciência fonológica que, por sua vez, é associado aos da psicogênese da língua escrita e do letramento para produzir a coleção Letramento e Alfabetização Linguística do PNLD 2010.

Oliveira (2012) examina as políticas educacionais de recuperação em alfabetização, em sua fase de implantação em nível escolar. Em sua análise aponta que o fenômeno da banalização do analfabetismo tem origem histórica, econômica e cultural, não devendo se reduzir apenas às dimensões técnicas pedagógicas. Por outro lado discute as políticas públicas de recuperação em alfabetização e de aprendizagem além de determinados pontos de lugares comuns de discussões tais como: consequência de tempos de crise e de globalização, de neoliberalismo; captar

possíveis intervenientes no decorrer de implementações das políticas públicas de alfabetização, em nível da própria instituição escolar.

O autor salienta que o processo de recuperar, quanto apresenta bons resultados, não possibilita ter uma conclusão cabal se o êxito pode ser atribuído à recuperação, pois esta acontece revestida de enigmas por falta de registros fieis em todas fazes de sua implementação.

Villalobos (2014) faz a analise da consistência e utilidade do material didático integrante do Programa Ler e Escrever para a alfabetização de crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, adotado pelo Estado de São Paulo. A análise da proposta didática estudada mostra que outras interpretações são possíveis para os experimentos que deram origem ao modelo adotado. Mostram também que não há consenso sobre este modelo como explicativo necessário e suficiente para os problemas relativos à alfabetização, e que parece não haver na literatura acadêmica evidências empíricas que recomendem a didática proposta. Já os resultados das avaliações e intervenções realizadas com as crianças apontam para a existência de dificuldades comuns na alfabetização no português do Brasil registradas na bibliografia acadêmica sobre o tema, dificuldades que a proposta didática analisada não leva em consideração. Mostram ainda que as crianças estudadas apresentam sequelas de um processo inadequado de alfabetização, compatíveis com uma proposta de alfabetização construtivista semelhante à proposta analisada.

- ✓ **Prática de Ensino de Leitura e Escrita**

Os autores cujas pesquisas tiveram como foco as Práticas pedagógicas de professoras no ciclo da alfabetização, o desempenho fonológico e as habilidades cognitivas dos alunos em faze inicial de alfabetização e final da alfabetização estão representados pelos autores:

Araújo (2010) investiga como as práticas pedagógicas das docentes são construídas, e em que medida as práticas pedagógicas das professoras de classes multisseriadas poderiam contribuir com a dinâmica de trabalho das professoras de classes cicladas. Chegou à hipótese de que a experiência de trabalho no universo de classes multisseriadas imprime uma rotina de trabalho que obriga os professores a desenvolverem uma dinâmica polivalente de ação, pois atendem diferenciadamente os alunos, adotam um fazer pedagógico ativo, elaboram um planejamento diário incluindo a aplicação de várias atividades diferenciadas. Os resultados revelaram que as professoras de classes multisseriadas apresentaram, a partir do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã, mudanças em seus comportamentos e em suas práticas docentes, pontuadas a partir da implementação do Programa da Escola Ativa. A aprendizagem dos alunos melhorou ao substituírem o atendimento individualizado e centrado em cada série escolar que formava as turmas, por uma perspectiva de trabalho em grupos. Em suma, um atendimento personalizado e individualizado favorece o bom aprendizado dos alunos em fase de transição.

Tânia (2011) buscou analisar a evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores de duas escolas. Aponta que as crianças com níveis mais avançados de compreensão do sistema de escrita alfabética de ambas as escolas tendiam a apresentar melhores desempenhos na maioria das tarefas metafonológicas, embora alguns sujeitos ainda sem hipótese alfabética também se saíssem bem naquelas tarefas. Verificou que o conhecimento de letras correlacionou-se positivamente com todas as tarefas de consciência fonológica, durante todo o ano letivo e que as práticas pedagógicas nas duas escolas não

teriam produzido diferenças significativas nos desempenhos das crianças nas tarefas metafonológicas. Encontrou semelhanças e diferenças nas práticas dos docentes nas soluções didáticas criadas para ensinar a notação alfabética. Em suma cada docente encaminha diferentemente o processo de alfabetização, não só no que concerne ao ensino das correspondências grafofônicas, mas, também, quanto às relações que estabeleciam entre o ensino da escrita alfabética e a realização de práticas de leitura e produção de textos.

Cruz (2012) se propõe a investigar a fabricação das práticas de alfabetização pelas professoras e a apropriação da escrita e da leitura pelas crianças dos três anos iniciais nas escolas organizadas em séries e ciclos, levando em conta o cotidiano escolar e as orientações da política educacional dos municípios investigados. Os resultados indicaram em relação à análise curricular que a proposta curricular do município de Camaragibe-PE apresenta-se organizada em torno dos eixos de forma articulada, aprofundada e sistematizada, possibilitando que as professoras tenham expectativas para a aprendizagem em cada ano do ciclo fundamental; já a proposta curricular do Recife-PE não apresenta de forma clara o que propõe para os três anos da alfabetização bem como não delimita as expectativas ao longo do processo. Em suma, o autor aponta que a variável da organização escolar não foi determinante para a efetivação da prática; as professoras fabricaram taticamente suas metodologias de ensino por serem comprometidas com a aprendizagem de todas as crianças. Em relação às aprendizagens, os resultados não apontaram uma diferença significativa nos Perfis Inicial e Final, entre as turmas de mesmo ano escolar; todas as turmas de mesmo ano escolar terminaram o ano letivo tecnicamente iguais. Porém, a análise qualitativa dos dados nos indicou que as crianças retidas no 2º ano da Escola Seriada estavam com o mesmo Perfil Final das que foram aprovadas nos 3º anos na Escola Ciclada e Seriada. Estas constatações pactuam a ideia de que a retenção no sistema seriado pode prejudicar as crianças da Escola Seriada em relação ao seu avanço na escolaridade sem de fato proporcionar aprendizagens.

Fragelli (2011), ao investigar os acontecimentos que perturbam a relação da criança com a escrita não estão exclusivamente circunscritos pelos processos linguísticos, cognitivos e pedagógicos implicados na aquisição. Aponta que para

abordar a escrita da criança em tempos de aquisição é preciso ter clara a idéia de que esta não é representação da fala, mas que, entre elas, a articulação é onde se manifestam.

Mello (2012) examina os discursos estatísticos e pedagógicos contemporâneos relativos à avaliação destinada às classes de alfabetização, marcados metodologicamente por orientações diversas e hegemônicas em tempos e espaços diversos, acompanhando, assim, a trajetória da escolarização e da alfabetização em massa no Brasil para analisar a forma como a avaliação governa a escolarização da alfabetização no nosso país. Em sua análise aponta que o processo de consolidação da alfabetização e de um letramento inicial, a partir dos dados gerais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, em que o desempenho dos alfabetizandos, independentemente da edição e do teste, evidenciam uma maior visibilidade do processo de alfabetização e de um letramento inicial na leitura. Em suma, reconhece que o formato dos testes gerais deixam à margem outras possíveis leituras invisibilizadas nesse instrumento avaliativo. No que tange às contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental.

Francioli (2012) faz uma apresentação sobre as contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental demonstrando como no processo de alfabetização a criança pode desenvolver um domínio consciente da escrita. Partindo da década de 1980, quando as crianças eram alfabetizadas pelos métodos tradicionais, constituídos pelo método sintético, analítico e misto, chegou a concluir que a unidade entre alfabetização e tomada de consciência se constitui a partir da apropriação dos conceitos científicos possibilitada por um ensino deliberadamente voltado à transmissão do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. Assim, a aprendizagem da linguagem escrita ocorre sobre a base do domínio da linguagem falada, mas estabelece um novo nível de relacionamento da criança para com suas próprias formas de expressão.

Cerdas (2012) analisa e sintetiza os conhecimentos produzidos pelas pesquisas em relação às práticas e aos saberes dos professores alfabetizadores, na perspectiva de que a experiência na docência representa uma das fontes de

constituição dessas práticas e saberes, ao lado da trajetória pessoal de vida e de formação para a profissão, surtindo benefícios para uma reflexão acerca da alfabetização. Em sua analise afirma que as práticas e os saberes de professores alfabetizadores, trazem sinal de uma cultura sobre a alfabetização, e de elementos que caracterizam rupturas nessas práticas e saberes adquiridos ao longo de sua carreira profissional e na experiência e prática de alfabetizar. Conclui que as pesquisas deixam perceber permanências e mudanças nas práticas e saberes dos professores alfabetizadores pela inserção de outros procedimentos de ensino a partir da prática constituída, ou cultura objetiva.

Costa (2013) discute o processo de início de alfabetização, em sua analise diz que as crianças escrevem textos, a fim de dialogar entre si. E aponta que as crianças ao escrever com o fim de se comunicarem tornam seus projetos discursivos escrevendo instruções completas de suas próprias histórias de vida, seus conflitos, afetos e desejos. Neste contexto, as crianças também criam diálogo sobre as suas ideias sobre o sistema de escrita, portanto, a aprendizagem reflete-se sobre os aspectos discursivos e linguísticos da linguagem escrita. Em suma, as políticas públicas e os programas oficiam têm como propósito auxiliar as práticas dos professores em sala de alua. Isso implica que os conteúdos que as matérias trazem devem ser adaptadas de acordo com as necessidades dos alunos de forma a se alcançar o objetivo de melhorar a qualidade de ensino que se oferece aos alunos.

- ✓ **A avaliação de leitura, escrita e habilidades cognitivas**

Habilidades da Consciência fonológica e escrita na educação Infantil. Dos autores que analisam estes assuntos destacam-se:

Cabral (2013), a fim de compreender as relações entre prática de ensino e os conhecimentos infantis sobre a notação alfabética, em função de diferentes metodologias de ensino, investigou as práticas de professoras da Educação Infantil. Os dados apontam que as turmas que mais avançaram foram aquelas em que as professoras realizaram um trabalho sistemático, envolvendo o ensino da notação

escrita, a partir de diferentes atividades de reflexão sobre o sistema de educação alfabética, de forma lúdica e articulada às práticas de letramento. Observou que, apesar de as professoras considerarem o ensino da produção de texto importante, as professoras não consideravam esse eixo como foco da educação infantil. Teve a percepção de que há uma necessidade de repensar e reinventar as metodologias para ensinar a escrita na educação infantil. A autora defende que não se pode eliminar o ensino da escrita dentro das turmas de educação infantil, com o pretexto de que as crianças dessa faixa etária devem viver em um ambiente lúdico, distantes de qualquer relação com o ensino da linguagem escrita. Estudo revelou que, desde o final da educação infantil, as crianças demonstram interesse em compreender como a escrita assim, acriança deve ser ajudadas para que possam desenvolver uma série de conhecimentos, tanto relativos aos aspectos conceituais quanto aos convencionais da escrita alfabética. Pois que o sucesso dos alunos não depende do nível sócio cultural mais sim das práticas pedagógicas das professoras. Propõem que o desenvolvimento das habilidades fonológicas na educação infantil favorece que as crianças, desde cedo, a iniciarem o processo de compreensão do sistema escrita alfabética e rapidamente deve ser vista como um dos eixos principais de ensino da notação escrita nessa etapa da educação.

Gonçalves (2014) analisa as conexões entre as habilidades da consciência fonológica e a produção escrita da criança: o autor faz uma analise da relação entre a consciência fonológica e o sucesso na alfabetização investigando as habilidades de consciência fonológica de um grupo de 12 crianças já alfabetizadas e com bons desempenhos em leitura e escrita, aferidos por avaliação externa em grande escala, que é a Provinha Brasil, que mediu a aquisição do sistema de escrita alfabético e o nível de letramento de crianças do 2º ano do ensino fundamental, além do reconhecimento dos professores. Revela que alguns níveis de consciência fonológica precedem a aquisição da língua escrita, e a consciência fonêmica se desenvolve após a leitura e a escrita, e que, portanto, não poderia garantir por si só, nem ser preditor do sucesso em alfabetização.

Correia (2012) busca compreender as concepções de leitura e a sua influência na apropriação de conceitos de leitura pelos alunos por meio da análise da prática pedagógica. A autora revela que as concepções de leitura das professoras

exercem grande influência na formação do conceito de leitura como ato de pronúncia, em vez de aproximar os alunos de uma concepção de leitura.

Gama (2014) busca compreender as relações entre a construção cotidiana de práticas docentes na alfabetização. Percebeu que as construções das práticas docentes se dão pela via da fabricação e ressignificação, utilizando-se de seus esquemas operatórios, perceptivos, corporais, emocionais ou, ainda, relacionais e subjetivos, sedimentados no decorrer de sua vida. Portanto, no dia-dia o professor deve tomar decisões que favoreçam as suas atividades em sala de aula.

Scarpa (2014) questiona o conhecimento sobre a língua escrita de crianças provenientes de famílias de baixa renda, com escasso contato com livros e leitores no seu entorno extraescolar, ao final da etapa pré-escolar de suas escolas. Conclui que as crianças de todas as escolas possuíam diversos conhecimentos sobre a escrita e tiveram contato sistemático com a linguagem escrita e com textos diversificados. Assim, a oportunidade que as crianças tiveram de escrever segundo suas possibilidades, de interpretar o escrito, trocar com pares e receber ajuda de docentes que conhecem a especificidade da construção inicial da escrita, promoveu maiores aprendizagens acerca da língua escrita, do que as atividades de cópia e treino de habilidades perceptivo-motoras. Em suma, a pesquisa dá novos elementos para compreender e caracterizar as propostas didáticas de leitura e escrita vigentes na Educação Infantil e fornece dados que poderão contribuir para alimentar os debates atuais acerca de quem é e o que sabe essa criança que, desde 2010, chega aos 6 anos de idade nas salas de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Messias (2014) faz uma análise das práticas de leitura realizadas no processo de aquisição da língua escrita, considerando as denominadas práticas de alfabetização realizadas no 1º segmento do Ensino Fundamental I às práticas de letramento no Ensino Fundamental II. A autora chega a apontar que resultados publicados pela Secretária Municipal e Educação que revelam maioria absoluta de estudos com rendimento regular e/ou insuficiente em leitura, contrapondo-se o ínfimo percentual de estudantes com rendimento muito bom ou proficiente em leitura. As razões para os resultados estão centradas em uma abordagem de língua que se distancia das teorias linguísticas em perspectiva sociointeracionista.

Trevisan (2013) faz uma apresentação metodológica que alfabetiza usando interfaces, ou seja, com a formação da consciência linguística da criança no campo da educação, para que uma facilite o aprendizado da outra, ou, um método que alfabetize sem provocar dor e sofrimento. Em sua analise, aponta que convém que a alfabetização com o método seja iniciada na Educação Infantil, nível II. Isso comprova a necessidade de utilizar o saber falar e desenhar da criança, desde o primeiro dia de aula, possibilitando que a alfabetização se torne um jogo que, enquanto a mente do aluno se sente desafiada, ele se diverte e aprende. Comprova, também, que é válido introduzir a criança ao letramento por meio de desenhos, pictografias, ideografias e aos cinco planos da linguística.

6.7 Discussão das Evidências

Existem várias literaturas que falam sobre linguagem escrita assim como da leitura. Isto engloba estudos sobre o surgimento e evolução histórica da própria escrita nas civilizações humanas, diferentes concepções sobre o ato de ler e escrever, pesquisas sobre os processos subjacentes a leitura e a escrita, investigando sobre o fenômeno da aprendizagem da linguagem escrita e seus distúrbios.

A abrangência do corpo teórico indica que há um grande interesse de pesquisadores sobre este tema em relação a sua complexidade. Desde o momento que o homem descobriu a escrita como forma de representar suas ideias, expor seus pensamentos e vivencias, aos companheiros e aos demais, assim como ter acesso a outros conhecimentos produzido por outros, soltou-se das amarras do tempo e do espaço que o limitavam. Portanto, este sistema que envolve representações torna-se um elemento de cunho instigador e objeto de reflexão para a mente humana.

A leitura e a escrita passaram a ser um objeto alvo de muita atenção do próprio homem por ser um objeto de poder, seja pelo interesse de descobrir

mistérios das civilizações do passado, quanto pelo desejo de compreender melhor os artifícios dessa linguagem escrita em seu próprio tempo.

Bosse (2004) afirma que apesar da grande proliferação dos estudos sobre o assunto da leitura e escrita, tanto como meio, e quanto como fim em si, como sucede em diversas áreas do saber, as interpretações dadas pelos pesquisadores a esse objeto de estudo sempre foram condicionadas pelo contexto teórico de sua época e pelas vertentes filosóficas que orientaram tais investigações.

O ensino e a aprendizagem da leitura e escrita se constituem em um campo de estudos extremamente complexo e desafiador, porque ler e escrever são habilidades ligadas à aquisição de novos conteúdos e ao sucesso do aluno.

Para que haja bom desempenho dos alunos na aprendizagem de leitura e escrita é necessário que os educadores sejam criativos diante das dificuldades que os alunos apresentam. Isto implica mudanças de práticas metodológicas e pedagógicas que possam valorizar os conhecimentos sobre a escrita que estes alunos trazem de seus meios sociais e que devem ser agregados nas práticas escolares. Para isso é necessário acabar com o espírito da mesmice, pois os achados notaram a falta de criatividade no planejamento pedagógico de alguns professores diante de algumas dificuldades que os alunos enfrentam e o desconhecimento dos benefícios que o uso de outros métodos pode trazer aos alunos. A aprendizagem de leitura e da escrita é um problema que deve ser revisto por meio de formação continuada.

As boas práticas de ensino devem considerar sempre os conhecimentos prévios que as crianças trazem do seio familiar. Segundo Bosse (2004), nas sociedades letradas, a possibilidade de ler e escrever representa para qualquer pessoa, a garantia de acesso a todo um universo de informações e relações sociais, que guardam na linguagem escrita sua especificidade.

Assim, todo sujeito que não domina a escrita fica à margem da sociedade caindo no abismo da marginalização e, por fim, sucumbe na áspera discriminação social que lhe nega a oportunidade de alcançar a melhor qualidade de vida. Os fatos

históricos mostram que a separação do leitor e escritor e do não leitor e escritor não é de hoje.

A sociedade letrada tem um papel importante na vida da criança por oferecer-lhe experiência da linguagem escrita constituindo o principal fator que determina uma espécie de concepção de escrita com que essa criança chegará a sala de aula.

Para Bosse (2004), quando o meio não pode oferecer condições adequadas para uma vivência significativa e funcional com a linguagem escrita, cabe à escola tentar reverter essa situação. Caso contrário, essa diferença de posse de conhecimentos relativos à escrita com que as crianças chegam às escolas será mantida e só tenderá a crescer.

Correa e Maclean (1999) afirmam que as crianças vindas de classes sociais menos favorecidas, começam a ser estimuladas a se apropriarem da leitura e da escrita, apenas quando ingressam na escola. Portanto, as experiências iniciais da criança no aprendizado da língua escrita definem a espécie de vinculo que ela estabelecerá com esse objeto de conhecimento, tendo impacto sobre toda a relação futura que essa criança terá com a escrita. Nos níveis sócio-econômicos desfavorecidos, é comum que o aprender a ler e a escrever seja considerado, pelos pais, como a primeira prova de que seu filho tem jeito para os estudos, argumentam esses autores.

As pesquisas que avaliam os professores e gestores em suas práticas pedagógicas e a influencia dos programas governamentais, a exemplo do programa Ler e Escrever, do estado de São Paulo, resultam em avanços e retrocessos em algumas escolas e mostram a necessidade que o professor tem no que tange à readaptação de conteúdo nas práticas de ensino.

Entre as principais responsabilidades da escola repousam a função de alfabetizar a população facilitando o acesso à cultura escrita. Esta é a forma como a escola participa no futuro do cidadão. Ao governo cabe a obrigação de garantir, reconhecer e assumir esta responsabilidade oficialmente pelo Ministério da Educação como se pode ler nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.15):

> O domínio da leitura e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Fica claro que é dever da escola garantir a todos a igualdade de direito de acesso a um melhor nível de educação. Isto ainda não é consenso para muitos autores que denunciam que isso não ocorre na prática.

Assim, quando a escola falha nessa missão, a criança é forçada a aprender nas salas de aulas, o domínio de uma técnica, que lhe dará a chance de desenhar as letras e palavras decifrando de forma mecânica um texto escrito, fazendo uma construção lenta e sofrida da escrita (Moreira, 2002).

Quanto ao retrocesso, Moreira (2002) diz que há escolas que nos seus métodos de ensino da leitura e escrita continuam confundindo-os com o ensino de uma técnica de codificação e decodificação que, em geral, utiliza exercícios mecânicos, repetitivos, descontextualizados, que desprezam a capacidade cognitiva do aluno. Pode-se dizer ainda, que a escrita é tratada “como uma habilidade motora, como a aquisição de uma técnica de registrar sons em letras e não como uma atividade cultural complexa” (2002 p. 49).

Sobre avaliação do sistema educacional e do desempenho dos alunos, as pesquisas não têm mostrado resultados muito positivos do desempenho dos alunos brasileiros. No programa internacional de Avaliação de alunos- Pisa- promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE-, a proficiência em leitura dos jovens brasileiros (15 anos) tem sido significativamente inferior comparando à outros países participantes.

Cavaleiro e Sforni (2009) ao analisar os dados da Prova Brasil, revelam o baixo desempenho dos alunos na leitura e apontam a necessidade de reflexão a respeito da organização do ensino dos conteúdos escolares. É comum que os

alunos cheguem ao final do ensino fundamental, sem dominar as habilidades necessárias na realização da leitura ou mesmo sem saber comunicar ideias por escrito, isto é, por meio da produção de texto.

Esse fato pode ser decorrente das atividades de ensino da linguagem desenvolvida na escola, pois muitas vezes os professores ensinam a usá-la na leitura e na escrita, mas não ensinam a refletir sobre ela, ou seja, a analisá-la.

Enquanto as práticas escolares estiverem voltadas quase exclusivamente para escrita e leitura de narrativas, a Prova Brasil não avalia apenas o uso da narrativa, mas exige que o aluno saiba identificar os elementos de uma narrativa, enfim, que saia do texto e o analise pelo gênero, e não apenas pelo conteúdo; que busque os indícios de generalização, ou seja, o que é comum a toda narrativa. O mesmo acorre com conteúdo como conjugação de verbos, advérbios, pontuação, pronomes, dentre outros (Cavaleiro e Sforni, 2009).

Dessa forma, fica visível que as atividades presentes nas avaliações governamentais exigem um nível de abstração superior ao trabalhado pela escola, e que as formas de organização do ensino vigente não são suficientes para desenvolver nos alunos habilidades como reflexão, compreensão, interpretação, as quais são desenvolvidas mediante ações mentais mais complexas.

Salles (2007) diz que a avaliação da leitura e escrita em crianças das séries iniciais só está completa quando considerada a percepção dos professores sobre as habilidades dos alunos. A sala de aula constitui um contexto natural para avaliar a linguagem escrita das crianças além de permitir uma analise continua de seus progressos.

A escrita e sua aprendizagem é o tema predominante nos meios educacionais, mas também têm sido o foco de pesquisas em outras áreas, como psicologia do desenvolvimento, a psicologia cognitiva, a linguística e a fonoaudiologia. A psicologia cognitiva foca-se na análise do processo cognitivo subjacente à habilidade de ler e escrever, tendo no leitor escritor proficiente, como no leitor escritor iniciante e aquele com distúrbios de leitura e escrita.

Esse olhar da psicologia, menos difundida nos contextos educacionais, tem estimulado a pesquisa sobre os processos mentais subjacentes ao comportamento humano, fazendo um avanço significativo na compreensão da leitura e escrita.

Ainda para Salles (2007), a avaliação das habilidades subjacentes ao desempenho em leitura e escrita é fundamental, tanto para o professor quanto para os profissionais que atuam na área clínica, ambos entreveem o desenvolvimento dessas habilidades. O reconhecimento de que estratégias estão se desenvolvendo normalmente e quais estão em defasagem habilita o professor a direcionar e adaptar suas atividades em sala de aula, tendo em vista atender as exigências e necessidades dos alunos favorecendo o desenvolvimento da escrita.

Cabe dizer que as pesquisas que avaliam o desempenho dos alunos no contexto escolar salientam a importância dos fatores que permeiam as concepções dos professores sobre a escrita. Consideram também o respeito pelas etapas de maturação pelas quais as crianças passam ao construírem suas próprias estratégias de querer saber ler e escrever suas invenções e histórias se posicionando como cidadãos capazes de criticar e contribuir para sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa. demonstrou-se a obrigatoriedade e a universalização do acesso ao ensino fundamental e, em cumprimento à exigência estabelecida, ao órgão público assegurar sua oferta. A aprendizagem da leitura e da escrita configura-se em uma das principais metas a serem alcançadas pelo aluno do ensino fundamental.

Apontou-se as políticas públicas e os critérios estabelecidos para se avaliar a qualidade de ensino oferecido nas escolas em todo País. Discorre sobre a legislação em relação ao ensino de leitura e da escrita na educação básica, as reformas que vêm ocorrendo na educação cujo objetivo é melhorar a qualidade de ensino do país.

Discorreu-se sobre as relações entre a educação e a fonoaudiologia e as contribuições que esta pesquisa traz para este campo. Apresentamos as perspectivas que norteiam as práticas pedagógicas ao longo da aprendizagem da leitura e escrita. Os resultados podem ser apreciados a seguir:

Primeiro, há uma busca pela melhoria das práticas pedagógicas e metodológicas em relação ao de ensino de leitura e escrita; segundo, há um grande interesse dos professores em conhecer o aspecto sociocultural da criança em processo de alfabetização valorizando o que esta criança traz da sociedade em que vive; terceiro, o fato de sugerirem mudanças e certas práticas de ensino em função de certos casos de fracassos metodológicos, não implica a criação de novas políticas. Apesar da grande produção e do interesse dos pesquisadores sobre o assunto ainda há muito a ser feito. Essa pesquisa abre espaço para que outras pesquisas sejam feitas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. Uma história individual. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. F.; MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição da escrita:** o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

AJURIAGUERRA, J. ; AUZIAS, M. Condiciones previas para el desarrollo de Ia escritura en el niño. In: LENNEBERG, E. H., LENNEBERG, E. (Orgs.). **Fundamentos del desarrollo del lenguaje.** Madrid: Alianza, 1982. p. 573-591.

BARCELLOS, C. A. P. Freire, R. M. Assessoria fonoaudiológica na escola: sob o efeito da escrita e sua aquisição. **Rev. Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, 17(3): 373-383, dezembro, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2006. (Obra original publicada em 1977).

BERTHOUD, C. M. E. **Re-significando a parentalidade:** desafio para toda uma vida. São Paulo, 2000. [Tese de Doutorado] Programa de História - Pontifícia Universidade Católica.

BOSSE, V. R. P. **O conhecimento metacognitivo de crianças em processo de alfabetização e suas implicações para o aprendizado da linguagem escrita**. Paraná, 2004. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

BRANDÃO, C da F. A educação infantil no Plano Nacional de educação; questão da oferta e atendimento. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Trabalho Pedagógico na educação infantil.** Londrina: Humanidade, 2007, p, 77-86.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Qualidade da educação:** uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Guia para elaboração de itens de Língua Portuguesa**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília, 1997. 15 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília, 2012. Disponível em: <http//: pacto mec.gov.br.> Acesso em: 08 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 set. 2014.

COLL, C. et al. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Fonoaudiologia e Educação**. Disponível em: <http://www.fonoaudiologia.org.br>. Acesso em: 29 set. 2014.

_____. 2ª REGIÃO. **Fonoaudiologia na Educação.** Políticas Públicas e Atuação do Fonoaudiólogo. Disponível em: <http://www.fonosp.org.br>. São Paulo, 2010. Acesso em: 29 set. 2014.

CORREA, J; MACLEAN, M. Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre a alfabetização. **Psicologia:** Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.12, n.2, 1999.

CAVALEIRO, P.C.F. **Organização do ensino da linguagem escrita: contribuições da abordagem histórico-cultural**. Maringá, 2009. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual de Maringá.

FERREIRA, L.P. **O fonoaudiólogo e a escola**. São Paulo: Summus, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **Processo de aquisição da língua escrita no contexto escolar em:** reflexão sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, R.M. A metáfora da dislexia. In: LOPES FILHO, O. **Tratado de fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 1997.

GIL, A.C. **Método e técnicas de pesquisa sociais**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GOODMAN, K.S. **O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In:** FERREIRO, E. PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

LEITE, S. A. da. (org.) **Alfabetização e Letramento construções para as práticas pedagógicas** 4. ed. Campinas: Komedi, 2008.

LEMOS, C.T.G. (1994). **Língua e discurso na aquisição de linguagem**. Letras Hoje 30(4): 9-28 1995.

MARTÍN, E. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In:
MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORAIS, A.M.P. de. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: Vetor, 1997.

MOREIRA, N. da C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M. A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança.** Campinas: Pontes, 2002. p. 15-52.

MOTA, S.B.V. **O quebra-cabeça:** a instância da letra na aquisição de escrita. São Paulo, 1995. [Tese de Doutorado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

REY, G. **Pesquisa qualitativa em psicologia.** Caminhos e desafios. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

SALLES J. F. de. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

SOARES, M.B. **Letramento-um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. et al **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Relação das Dissertações e Teses analisadas

ALVES, V. do B. **O trabalho docente em uma turma de alfabetização na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo entre objetos ensinados e dispositivos didáticos.** São Paulo, 2013. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade de São Paulo.

ANACLETO, J. M. B. **O papel do outro na aquisição da escrita pela criança:** o construtivismo na alfabetização e a psicanálise. São Paulo, 2013. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade de São Paulo.

ANDRADE, B. G. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares.** Campina, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual de Campinas.

ANDRADE, E. M. d. A. **Abordagem fônica para remediar a defasagem na aquisição de leitura e escrita:** o papel da capacitação de professores. São Paulo, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

ANTUNES, M. E. G. **A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores**. São Paulo, 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade do Oeste Paulista.

ARAGÃO, S. de S. A. **Habilidades de consciência fonêmica reveladas por crianças inseridas em turmas onde o método fônico era aplicado.** Pernambuco, 2014. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Pernambuco.

ARAÚJO, N. C. G de. **Práticas pedagógicas de professoras em classes multisseriadas:** uma contribuição para a atuação docente no ciclos de alfabetização. Marília, 2010. [Tese de Doutorado em Educação].Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

ARNOSTI, V. B. **Ciclo alfabetização:** as propostas e as práticas pedagógicas. Marília, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

ARRUDA, J. P. de. **Processo de apropriação da escrita e a formação da capacidade produtora de textos.** Rio Claro, 2013. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

AVANTE, R. Q. **O processo inicial de apropriação da linguagem escrita pelas crianças:** as relações de mediação no ensino. Marília, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

BAPTISTA, A. R. **Saberes em alfabetização:** narrativas de professores alfabetizadores da rede municipal de educação de duque de Caxias. Rio de Janeiro, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Univesidade Estadual do Rio de Janeiro.

BARROS, L. de O. **Saberes docentes, alfabetização, respeito à infância:** a criança de 6 anos no ensino fundamental. Rio Grande do Norte, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BERNARDES, F. F. **A alfabetização na concepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** Rio Grande do Sul, 2013. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BOSCO, C. S. **Práticas de escrita de crianças no primeiro ciclo de alfabetização em situações reguladas pela professora e pelo grupo:** em situações reguladas pela professora e pelo grupo. Minas Gerais, 2014. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais.

BRANDÃO, M. de O. M. **Ensino fundamento de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso.** Rio Grande do Sul, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BRITO T. S. de. **Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita:** um estudo de caso. Bahia, 2014. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal da Bahia.

BUZETTI, M. C. **Tutoria para alunos com baixo aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento de cognições e estratégias de leitura e escrita.** São Carlos, 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de São Carlos.

CABRAL, A. C. dos S. P. **Educação infantil:** um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. Pernambuco, 2013. [Tese de Doutarado em Educação]. Universidade Federal de Pernambuco.

CAMACHO, P. V. **Um estudo sobre o Programa Ler e Escreve da rede pública do estado de São Paulo.** Marília, 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

CAMPO, N.K. de S. **Práticas de ensino para a formação do leitor:** o uso do livro didático e a exploração das estratégias de leitura no 1º ano do ensino fundamental. Pernambuco, 2014. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Pernambuco.

CANEDOS, Á. A. de A. **Intervenção pedagógica no ciclo I em Goiânia:** do proposto ao vivido. Goiás, 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Feredaral de Goiás.

CASTRO, F. da S. **Letramento e alfabetização: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita?** Rio Grande do Sul, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CERCE, L. M. R. **A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno das classes de alfabetização**. Brasilia, 2013. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Catolica de Brasilia.

CERDAS, L. **Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental:** contribuições de pesquisas contemporâneas em educação. Marília, 2012. [Tese de Doutarado em Educação]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

CHIACCIO, A. M. M. **Alfabetização e letramento:** a formação de alfabetizadores na perspectiva do programa mineiro Alfabetização no Tempo Certo. Campinas, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

CLARK, G. N. **Os sentidos da experiência de alfabetizar no programa todos pela alfabetização/Brasil alfabetizado, em Rio Real – BA**. Bahia, 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica do Salvador.

COELHO, S. de O. **A alfabetização na rede municipal de educação de Diadema identificando boas práticas.** São Paulo, 2013. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Metodista de São Paulo.

CORREIA, J. R. **Concepções e práticas do ensino de leitura em turmas de alfabetização em são Luís do Maranhão.** Marília, 2012. [Tese de Doutarado em Educação]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

COSTA, D. M. V. **A escrita para o outro no processo de alfabetização.** Espirito Santo, 2013. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Federal do Espirito Santo.

COSTA, J. S. P. **Alfabetização de crianças da rede municipal de ensino do município de Lagoa Santa MG:** um estudo longitudinal. Minas Gerais, 2013. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais.

COSTA, M. C. M. da. **Práticas de produção de texto numa turma de cinco anos da educação infantil**. Espirito Santo, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espirito Santo.

CRUZ, M. do C. G. **A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental.** Minas Gerais, 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais.

CRUZ, M. do C. S. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada:** a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. Pernambuco, 2011. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Federal de Pernambuco.

DAISINALVA, A. de M. **As práticas de alfabetização de professores da rede estadual de ensino de Pernambuco e a formação de crianças alfabetizadas e letradas**. Pernabuco, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Pernambuco.

D'ALBERTAS. C. J. M. **Crenças de professoras sobre a leitura e sua aprendizagem no processo de alfabetização.** São Paulo, 2014. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade de São Paulo.

DECIETE, N**. Tecendo os sentidos de alfabetização repercussões do letramento e as relações de ensino em foco.** Campinas, 2013. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual de Campinas.

DRUZIAN, Â. **Leitura e escrita na educação infantil:** as configurações da prática pedagógica. Marília, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

ESPIRITO SANTO, E. B. do. **Dos saberes teóricos aos saberes da ação:** a construção de concepções e práticas alfabetizadoras. Minas Gerais, 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais.

FARIAS, A. T. V. de. **O discurso e prática pedagógica do professor alfabetizador em aulas de leitura.** Paraíba, 2013. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Paraíba.

FERREIRA, R. de B. C. **Estudo sobre o programa Brasil Alfabetizado na Paraíba:** limites e possibilidades (2003-2010). Paraíba, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Paraíba.

FIGUEREDO, A. E. de. **Livros didáticos de alfabetização PNLD/2010:** dimensões do planejamento pedagógico para as propostas de produção de textos escritos. Minas Gerais, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais.

FRAGELLI, I K. Z. **Alfabetização:** perspectivas da articulação sujeito e escrita. São Paulo, 2011. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade de são Paulo.

FRANCIOLI, F. A. de S. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental.** Marília, 2012. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

GALLO, P. **Objetos de aprendizagem e alfabetização:** a proposição de um encontro. Rio Grande do Norte, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

GAMA, Y. M. S. **Construção das práticas de alfabetização:** elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. Pernambuco, 2014. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Federal de Pernambuco.

GENEROSO, A. da S. F. **O texto literário infantil em contextos de alfabetização:** um olhar para as práticas de formação inicial do leitor. Rio Grande do Sul, 2014. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

GONÇALVES, F. C. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores**. Santa Catarina, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal Santa Catarina.

GONÇALVES, M. V. **Conexões entre as habilidades da consciência fonológica e a produção escrita da criança:** o trabalho de analise da sílaba na fase inicial de alfabetização. Minas Gerais, 2014. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais.

GRANDO, K. B. **Práticas de letramento no ensino fundamental:** vozes das professoras. Rio Grande do Sul, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

GREGORIO, M. K. de S. V. **A influência das expectativas de uma professore em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social**. Minas Gerais, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais.

GUILHERME. F. R. V. de O. **Alfabetizações:** dinâmica das práticas didáticas e as interações das crianças com a linguagem escrita. Campinas, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual de Campinas.

JORDÃO, H. G. **O trabalho de alfabetização:** aspectos didáticos e interacionais. São Paulo, 2014. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade de São Paulo.

JUSTINO, M. I. de S. V. **Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagens na alfabetização**. São Paulo, 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade de São Paulo.

MACHADO, M. O. **Avaliação e cotidiano escolar:** usos e desusos da provinha Brasil na alfabetização. Rio de Janeiro, 2013. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Univesidade Estadual do Rio de Janeiro.

MAGGI, D. O. **A influência da família no processo de alfabetização:** um estudo de caso numa instituição filantrópica na cidade de São Paulo. São Paulo, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade de São Paulo.

MAIA, M. **Provinha Brasil:** a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores. Mimas Gerais, 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais.

MARREIROS, R. S. A. **Dos métodos de alfabetização às práticas das professoras:** um percurso a ser desvelado. Maranhão, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Maranhão.

MEDEIROS, A. F. de. **Apropriação da escrita por crianças em contexto sociais adversos**. Rio Grande do Norte, 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Rio Grande Norte.

MELLO, D. T. de. **Provinha Brasil (ou "provinha de leitura"?):** mais "uma avaliação sob medida" do processo de alfabetização e "letramento inicial?" Minas Gerais, 2012. [Tese de Doutrado em Educação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MESSIAS, A. da S. **Alfabetização & letramento:** conceitos fundamentais para uma efetiva prática de leitura. Educação. Rio de Janeiro, 2014. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MIRANDA, A. P. A. D. de. **Letramento e alfabetização:** resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar. São Paulo, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade de São Paulo.

MORAES, J. A. B. **Habilidades metalinguisticas e suas intercorrências na alfabetização de crianças.** Bahia, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal da Bahia.

MOTA, A. B. G. da. **Alfabetização e letramento:** as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental. Marília, 2011. Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

NAZARI, G. T. **Panorama de pesquisas sobre consciência fonológica de crianças com desenvolvimento normal realizadas no Brasil:** 1991 até 2009. Rio grande do Sul, 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul.

NETO, R. P. da S. **A alfabetização como base na construção da cidadania**. São Paulo 2011. [Dissertação de Mestrado em Teologia]. Escola Superior de Teologia.

OJA, A. J. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora:** a construção de práticas bem-sucedidas. São Carlos, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de São Carlos.

OLIVEIRA, I. de L. M. de. **Avaliação de políticas públicas de recuperação de aprendizagem em alfabetização na visão de quem as implementa.** Educação. Marília, 2012. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

OLIVEIRA, L. R. de. **Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professoras participantes dos programas letra e vida e ler e escrever.** São Paulo, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade de São Paulo.

OTERO, L. A. P. **O que (não) está escrito?** Oralidade poética e leitura nos processos de alfabetização e letramento. São Paulo, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade de São Paulo.

PEREIRA, M. M. de A. **Observação da aplicação do sistema Scliar de alfabetização.** Santa Catarina, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Santa Catarina.

PINHO, D. M. V. **A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino fundamental.** Rio de Janeiro, 2014. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual Rio de Janeiro.

RAMOS, H. E. **Concepções de linguagem escrita de professores do 1º ano do ensino fundamental.** Campinas, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

RIBEIRO, A. do R. P. S. **e Alfabetização:** o estado de arte em periódicos científicos (1987-2008). Campinas, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual de Campinas.

RIZZO, I. N.T **Ações, experiências e reflexões de uma professora - alfabetizadora.** Campinas, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual de Campinas.

SAMPAIO, F. G. G. **Construção de leitores e escritores:** um processo que se desenvolve na educação infantil. Marília, 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

SANTOS D. A. de P. dos. **Diários de aula em contextos de alfabetização.** Rio grande do Sul, 2013. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul.

SCANFILLA, A. T. **Mudanças na alfabetização e resistência docente na "voz" de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental:** implicações das medidas políticas na prática. Marília 2013. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

SCARPA, R. L. P. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita:** impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis. São Paulo, 2014. [Tese de Doutorado em educação]. Universidade de São Paulo.

SILVA FILHO, A. A. da. **Parceria público/privada em educação:** análise do projeto alfabetizar com sucesso/programa circuito campeão no município de Surubim/PE. Pernambuco, 2014. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, C. V. do A. e. **O livro didático de alfabetização:** o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita Pernambuco, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, R. R. de O. da. **Gestão escolar e alfabetização de crianças na escola pública.** Rio Grande do Norte, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SILVA, R. S. **Avaliação do desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras em alunos de educação infantil.** Minas Gerais, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, S. C. O. da**. Cotidiano escolar:** como professores alfabetizadores organizam seu trabalho pedagógico? Pernambuco, 2013. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, T. da. **Os "novos" discursos sobre alfabetização em análise**: os livros de 1º ano do ensino fundamental de nove anos do programa nacional do livro didático (PNLD 2010). Minas Gerais, 2011. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, T. T. da. **Avaliação da alfabetização:** um exame de diferentes edições da provinha Brasil. Pernambuco, 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Pernambuco.

SOARES, M. Z. A**. A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. Paraíba, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Paraíba.

SOUZA, E. E. P. de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos caderno do pacto nacional pela alfabetização na idade certa** (PNAIC). Santa Catarina, 2014. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal Santa Catarina.

STABENOW, F. **Narrativas de professoras alfabetizadoras:** o lugar do lúdico na alfabetização. Amazonas, 2011. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Amazonas.

STIEG, V. **Propostas e práticas de alfabetização de uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES.** Espirito Santo, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Esprito Santo

TÂNIA, M. S B. R. L. **Alfabetização:** evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores. Pernambuco, 2011. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Federal de Pernambuco.

TASCA, D. S. O. **Alfabetizar, Letrar:** práticas alfabetizadoras no contexto da escola organizada em ciclos. Campinas, 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual de Campinas.

TORINI, N. A. B. **O gesto didático de regulação da aprendizagem:** a sondagem em uma turma de alfabetização. São Paulo, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade de São Paulo.

TREVISAN, A. **O processo de alfabetização e a consciência linguística da criança:** estudo de interfaces, no campo da educação. Rio Grande do Sul, 2013. [Tese de Doutorado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

VAZ, L. S. V. e. **A alfabetização e o letramento na visão de uma professora do 2º ano do ensino fundamental**. Campinas, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

VESPOLI, A. C. T. **A consciência fonológica e o programa Ler e Escrever.** Campinas, 2013. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

VIEIRA, A. V. de M. **Consciência fonológica e alfabetização uma análise dos exercícios propostos nos livros didáticos.** Campinas, 2014. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual de Campinas.

VIEIRA, K. M. L. **Escrever na escola:** o trabalho pedagógico e a formação de alunos escritores. Marília, 2013. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

VILLALOBOS, I. **Análise da fundamentação dos materiais didáticos do programa ler e escrever da prefeitura de São Paulo/SP**. São Paulo, 2014. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade de São Paulo.

VIVIANE, C. de A. D. **O Atendimento a crianças com dificuldades de alfabetização:** práticas de professores e material didático do programa se liga. Pernabuco, 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Pernambuco.

ZANITI C. M. **O professor alfabetizador bem sucedido:** uma análise relação com os saberes da prática do "programa ler e escrever" - SEE-SP. Santos, 2012. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade Católica de Santos.