

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ALFABETIZAÇÃO: O ESTADO DA ARTE EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS
(1987-2008).**

Autor: Alina do Rocio Pacheco e Silva Ribeiro.

Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Grupo de Pesquisa: ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita.

Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite.

Campinas, 2011.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Ribeiro, Alina do Rocio Pacheco e Silva.
B146d Alfabetização: o estado da arte em periódicos científicos (1987-2008) /
Alina do rocio Pacheco e Silva Ribeiro. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Sérgio Antonio da Silva Leite.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Alfabetização. 2. Crianças. 3. Escrita. 4. Estado da arte. 5. Leitura. I.
Leite, Sérgio Antonio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

10-347/BFE

Título em inglês: Literacy: the state of the art in scientific journals (1987-2008)

Keywords: Literacy; Childrens; Writing; State of the art; Reading

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite (Orientador)

Profª. Drª. Sylvia Bueno Terzi

Profª. Drª. Lilian Lopes Martin da Silva

Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva

Profª. Drª. Maria Iolanda Monteiro

Data da defesa: 24/02/2011

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : alinamestradunicamp@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Alfabetização: O estado da arte em periódicos científicos (1987-2008).

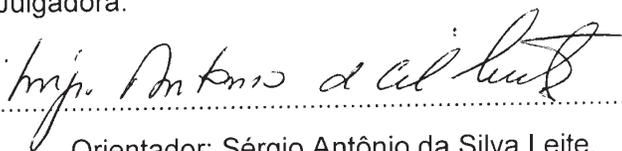
Autor: Alina do Rocio Pacheco e Silva Ribeiro.

Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Alina do Rocio Pacheco e Silva Ribeiro e aprovada pela Comissão Julgadora.

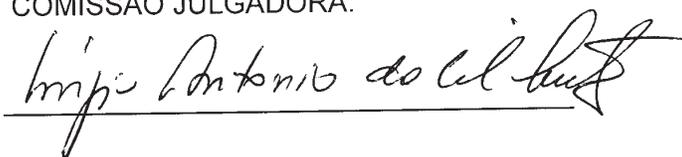
Data: 24/2/2011.

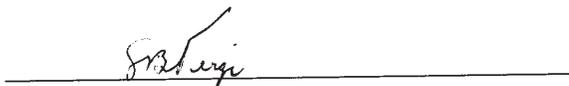
Assinatura:.....

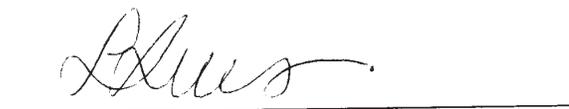


Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite.

COMISSÃO JULGADORA:







*Para Francisca Helena Pacheco e Silva,
minha mãe.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha mãe. Pessoa que me mostrou as maravilhas proporcionadas pela abertura e leitura de um livro.

Agradeço a todos os professores que ministraram aula a minha pessoa aqui na UNICAMP, e fora desta, contribuindo para a minha formação. Obrigada a todos pelo empenho, dedicação, excelentes aulas, respeito e profissionalismo, requisitos estes, responsáveis por uma grande parte de meu crescimento pessoal e profissional. Que Deus os abençoe.

A todos os funcionários da biblioteca Professor Joel Martins FE - UNICAMP, sem os quais este trabalho jamais poderia ter sido executado. Minha eterna gratidão.

Um agradecimento especial ao Professor Doutor Sérgio Antônio da Silva Leite pela confiança depositada na minha pessoa e por toda a paciência. Obrigado por dividir comigo seus conhecimentos.

Agradeço a Professora Doutora Lilian Lopes Martin da Silva e a Professora Doutora Norma Sandra Ferreira de Almeida por todo apoio durante a pesquisa.

Agradeço a professora Sylvia Bueno Terzi e novamente a professora Lílian Lopes Martin da Silva por aceitarem fazer parte da banca, contribuindo para o aprimoramento dessa pesquisa.

Agradeço ao Professor Doutor Ezequiel Theodoro da Silva e a Professora Doutora Maria Iolanda Monteiro por aceitarem o convite de suplente para a banca.

Agradeço a todos os autores que escreveram os artigos aqui inclusos por contribuírem na minha formação.

RESUMO

É apresentada aqui uma pesquisa sobre o estado da arte em alfabetização. Somente artigos que trataram da alfabetização de crianças em idade escolar, foram inclusos.

Todos os artigos analisados foram publicados no período de 1987 a 2008 em periódicos científicos classificados como A1, no Qualis.

Este agrupamento de informações torna-se ainda necessário devido à grande quantidade de informações processadas e emitidas, sobre o assunto, por diversos pesquisadores em diferentes lugares do mundo. Devido à imensa quantidade de artigos, a base teórica pautou-se, em primeiro lugar, nos estudos realizados sobre Survey – tipo de pesquisa que consegue agrupar uma grande quantidade de dados – para, a partir de então, com a análise desses chegar, ao Estado da Arte em questão.

A união desses dois tipos de pesquisa contribui para que se saiba exatamente o que, como, onde e porque as informações sobre o assunto analisado estão sendo realizadas. Além disso, permite que se saiba em que direção, caminha a área e os pesquisadores que a ela se dedicam.

Para que essa pesquisa fosse possível, delimitou-se um conjunto de palavras-chave. Foi identificada a existência das palavras-chave selecionadas, nos sumários dos periódicos. Alguns títulos observados indicaram palavras-chave novas, que foram agregadas ao conjunto. Após observar os títulos dos artigos, nos sumários dos periódicos, e identificar artigos de interesse para a pesquisa, devido constar nele a palavra-chave, o resumo era lido. Muitas vezes os resumos se apresentaram muito sucintos. Devido a isso, partes do texto, ou até mesmo o texto na íntegra, foram lidos para se ter certeza do conteúdo que trazia. Assim, todos os artigos que fariam parte dessa pesquisa foram identificados.

Após esse longo percurso, pode ser concluído que existe um interesse comum, entre os pesquisadores, por uma face brasileira da alfabetização escolar. Assim, a maioria dos testes aplicados em leitura e escrita, por serem pautados na fonética de outros idiomas, foram questionados por fornecerem o que foi identificado como “um falso resultado” quando aplicado aos alunos do nosso país. Foi identificada a necessidade de que testes, pautados no nosso idioma, sejam construídos.

A busca em conhecer quem é, como pensa e como se desenvolve o alfabetizando brasileiro é um ponto em comum entre os pesquisadores fazendo com que se consiga perceber a

construção de um perfil para a alfabetização pautado no nosso idioma em diferentes áreas de estudo.

Palavras - chave: Estado da arte. Alfabetização. Criança.

ABSTRACT

Is presented here one survey about the state of the art in literacy. Only articles that dealt with the literacy of school-age children were included.

All articles reviewed were published between 1987 to 2008 in scientific periodicals classified as A1, in the Qualis.

This grouping of information is even necessary because of the large amount of information processed issued on the subject by several researchers in different parts of the world. Due to the immense quantity of articles, the theoretical basis was based, first, in studies on Survey - type of search you can group a large amount of data - then, with the analysis of these arrive at the State of the Art in question.

The union of these two types of research helps to know exactly what, how, where and why the information about the subject are being performed. Furthermore, it allows one knows in which direction the area and the researchers are going to.

For this research , was delineated a set of keywords. We identified the existence of this keywords in the title. Some evidence indicated a new keywords that were added to the set. After see the titles of articles, the summary was read. Often they were very brief. Because of this, parts of the text, or even all the text were read to make sure that the content was correct for this search. Thus, all articles that will be part of this research were identified.

After this long journey, one can conclude that there is a common interest among researchers at build one “brazilian face” about school literacy. Thus, the majority of the tests in reading and writing, being estructured by the phonetics of different languages, were questioned for providing what was identified as a "false result” when applied to students of our country. We identified the need of construct testing estructured in our language.

The quest to know who are the students, how they are think and how to develop the literacy is a common point among researchers. Could be concluded that there are one search for the “real face of Brasil literacy”.

Key words: State of the art. Literacy. Child

SUMÁRIO

Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract	xiii
I – Alfabetização: Um problema que persiste no tempo	01
II – Antecedentes dessa pesquisa, o TCC – Trabalho de Conclusão de Curso	13
III – Essa pesquisa – A continuação no mestrado	18
IV – Base Teórica	21
V- Método	28
V. 1 – Estado da Arte.....	28
V. 2 – O mestrado: Procedimentos de coleta e análise dos artigos	29
V. 2. 1 – Primeiro passo: O projeto para o mestrado	29
V. 2. 2 – Segundo passo: As palavras chave	31
V. 2. 3 – Terceiro passo: A separação dos artigos.....	31
V. 2. 4 – Quarto passo: A formação das categorias de análise.....	32
V. 2. 5 – Quinto passo: O desmembramento dos subtemas em cinco subitens cada.	33
Tabela 1 – Relação de Temas e Subtemas	34
Tema I – Aprendizagem da Língua Escrita.....	35
Tema II – Livros e Cartilhas: Instrumentos que auxiliam na alfabetização	37
Tema III – O professor que alfabetiza.....	37
Tema IV – Alfabetização e Letramento.....	38
Tema V – Políticas Públicas: Documentos Oficiais	38
Tema VI – Estado da arte na alfabetização	38
V. 2. 6 – Sexto passo: Coleta dos resumos.....	39
V. 2. 7 – Sétimo passo: Identificação das Instituições representadas pelos autores.....	39
V. 2. 8 – Oitavo passo: Gênero do pesquisador predominante.....	39
V. 2. 9 – Nono passo: Relação existente entre regiões do Brasil e a produção acadêmica identificada	40

V. 2. 10 – Décimo passo: Tipos de pesquisas utilizados	40
V. 2. 11 - Décimo primeiro passo: Os temas.....	40
V. 2. 12 – Décimo segundo passo: Os subtemas	41
V. 2. 13 – Décimo terceiro passo: Os anos de maior produção.....	41
V. 2. 14 – Décimo quarto passo: As referências citadas pelos autores.....	41
VI – Resultados: Temas, Subtemas e subitens organizados	44
Tema I – Aprendizagem da língua Escrita.....	45
Subtema I. 1 – Ambientes virtuais	45
Subitem 1 - Objetivos Focados.....	45
Subitem 2 - Metodologias identificadas	45
Subitem 3 – Conclusões dos autores	45
Subitem 4 – Problemas Apontados.....	46
Subtema I. 2 – Competências Metalinguísticas.....	46
Subitem 1 – Objetivos Focados	46
Subitem 2 - Metodologias identificadas	48
Subitem 3 – Conclusões dos autores	48
Subitem 4 – Problemas Apontados	52
Subtema I. 3 – Avaliação.....	54
Subitem 1 – Objetivos Focados	54
Subitem 2 - Metodologias identificadas	56
Subitem 3 – Conclusões dos autores	56
Subitem 4 – Problemas Apontados	60
Subtema I. 4 – Leitura e produção de histórias.....	62
Subitem 1 – Objetivos Focados.....	62
Subitem 2 - Metodologias identificadas	63
Subitem 3 – Conclusões dos autores	63
Subitem 4 – Problemas Apontados	66
Subtema I. 5 – Educação Física.....	67
Subitem 1 – Objetivos Focados.....	67
Subitem 2 - Metodologias identificadas	67
Subitem 3 – Conclusões dos autores	67

Subitem 4 – Problemas Apontados	68
Tema II – Livros e cartilhas: Instrumentos que auxiliam na alfabetização	70
Subitem 1 – Objetivos Focados	70
Subitem 2 - Metodologias identificadas.	71
Subitem 3 – Conclusões dos autores.....	71
Subitem 4 – Problemas Apontados.....	72
Tema III – O professor que alfabetiza.....	75
Subtema III. 1 - Formação.....	75
Subitem 1 – Objetivos Focados.....	75
Subitem 2 - Metodologias identificadas.....	75
Subitem 3 – Conclusões dos autores.....	76
Subitem 4 – Problemas Apontados.....	78
Subtema III. 2 - Práticas.....	79
Subitem 1 – Objetivos Focados.....	79
Subitem 2 - Metodologias identificadas.....	80
Subitem 3 – Conclusões dos autores.....	80
Subitem 4 – Problemas Apontados.....	82
Tema IV – Alfabetização e Letramento.....	84
Subitem 1 – Objetivos Focados.....	84
Subitem 2 - Metodologias identificadas.....	84
Subitem 3 – Conclusões dos autores.....	84
Subitem 4 – Problemas Apontados.....	86
Tema V – Política Pública: Documentos Oficiais.....	88
Subitem 1 – Objetivos Focados.....	88
Subitem 2 - Metodologias identificadas.....	88
Subitem 3 – Conclusões dos autores.....	88
Subitem 4 – Problemas Apontados.....	88
Tema VI – Estado da Arte na Alfabetização.....	90
Subitem 1 – Objetivos Focados.....	90
Subitem 2 - Metodologias identificadas.....	90
Subitem 3 – Conclusões dos autores.....	90
Subitem 4 – Problemas Apontados.....	92
VII – As mudanças observadas com relação ao processo de alfabetização.....	93

VIII- Síntese dos resultados.....	96
IX – Palavra Final.....	102
Referências Bibliográficas.....	104
ANEXO 1 – Estados da Arte publicados pelo INEP.108	
Algumas publicações encontradas, além das constatadas no INEP.....	108
ANEXO 2 – Revistas existentes no Qualis classificadas com conceito A1 publicação internacional no dia 8/07/09.....	110
ANEXO 3 – Revistas pesquisadas neste trabalho com conceito A1 publicação internacional no Qualis.....	112
ANEXO 4 – Artigos separados por temas e subtemas, com seus respectivos resumos.....	113
ANEXO 5 – De onde provem os autores dos artigos.....	136
ANEXO 6 – Número de autores por instituição.....	140
ANEXO 7 – As quatro instituições mais representadas por meio de seus autores.....	141
ANEXO 8 – Gênero predominante entre os pesquisadores.....	143
ANEXO 9 – Relação estabelecida entre as regiões, do Brasil, e a origem dos autores dos textos.....	145
ANEXO 10 – Tipos de pesquisas privilegiados.....	147
ANEXO 11 – Os temas privilegiados.....	149
ANEXO 12 – Os subtemas mais focados.....	151
ANEXO 13 – A produção de artigos por ano analisados.....	153
ANEXO 14 - Autores e número de vezes que os mesmos foram citados como referência bibliográfica nos textos analisados dentro do Tema: Aprendizagem da Língua Escrita.....	155
ANEXO 15 - Autores e número de vezes que os mesmos foram citados como referência bibliográfica nos textos analisados dentro do Tema: Livros e Cartilhas: Instrumentos que auxiliam na alfabetização.....	169
ANEXO 16- Autores e número de vezes que os mesmos foram citados como referência bibliográfica nos textos analisados dentro do Tema: O professor que alfabetiza.....	172
ANEXO 17- Autores e número de vezes que os mesmos foram citados como referência bibliográfica nos textos analisados dentro do Tema: Alfabetização e Letramento.....	177

ANEXO 18- Autores e número de vezes que os mesmos foram citados como referência bibliográfica nos textos analisados dentro do Tema: Política Pública: Documentos Oficiais.....	181
ANEXO 19- Autores e número de vezes que os mesmos foram citados como referência bibliográfica nos textos analisados dentro do Tema: Estado da Arte na Alfabetização.....	183

I- Alfabetização: Um problema que persiste no tempo.

O século XXI, amplamente dominado pelas altas tecnologias, tem na alfabetização escolar de crianças um grande paradoxo dentro da realidade brasileira, embora a mesma seja, cada vez mais, condição para efetiva participação social.

Observando estatisticamente os dados, já na década de 30, do século anterior, baixos índices de Alfabetização foram constatados configurando “o primeiro ano, do Curso Primário, como um dos responsáveis pelo estrangulamento do Sistema Educacional Brasileiro” (PATTO, 1990, p.15).

Para demonstrar que a gravidade da situação não se alterou da década de 30 para a década de 40, a autora descreveu que “do total de crianças matriculadas pela primeira vez no primeiro ano, em 1945, apenas 4% concluiu o Primário, em 1948, sem reprovações; dos 96% restantes, metade não concluiu sequer o primeiro ano” (KESSEL, 1954 apud PATTO, 1990, p.15)

Na década seguinte, foi constatado que:

Entre 1954 e 1962, de cada 1.000 crianças que ingressaram no primeiro ano da Escola Primária, 395 passaram para o segundo sem reprovações e apenas 53 atingiram oito anos de escolaridade, em 1961. Apesar do crescimento quantitativo no número de crianças que acessaram a escola, na década de 70, foi ressaltado pelo autor que cerca de 7.100.000 crianças em idade escolar primária estavam fora da escola e, segundo dados apresentados, o Plano Nacional de Educação de 1962 sofreu, na época, uma revisão denominada de Plano Complementar - devido à necessidade que havia de atender aos analfabetos com mais de dez anos de idade (BARRETO, 1984 apud PATTO, 1990, p.16).

Até o final da década de 70, o professor, a ausência de formação deste ou a instituição escolar não foram apontados como responsáveis pelo fracasso ou evasão escolar do aluno. Neubauer e Davis (1993) relataram que, a partir de então, as preocupações referentes a estes temas se iniciaram.

A instituição escolar existente, antes e depois desta década (1970), foi a mesma, embora, tenha sido constatado que recebeu um contingente maior de crianças. Sua reestruturação não foi pensada como algo necessário.

Diversos métodos foram criados, desenvolvidos e aplicados nas salas de aula, os quais, não suprimindo todas as necessidades e carências existentes na área, exigiram outras soluções para o problema (BRASLAVSKY, 1962).

Nesta configuração surgiu a visão piagetiana do desenvolvimento intelectual da criança - década de 60. O modo de olhar se alterou e o aluno deixou de ser culpabilizado por todo o fracasso no seu desempenho escolar, tornando-se foco de estudo. De uma caixa de memorização de conceitos e passivo no processo de aprendizagem, passa, a partir de então, a ser considerado como alguém capaz de participar do processo de conhecimento (NEUBAUER, 1989).

Nesta década, segundo consta, “somente 45% da população brasileira de 7 a 14 anos tinha acesso à escolaridade” (BRASIL, 1993, p. 19).

Coube, até então, ao aluno toda a responsabilidade pelo seu fracasso escolar não importando suas condições de vida, suas dificuldades e particularidades.

Também foi atribuído, a muitas crianças, o não aprendizado devido à ausência de *prontidão*. Segundo Leite (2006), era necessário que a criança possuísse essa característica para aprender a ler e escrever. Determinado pela maturação neurológica e pelas experiências de vida, o conceito, muitas vezes foi utilizado como justificativa para o não aprendizado do aluno.

Assim, os dados insatisfatórios expostos sobre a alfabetização, até a década de 70, foram esboçados, nas discussões, através dos seguintes termos: reprovação, fracasso e evasão escolar.

A Lei Federal nº 5692/71 foi promulgada definindo as diretrizes e bases da Educação Nacional. O objetivo geral, para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória), previsto por esta Lei, foi:

Proporcionar ao educando sua plena formação para o exercício consciente da cidadania. Foi, assim, estabelecido um núcleo comum e obrigatório para aplicação em âmbito nacional focando o Ensino Fundamental (inclusos salas de alfabetização), sendo uma parte diversificada contemplando as peculiaridades locais e outra valorizando a especificidade dos planos de cada estabelecimentos de ensino, com as diferenças individuais dos alunos. Aos Estados, coube a formulação de Propostas Curriculares que serviriam de base às escolas que compunham os respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 1971) ¹.

¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 01 set. 2010.

As reformulações ocorridas no modo de avaliar o aprendizado e o aluno, ocorridas a partir da década de 80, deslocando a visão do “como se ensina” para “como se aprende”, fizeram com que as diretrizes, anteriormente citadas, com o passar do tempo, sofressem alterações (BRASIL, 1997).

Foi registrado que o parêntese apresentado nos Parâmetros Curriculares - (inclusive salas de alfabetização) - não existe na Lei 5692/71, demonstrando que as classes de alfabetização, nesta, ficaram subentendidas no termo Ensino Primárias.

Frente a todos esses acontecimentos, os termos Progressão Continuada e Ciclos de Formação surgiram nas discussões. Aos poucos, estes, foram implantados nas escolas devido às mudanças que já vinham ocorrendo nas concepções de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente devido aos estudos da psicogenética na década de 80.

A publicação do livro “Psicogênese da Língua Escrita” provocou uma discussão substancial para que, finalmente, a nova visão se afirmasse. As autoras Ferreiro e Teberosky apresentaram a interpretação do processo de alfabetização, do ponto de vista do sujeito que aprende.

A divulgação desta nova proposta didática produziu bons resultados, mas bastante desinformação. “As mudanças, segundo constatado, foram difíceis por não se tratarem de mera substituição de um discurso por outro, mas sim de uma real transformação da compreensão e da ação” (BRASIL, 1997, p.21).

Dentro deste novo modo de ver o ensino, a escola e o professor começaram a fazer parte do processo de alfabetização, pois para que se aplique a Progressão Continuada² é necessário que haja uma reorganização escolar, sendo a mesma dividida em dois blocos. A aprovação automática é efetuada da 1º à 4ª série (ou 5º ano) e da 5º à 8ª série (ou 9º ano), sendo que na 4ª série (ou 5º ano) e na 8ª série (ou 9º ano) uma prova é aplicada e a reprovação pode ocorrer. Os dados referentes à evasão escolar - embora ainda preocupantes - diminuíram por serem beneficiados pela aprovação automática ocorrida neste entremeio. Ao professor coube respeitar o aluno com suas particularidades, auxiliando-o no que fosse necessário. Já os ciclos de formação, segundo o palestrante, partem da premissa de que a escola deve imitar os tempos da vida (infância, pré-adolescência e adolescência): em média, um período de três anos. Assim, a proposta é que a escola se organize igualmente em

² Texto baseado na palestra proferida pelo Professor Doutor Luiz Carlos de Freitas no salão Nobre da Faculdade de Educação – UNICAMP, durante a Semana de Educação/FE/UNICAMP, em 5/9/2010.

períodos de ciclos de três anos, compondo um período total de nove anos. Estes devem adquirir a significação que estes espaços sociais têm para a criança nessa idade, dentro da escola. Com essas medidas, as crianças, conforme citado por Freitas, aumentaram seu tempo de permanência nas escolas.

É importante ser ressaltado que a melhoria do fluxo escolar era uma das metas mundiais, já estabelecidas, na qual o Brasil se responsabilizou a:

Assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo nas 1^o e 5^o séries, de modo a que 80% das gerações escolares, no final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento, cumprindo uma trajetória escolar regular (BRASIL, 1990, p. 42).

Pode ser constatado que a visão trazida pela psicogenética, na década de oitenta, não só mudou a forma como o educando era visto como também o seu entorno. Aos professores, coube descobrir um novo modo de ensinar, respeitando o nível de cada criança e a escola foi modificada para que o ser em desenvolvimento tivesse o seu espaço como cidadão aprendiz respeitado. Mas, mesmo assim, o problema da não alfabetização e da geração dos analfabetos funcionais persistiu, embora conste em documentos oficiais, que “80% da população” tinha acesso à escola nesta década (BRASIL, 1993, p.19).

Em 1988, é proclamada, pelo Brasil, uma nova Constituição. Suas palavras demonstraram uma nova era para a educação dentro das Leis. Nela é assegurada maior acesso a escolarização. O artigo 214 estabelece que:

A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” conduzindo a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 1988)³.

A Ementa Constitucional n^o 14, de 12 de setembro de 1996, instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, colaborando, indiretamente, para que a alfabetização fosse desenvolvida (BRASIL, 1996)⁴.

³ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 01 set. 2010.

⁴ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 04 set. 2010.

Mas como já havia sido enfatizado pelo professor Freitas, em sua palestra, isto não garantiu o aprendizado. Algo ainda precisava ser feito.

No ano de 1990, ocorreu um importante momento para Alfabetização do país. O Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia e da Declaração de Nova Delhi.

Naquele momento, nosso país se comprometeu frente aos demais oito países participantes (Tailândia, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia) a lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, visando tornar universal a educação fundamental, ampliando as oportunidades de aprendizagem para as crianças – para que isso se tornasse possível, a alfabetização deveria se tornar foco prioritário (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990) ⁵.

Como demonstrou o preâmbulo do documento, a situação era alarmante:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetas, sendo o analfabetismo funcional um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico sendo que outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (CONFERÊNCIA MUNDIAL..., 1990) ⁶.

Devido a isto, as palavras-chave defendidas neste encontro foram: universalizar o acesso à educação e promover a equidade.

O Brasil, devido a ampliações ocorridas nas décadas anteriores, já contabilizava com “86,9% de crianças de 7 a 14 anos frequentando as salas de aula” (BRASIL, 1993, p.19). Embora a qualidade do ensino oferecido necessitasse de extensa análise e discussão.

Referindo-se, especificadamente, a atitudes que deveriam ser tomadas visando melhorar o nível de alfabetização, o documento considerou que programas de alfabetização seriam indispensáveis, dado que:

⁵ Disponível em : < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 9 set. 2010.

⁶ Disponível em : < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 9 set. 2010

Saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo o fundamento de outras habilidades vitais, devendo a mesma ser realizada na língua materna, visando o fortalecimento da identidade e da herança cultural (CONFERÊNCIA MUNDIAL..., 1990) ⁷.

Dados estatísticos para o ano 2000, apresentados neste documento, alertaram que, “caso fossem mantidos os índices verificados nas matrículas, por volta do ano 2000 mais de 160 milhões de crianças, no mundo inteiro, não teriam acesso ao ensino fundamental, simplesmente em função do crescimento populacional. Devido a isto, no plano de ação consta um reaproveitamento do que já se possuía, visando com isso resultados mais imediatos. Afirmaram a necessidade de reabilitar escolas deterioradas, aperfeiçoando a capacidade e as condições de trabalho do pessoal docente e dos agentes de alfabetização (CONFERÊNCIA MUNDIAL..., 1990) ⁸

Ao falarem de currículo, afirmaram que a sua relevância poderia ser incrementada vinculando-se alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos aos interesses e primeiras experiências do educando (CONFERÊNCIA MUNDIAL..., 1990) ⁹.

Frente a este comprometimento assumido pelo país, uma discussão interna necessitava ser realizada para que os nossos problemas fossem solucionados.

Fora os números até aqui apresentados referente a crianças sem acesso a instituições escolares, ou inclusas nela, mas sem acesso ao domínio da lecto-escrita, o número de projetos existentes, focando a alfabetização de adultos ou visando solucionar o problema dos analfabetos funcionais, apontaram para um enorme gasto de dinheiro público.

O Brasil, após o comprometimento assumido na Tailândia, realizou um movimento através do Ministério da Educação e do Desporto no intuito de estruturar melhor a educação dentro do país.

Foi desenvolvido o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) focando, prioritariamente, o ensino fundamental, subentendendo-se as salas de alfabetização.

Como pode ser verificado, na introdução do documento, não se havia consolidado, até aquele momento, em nosso país, um esforço integrado entre as três esferas do Poder Público para uma união suficiente visando educação para todos (BRASIL, 1993, p.11) ¹⁰. Embora todas as três esferas tenham firmado, em 1993, no decorrer da Semana Nacional de

⁷ Disponível em : < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 9 set. 2010.

⁸ Disponível em : < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 9 set. 2010.

⁹ Disponível em : < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 9 set. 2010.

¹⁰ Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>> Acesso em 9 set.2010.

Educação para todos - Brasília - satisfazer as necessidades básicas de educação para a população - pelos quais eram responsáveis.

Este documento também forneceu dados que tornaram possível afirmar a inexistência de uma política consistente para o livro didático que tenha enfatizado o aspecto qualitativo. A palavra cartilha ou livros específicos para auxílio no desenvolvimento da alfabetização não foram citados, embora no item específico “desenvolvimento da lecto escrita” seja apontado que várias ações estavam sendo desenvolvidas pelo MEC, juntamente com os governos estaduais e municipais (as ações não são citadas), articuladas com uma Política Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER coordenada pela Fundação da Biblioteca Nacional, visando a promoção da lecto-escritura (BRASIL, 1993, p.61) ¹¹.

Sem debaterem ou pontuarem especificidades relativas ao desenvolvimento da lecto-escrita, passaram para o aprimoramento da formação do professor, de ensino fundamental, através de um projeto francês denominado Pró-leitura, citando que o mesmo foi realizado com alunos de instituições de formação de professores de nível médio e superior e de escolas de aplicação (pré-escolar e ensino fundamental) (BRASIL, 1993, p.61) ¹².

Discutindo este nível de ensino pelo tópico do financiamento, pode ser verificado que a alfabetização de crianças ali aparece diretamente afetada por:

Uma conjuntura política e econômica mundial, que reduziu a participação de países como o nosso, nos fluxos internacionais de comércio e de capitais drenando, em decorrência, recursos essenciais à sustentação de programas sociais de vital importância para a retomada de seu desenvolvimento, afetando-a substancialmente (BRASIL, 1993, p.26) ¹³.

Surge, então, a discussão sobre a centralização burocrática – vista nesse documento como um impedimento ao surgimento de uma escola com identidade e compromisso público de desempenho, fornecendo uma justificativa, por parte do governo, para a municipalização do ensino fundamental, ficando a alfabetização de crianças em idade escolar a encargo das administrações municipais de ensino, o que vem acontecendo lentamente.

¹¹ Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>> Acesso em 9 set.2010.

¹² Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>> Acesso em 9 set.2010

¹³ Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>> Acesso em 9 set.2010.

Outro foco de importância substancial apresentado foram as avaliações de desempenho aplicadas e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado e aplicado visando aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau, promovendo informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação profissional (BRASIL, 1993, p.59) ¹⁴.

Foi afirmado, no documento, a necessidade de se definirem os padrões de aprendizagem a serem alcançados, nos vários ciclos, etapas ou séries, garantindo oportunidade a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas (BRASIL, 1993, pg.37). Como fora citado na palestra do professor Freitas e nos dados apresentados no documento, naquela mesma página, os 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados provam que o bom aproveitamento não está sendo constatado.

Assim, pode-se concluir que todos os problemas se originam da alfabetização de uma criança não realizada ou desenvolvida com péssima qualidade, necessitando que seja definido previamente, inclusive, o que será avaliado.

Outro documento importante desenvolvido após a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, foi a definição, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na introdução dos Parâmetros de Língua Portuguesa, foi constatado que, apesar de várias décadas terem se passado, o problema da alfabetização, no decorrer do ensino fundamental, persiste.

Mesmo com as diversas alterações já citadas, o Brasil não se eximiu de estar abaixo de países muito mais pobres com relação aos índices de repetências nas séries iniciais. É atribuída à escola uma incapacidade para ensinar o ler e o escrever, sendo sugerida a reestruturação do ensino de Língua Portuguesa – alfabetização (Brasil, 1997) ¹⁵.

Neste período também foi promulgada a Lei nº 9394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional a qual, como as demais, atentou para a necessidade do domínio da leitura e escrita sem dedicar nenhuma parte às salas de alfabetização ou àquele que alfabetiza, ficando esta subentendida no termo “Ensino Fundamental”.

¹⁴ Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>> Acesso em 9 set.2010.

¹⁵ Disponível em ,< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em 9 set. 2010.

Através deste percurso histórico, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (2000) ¹⁶ sem, até aqui, ter sido verificado nenhum parágrafo ou Lei que se referisse especificadamente à Alfabetização de crianças, em idade escolar.

Primeiramente, ela ficou subentendida nos termos: Ensino Primário e Ensino Fundamental. Nos entremeios deu-se a entender no termo “garantia do Ensino Fundamental a todos” ou “formação mínima para o exercício da cidadania”; mais adiante no termo lecto-escrita. Este último, encontrado no Plano Decenal de Educação, ao ser citado, produziu a impressão de que o assunto seria discutido mas, na verdade, foi basicamente somente sua citação.

Quando, finalmente, o termo foi aplicado nas Leis, ele se referiu à alfabetização de adultos sendo aí reconhecida a sua especificidade pela mesma não ter acontecido na época certa:

A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio de instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres (BRASIL, 2000, p.8.).

Não foram encontradas citações que demonstrassem uma preocupação específica e direcionada para a alfabetização de crianças nos documentos e nas Leis consultadas, como consta para a Educação Infantil:

Temos que estabelecer em todos os municípios, no prazo máximo de três anos, sempre que possível em articulação com as instituições de ensino superior que tenham experiência na área, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico e pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais (BRASIL, 2000, pag.17).

Não houve a preocupação em unir, na área da alfabetização, teoria e prática, através de uma relação profunda entre as Instituições Universitárias (pesquisadores da área) e os estabelecimentos de ensino.

¹⁶ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em 9 set.2010.

Dentre os dados mais atuais, que focam a alfabetização de crianças, podemos citar os divulgados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) ¹⁷, IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) ¹⁸ e INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) ¹⁹.

Atualmente, no site do MEC - Ministério da Educação - consta um link denominado Provinha Brasil²⁰. Nele, apesar de não ser constatada uma séria discussão sobre o assunto, o termo “alfabetização” é citado e crianças são avaliadas.

Segundo é explicitado, está ocorrendo uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras.

Dividida em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo, visa possibilitar aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permita conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado.

A partir das informações obtidas pela avaliação, espera-se que os gestores e professores tenham condições de intervir de forma mais eficaz no processo de alfabetização, aumentando as chances de que todas as crianças, até os oito anos de idade, saibam ler e escrever.

A Provinha Brasil é elaborada pelo Inep e distribuída pelo MEC/FNDE para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, desde a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, em 1990, vem produzindo indicadores sobre o sistema educacional brasileiro. Dentre os indicadores produzidos pelo Saeb, alguns apontavam para problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas redes de escolas brasileiras, como os baixos desempenhos em leitura demonstrados pelos alunos. Em face de tal realidade, o Governo Federal e muitos governos estaduais e municipais têm empreendido esforços no sentido de reverter esse quadro. Uma das iniciativas do Governo Federal para reverter esta situação diz respeito à

¹⁷ Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em 12 set. 2010.

¹⁸ Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em 15 set. 2010.

¹⁹ Disponível em < <http://www.inep.gov.br/>> Acesso em 15 set.2010.

²⁰Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=328> Acesso em 9 set. 2010.

ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, iniciando a etapa do ensino obrigatório aos seis anos (BRASIL, 2010) ²¹.

Além dessa iniciativa, o MEC implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²².

Uma das diretrizes do Plano expressa a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho por exame periódico específico. Nessa perspectiva, o Plano de Desenvolvimento da Educação estabeleceu a realização da Provinha Brasil.

Em abril de 2008, foi aplicada a 1ª edição desta avaliação. Cerca de 3.133 municípios e 22 Unidades Federativas receberam do MEC/FNDE o material impresso e as demais secretarias de educação puderam fazer o *download* do material na página do Inep. A partir do 2º semestre de 2008, além da disponibilização do material na Internet, todas as secretarias de educação do País passaram a receber o material impresso. A cada edição, busca-se a melhoria do instrumento tanto para fins diagnósticos como para avaliação da aprendizagem.

Foi, aqui, descrito um esboço dos problemas verificados com a Alfabetização de crianças em idade escolar da década de 30, do século XX ao século XXI tendo sido apontados sempre os mesmos problemas. “O problema revela-se tanto mais grave quanto mais a análise dos números referente às décadas passadas indicam sua antiguidade e persistência” (PATTO, 1990, p.15).

Como pode ser verificado, mesmo sem a discussão necessária entre todos que estão envolvidos nesta área de estudo, atitudes continuam a ser tomadas e crianças continuam a ser avaliadas sem parâmetros específicos previamente definidos em consenso. A especificidade da área e todos os pesquisadores que a ela se dedicam não são considerados.

Por trás da ausência de discussões sobre o assunto e dos gigantescos números existentes, estão gerações de crianças que tiveram o seu direito a uma plena alfabetização negado.

²¹Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=328> Acesso em 15 set. 2010.

²² Disponível em < <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadosProgramasdoMEC.pdf>> em 18 set 2010.

Vítimas de uma configuração histórica em que, primeiramente, um exército de analfabetos foi formado por não terem acesso à escola, posteriormente, esta mesma instituição abarcou uma quantidade enorme de crianças sem sofrer nenhuma alteração em sua estrutura e funcionamento.

As escolas passaram de excludentes a máquinas produtoras de analfabetos funcionais, devido a vários motivos: falta de estrutura adequada, excesso de alunos nas salas de aula, falta de formação adequada dos profissionais, falta de uma Política Pública preocupada diretamente com esta área de estudo, entre outros fatores identificados.

Foram verificadas neste percurso tentativas frustradas, por parte dos governantes, em tentar resolver a calamitosa situação, sendo que a qualidade do ensino aplicado a elas acabou dando origem ao surgimento de uma alfabetização compensatória (citamos como exemplo o MOBREAL e, posteriormente, o EJA) pois em sua fase adulta, estes ex-freqüentadores ou desertores da escola não conseguiram dominar os recursos mínimos da leitura e da escrita.

O objeto de estudo - alfabetização - tem sido definido por diferentes autores de variadas formas, influenciando substancialmente, nesta definição, a década na qual a mesma foi formulada. Aqui não foi assumido, no transcorrer da pesquisa, nenhuma das concepções vigentes sobre alfabetização, por acreditar que isto seria fugir ao foco do trabalho. O mesmo não tem por objetivo defender nenhuma linha teórica ou concepção sobre o assunto e, sim, inventariar e sistematizar a produção dos artigos publicados em periódicos científicos que trataram da alfabetização.

O trabalho aqui apresentado iniciou-se há três anos no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - UNICAMP, quando da elaboração de um TCC - Trabalho de Conclusão de Curso (RIBEIRO, 2006), sob a orientação do Professor Doutor Sérgio Antônio da Silva Leite.

II - Antecedentes dessa pesquisa, o TCC – Trabalho de Conclusão de curso.

Durante o transcorrer do ano de 2006, foi constatada a pesquisa de Soares (1989) e Soares e Maciel (2000) e verificado que, nesta última, os pesquisadores não haviam dado continuidade à análise de periódicos realizada na pesquisa anterior. Foi decidido, então, devido às justificativas já apresentadas, fazê-lo.

Durante a elaboração do TCC, foram escolhidos os periódicos que seriam analisados. Houve uma conversa com professores que tinham forte ligação com este tipo de publicação e foi verificado que, para um periódico ser considerado respeitado no meio acadêmico, ele deve estar incluso em um índice de avaliação; assim, o Qualis deveria ser a nossa referência por ser o referencial de maior relevância - dentro da área de humanas- para a Capes.

Buscou-se, então, conhecer o site do Qualis²³ dentro da Capes. O link “Qualis”²⁴ foi clicado.

Naquele momento, foram identificados todos os periódicos lá inclusos e escolhidos quais seriam analisados. A seleção foi necessária, pois a quantidade de periódicos era excessivamente grande, como já havia alertado Soares e Maciel (2000).

No link “Qualis das áreas”²⁵ foram encontrados os periódicos separados e classificados por conceitos A, B e C, tanto para publicações de nível internacional como para editados nacionalmente.²⁶

Foram, então, estabelecidos três limites importantes para o TCC:

²³ <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

²⁴ “Qualis é uma classificação feita pela CAPES dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos, cujo objetivo é atender às necessidades específicas da avaliação da pós-graduação realizada por esta agência. Os periódicos que compõem o Qualis são constituídos por publicações mencionadas anualmente pelos programas de pós-graduação por ocasião da Coleta de Dados da Capes. Quando os dados chegam à Coordenação, são reunidos em uma base de dados os títulos de todos os periódicos e eventos mencionados pelos Programas naquele ano. Portanto, o Qualis é o processo de classificação dos periódicos mencionados pelos próprios programas e não do universo de periódicos ou de eventos de cada área. A classificação é feita ou coordenada por uma comissão de consultores de cada área e passa por processo anual de atualização. Os veículos de divulgação citados pelos programas de pós-graduação são enquadrados em categorias indicativas da qualidade do veículo utilizado, e, por inferência, do próprio trabalho divulgado.”

²⁵ <http://www.capes.gov.br/capes/portal/>

²⁶ Tabela disponível na Internet, no site da instituição, durante o ano de 2006.

- Ele ficaria restrito a todos os periódicos científicos classificados pelo Qualis com o conceito A, publicação internacional, devido à sua maior abrangência no meio acadêmico, atingindo inclusive o exterior.
- Revistas em outros idiomas diferente do nosso, português, seriam descartadas devido ao fator tempo.
- Artigos que trataram da alfabetização em outro país não seriam inseridos na pesquisa por fugir ao foco de interesse - Alfabetização no Brasil.

Foram selecionados, assim, os periódicos pertencentes à área de Educação que seriam analisados. Foram eles: Revista Educação e Sociedade; Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas; Revista de Educação da USP, cujo nome foi alterado posteriormente (a partir de 1989) para Educação e Pesquisa; Revista Educação e Realidade; Revista Brasileira de Educação; Revista de Psicologia (Natal-RN) e Revista Reflexão e Crítica.

Iniciou-se, então, a busca das palavras-chave. Somente através delas poderiam ser localizados os artigos. Desejava-se abranger diferentes áreas pelas quais a alfabetização tivesse sido enfocada; devido a isto, foram colocadas todas as palavras que direta ou indiretamente estivessem ligadas à alfabetização. Foram pensados cinco pontos - chave: aprendizagem da alfabetização; material didático utilizado como instrumento facilitador do trabalho pedagógico; nível onde esta é desenvolvida; aluno (o ser que é alfabetizado); professor (aquele que alfabetiza); políticas desta área de estudo (inclusive os documentos oficiais para ela redigidos).

Frente a esta busca, as palavras-chave escolhidas foram: alfabetização, letramento, analfabetismo funcional, analfabeto, ciclo básico, educação básica, ensino fundamental, ensino básico, educação primária, pré-escola, pré-escolar, educação infantil, professores de ensino básico, professores do ensino fundamental, professores de pré-escola, crianças, política educacional, tempo integral, gestão ou gestão colegiada, objetivos da Educação Nacional, Constituição, Municipalização, qualidade de ensino, Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, Educação, Lei de Diretrizes e Bases, FUNDEF, universalização do ensino, Educação Básica, exclusão, SAEB, livros didáticos de primeiro grau e ou cartilhas, leitura e construtivismo.

Foram lidos todos os títulos dos artigos existentes nos sumários de cada número de cada periódico selecionado dentro do período de estudo focado (1987-2004). Foram buscadas ali as palavras-chave. Devido à quantidade de artigos que foram analisados, não descartamos a possibilidade de ter deixado algum artigo de fora.

Ao ser identificado um artigo, através das palavras-chave, era observado no transcorrer do resumo, apresentado pelo autor, se o mesmo trazia alguma discussão sobre alfabetização.

Muitas vezes, o resumo, por ser muito sucinto, se apresentou como impedimento para a identificação do assunto do artigo, sendo necessária, algumas vezes, a leitura de parte do texto ou mesmo a leitura na íntegra do mesmo. Assim, foram localizados todos os artigos que fizeram parte do trabalho de conclusão de curso (TCC).

Ao olhar o sumário, algumas vezes ocorreu de serem encontrados artigos que tratavam da alfabetização, mas não havia sido selecionada nenhuma palavra-chave que pudesse incluí-lo. Diante deste problema, adicionou-se naquele momento uma palavra-chave que possibilitasse a sua inclusão. Assim, resultou a lista de palavras-chaves citadas acima.

De posse de todos os dados necessários (nome do artigo, periódico, nº do periódico, ano e página), de todos os artigos que seriam utilizados, houve a possibilidade de verificação dos temas abordados nos mesmos. Através deles, foram percebidos *focos*²⁷ em comum que os uniam. Cada periódico foi analisado individualmente, sendo extraídos de cada um os dados, informações e as porcentagens de cada foco analisado.

Foram organizados vinte e oito *focos* diferentes através dos quais poderia ser analisada a produção dos artigos que trataram da alfabetização.

Goulart e Kramer (2002), analisando os 25 anos de ANPED, perceberam também esta enorme ampliação de possibilidades por onde podemos mapear este objeto de estudo. Segundo elas, progressivamente, o espectro das diferentes áreas do conhecimento diversificou-se, e a própria constituição dos diversos campos disciplinares vem alargando-se e abrindo-se para temáticas pertinentes à alfabetização, à leitura e à escrita. O mesmo foi verificado pelas pesquisadoras com os GTs de natureza temática, que, relatado por elas, aos poucos, ampliaram e aprofundaram seu raio de interesse e investigação. Observaram que

²⁷ Temas

trabalhos relativos a pesquisas sobre alfabetização, leitura e escrita passaram a ser apresentados em outros GTs, tais como nos de História ou Sociologia da Educação, ou de Educação da Criança de 0 a 6 anos, e, mais recentemente, nos de Psicologia da Educação e Educação de Jovens e Adultos. Assim, afirmaram que poderia ser discutido o aprofundamento do diálogo com outros GTs, seja de natureza disciplinar – História, Psicologia ou Sociologia da Educação –, seja de natureza temática – Educação Infantil, Formação de Professores ou Comunicação –, sem falar nos de Política e Ensino Fundamental.

No TCC, devido ao fator tempo, foram analisados somente oito dentre os focos identificados. Foram eles:

- Política Pública - Foram considerados para análise, dentro deste foco, todos os artigos que esboçaram no título as seguintes palavras-chaves: Política Educacional, Tempo Integral, Gestão ou Gestão Colegiada, Objetivos da Educação Nacional, Constituição, Ensino Fundamental, Municipalização, Qualidade de Ensino, Ensino Básico, Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, Educação, Lei de Diretrizes e Bases, FUNDEF, Universalização do Ensino, Educação Básica, Exclusão e SAEB.
- Livro Didático – Foram inclusos para categorização, dentro deste foco, todos os textos que trouxeram em seu título as palavras-chave: Livros didáticos de 1º grau ou Cartilhas.
- Alfabetização – Foram categorizados, neste foco, todos os textos que trouxeram a palavra Alfabetização, diretamente no título.
- Educação Infantil – Foram selecionados para inclusão, neste foco, todos os textos que trataram da Educação Infantil estabelecendo uma ponte com a alfabetização.
- Leitura - Neste foco, foram agrupados todos os autores que, de alguma forma, relacionaram alfabetização à leitura
- Construtivismo - Foram adicionados, neste foco, textos que trouxeram a palavra Construtivismo no título do artigo.
- Letramento - Neste item, foram inseridos os textos que demonstraram, no título do artigo, a palavra-chave Letramento.

- Professor - Foram anexados a este foco todos os artigos que discutiram sobre professores, tanto do chamado Ensino Fundamental, Primeiro Grau ou Ciclo Básico.

A partir deste ponto, foi realizada a tabulação das informações obtidas por periódico. A junção de todas as informações, de todos os dados de cada gráfico e de cada tabela obtidos de cada um deles forneceu a visão global dos dados do trabalho, indicando: campos de estudos priorizados pelas revistas da área educação; campos mais estudados; comparação do número de revistas editadas com o número de revistas editadas que trouxeram artigos sobre alfabetização infantil; anos em que o número de publicação sobre alfabetização foi maior; gênero do pesquisador; lugares de onde provêm os pesquisadores; estados com o maior número de autores; leitura de cada texto relatando, dentro do seu foco, o que foi abordado, sobre alfabetização infantil, pelo autor.

Assim, foi possível ser traçada uma discussão e, posteriormente, uma conclusão sobre todo o conteúdo encontrado no material analisado.

III- Essa pesquisa – a continuação no mestrado.

Ao ser traçado o percurso em direção ao mestrado, ainda no projeto inicial, uma revisão e uma releitura do TCC foram realizadas. Um importante momento de reconstrução e crescimento como pesquisadora.

No TCC, a análise do material foi realizada primeiramente por periódico. Cada uma das categorias analisadas foi extraída individualmente de cada artigo analisado, por periódico. Somente após esta etapa todos os dados, de cada periódico, foram agrupados possibilitando a realização da discussão e da conclusão.

Verificar a compartimentalização dos dados - primeiro apresentados de forma individualizada e posteriormente em grupo - para obtenção dos resultados, possibilitou uma nova visão para o trabalho. Esta permitiu que o trabalho fosse organizado de forma direta, pulando a etapa de análise individual de dados, por periódico. O caminho escolhido seria mais difícil, mas não impossível, devido à maturidade desenvolvida com a pesquisa anterior.

Assim, cada uma das categorias de análise foi buscada de forma direta em todos os periódicos conjuntamente, sendo assim esboçados, desde o início da pesquisa, os resultados para todos os periódicos analisados, de forma global.

Em 2009, quando foi proposto o aprofundamento da pesquisa anteriormente citada, a classificação existente no Qualis havia sofrido reformulações. Modificações haviam ocorrido nas tabelas e ordem de classificação dos periódicos. Depois destas, os periódicos com maior conceito, segundo o critério da instituição, passaram a ser categorizados como A1.

Ao ser analisada a tabela com a qual havíamos trabalhado (A publicação internacional) comparando-a com a tabela vigente - A1 - foram identificados alguns dos periódicos analisados, mas outros, já analisados, haviam sido retirados, sendo outros alocados em seu lugar.

Naquele momento, houve uma escolha frente às duas tabelas existentes. Optou-se por trabalhar com a nova tabela vigente, publicada no decorrer de 2009.

Assim, foi definido o âmbito deste trabalho. Ele seria desenvolvido com artigos publicados em periódicos científicos, com conceito A1 do Qualis²⁸, publicados no período de 1987 a 2008.

Este tipo de pesquisa pode ser realizado com materiais escritos, tais como: dissertações de mestrado, tese de doutorados, artigos em periódicos científicos, livros sobre o assunto e outros. Este tipo de pesquisa é considerada como aquela que permite, num recorte temporal definido, “sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecendo os principais resultados da investigação, identificando temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura” (HADDAD, 2002, p. 9).

O foco de trabalho foi direcionado para os artigos publicados em periódicos científicos de 1987 a 2008 (categorizados na lista do Qualis com conceito A1). Foi estabelecido este ano como de início, devido ter sido neste ponto que Soares (1989) parou frente à sua análise de periódicos. Soares e Maciel (2000) deram continuidade somente à análise das dissertações e teses.²⁹

Esta modalidade de pesquisa foi escolhida, pois, como nos diz Ferreira (2002), a mesma é definida como de caráter bibliográfico, trazendo em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. Segundo Neubauer e Davis (1993), o exame crítico de trabalhos em uma determinada área justifica-se e ganha sentido por procurar articular conhecimentos novos já disponíveis, de modo a avançar na busca de soluções e encaminhamentos mais adequados para as questões da área.

“Este tipo de pesquisa pode nos conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento, definindo sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas” (SOARES e MACIEL, 2000, p.9).

²⁸ Tabela disponível na Internet no ano de 2009.

²⁹ Existe um grupo no CEALE que realiza continuamente a análise de dissertações e teses.

Foi realizada, assim, esta pesquisa acreditando que, antes de uma discussão e traçado de novas diretrizes sobre o assunto é muito importante que se saiba, exatamente, o que já se tem produzido na área. Fora isso, pretende-se auxiliar futuros pesquisadores com o banco de dados aqui registrado.

Como atentaram Soares e Maciel (2000), é necessário que se assuma o mapeamento da produção de livros sobre o assunto. Somente assim, obteremos a visão geral do real estado da arte em alfabetização.

Esta modalidade de pesquisa também foi utilizada para mapear outras áreas de interesse. Podemos citar como exemplos dentro do país - Brasil - os seguintes: MOROSINI, M. C. (2001), ESPÓSITO, M. P. (2002), MEGID NETO, J. (1999), FERREIRA, N. S. A. (1999), ANDRÉ, M. E. D. (2002), LOPES, A. C.; MACEDO, E. et al. e outros, os quais constituirão a nossa parte teórica, por fazerem parte da historicidade deste tipo de pesquisa.

O trabalho foi estruturado em nove partes:

- I- Alfabetização: Um problema que persiste no tempo.
- II- Antecedente desta pesquisa - o TCC, Trabalho de Conclusão de Curso.
- III- Essa pesquisa – a continuação no mestrado.
- IV- Base Teórica.
- V- Método.
- VI- Resultados: Temas, Subtemas e Subitens organizados.
- VII- As mudanças observadas com relação ao processo de alfabetização.
- VIII- Síntese dos resultados.
- IX- Palavra final.

Na síntese dos resultados e nas mudanças observadas com relação ao processo de alfabetização, haverá uma tentativa de cruzamento de informações com os dados obtidos no trabalho anterior, realizado por Soares (1989).

Depois da longa e detalhada busca, quarenta e quatro artigos fizeram parte da análise que aqui se apresenta.

IV – Base teórica³⁰

No século XXI, milhões de informações são processadas por segundo, com imensa praticidade, unindo pesquisadores de diversas regiões e países, através da Internet. “A evolução dos computadores e o desenvolvimento da Internet tem provocado mudanças nas opções à disposição dos pesquisadores e como as coisas são feitas”³¹ (FOWLER, 2002).

A realidade imposta pelo avanço tecnológico conjuntamente com a necessidade do desenvolvimento das engenharias e das humanidades, para o crescimento do país, está contribuindo para que se constitua, no Brasil, a existência de um tipo de pesquisa que realiza o movimento de “pensar” sobre a totalidade dos dados processados, em um determinado período de tempo, pontuando e apontando, através dessa reflexão, como a área estudada se encontra, em termos de desenvolvimento e inovação. Este tipo de pesquisa é denominado Estado da Arte.

Pesquisando sobre sua historicidade, descobre-se sua origem no ensino das Engenharias:

O primeiro uso do termo "Estado da Arte ", é documentado pelo Dicionário de Inglês Oxford e remonta a data de 1910 a partir de um manual de engenharia feito por Henry Harrison Suplee em uma pós-graduação de engenharia (Universidade da Pensilvânia, 1876), intitulado Turbina a gás: o progresso no projeto e na construção de turbinas operadas pelos gases de combustão. Ela diz: “No estado actual da arte isso é tudo que pode ser feito.”³² (THE OXFORD ENGLISH DICTIONARY, 1989, p. 551).

Estas áreas são as responsáveis pela criação e aplicação da maioria das inovações, possuindo importância diferenciada nos países desenvolvidos e para aqueles que estão em desenvolvimento. Apontando o Estado da Arte, em áreas específicas, causam mudanças estruturais e sociais terminando sempre estas inovações no registro de patentes, devido ao lado financeiro envolvido.

³⁰Todas as traduções foram feitas por nós.

³¹ “The evolution of computers and the development of the Internet have brought about changes in the options available to researchers and how things are done” (FOWLER, 2002).

³² The earliest usage of the term "state of the art" documented by the Oxford English Dictionary dates back to 1910 from an engineering manual by Henry Harrison Suplee, an engineering graduate (U. Of Pennsylvania, 1876), titled *Gas Turbine: progress in the design and construction of turbines operated by gases of combustion*. It reads: "In the present state of the art this is all that can be done (THE OXFORD ENGLISH DICTIONARY, 1989, p.551).

Assim, este tipo de pesquisa, por apontar o que existe de mais avançado na área focada, consta nas Leis de patentes dos países mais evoluídos, como, por exemplo, os europeus³³.

No Brasil, o Ministério da Ciência e Tecnologia ressalta que os resultados do país em termos de inovação ou invenção são extremamente preocupantes, quando comparados aos de países desenvolvidos. Citam como exemplo que, enquanto em todo o período de 1988 a 1996 houve a solicitação de 112. 436 patentes no Brasil (a maior parte originária do Exterior), foram registrados 206.276 pedidos nos Estados Unidos, apenas no ano de 1996 (CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - DESAFIOS PARA A SOCIEDADE BRASILEIRA - LIVRO VERDE, 2001, p.58).

Tendo em vista que o país está a se constituir na área de Ciência Tecnologia e Inovação - CTI - o tipo de pesquisa aqui abordado nada mais é do que parte desta citada evolução.

Auxiliando no percurso a ser traçado por diferentes pesquisadores de uma mesma área, fornece a visão atualizada do campo estudado, contribuindo para que nossas engenharias cheguem com maior qualidade e rapidez ao registro de patentes para evolução da área. Conjuntamente a estes benefícios, esta pode promover maior troca de informações entre pesquisadores, para definição de hipóteses ou conclusão de teorias, pois possui em si o que mais avançado existe no campo de estudo. O aspecto econômico, como já citado, é afetado na medida em que este tipo de pesquisa proporciona maior agilidade com a qual os resultados podem ser obtidos como também através dos respectivos registros de patentes.

A maior agilidade na conclusão, divulgação e continuidade dos trabalhos é uma exigência imposta, pelo novo modelo de processamento de informações, que o século apresenta aos pesquisadores de todas as áreas.

Dentro das humanidades os Estados da arte contribuem conjuntamente de forma substancial para o crescimento do país, embora nestas se diferencie por não originar patentes.

Para que se compreenda plenamente como os Estados da Arte estão se desenvolvendo dentro destas áreas, é preciso que se conheça ou que seja explicitado o método e as estratégias aplicadas aos Surveys. “Por mais de 75 anos, pesquisas

³³ Disponível em: <[http://www.epo.org/patents/law/legal-texts/html/ ar54.html](http://www.epo.org/patents/law/legal-texts/html/ar54.html) epc/2000/e/> Acesso em: 2/12/2010.

amostrais são uma ferramenta extremamente útil e eficaz para aprender sobre opiniões e comportamentos das pessoas ³⁴” (DILLMAN, D. A.; SMYTH J. D.; CHRISTIAN, L. M., 2009, p.1).

Dentre as diversas traduções aplicadas a esta palavra tem-se: vista geral, visão, levantamento e coletas de dados³⁵. No mundo acadêmico, este tipo de pesquisa também é definido como Survey:

“Surveys” são métodos de recolha de informações usados para descrever, comparar ou explicar o conhecimento de um indivíduo ou de uma sociedade, sentimentos, valores, preferências e comportamento. Um “Survey” pode ser um questionário auto-administrado que alguém preenche sozinho ou com ajuda. Pode ser uma entrevista feita pessoalmente, por telefone, ou através de teleconferência. Algumas pesquisas estão em papel ou on-line e o respondente pode concluí-los em particular em casa ou em um local central - por exemplo, em um centro de saúde. O entrevistado pode devolver o levantamento completo por correio, e-mail ou online. A pesquisas também podem ser interativa e orientar o entrevistado apesar das questões. Inquéritos Interativos também podem fornecer pistas de áudio e visuais para ajudar ³⁶ (FINK, 2006, p.1-2).

Quanto à pesquisa assim denominada, como pode ser constatado “existem muitas coletas de dados e processos de formas de medida que são chamados de Surveys.³⁷” (FOWLER, 2002, p.1). Com relação à função, segundo o autor:

Surveys são realizados para atender à necessidades muito específicas, seus métodos nem sempre alcançam os mais elevados padrões de rigor científico, mas eles ainda devem produzir resultados precisos e por isso devem utilizar técnicas válidas e confiáveis³⁸ (FINK, 2006, p.1).

Pode ser ilustrado que estas pesquisas se mostram bem estruturadas em outros países, constando inclusive na Constituição dos EUA, como mostra o seguinte trecho:

Na Constituição dos EUA, é especificado que um levantamento que satisfaça os critérios enumerados deve ser realizado a cada 10 anos. No censo decenal estatísticas são produzidas a cerca de uma população por meio de perguntas as

³⁴ “For more than 75 years, sample surveys have remained a remarkably useful and efficient tool for learning about people's opinions and behaviors³⁴” (DILLMAN, D. A. ; SMYTH J. D. ; CHRISTIAN, L. M., 2009, p.1).

³⁵Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php?lingua=ingles-portugues&palavra=survey>>. Acesso em 06 dez. 2010.

³⁶ Surveys are information collection methods used to describe, compare, or explain individual and societal knowledge, feelings, values, preferences, and behavior. A survey can be a self-administered questionnaire that someone fills out alone or with assistance. Or a survey can be an interview done in person, on the telephone, or via teleconference. Some surveys are on paper or online and the respondent can complete them privately at home or in a central location – say, at a health center. The respondent can either return the complete survey by snail mail, e-mail, or online. Surveys can also be interactive and guide the respondent through the questions. Interactive surveys also may provide audio and visual cues to help (FINK, 2006, p.1-2).

³⁷ There are many data collection and measurement processes that are called surveys (FOWLER, 2002, p.1)

³⁸Surveys are conducted to meet very specific needs; their methods may not always achieve the highest standards of scientific rigor, but they must still produce accurate results and so must use reliable and valid techniques (FINK, 2006, p.1).

peças. Nenhuma amostra, porém, está envolvida, os dados devem ser recolhidos por pessoa³⁹ (FOWLER, 2002, p.2).

Embora não sendo fáceis de realizar, apresentando alto custo na sua realização, possuem o poder de nortear Políticas Públicas, sendo, no exterior, um extenso campo de trabalho e pesquisa para diversas agências, particulares e especializadas, que respondem as mudanças de mercado, no ritmo em que elas acontecem.

Tal como toda pesquisa, cada tipo de survey possui uma ou mais metodologia diferenciada a ser escolhida pelo pesquisador que irá realizá-lo. Sendo a chave da pesquisa, pode ser vista e explicitada de diferentes modos e maneiras, tal como aponta Fowler:

Uma pesquisa por amostragem reúne três metodologias distintas: a amostragem, projetar perguntas e a coleta de dados. Cada uma dessas atividades tem muitas aplicações, mas sua combinação é essencial para uma boa estruturação da pesquisa.⁴⁰ (FOWLER, 2002, p.4).

Devido à existência de diversos tipos de Surveys, diferentes formas de resultados podem ser encontrados.

Os resultados dos surveys podem ser mostrados em levantamento com formulário próprio, em tabelas, gráficos, diagramas e fotos. As pesquisas incluem frequentemente tabelas de resumo. Sua finalidade é descrever as respostas demonstrando relações e mudanças⁴¹ (...)

Muitos surveys resultam em relatórios escritos. Considere incluir: Resumo, sumário, índice e valores, glossário de termos, a declaração de propósitos ou objetivos, métodos, resultados, conclusões, recomendações, referências, índice do apêndice e agradecimentos⁴² (FINK, 2006, p.91).

³⁹Na Constituição dos EUA, é especificado que um levantamento que satisfaça os critérios enumerados devem ser realizadas a cada 10 anos. No censo decenal estatísticas são produzidas a cerca de uma população por meio de perguntas as pessoas. Nenhuma amostra, porém, está envolvida, os dados devem ser recolhidos por pessoa (FOWLER, 2002, p.2).

⁴⁰ A sample survey brings together three different methodologies: sampling, designing questions, and data collection. Each of these activities has many applications outside of sample surveys, but their combination is essential to good survey design (FOWLER, 2002, p.4).

⁴¹ Survey results can be shown on the survey form itself and in tables, graphs, diagrams or pictures. Survey reports often include summary tables. Their purpose is to describe respondents and show relationships and changes⁴¹ (FINK, 2006, p.91).

⁴²Many surveys result in written reports. Consider including these sections in yours: Abstract, summary, table of contents and figures, glossary of terms, statement of purposes or objectives, methods, results, conclusions, recommendations, references, index, appendix and acknowledgments (FINK, 2006, p.91).

Aqui no Brasil - semelhante às agências particulares existentes no exterior - o IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, mapeia diversos dados do país entrevistando pessoas individualmente ou recolhendo amostras sendo uma importante referência para pesquisadores, norteando, igualmente aos Estados Unidos, as políticas públicas, dentro do nosso país.

Como é detalhado abaixo:

O censo, entretanto, também se tornou uma importante fonte de informação para muitos outros fins. Além da contagem simples, que recolhe dados sobre a raça, idade, composição familiar, escolaridade, tipo de habitação, e muitas outras características das pessoas contadas⁴³ (FOWLER, 2002, p.2).

Segundo consta no site⁴⁴ do IBGE, este se constitui no principal provedor de dados e informações do país, atendendo às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.

Como já foi indicado, seu campo de aplicação é imenso, constando em sua história que:

Uma das mais antigas aplicações do survey é do Departamento de Agricultura dos EUA. O departamento realiza investigações com os agricultores para estimar a taxa na qual as diferentes culturas serão plantadas e prever a disponibilização de vários produtos alimentares⁴⁵ (FOWLER, 2002, p.3).

Como verificado, com este tipo de pesquisa, governos em geral têm mantido o controle sobre as informações processadas em diversas áreas sociais, sendo possível a decisão de atitudes favoráveis a toda sociedade por possibilitar uma visão panorâmica dos dados. Os assuntos mapeados variam dependendo da necessidade constatada:

Saúde mental, necessidades de transporte e padrões de consumo, comportamento político, as características da habitação, o seu custo e adequação às necessidades familiares, e satisfação do trabalhador são outros exemplos de áreas onde a pesquisa de opinião é amplamente utilizado. O maior colecionador de dados da

⁴³ The census, however, also has become a major source of information for many other purposes. In addition to simple counts, it collects data about the race, age, household composition, education, type of housing, and many other characteristics of the people counted.

⁴⁴ Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/missao/instituicao.shtm>> Acesso em 10/12/2010.

⁴⁵ One of the oldest applications of survey is by the U.S. Department of Agriculture. The department surveys farmers to estimate the rate at which different crops will be planted and to predict the availability of various food products (FOWLER, 2002, p.3).

pesquisa no Estado Unidos é, sem dúvida, o governo federal, especialmente o “Bureau of the Census and the Department of Agriculture”. Além disso, milhares de inquéritos individuais são realizados a cada ano pela universidade, sem fins lucrativos, e organizações de vistoria com fins lucrativos⁴⁶ (FOWLER, 2002, p.3).

Considerando-se que o real não é transparente e que as transformações ocorridas na sociedade produzem novas questões a serem interpretadas pelos pesquisadores, os surveys têm auxiliado substancialmente com o fornecimento de informações quase simultâneas ao tempo em que as mesmas são processadas.

No Brasil, ao serem analisados os trabalhos denominados de Estado da Arte, na área das ciências humanas, constata-se que a mesma é acessível a todos devido não envolverem patentes ou segredos industriais.

Exigindo grande ritmo de leitura de parte ou de todos dos exemplares de teses de doutorado/mestrado, como também dos artigos e ou resumos dos mesmos se diferencia do survey a partir do momento em que os dados existentes são pontuados historicamente sendo então realizado o mesmo movimento de pensar sobre os dados, já citado nas engenharias. Existe a necessidade do domínio, por parte do pesquisador que a realiza, de todo o contexto histórico da área, para análise e conclusão dos resultados. Um trabalho detalhista que exige muita paciência, leitura e observação do contexto histórico.

Para a realização de um Estado da Arte pode ser constatado, ao termino do trabalho, a aplicação da metodologia de pesquisa caracterizada como Survey, aqui já explicitada. Através dela os dados são coletados, calculados, analisados e expostos. Devido às potencialidades atuais da tecnologia, muitas vezes programas computadorizados podem esta parte realizar.

Dentro da segunda metodologia, a qual somente pode ser realizada após se obterem os dados expostos através da primeira metodologia, cabe ao pesquisador aplicar sobre os resultados obtidos, do survey, todo o contexto histórico da área analisada, apontando as transformações ocorridas nas orientações teóricas e metodologias utilizadas, demonstrando com isso as tendências do discurso e o discurso hegemônico da área. Assim é possível que

⁴⁶ Mental health, transportation needs and patterns of use, political behavior, characteristics of housing, its cost and appropriateness to familiar needs, and worker satisfaction are other examples of areas where survey research is used extensively. The largest collector of survey data in the United State is undoubtedly the federal government, particularly the Bureau of the Census and the Department of Agriculture. In addition, thousands of individual survey are done each year by university, non profit, and for-profit survey organizations.

sejam apontadas as novidades da área analisada dentro do período focado. Para a realização desta parte da pesquisa ainda se desconhece a existência de um programa que possa substituir a análise humana que fornecerá o Estado da arte em questão.

Tal como os diferentes tipos de Surveys aqui apresentados, também são verificadas algumas diferenças entre os Estados da Arte, mas a localização das informações, dentro do contexto histórico, pontuando modificações nas concepções e metodologias, é fator dominante para diferenciar um Survey de um Estado da Arte.

A origem do termo - Estado da Arte - remete os leitores aos estudos sobre a Revolução Industrial a qual culmina hoje no século XXI, com a era da tecnologia. Isto só foi possível porque, a partir do Estado da Arte em que a área era verificada, caminhava-se no sentido de aprimorá-la.

Desde 1910, isto vem ocorrendo nas áreas onde a presença da alta tecnologia prevalece, frente à concorrência, visando um maior lucro (inclusive a criação de novas patentes). O Dicionário Oxford de Inglês define Estado da Arte como “O estágio atual de desenvolvimento de uma prática ou de uma tecnologia sujeito. Implica o uso das técnicas mais recentes de um produto ou atividade”⁴⁷ (p. 551).

Como já relatado, identificam-se diferentes Estados da Arte em diferentes áreas de estudo. Foram colocados em anexo⁴⁸ alguns estudos sobre Estados da Arte realizados em nosso país, na área acadêmica.

Como pode ser constatado, muitos foram publicados pelo INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - instituto diretamente vinculado ao Governo Federal.

Através destas publicações do INEP, e de outras aqui demonstradas, pode ser constatado que o campo para este tipo de pesquisa, no meio acadêmico, tem se desenvolvido substancialmente auxiliando na definição das Políticas Públicas do país.

⁴⁷ O Dicionário Oxford de Inglês define Estado da Arte como “O estágio atual de desenvolvimento de uma prática ou de uma tecnologia sujeito. Implica o uso das técnicas mais recentes de um produto ou atividade”.

⁴⁸ Anexo 1.

V - Método.

V. 1- Estado da arte.

Frente aos diferentes tipos de pesquisas existentes, foi assumida a realização de um estudo sobre o Estado da Arte em Alfabetização (1989- 2008), nos periódicos com conceito A1, publicação internacional do Qualis⁴⁹.

Alguns limites já estabelecidos no TCC foram retomados:

- Revistas em outro idioma, que não o português, não seriam analisadas.
- Artigos que trataram da alfabetização em outro país, que não o Brasil, seriam ignorados.

Soares (1989) já havia alertado sobre a enorme quantidade de artigos existentes, sendo necessárias estas delimitações.

A busca das palavras-chave, que seriam utilizadas para a localização dos artigos, foi então iniciada. Para delimitá-las, foram focados quatro pontos. O ser que é alfabetizado, quem o alfabetiza, quais os instrumentos utilizados visando facilitar a alfabetização e o local onde a mesma se desenvolve. Neste trabalho foram focadas somente as realizadas dentro de instituições escolares.

Assim, as palavras-chave delimitadas para este trabalho foram: alfabetização, letramento, analfabetismo funcional, analfabeto, professores de ensino básico, professores do ensino fundamental, professores de pré-escola, crianças, habilidades metalingüísticas, psicogênese, livros/cartilhas, ler, escrever, escrita e linguagem.

Na sequência, foram lidos todos os títulos dos artigos existentes nos sumários de cada número, de cada periódico selecionado, dentro do período de estudo focado (1987-2008). Foram buscadas as palavras-chave.

Desta forma, localizaram-se todos os quarenta e quatro artigos que fizeram parte deste trabalho. É necessário ser registrado que, ao olhar o sumário, muitas vezes foram

⁴⁹ Tabela disponível na Internet em 8/07/2009.

encontrados artigos que trataram da alfabetização, dos quais não havia sido selecionada nenhuma palavra-chave que pudesse incluí-lo. Diante deste problema, adicionou-se uma palavra-chave que possibilitasse a sua inclusão. Assim, foi obtida a lista de palavras-chave citadas acima e utilizadas para a realização desta pesquisa.

Através da impressão do artigo diretamente do site da revista ou do portal Scielo, foi sendo obtida uma cópia de todos os artigos que fariam parte desta pesquisa.

Os artigos, cuja cópia não foi impressa através da Internet, foram xerocados diretamente da revista. Todos os exemplares das mesmas estavam disponíveis na Biblioteca da Faculdade de Educação – Unicamp. Uma cópia dos artigos foi necessária para que rasuras não fossem realizadas nos exemplares, com possíveis anotações de controle.

Ao contrário do que ocorre com a maioria das pesquisas no campo acadêmico, “Estado da Arte, não tem ponto de chegada ou término, devido ao seu objetivo e metodologia” (SOARES e MACIEL, 2000, p. 6).

Para estas pesquisadoras, não podem e nem devem ter fim, por duas razões:

A primeira razão é que a identificação, caracterização e análise do estado do conhecimento” sobre determinado tema é fundamental no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo (...). A segunda razão para que pesquisas de estado do conhecimento” tenham caráter permanente, isto é, não tenham um término, é que, num país como o nosso, em que as fontes de informação acadêmica são poucas e precárias, sobretudo no que se refere a teses e dissertações, o banco de dados que forçosamente se constitui como subproduto desse tipo de pesquisa precisa manter-se atualizado dada a sua grande relevância para pesquisadores e estudiosos (SOARES e MACIEL, 2000, p. 6).

Deve ser ressaltado que o termo alfabetização, aqui utilizado, referiu-se somente à alfabetização de crianças em idade escolar, realizada nas instituições escolares.

Não foram inclusos artigos que abordaram a alfabetização de adultos por atender a outras especificidades, conforme indica Haddad (2002).

V. 2 - O mestrado: Procedimentos de coleta e análise dos artigos.

V. 2. 1 - Primeiro passo: O projeto para o mestrado.

Quando foi dado o primeiro passo para o projeto do mestrado, era tido como objetivo completar a pesquisa realizada no TCC.

Mas, ao ser aberto o site do Qualis, uma surpresa estava reservada. Uma nova forma de categorização dos periódicos foi encontrada. Desapareceram os conceitos já atribuídos aos periódicos analisados durante o TCC. Todos os dados haviam sofrido reformulações, visando atualizações e a tabela analisada não existia mais.

Ao serem observadas e lidas as mudanças verificadas, foi identificada uma tabela, a de classificação superior (como a que fora analisada no TCC). Alguns periódicos já conhecidos e analisados ali se encontravam, juntamente com outros nomes novos, todos com um novo conceito. Eles eram denominados de A1.

Naquele momento, alguns dilemas foram enfrentados: seriam terminados os focos que ficaram da tabela antiga ou seria feita a tabela nova? As categorias de análise, previamente utilizadas, foram suficientes? Corresponderam às expectativas? Deveriam ser utilizadas novamente ou deveriam ser refeitas?

Frente a estas dúvidas, decidiu-se trabalhar com a tabela nova, de conceito superior, caracterizado como A1. Não haveria uma continuidade na análise já iniciada, mas, ao mesmo tempo, o trabalho seria atualizado.

Durante este processo, foi decidido que as categorias de análise, previamente utilizadas, seriam reestruturadas. Devido a isto, parte da pesquisa, referente aos periódicos que mantiveram a sua classificação, foi refeita. Esta atitude foi tomada para que houvesse uma coerência na análise dos resultados finais, por terem sido analisados sobre as mesmas categorias de análise.

Depois de ter sido decidido que esta pesquisa ficaria restrita a todos os periódicos científicos classificados pelo Qualis com conceito A1, e de ter sido feita a opção por reestruturar as categorias de análises já utilizadas, a tabela foi montada, sendo demonstrada no Anexo 2. Nela foram demonstradas todas as revistas que estavam inclusas, no Qualis⁵⁰, com conceito A1, publicação internacional.

Após a verificação desta tabela, como fora feito no TCC, foram retirados todos os periódicos publicados em outros idiomas. Restaram os que faziam parte da análise. Os mesmos foram demonstrados no Anexo 3.

⁵⁰ Tabela publicada em 8/07/2009.

Os periódicos *Dados, História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Revista Brasileira de Ciências Sociais e Revista Brasileira de História* não apresentaram nenhum artigo referente ao foco de pesquisa, por isto não foram incluídos na tabela.

Restaram para essa análise os periódicos: *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), *Educação e Pesquisa*, *Educação e Sociedade*, *Pró – posições* (Unicamp), *Psicologia. Reflexão e Crítica*, *Revista Brasileira de Educação* e *Revista da Faculdade de Educação* (Universidade de São Paulo).

V. 2. 2 - Segundo passo: As palavras-chave.

O segundo passo foi dado no intuito de definir as palavras-chave que seriam utilizadas para a localização dos artigos que fariam parte da análise.

Quando os pesquisadores analisam a alfabetização, alguns pontos são centrais. O primeiro, como ocorre a aprendizagem da mesma. O segundo, quem a ministra (aqui no caso é analisado somente o professor dentro de instituições escolares). O terceiro, quem é alfabetizado (o aluno); o quarto, os instrumentos utilizados para auxílio desta arte e, em quinto, onde a mesma se realiza (aqui serão focadas somente instituições escolares).

Para que fossem localizados todos os artigos que trataram da aprendizagem da alfabetização - do professor que alfabetiza, de quem é alfabetizado, dos instrumentos com os quais se alfabetiza e onde a mesma é realizada - as palavras-chave delimitadas para este trabalho foram: alfabetização, letramento, analfabetismo funcional, analfabeto, professores de ensino básico, professores do ensino fundamental, professores de pré-escola, crianças, habilidades metalingüísticas, psicogênese, livros/cartilhas, ler, escrever, escrita e linguagem.

V. 2. 3- Terceiro passo: A separação dos artigos.

O terceiro passo foi dado no intuito de localizar os artigos que fariam parte desta pesquisa. A leitura do sumário, de cada publicação, de cada periódico selecionado foi

realizada. Ano a ano, volume a volume, cada um dos títulos dos artigos existentes nos mesmos foi lido, dentro do período de 1987-2008.

Foi buscado identificar a existência das palavras-chave selecionadas.

Naquele momento, alguns títulos observados indicaram palavras-chave novas, que foram agregadas ao conjunto.

Após observar os títulos dos artigos, nos sumários dos periódicos, e identificar artigos de interesse para a pesquisa, devido constar nele a palavra-chave, o resumo era lido.

Muitas vezes os resumos se apresentaram muito sucintos, não transmitindo a idéia real do conteúdo do texto. Devido a isso, partes do texto, ou até mesmo o texto na íntegra, foram lidos para se ter certeza do conteúdo que trazia.

Alguns números de periódicos não existiam na nossa biblioteca e o seu sumário foi solicitado via Comut. Caso fosse verificado algum artigo de nosso interesse no mesmo, este era solicitado pela mesma via de interligação das bibliotecas.

Assim, todos os artigos que faziam parte desta pesquisa foram identificados.

V. 2. 4 - Quarto passo: A formação das categorias de análise.

Ao serem separados todos os artigos que faziam parte deste estado da arte, foi percebido que os autores, embora tenham trilhado diferentes caminhos, áreas de conhecimento e formulações teóricas, voltaram sua atenção para seis preocupações em comum, quando pesquisaram a alfabetização. Foram eles: como ocorre a aprendizagem da língua escrita, os instrumentos que auxiliam nesta aprendizagem, o profissional que alfabetiza, letramento, política pública e estado da arte.

Assim, a tabela, orientadora deste trabalho, começou a ser construída com base nesses dados. Primeiramente, todas estas áreas com as quais os autores se preocuparam tornaram-se os Temas da pesquisa. Foram formados, então, seis Temas:

- I- Aprendizagem da Língua Escrita.
- II- Livros e Cartilhas: Instrumentos que auxiliam na alfabetização.

- III- O professor que alfabetiza.
- IV- Alfabetização e Letramento.
- V- Política Pública: Documentos Oficiais.
- VI- Estado da Arte na Alfabetização.

Os artigos constituintes dessa pesquisa foram categorizados em cada um desses Temas. Foram formadas, assim, seis pilhas de artigos, cada pilha correspondendo a um Tema.

A segunda parte de formação da tabela foi realizada após se observar cada pilha separadamente.

Foi percebido que havia trilhas de estudo em comum percorridas pelos pesquisadores, dentro de cada Tema. Isto permitiu e facilitou agrupá-los em subtemas. Cada trilha percorrida, para estudar um Tema, foi transformada em subtema.

V. 2. 5 - Quinto passo: O desmembramento dos subtemas em cinco subitens cada.

“Desconsideramos os artigos por apresentarem uma tipologia textual diferenciada da produção acadêmica, mesmo quando se tratava de relatar uma pesquisa” (SOARES E MACIEL, 2000, p. 10). Essa tipologia textual, diferente, a qual as autoras se referiram, foi uma indicação para que fossem pontuadas as partes existentes nos artigos publicados em periódicos científicos:

- Objetivos focados
- Metodologia de pesquisa
- Problemas apontados
- Conclusão.
- Resumo

Deve ser ressaltado, entretanto, que alguns artigos não apresentaram resumo do texto por pertencerem a revistas mais antigas, aqui analisadas, padronizadas em modelos de outras épocas. Já outros periódicos não o apresentaram por não ser uma exigência ou padronização da própria revista.

Também foi constatado que é parte não obrigatória do texto, mas muito comum, que o autor aponte falhas ou lacunas existentes em sua área de pesquisa.

Essas pontuações orientaram para que cada subtema fosse desmembrado nas cinco partes citadas acima, que compõem um artigo científico. Cada subtema foi subdividido em quatro subitens. Os resumos – quinta parte – constam no anexo 4. Assim, obteve-se a tabela orientadora desta pesquisa:

Tabela 1 – Relação de temas, subtemas e subitens analisados.

Temas/subtemas	Títulos
Tema I	Aprendizagem da Língua Escrita
Subtema I. 1	Ambientes virtuais. Subitem 1 - Objetivos Focados. Subitem 2 - Metodologias identificadas. Subitem 3 – Conclusões dos autores. Subitem 4 – Problemas Apontados.
Subtema I. 2	Competências metalingüísticas. Subitem 1 - Objetivos Focados. Subitem 2 - Metodologias identificadas. Subitem 3 – Conclusões dos autores. Subitem 4 – Problemas Apontados.
Subtema I. 3	Avaliação. Subitem 1 - Objetivos Focados. Subitem 2 - Metodologias identificadas. Subitem 3 – Conclusões dos autores. Subitem 4 – Problemas Apontados.
Subtema I. 4	Leitura e produção de histórias. Subitem 1 - Objetivos Focados. Subitem 2 - Metodologias identificadas. Subitem 3 – Conclusões dos autores. Subitem 4 – Problemas Apontados.
Subtema I.5	Educação Física. Subitem 1 - Objetivos Focados. Subitem 2 - Metodologias identificadas. Subitem 3 – Conclusões dos autores. Subitem 4 – Problemas Apontados.
Tema II	Livros e Cartilhas: Instrumentos que auxiliam na alfabetização. Subitem 1 - Objetivos Focados. Subitem 2 - Metodologias identificadas. Subitem 3 – Conclusões dos autores. Subitem 4 – Problemas Apontados.

Tema III	O professor que alfabetiza.
Subtema III. 1	Formação. Subitem 1 - Objetivos Focados. Subitem 2 - Metodologias identificadas. Subitem 3 – Conclusões dos autores. Subitem 4 – Problemas Apontados.
Subtema III. 2	Práticas Subitem 1 - Objetivos Focados. Subitem 2 - Metodologias identificadas. Subitem 3 – Conclusões dos autores. Subitem 4 – Problemas Apontados.
Tema IV	Alfabetização e Letramento. Subitem 1 - Objetivos Focados. Subitem 2 - Metodologias identificadas. Subitem 3 – Conclusões dos autores. Subitem 4 – Problemas Apontados.
Tema V	Política Pública: Documentos Oficiais. Subitem 1 - Objetivos Focados. Subitem 2 - Metodologias identificadas. Subitem 3 – Conclusões dos autores. Subitem 4 – Problemas Apontados.
Tema VI	Estado da Arte na Alfabetização. Subitem 1 - Objetivos Focados. Subitem 2 - Metodologias identificadas. Subitem 3 – Conclusões dos autores. Subitem 4 – Problemas Apontados.

Explicando a tabela acima, temos as seguintes caracterizações:

Tema I- Aprendizagem da Língua escrita.

Foram categorizados neste tema todos os artigos nos quais seus autores trouxeram contribuições substanciais que provocaram uma reflexão maior sobre o desenvolvimento da língua escrita.

Embora tenham utilizado caminhos diferentes, todos tiveram a preocupação comum de encontrar a melhor forma de fazer com que crianças se apropriem do instrumento social denominado escrita.

Os mesmos pesquisaram diferentes assuntos dentro deste tema. Foram eles: ambientes virtuais; competências metalingüísticas; avaliação; leitura e produção de histórias e Educação Física.

- Subtema I. 1 - Ambientes virtuais.

Foram incluídos neste subtema todos os artigos que focaram o desenvolvimento da língua escrita por meio do uso da informática e seus diversos ambientes.

- Subtema I. 2 - Competências Metalingüísticas.

Foram alocados aqui todos os autores que trataram das diversas habilidades metalingüísticas relatando a influência direta ou indireta das mesmas para com a apropriação da língua escrita.

- Subtema I. 3 - Avaliação

Foram reunidos aqui todos os artigos cujos autores se utilizaram de avaliações para verificar a melhor forma de possibilitar ao aluno a aprendizagem da língua escrita.

- Subtema I. 4 - Leitura e produção de histórias.

Foram categorizados aqui todos os artigos que focaram as marcas intrínsecas à linguagem escrita trabalhadas dentro do processo de produção de textos escritos.

Foram agrupados textos de autores que descreveram as estratégias utilizadas pelas crianças para se aproximarem das convenções do sistema de escrita e os que focaram as atividades de construção e reconstrução do conhecimento lingüístico.

- Subtema I. 5 - Educação Física.

Foram indicados aqui textos que focaram a alfabetização através da disciplina da Educação Física, citando o desenvolvimento de qualquer característica corporal estabelecendo sua relação com a alfabetização.

Tema II – Livros e Cartilhas: Instrumentos que auxiliam na alfabetização.

Foram agrupados textos que focaram: o discurso de livros e cartilhas; o método embutido nos mesmos; o modo de representação das gravuras; os exercícios apresentados e os grupos de tarefas propostas quando todos são citados como instrumentos de auxílio ao trabalho alfabetizador em sala de aula.

Tema III – O professor que Alfabetiza.

Neste tema foram agrupados todos os artigos que analisaram o professor alfabetizador, nem sempre assim denominado.

- Subtema III. 1-Formação

Aqui foi feito um levantamento de todos os artigos nos quais os autores trataram do professor alfabetizador, focando a sua formação e a interferência desta sobre a apropriação da língua escrita pelo aluno.

- Subtema III. 2- Práticas

Foram alocados neste subtema todos os artigos nos quais os autores trataram do professor alfabetizador, desvendando a sua prática em sala de aula e a relação que a mesma exerce sobre a apropriação da língua escrita.

Tema IV- Alfabetização e Letramento.

Este novo conceito possui estreitas relações com a alfabetização. Foram inclusos aqui todos os autores que se apoiaram nele para realizar uma discussão prática ou teórica sobre a alfabetização de crianças, em idade escolar, realizada dentro de instituições escolares.

Tema V – Política Pública: Documentos Oficiais.

Foram reunidos aqui todos os artigos que trataram da alfabetização pelas vias da política pública tratando da análise de documentos oficiais, produzidos ou editados, por parte do governo Federal, referente à alfabetização.

Tema VI - Estado da Arte na alfabetização.

Foram inclusos neste subtema estudos sobre o estado da arte, encontrados na forma de artigos, que trataram da alfabetização de crianças, em idade escolar e realizada dentro de instituições escolares.

Subitem 1- Objetivos focados.

Foram apontados neste subitem os objetivos focados pelos autores dos textos.

Subitem 2 – Metodologias Identificadas.

Foram esboçadas todas as metodologias utilizadas, pelos pesquisadores, em suas pesquisas.

Subitem 3 – Conclusão dos autores.

Foram apresentadas as principais conclusões a que os autores chegaram com suas pesquisas.

Subitem 4 - Problemas apontados.

Caso os autores tenham apontado algum problema na área pesquisada, este será aqui relatado. Nem todos os autores podem ser citados neste subitem, simplesmente pelo fato de não terem apontado problemas.

V. 2. 6- Sexto passo: Coleta dos resumos

Com todo o material organizado e categorizado por temas, subtemas e subitens, o passo seguinte foi coletar os resumos apresentados em cada artigo. Os mesmos foram apresentados no Anexo 4. Fizeram parte desta análise quarenta e quatro artigos.

V. 2. 7- Sétimo passo: Identificação das instituições representadas pelos autores.

A partir dos artigos, foi interrogado de quais instituições provêm os autores.

No intuito de responder a essa pergunta, foi formulado o Anexo 5. Nele foi esboçada a Instituição de origem destes pesquisadores.

Através dele, podem ser identificadas, no Anexo 6, as instituições que mais se destacaram na produção de artigos sobre alfabetização.

Caso o pesquisador tenha citado mais de uma instituição de origem, ambas foram citadas e contabilizadas.

Os dados constantes no Anexo 6 deram origem ao Anexo 7, o qual indicou as quatro instituições que mais se sobressaíram na produção de artigos sobre alfabetização de crianças em idade escolar, ministrada dentro de instituições escolares. Foram elas: USP – Universidade de São Paulo, UFP – Universidade Federal de Pernambuco, UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais e UFF – Universidade Federal Fluminense.

V. 2. 8- Oitavo passo: Gênero do pesquisador predominante.

Analisando os dados do Anexo 5, a partir do gênero do pesquisador citado, foi construído o Anexo 8, o qual demonstra o gênero do pesquisador predominante na área de alfabetização, nos artigos e período aqui focado.

Dos quarenta e quatro artigos analisados os dados apontaram que 84% por cento foram publicados por mulheres sendo os 16% restantes atribuídos a autores do sexo masculinos.

V. 2. 9 – Nono passo: Relação existente entre regiões do Brasil e a produção acadêmica identificada.

Investigando os dados inseridos no Anexo 5, foi possível a construção do Anexo 9, o qual indica a distribuição da produção dos artigos sobre alfabetização e sua relação com as regiões brasileiras.

Segundo os dados obtidos 74% pertencem a região sudeste, 13% a região nordeste. A região sul ficou em terceiro com 11% sendo seguida da região centro-oeste, com 2%.

V. 2. 10 – Décimo passo: Tipos de pesquisas utilizados.

Foi investigado através do subitem 2 - metodologias identificadas - quais foram os tipos de pesquisas privilegiados, pelos autores, para a construção do conhecimento em alfabetização. Estes dados permitiram a constituição do Anexo 10, o qual indica o tipo de pesquisa que prevaleceu, nos textos aqui analisados.

Os dados apontaram que os mais utilizados foram os Estudos de Caso com 41%, sendo seguidos dos Ensaaios com 29% e da Análise de Conteúdo com 11%. Dentre os menos indicados ficaram os Estudos Longitudinais, feitos através de grupos de controle, com 7%, os Estudos transversais do Tipo Correlacional e o Relato de Experiência com 4% cada e os Estado da Arte e as Pesquisa Etnográfica com 2% cada.

V. 2. 11- Décimo primeiro passo: Os temas.

Os dados que indicaram os temas privilegiados dentro da área da alfabetização foram analisados e esboçados no Anexo 11. Segundo esses a Aprendizagem da Língua Escrita foi o Tema que mais se sobressaiu com 63%, sendo seguido do Tema o Professor que Alfabetiza, com 14% e do Tema Livros e Cartilhas - Instrumentos que auxiliam na Alfabetização, com 9%.

V. 2.12 – Décimo segundo passo: Os subtemas.

Foram sintetizados os dados referentes aos subtemas, indicando os que foram privilegiados dentro desta área de estudo sendo os dados esboçados no Anexo 12. Segundo os dados obtidos o subtema Competências Metalinguísticas se sobressaiu sendo seguido do subtema avaliação e posteriormente do subtema Leitura e produção de histórias.

V. 2.13 – Décimo terceiro passo: Os anos de maior produção.

Através do ano de publicação dos artigos, foi possível identificar a distribuição da produção dos artigos que focaram a alfabetização, ao longo do período analisado, originando o Anexo 13. Devido à grande compartimentação dos dados, quando apresentados anualmente, foram estruturados três blocos de seis anos cada para a apresentação dos dados. Somente o quarto bloco possui 4 anos em sua formação. Os dados obtidos foram:

- Primeiro bloco 1987 -1992, 19% dos artigos.
- Segundo bloco 1993 – 1998, 19% dos artigos.
- Terceiro bloco 1999 -2004, 39% dos artigos.
- Quarto bloco 2005 – 2008, 23% dos artigos.

Importante registrar que não foram constatados artigos nos anos de 1989, 1991, 1994 e 1996.

V. 2.14 – Décimo quarto passo: As referências citadas pelos autores.

Todos os autores citados nas referências bibliográficas foram mapeados e esboçados nos Anexos 14, 15, 16, 17, 18 e 19. Através desses dados, concluiu-se que no Tema Aprendizagem da Língua Escrita, quinhentos e quarenta e duas referências foram citadas pelos autores. Para uma síntese da análise, serão apontados, em ordem crescente, somente os autores que foram citados cinco ou mais vezes. BALDWIN, D. A.; BOWEN, J. A.; CARDOSO-MARTINS, C. A.; MANDLER, J. M.; NICOLAU, M. L. M.; PRATT, C.; STEIN, N. L.; STEIN, L. M.; VIGOTSKY, L. S. foram citados cinco vezes. CARY, L.; FREITAG, B. GOMBERT, J. E. foram citados seis vezes. ALEGRIA, J. ; BRADLEY, L.; BERTELSON, P.; CARLISLE, F. J.; PONTECORVO, C.; SIDMAN, M. foram citados sete vezes. TUNMER, W. E. foi citado oito vezes. BINDMAN, M; CAPOVILL, A. G.; TEBEROSKY, A. foram citados nove vezes. MORAIS, J. ; PARENTE, M. A. M. P.; SALLES, S. F. foram citados 10 vezes. CAPOVILLA, F. C. foi citado onze vezes. PIAGET, J. foi citado doze vezes. NUNES, T. foi citado treze vezes. SPINILLO, A. G. foi citado quinze vezes. FERREIRO, E. foi citada dezenove vezes. PINHEIRO, A. M. V. foi citada vinte vezes. REGO, L. L. foi citado vinte e uma vezes. BRYANT, P. foi o autor que mais se sobressaiu com vinte e oito citações do seu nome. Dentro do Tema: Livros de Alfabetização e Cartilhas: Instrumentos que auxiliam na alfabetização, quarenta e oito referências foram citadas pelos autores. Nenhum dos autores citados obteve mais de cinco citações. WITTER, G. P. foi a mais citada com 4 citações. Dentro do Tema: O professor que alfabetiza, foram citadas cem referências pelos autores. Em ordem decrescente de citações foram obtidos os autores: FERREIRO, E. GATTI, B. A. com cinco citações e TARDIF, M. com onze citações. Dentro do Tema: Letramento, foram citadas setenta e duas referências. BAKHTIN, M. ; GOULART, C. M. A.; SOARES M. B. foram citados cinco vezes. Os demais obtiveram citações abaixo de cinco vezes. Dentro do Tema: Política Pública, BELINTANE, C. obteve a maioria das citações com 4 delas. Dentro do Tema: Estado da Arte, SOARES, M. B.; obteve cinco citações. Foi percebida uma grande compartimentação na citação dos autores, o que demonstrou a necessidade de que seja realizada uma discussão na área para que se estabeleçam pontos em comum sobre referências de estudo, tal como os trabalhos de Ferreiro, E.; Soares, M.; Bryant, P. que aparecem diversas vezes orientando os pesquisadores. A dispersão e a pluralidade de idéias,

apesar de contribuir com novidades, também pode ser considerado um empecilho ao próprio desenvolvimento da área.

A partir desse percurso foi possível demonstrar toda a discussão trazida pelos autores no capítulo IV denominado de Resultados: Temas, Subtemas e Subitens organizados, estruturar o capítulo V – Síntese dos resultados – concluindo essa pesquisa com o Capítulo VI – Palavra Final.

VI – Resultados: Temas, Subtemas e subitens organizados⁵¹.

Neste capítulo, são apresentados os resultados a partir dos artigos analisados.

Os dados foram categorizados em: temas, subtemas e subitens como demonstrado previamente no capítulo anterior, sendo cada qual apresentado separadamente.

⁵¹ Todas as referências dos autores aqui citados constam no Anexo 4.

Tema I - Aprendizagem da língua escrita.

Subtema I. 1 - Ambientes virtuais.

Subitem 1 -Objetivos focados.

Fagundes e Maraschin (1992) focaram quais seriam os benefícios para o processo de alfabetização quando este ocorre frente à interação da criança com o ambiente LOGO.

Foi realizado, por Maraschin (1992), um estudo comparativo sobre a psicogênese da representação da língua escrita em crianças que interagiram com o ambiente LOGO, contrastando com outras que, estando em condições similares, não tiveram a mesma oportunidade.

Subitem 2 - Metodologias identificadas.

Foi constatado que as pesquisas sobre o subtema ambientes virtuais restringiram-se a estudos longitudinais, feitos através de grupos de controle (2): Fagundes e Maraschin (1992) e Maraschin (1992).

Subitem 3 – Conclusões dos autores.

Fagundes e Maraschin (1992) apontaram que o papel do professor, como mediador no ambiente LOGO, foi um fator tão ou mais importante que a competência cognitiva do sujeito, tendo sido constatado um aumento do nível conceitual das crianças que participaram das sessões de interação com o mesmo, devido às mudanças verificadas na estrutura cognitiva dos sujeitos.

Maraschin (1992) concluiu que o ambiente LOGO, para alunos em processo de alfabetização, favorece a compreensão do código escrito das palavras.

Subitem 4 - Problemas apontados.

- Fagundes e Maraschin (1992) e Maraschin (1992) demonstraram a necessidade de mais estudos que abordem a importância do ambiente de aprendizagem LOGO, focando o desenvolvimento da alfabetização.

Subtema I. 2 - Competências metalinguísticas.

Subitem 1 - Objetivos focados.

Foi realizado por Barrera e Maluf (2003) um estudo sobre a influência das habilidades metalingüísticas (consciência fonológica, lexical e sintática) na aquisição da linguagem escrita. Este foi realizado com um grupo de alunos da primeira série, do ensino fundamental, falantes do português.

Houve, por parte de Belintane (2000), uma reflexão sobre as possibilidades do ensino da língua oral, a partir das concepções veiculadas nos PCNs e de críticas que evidenciaram a ausência de material didático e currículo que dêem a língua e produções orais um tratamento didático pedagógico a altura do assunto.

Belintane (2006) apresentou algumas reflexões sobre o ensino de leitura e a alfabetização no Brasil, partindo dos confrontos contemporâneos entre os chamados “métodos” e “metodologias” ou ainda “linhas filosóficas”, “teorias” de alfabetização e de leitura.

Capovilla e Capovilla (2000) analisaram como o treino da consciência fonológica e a correspondência grafo – fonêmica relacionam-se como auxílio à aquisição da leitura e da escrita, no início da alfabetização.

Cardoso-Martins e Batista (2005) questionaram a interpretação oferecida por Ferreiro para um tipo de escrita observada entre crianças falantes de línguas como o espanhol e o português – a escrita silábica. Avaliaram duas hipóteses: a primeira, se as crianças brasileiras percebem a relação entre a letra e o nome da letra em suas tentativas de compreender a

natureza da escrita; a segunda, quais seriam as características da escrita inventada, em crianças falantes do português.

Foi constatada uma revisão da literatura sobre consciência morfossintática realizada por Correa (2005), a qual descreveu as tarefas correntemente utilizadas para sua mensuração, nas investigações acerca da aquisição da língua escrita, analisando a validade e propriedade de tais instrumentos na investigação do desenvolvimento das habilidades morfossintáticas na criança. Foi discutida a eficácia das tarefas clássicas de consciência morfossintática, bem como de tarefas de uso recente na literatura em efetivamente acessar a manipulação intencional do conhecimento morfossintático pela criança.

Foi realizado, por Correa e MacLean (1999), um exame sobre as narrativas orais, feitas por crianças de primeira série, acerca da alfabetização.

Houve uma preocupação, por parte de Maluf e Barrera (1997), referente à relação entre consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita, a partir de uma perspectiva psicogenética. Buscaram investigar alguns aspectos evolutivos relativos a esses conceitos, em especial a influência do realismo nominal no desenvolvimento da consciência fonológica. Focaram também a possível influência do fator sexo, bem como os diferentes níveis de análise fonológica da palavra (segmentação silábica e fonêmica; percepção de rimas e aliterações).

Foi constatada uma preocupação dos autores - Mota, Aníbal e Lima (2008) - com o processamento da morfologia derivacional. Questionaram se esta contribui para a leitura e escrita no português e se a mesma é independente da consciência fonológica.

Rego e Buarque (1997) investigaram se existe conexão entre consciência sintática, consciência fonológica e a aquisição de regras ortográficas de natureza distintas.

Spinillo e Simões (2003) buscaram desvendar como se caracteriza o desenvolvimento da consciência metatextual.

Foi analisado, por Souza (2008), como o aprendizado das primeiras palavras pode contribuir para melhor compreensão do desenvolvimento lingüístico infantil. Além disso, através de uma revisão da literatura, discutiu os principais avanços da pesquisa sobre

desenvolvimento lexical, assim como os principais desafios encontrados pelos pesquisadores que se dedicaram ao tema.

Maluf (1987) discutiu a questão da alfabetização na pré-escola, seus conceitos e preconceitos, vendo-a como um fato social, sujeito aos movimentos da história e da sociedade.

Subitem 2 - Metodologias identificadas.

Foi verificada, no subtema Competências metalingüísticas, a apresentação de:

- Estudo de caso: (7) Maluf e Barrera (1997); Correa e Maclean (1999); Barrera e Maluf (2003); Mota, Aníbal e Lima (2008); Rego e Buarque (1997); Capovilla e Capovilla (2000) e Cardoso-Martins e Batista (2005)
- Ensaio (6): Correa (2005); Spinillo e Simões (2003); Souza (2008), Belintane (2000); Belintane (2006); Maluf (1987).

Subitem 3 – Conclusões dos autores.

Os resultados obtidos permitiram às pesquisadoras Barrera e Maluf (2003) concluir que as crianças que apresentaram melhor desempenho em leitura e escrita no final do ano foram aquelas que iniciaram o processo de alfabetização com níveis superiores no desenvolvimento da consciência metalingüística, sobretudo em seus aspectos fonológico e sintático. Foi admitido que crianças que chegaram à escola com maior sensibilidade aos aspectos fonológicos da linguagem oral, bem como à estrutura sintático-semântica das sentenças, estavam melhor instrumentalizadas para a aprendizagem formal da leitura e escrita. Atentaram que tal relação deve alertar os educadores para a importância do desenvolvimento dessas habilidades metalingüísticas, através de atividades pedagógicas voltadas para a conscientização dos aspectos formais e estruturais da linguagem oral, tanto na pré-escola quanto nas séries iniciais do ensino fundamental. Quanto à consciência lexical,

relataram que esta apresentou correlação menor, mas ainda assim estatisticamente significativa, com o desempenho final em leitura.

Belintane (2000) argumentou em prol de uma perspectiva curricular que considere a oralidade, no contexto de novas tecnologias, um campo complexo, dinâmico e suficientemente propício a impregnações com a escrita, sobretudo com a literatura.

Foi sugerido, por Capovilla e Capovilla (2000), que o treino sistemático da consciência fonológica e de correspondências grafo-fonêmicas pode auxiliar a aquisição da leitura e da escrita também em crianças falantes do português brasileiro, especialmente no início da alfabetização.

Foi constatado, por Cardoso-Martins e Batista (2005), que, assim como as crianças falantes do inglês e hebreu, as crianças falantes do português valem-se do seu conhecimento, do nome das letras, para conectar a escrita à fala, pelo menos quando o nome inteiro da letra pode ser detectado na pronúncia da palavra. Afirmaram que, ao contrário do que foi observado por Levin e cols. (2002) entre as crianças falantes do hebreu, as nossas crianças não se beneficiam do seu conhecimento do nome das letras, para o caso em que apenas parte do nome da letra (i.e., a sílaba final) pode ser detectada na pronúncia da palavra.

As crianças falantes do português freqüentemente representam a vogal em suas escritas inventadas (ver, p. ex., Cardoso-Martins & cols, 2002). Para Cardoso-Martins e Batista (2005), essa observação é dificilmente surpreendente, tendo em vista que os nomes das vogais são freqüentemente escutados na pronúncia das palavras em português.

A escrita silábica, para Cardoso-Martins e Batista (2005), resultaria da tendência que a criança tem de escrever as letras cujo som ela consegue identificar na pronúncia das palavras. Uma vez que só existe uma vogal por sílaba, não é surpreendente, para estes pesquisadores, que a produção da criança nas fases iniciais da escrita seja com freqüência silábica.

Para Cardoso-Martins e Batista (2005), os resultados das análises individuais corroboraram a hipótese de uma relação estreita entre o conhecimento do nome das letras e a escrita silábica. A maioria das letras nas escritas silábicas das crianças classificadas como silábicas correspondia a letras cujo nome pode ser claramente detectado na pronúncia das

palavras. Além disso, conforme sugestão dos autores, a maioria das letras nas escritas dessas crianças eram vogais.

Os resultados de Cardoso-Martins e Batista (2005) também questionam a hipótese proposta por Ferreiro de que a escrita silábica é a primeira evidência de fonetização da escrita. Conforme descrito anteriormente, encontraram indícios de fonetização da escrita em produções claramente não-silábicas, i.e., escritas em que o número de letras não corresponde ao número de sílabas na palavra. Como essas escritas tampouco eram alfabéticas ou parcialmente alfabéticas, sua existência sugeriu aos pesquisadores que a compreensão da relação entre a escrita e a fala manifestou-se, em muitos casos, antes da criança ser capaz de escrever silabicamente. Conforme mencionaram, a primeira evidência dessa compreensão parece consistir na habilidade de representar os sons que as crianças são capazes de perceber na pronúncia das palavras. Os resultados da pesquisa, dos mesmos, indicaram que, inicialmente, esses sons correspondem aos nomes das letras que as crianças conseguem detectar no começo da pronúncia das palavras.

Correa (2005) acredita que sensibilidade à estrutura morfossintática da língua pode ser um fator importante para o sucesso no aprendizado da língua escrita.

Correa e Morag (1999) relataram que a maioria das crianças, as quais encontraram dificuldades durante o processo de alfabetização, produziram narrativas que se referiram à descrição da rotina escolar ou de atividade relacionada à leitura e à escrita sem menção ao desempenho do protagonista da história. Por outro lado, as crianças que foram bem-sucedidas produziram um número significativo de histórias relatando o sucesso do protagonista durante o aprendizado inicial da leitura e da escrita. Poucas histórias foram produzidas, por ambos os grupos, narrando o insucesso do protagonista. Assim, constataram que o principal fator diferenciador dessas narrativas é o da experiência de sucesso ou fracasso experimentado pela criança em seu processo de aprendizado. Os resultados dos pesquisadores também apontam que o sentido do sucesso escolar para a criança vai além da pura motivação epistêmica. Segundo eles, esse também envolve e é dirigido ao reconhecimento social pelo mérito das conquistas alcançadas. O significado social de aprender a ler e a escrever é um motivo presente e desejado para a criança a ser expresso, inicialmente, pela aprovação que os familiares e professores atribuem às suas conquistas.

A pesquisa de Maluf e Barrera (1997) mostrou uma correlação positiva bastante significativa entre os níveis de consciência fonológica e de aquisição da linguagem escrita, sobretudo no que se refere às crianças de 5 e 6 anos. Esses níveis mostraram-se correlacionados positivamente à idade e independentes do sexo dos sujeitos. Alguns níveis de consciência fonológica parecem preceder a aquisição da linguagem escrita, o que sugere a importância da realização de atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento dessa capacidade em pré-escolares.

Segundo pesquisa apresentada por Mota, Aníbal e Lima (2008), a habilidade de refletir sobre os morfemas (menores unidades lingüísticas que têm significado próprio) contribui tanto para a leitura quanto para a escrita e essa é, até certo ponto, independente do processamento fonológico.

Rego e Buarque (1997) concluíram que a consciência sintática é um facilitador específico da aquisição de regras ortográficas que envolvem análises morfo-sintáticas, enquanto que a consciência fonológica contribui principalmente para a aquisição de regras de contexto grafo-fônico.

Para Spinillo e Simões (2003) pouco se sabe a respeito da consciência metatextual, em especial a respeito da consciência que a criança apresenta sobre a estrutura do texto.

Souza (2008) atentou que um consenso ainda não foi alcançado sobre como as crianças conseguem associar corretamente uma palavra nova a um conceito já que a tantas possibilidades para o significado de uma palavra. O estudo também demonstrou que os pais são sensíveis ao estágio de desenvolvimento dos seus filhos, utilizando estratégias específicas que facilitam o processo de aprendizagem.

Admitindo que a pré-escola oferece um projeto educativo e que a criança que passa por ela será favorecida no seu desenvolvimento, Maluf (1987) conclui pela necessidade de que sejam oferecidas condições de continuidade a esse desenvolvimento, cabendo à primeira série diferenciar sua programação, de modo a favorecer ritmo e seqüência de desenvolvimento e aprendizagem tanto às crianças com pré-escola quanto às crianças sem pré-escola (importante ressaltar que este artigo foi escrito em 1987, portanto antes do ensino de 9 anos).

Subitem 4 - Problemas apontados.

- Barrera e Maluf (2003) ressaltaram que, apesar de um corpo teórico razoavelmente consistente, demonstrando haver uma relação significativa entre consciência sintática e leitura, ainda não está bem estabelecido de que maneira a atenção aos aspectos gramaticais da linguagem poderiam contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura.
- Belintane (2000) evidenciou a carência de materiais didáticos e de currículos que dêem à língua falada e às produções orais um tratamento didático-pedagógico, à altura do papel que esses fenômenos desempenham, tanto no uso pragmático da língua como no campo literário. Apontou que existe a necessidade de se refletir sobre importância da língua oral na educação contemporânea.
- Correa (2005) relatou que, apesar do crescente interesse, a partir da década de 1970, no desenvolvimento das habilidades metalingüísticas da criança, não há ainda um número de pesquisas suficientes na área que permita um consenso mínimo sobre a origem, estruturação e desenvolvimento da consciência dos aspectos morfológicos e sintáticos na criança. Indica ser necessária uma mudança conceitual na maneira como as investigações vêm sendo conduzidas até então sobre o tema. Do ponto de vista psicológico, parece haver mais sentido o emprego do termo consciência morfossintática para descrever a consciência dos fatos sintáticos e morfológicos da língua como aquisição interdependente e não como competências distintas.
- Cardoso-Martins e Batista (2005) apontaram que estudos longitudinais são necessários para avaliar, mais definitivamente, a possibilidade de as produções silábicas nem sempre dependerem do conhecimento do nome das letras.
- Embora o objeto do trabalho de Correa e MacLean, (1999) tenha sido a análise das narrativas produzidas pelas crianças acerca da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, chamou a atenção dos mesmos, nesse estudo, a diferença de gênero associada ao sucesso ou fracasso escolar dessas crianças na alfabetização. Um maior número de meninas do que de meninos foi promovido para a segunda série enquanto o inverso acontece com os meninos.

- Estudando a consciência morfológica, Mota, Anibal e Lima (2008) afirmaram que vários pontos necessitam de maior estudo. O primeiro deles é a influência do processamento fonológico no português. Como segunda indicação para possíveis estudos, relataram que o papel da morfologia derivacional e a relação entre consciência morfológica e leitura também são pontos a se analisar no nosso idioma. Em terceiro, demonstraram a necessidade de ser focada, com maior intensidade, a associação entre o processamento morfológico e a leitura do português já que estudos desta habilidade lingüística referem-se, na maioria, a outros idiomas. Apesar de concluírem que a morfologia derivacional contribui de forma independente da consciência fonológica para a leitura e escrita no português, apresentaram um quarto ponto de estudo. Descreveram que, para se estabelecer uma possível conexão causal entre essas habilidades metalingüística e a alfabetização, estudos longitudinais, que combinem técnicas correlacionais, são necessários. Como quinta indicação de pesquisa, apontaram a necessidade de exploração do desenvolvimento dessas habilidades metalingüística em crianças brasileiras e o efeito que o ensino dessas habilidades pode ter no desempenho escolar.
- Foi ressaltado, por Rego e Buarque (1997), que o dado longitudinal não é suficiente para estabelecer relações de causalidade entre consciência sintática e aquisição de regras ortográficas. Para elas, é necessária a realização de estudos de intervenção em sala de aula que permitam verificar se, de fato, existe uma relação causal e específica entre o desenvolvimento desses aspectos da consciência metalingüística e a aquisição de regras ortográficas de naturezas distintas.
- Spinillo e Simões (2003), focando a consciência metatextual, relataram que pouco se sabe a respeito do assunto, em especial a respeito da consciência que a criança apresenta sobre a estrutura do texto. Indicaram “vazios” a serem completados pelos pesquisadores como: a) o papel da escolarização e da aquisição da leitura e da escrita sobre o desenvolvimento da consciência metatextual; b) a consciência metatextual em relação a outros gêneros de textos, além daqueles discutidos neste artigo, como por exemplo, textos argumentativos; c) o efeito de programas de intervenção sobre o desenvolvimento desta consciência, sejam eles realizados individualmente em situações experimentais controladas ou em situações coletivas no contexto de sala de

aula; d) as relações entre consciência metatextual e outras habilidades metalingüísticas (consciência fonológica, sintática etc.); e) as relações entre consciência metatextual e outras habilidades lingüísticas como a produção e a compreensão de textos.

- Souza (2008) relatou que a pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento no Brasil tem realizado importantes avanços nos últimos anos; no entanto, um processo básico ainda se encontra ausente das discussões entre os pesquisadores brasileiros na área: o desenvolvimento lexical, ou o processo através do qual as crianças aprendem suas primeiras palavras.
- Para Souza (2008), pouco se sabe ainda a respeito da aquisição de palavras abstratas e, mais especificamente, sobre as estratégias utilizadas pelos pais quando seus filhos não podem se beneficiar do contexto ostensivo, ou seja, quando eles precisam aprender palavras que se referem a coisas que não podem ser vistas. É necessário ainda saber quando e como exatamente estas palavras são incorporadas ao vocabulário da criança. Afirmaram que o mais preocupante é não existir um consenso sobre quais fatores são determinantes em diferentes contextos de aprendizagem de palavras.
- Maluf (1987) ressalta que a questão de se alfabetizar ou não na pré-escola não é nova; porém, nos últimos 2 ou 3 anos, tem-se colocado de maneira mais vigorosa em nossos meios educacionais. Existem aqueles que nunca a aceitaram e os que sempre a defenderam.

Subtema I.3 - Avaliação

Subitem 1 - Objetivos focados.

O objetivo central do estudo realizado por Freitag (1990) consistiu em verificar se diferentes programas de alfabetização, empregados nos três primeiros anos de escolaridade infantil, repercutiriam diferentemente sobre a psicogênese (segundo Piaget) das crianças

observadas. Estabeleceu-se posteriormente uma relação entre psicogênese e rendimento escolar. Este estudo longitudinal inseriu-se no contexto de uma pesquisa psicogenética mais ampla –Alfabetização e Linguagem – realizada essencialmente durante todo o ano letivo de 1985 e parte do ano letivo de 1986.

Jaeger e Wainer (1998) verificaram se existem diferenças significativas na decodificação, para a linguagem escrita, de um ditado de 10 palavras, por crianças e adultos. Foram observadas as possibilidades de erros ortográficos de cada palavra e as relações fonema – grafema existente. O teste utilizado pelos pesquisadores foi: “t de Student”.

Foi verificado, por Medeiros e Silva (2002), se testes de leitura, apresentados durante as etapas de um procedimento de matching (pré-teste, aprendizagem e pós-teste), facilitariam a emergência de novas classes de respostas (leitura generalizada).

Nicolau (1997) fez um recorte de uma pesquisa desenvolvida em 1992 com 80 crianças, sendo 20 de 4 anos, 30 de 5 anos e 30 de 6 anos da Creche Central/COSEAS – USP. Apresentou os resultados obtidos somente com as crianças de 6 anos. Foi destacado: a linguagem oral, a formação de histórias, as concepções sobre a escrita, as produções escritas e os resultados do Teste ABC. Foram desenvolvidas entrevistas orais sempre valorizando as justificativas infantis.

Pinheiro e Rothe – Neves (2001) discutiram as bases teóricas para a construção das listas de palavras reais e de não palavras, com ênfase nos seguintes pontos: efeitos de variação dos níveis de familiaridade de palavras sobre a leitura e a escrita (efeito de frequência) e o envolvimento do processo de conversão grafema - fonema na recuperação de pronúncia, na leitura ou do processo de conversão fonema - grafema na produção da grafia de uma palavra escrita.

Salles e Parente (2007a) tentaram reconhecer as estratégias de leitura e escrita utilizadas por crianças nos anos iniciais de escolarização. Para eles, este é um requisito essencial quando se visa à prevenção, identificação e tratamento das dificuldades de leitura e escrita.

A pesquisa realizada por Salles e Parente (2007b) teve como objetivo investigar a relação entre o desempenho, em leitura e escrita, de palavras e de texto de 110 crianças de 2ª série de escolas públicas e o julgamento do professor sobre tais habilidades. Estes

pesquisadores se interessaram em saber no que se baseou a avaliação dos professores sobre as habilidades de leitura e escrita dos alunos e se os critérios corresponderam àqueles usados pelos órgãos públicos e pelos pesquisadores da área de leitura e escrita. Apoiaram-se na psicologia cognitiva.

Sawaya (2000), ao escrever este artigo tentou contribuir para uma melhor compreensão dos aspectos que envolvem a alfabetização das crianças, de classes populares, em nosso país.

Subitem 2 - Metodologias identificadas.

Ao ser estudado o subtema, avaliação foram constatados:

- Ensaio: (2) Pinheiro e Rothe – Neves, (2001) e Sawaya, (2000).
- Estudo transversal do tipo descritivo correlacional: (1) Salles e Parente, (2007).
- Estudo correlacional: (1) Salles e Parente, (2007b).
- Estudos de caso (3): Jaeger, Schossler e Wainer, (1998); Medeiros Rosaria, (2002) e Nicolau, (1997).
- Estudo longitudinal (1): Freitag (1990).

Subitem 3 – Conclusões dos autores.

Freitag (1990), em sua pesquisa descartou a hipótese de que o baixo rendimento escolar das crianças tenha sido devido a deficiências cognitivas das mesmas. O programa de alfabetização experimental, analisado por ela, não foi superior ao tradicional tanto em termos psicogenéticos, quanto em termos do rendimento escolar. Ao contrario, o programa tradicional ainda, segundo ela, se revelou “superior” ao experimental.

Freitag (1990) conclui que as crianças cumpriram a sua parte. Elas desenvolveram os instrumentos cognitivos para processar as informações que o sistema de ensino lhes apresentou. No que se referiu à instituição escolar, relatou que esta não cumpriu a sua parte quando permitiu a rotatividade de professores, a mudança do método e de materiais de alfabetização nos momentos menos oportunos.

Freitag (1990) concluiu que as técnicas de leitura e escrita não intervieram na organização do pensamento (lógico, moral e lingüístico) nos primeiros estágios da psicogênese (sensório-motor e pré-operatório). Contudo, já no estágio das operações concretas (sua equibração definitiva), e decididamente no estágio das operações formais, a leitura e a escrita – assim como outros sistemas simbólicos – foram constatados como indispensáveis para organizar os patamares do pensamento hipotético-dedutivo, assegurando a autonomia do julgamento e a fala socializada.

Jaeger, Schossler e Wainer (1998) relataram que, referente às possibilidades de erro, à familiaridade semântica e à tipologia de erros, as crianças possuem um desempenho superior a dos adultos.

Para Medeiros e Silva (2002), o conhecimento acumulado ainda não permite aos pesquisadores classificar a equivalência de estímulos como um sistema geral para alfabetização, principalmente no contexto de sala de aula, pois o conhecimento produzido tem se limitado quase que exclusivamente ao ensino de palavras para participantes individuais.

Nicolau (1997) conclui que os resultados do Teste ABC (Lourenço Filho) e os níveis de conceptualização da escrita (Ferreiro) assinalaram que os educadores necessitavam conhecer as características de cada etapa do desenvolvimento infantil para selecionarem estímulos desafiadores, segundo as possibilidades das crianças. Os pesquisadores afirmaram que, ao conviver com elas, o adulto, através da observação do comportamento infantil, vai sendo capaz de selecionar os estímulos apropriados. Caso isso não ocorra, as próprias crianças, segundo eles, o farão, como foi verificado.

Para Nicolau (1997), o nível sócio econômico não interferiu nos desempenhos. Crianças de um mesmo estrato-econômico apresentaram diferentes desempenhos, e crianças de diferentes estratos sócio-econômicos apresentaram desempenhos próximos. Foi ressaltada por este pesquisador a importância que tem a interação dos fatores: desenvolvimento infantil, nível de auto-estima, condições em que se dá o processo de socialização e de construção do conhecimento, idade, condições físicas, além daquelas que a própria instituição escolar oferece sobre a produção das crianças.

Para Nicolau (1997) existem diferenças marcantes entre o desempenho de crianças com idades de 4, 5 e 6 anos em termos de interesse, tempo gasto para desenvolver as atividades, compreensão de instruções orais, índice de atenção despendido, aspectos maturacionais e qualidade das respostas emitidas. Em relação à linguagem oral, segundo o mesmo, as crianças de 6 anos expressam-se de forma mais compreensível do que as de 5 e 4 anos. As crianças de 6 anos relacionaram a escrita à abertura ao conhecimento, à obtenção de trabalho, ao resgate de informações, à leitura, à escolaridade formal.

Quanto à concepção infantil em relação ao caráter arbitrário do signo lingüístico, para Nicolau (1997) foi possível verificar que prevaleceu, nas respostas, a inculcação social das palavras. A lógica infantil funcionou como se os nomes se constituíssem em etiquetas fixas e imutáveis.

Pinheiro e Rothe – Neves (2001) relataram que os resultados encontrados sugerem que a leitura fonológica predomina no início da alfabetização. Por volta da terceira série, quando as crianças estão desenvolvendo representações lexicais para os itens menos familiares, o efeito de regularidade tende a desaparecer. No entanto, advertem que deve ser considerada essa interpretação com cautela, principalmente porque, em português, a maioria das palavras irregulares para a escrita pode ser pronunciada com o uso das regras de correspondência letra-som. É possível que as crianças mais experientes, por terem um maior conhecimento dessas regras, não mostrem o efeito de regularidade.

Os resultados obtidos por Pinheiro e Rothe – Neves (2001) indicaram que, em português, como em muitos outros alfabetos, a variável regularidade pode ter implicações muito maiores para a escrita cujas regras são mais complexas e em número bem mais reduzido do que para a leitura. Levantaram a questão sobre se a classificação tanto de palavras reais como de não-palavras, em níveis de regularidade e sentido para a leitura em português.

Segundo ainda estes pesquisadores, a comparação entre os erros de regularização entre palavras reais e não-palavras (mas não a comparação entre erros contextuais), tanto na leitura como na escrita, não é informativa acerca do tipo de processo que está sendo utilizado. Isso ocorre, segundo eles, porque enquanto as palavras reais têm sua pronúncia preestabelecida, esse não é o caso para as não-palavras. Em função disso, os níveis de erros

de regularização sempre serão muito menores para não-palavras do que para palavras reais. É por isso que as irregularidades da língua causam maior dificuldade para a escrita de palavras reais do que de não-palavras. Desse modo, parece que, teoricamente, não existe vantagem na procura do efeito de regularidade para as não-palavras.

Fazendo uma avaliação de leitura e escrita com uma abordagem neuropsicológica, Salles e Parente (2007) relataram que crianças apresentaram desempenho superior na leitura de palavras regulares e de pseudopalavras em relação aos estímulos regulares. Afirmaram que há indícios de uso de ambas as rotas de leitura (fonológica e lexical), na amostra estudada, sendo a rota fonológica a mais utilizada. Reforçaram a importância da rota fonológica no início do processo de desenvolvimento da leitura e escrita e a importância das avaliações de leitura e escrita, em uma abordagem neuropsicológica cognitiva, no delineamento de programas de intervenção em crianças com dificuldades nestas aprendizagens, pois possibilitam analisar o modelo de funcionamento de cada componente dos modelos cognitivos de leitura e escrita.

Segundo eles, a categorização, pelo professor, do desempenho em linguagem escrita dos alunos está correlacionada positivamente com o desempenho das crianças nas tarefas de leitura e escrita. Excetuando-se alguns aspectos da leitura, como velocidade e precisão, os professores são sensíveis às habilidades de linguagem escrita de seus alunos. Apesar das correlações encontradas, houve algumas discordâncias entre o julgamento do professor e as habilidades avaliadas das crianças. É possível que a percepção dos professores sobre o desempenho do aluno esteja também permeada por fatores extrínsecos à própria aprendizagem da leitura e da escrita.

Para estes autores, outro fator que pode estar relacionado a algumas discordâncias entre a avaliação da leitura e escrita do aluno e a categorização da sua competência em leitura pelo professor ao final do ano letivo pode ser referente à coerência com os dados que deverão ser divulgados oficialmente à Secretaria da Educação. As escolas nas quais a pesquisa foi realizada estão inseridas no sistema de ciclos ou progressão continuada. Como consequência, o saber do professor não é mais considerado único parâmetro para decidir se o aluno deve ou não repetir o ano escolar, pois as professoras recebem orientação explícita para não os reprovar.

Para Sawaya (2000), uma das conclusões a que a mesma chegou, diante do estado de coisas vigente no campo da alfabetização, é que ainda não conhecemos a criança brasileira, ignoramos o que ela sabe e conhece, suas capacidades e habilidades, e continuamos a adiar a implantação de um projeto político comprometido com as classes populares e com a reformulação das visões ideológicas que organizam a vida cotidiana da escola e a prática escolar.

Subitem 4 - Problemas apontados.

- Freitag (1990) apontou o fluxo excessivo de professores durante o ano escolar como o grande responsável por reprovações em massa. Para ela, as sete crianças do grupo experimental foram “vítimas” de uma administração incompetente que “sacrificou” essas e muitas outras crianças às suas conveniências, falta de planejamento e previsão. A liberdade adicional concedida ao professor, de utilizar o método de alfabetização que quisesse, agravou a situação, pois as crianças passaram a ser alfabetizadas por diferentes métodos, de acordo com a conveniência de professores, de dois em dois meses, como foi o caso das crianças do grupo experimental, durante a 3º série.
- No Brasil, não há consenso sobre os desempenhos em leitura e escrita esperados para cada série escolar. Conseqüentemente, educadores e clínicos utilizam avaliações "intuitivas" sobre o que pensam ser o nível de progresso apropriado ao final de cada série (NUNES, BUARQUE & BRYANT 2001, apud in SALLES e PARENTE, 2007).
- Salles e Parente (2007), falando sobre desempenho nas avaliações de leitura e escrita, apontaram que o principal problema desta abordagem é a inexistência de um modelo teórico consistente, dos processos cognitivos envolvidos na leitura e escrita proficientes e uma teoria de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Tais teorias permitiriam ao clínico/pesquisador detectar os componentes dos modelos de leitura e de escrita intactos e os prejudicados, informações que seriam usadas para nortear o processo de intervenção. Registraram que a maioria dos estudos desta área

são feitos na língua inglesa, dificultando generalizações seguras para a nossa realidade em função das diferenças entre os sistemas de escrita alfabéticos. Desta forma, justifica-se a necessidade de estudos com crianças brasileiras de diferentes séries escolares.

- Para Pinheiro e Rothe – Neves (2001), ainda estão por ser apresentados resultados que, espera-se, permitirão dissociar os efeitos de frequência e regularidade sobre medidas de leitura e escrita e seu desenvolvimento, em crianças brasileiras.
- Apoiados em Barretto et al. (2001), o qual analisou artigos de periódicos acadêmicos sobre a avaliação na educação básica nos anos 90 e encontrou um número pequeno de estudos empíricos que focalizaram o desempenho de alunos em diferentes áreas do conhecimento e no processo de alfabetização, Salles e Parente (2007b) relataram que também foram raros os estudos sobre as possíveis relações entre a maneira de o professor avaliar e os resultados obtidos pelos alunos.
- Salles e Parente (2007b) questionaram se a percepção do professor, considerada isoladamente, se constitui um parâmetro válido para classificar os alunos em relação ao seu desempenho em leitura e escrita. Em conversa com os professores, foi observado por eles que quando as perguntas destinavam-se especificamente à leitura, alguns acabavam falando da escrita.
- Pra Medeiros e Silva (2002), existe uma lacuna no conhecimento quanto aos efeitos de testes de leitura sobre a emergência de novas classes de respostas e, também, sobre o responder positivamente consequenciado, quando esses testes são apresentados durante a etapa de exclusão ou de aprendizagem.
- Falando sobre testes de leitura, Medeiros e Silva (2002) relataram faltar à área o desenvolvimento de estudos sistemáticos para o ensino de frases e de textos, pois o conhecimento produzido tem se limitado quase que exclusivamente ao ensino de palavras para participantes individuais. Segundo estes pesquisadores, a ênfase nos dados obtidos individualmente pode ser considerada uma das limitações, pois não tem permitido expandir o conhecimento para contextos mais amplos, principalmente a sala de aula.

- Sawaya (2000) relatou que estamos protegidos pelo discurso ideológico sobre as supostas defasagens cognitivas das crianças pobres, as supostas diferenças de socialização e inadequação da escola para recebê-las, por serem possuidoras de pretensos ritmos diferentes, de uma linguagem que ninguém entenderia e de comportamentos desadaptados às exigências escolares.

Subtema I.4 - Leitura e produção de histórias

Subitem 1 - Objetivos focados.

Foi analisado, por Fontes e Cardoso-Martins (2004), o impacto de um programa de leitura de histórias no desenvolvimento de habilidades da linguagem oral e escrita de crianças de baixo nível sócio-econômico.

Gontijo e Leite (2002) investigaram os processos que se constituem nas crianças, na fase inicial de alfabetização escolar, ao serem incentivadas a usar a escrita como recurso mnemônico, a partir de atividades de registro de textos, elaborados oralmente pelas mesmas. Querem contribuir com reflexões acerca do processo de alfabetização, por meio de uma análise que levou em conta os pressupostos teórico-metodológicos da Perspectiva Histórico-Cultural na Psicologia.

Foi realizado, por Goulart (2000), um estudo longitudinal com vistas a caracterizar aspectos da produção de textos escritos. Na pesquisa como um todo, foram analisados os textos escritos por dez crianças durante dois anos letivos - a classe de alfabetização, aos 6 anos, e a primeira série, aos 7 anos. Para o alcance dos objetivos definidos, foram analisados 115 textos produzidos pelas crianças, no período de março a agosto, na classe de alfabetização - CA. A idade média das crianças foi de 6 anos e 4 meses no início do ano letivo, em março de 1994. Os textos tinham padrões variados: reprodução de histórias, de parlendas, de notícias de jornal, anúncios, mensagens e outros. Ressaltaram que as mesmas propostas eram formuladas a todas as crianças.

Silva e Spinillo (2000) analisaram a produção escrita de histórias feitas por crianças, examinando o desenvolvimento da aquisição da estrutura narrativa.

Foram verificadas, por Spinillo e Martins (1997), as possibilidades e dificuldades da criança em estabelecer a coerência ao produzir um texto, através de indicadores específicos, agrupados em um sistema de análise que expressa diferentes níveis no estabelecimento de coerência. Os estudos foram feitos com a coerência do ponto de vista do narrador (e não do receptor). Focaram também os aspectos macro-linguísticos relativos à coerência global.

Subitem 2 - Metodologias identificadas.

Foi verificado que as pesquisas sobre o subtema: Leitura e produção de histórias, nos artigos analisados, se restringiram a:

- Estudos de caso (4): Spinillo e Martins (1997); Silva e Spinillo (2000); Fontes e Cardoso-Martins (2004) e Gontijo e Leite (2002).
- Estudo longitudinal (1): Goulart (2000).

Subitem 3 – Conclusões dos autores.

Spinillo e Martins (1997) constataram que o desenvolvimento da coerência se relaciona à aquisição da leitura e da escrita.

Fontes e Cardoso-Martins (2004) verificaram que programas interativos de leitura de histórias podem ter um impacto positivo no desenvolvimento da linguagem oral de crianças de classe sócio-econômica baixa. Embora, para os pesquisadores os dois grupos analisados tenham apresentado níveis comparáveis de desenvolvimento da linguagem no início do estudo, as crianças do grupo experimental (crianças que foram submetidas a um programa interativo de leitura de histórias) excederam as crianças do grupo controle em todas as medidas de compreensão de história e vocabulário administradas após o término do programa de treinamento.

Frente à análise dos anos de escolaridade após a alfabetização, Silva e Spinillo (2000) afirmaram que estes contribuíram para o desenvolvimento da escrita de histórias. Para as pesquisadoras, existe uma progressão, um caminho a ser percorrido para a aquisição de um esquema narrativo mais elaborado que se manifesta na escrita de textos.

Para Silva e Spinillo (2000), a escrita é influenciada pela situação de produção: as histórias com uma estrutura e organização lingüísticas mais sofisticadas foram aquelas produzidas nas situações em que eram fornecidos apoios (visual ou verbal) que auxiliaram na escrita de histórias. Para elas, não é a mera presença de uma seqüência de gravuras que contribui para a emergência de histórias organizadas e com uma estrutura narrativa elaborada, mas o fato desta seqüência incluir uma situação-problema. Relataram a importância do apoio lingüístico (história lida para a criança). Este dado, segundo elas, reforça a idéia de que o contato com textos é fundamental na aquisição de um esquema narrativo. Concluíram que o nível de influência da situação de produção sobre a qualidade da história varia em função do domínio de um esquema narrativo.

Frente ao domínio de um esquema narrativo de histórias e as situações de produção, Silva e Spinillo (2000) declararam que o desenvolvimento da habilidade narrativa de histórias pareceu se manifestar de forma bastante semelhante na produção oral e na produção escrita. Foi pontuado, pelos autores, que para o desenvolvimento da escrita de histórias, no contexto escolar, a natureza das gravuras deveria ser considerada, pelo professor, como um elemento importante na produção, bem mais do que algo que sugere um tema sobre o qual dissertar.

As inúmeras estratégias nomeadas singulares por Goulart (2000) foram indiciadas por soluções dadas pelas crianças de forma original. Algumas dessas foram passíveis de interpretação no interior do quadro teórico configurado; outras foram deixadas em aberto - a subjetividade de cada criança falou mais alto.

Foi evidenciado que o movimento em direção às características da escrita em língua portuguesa, vistas nos textos socialmente significativos, levou as crianças a construir estratégias e hipóteses cada vez mais relevantes para a elaboração de seus próprios textos. As concepções e imagens que as crianças vão formando dos vários tipos de textos, de suas

partes, de suas organizações espaciais no papel e de suas características discursivas teve um papel fundamental na escrita de seus próprios textos (Goulart 2000).

O fato de as crianças terem tido a oportunidade de (a) ter acesso a textos legitimados socialmente; (b) poder manuseá-los e ouvir as suas leituras, falar sobre eles e discuti-los; e (c) começar a escrever do modo que sabiam, objetificando aos poucos a linguagem escrita, como condição para analisá-la, esteve diretamente relacionado aos resultados encontrados por Goulart (2000).

Os textos escritos a que as crianças tiveram acesso, gerados no interior de práticas sociais culturalmente determinadas, foram observados como matrizes de soluções para seus próprios textos, no início e ao longo do desenvolvimento do processo. A organização e o uso social da modalidade de linguagem escrita foram estruturantes daquela produção, ao funcionarem como organizadores de probabilidades para a construção de estratégias pelos sujeitos (GOULART, 2000)

As estratégias utilizadas pelas crianças vão-se redesenhando de acordo com a transformação que se vai operando no sujeito e no objeto, no processo de aprendizagem, já que com aquela transformação se organizam esferas de necessidades diferentes (GOULART, 2000).

O processo de produção de textos escritos pode ser caracterizado principalmente de dois modos: como um processo de contínua e recorrente análise, marcado pela heterogeneidade e pela descontinuidade, e como um processo marcado pela presença do sujeito da/na linguagem em direção a um outro. Neste sentido, a hipótese de que o percurso de construção da linguagem escrita é próprio a cada sujeito foi confirmada (GOULART, 2000).

A análise dos dados de Goulart (2000) evidenciou que não é possível destacar uma ordem no processo de aprendizagem da língua escrita pelas crianças. As crianças vão complexamente se apropriando dos conhecimentos envolvidos no também complexo processo de produção de textos. Mantendo diferenças e por caminhos diferentes, as crianças vão convergindo na construção de textos escritos, atraídas pelo caráter público das convenções. Os processos fundam-se na escrita social e convergem para a escrita social por caminhos singulares com base nas atividades realizadas em sua pesquisa.

Gontijo e Leite (2002) observaram que havia crianças que não utilizavam a escrita como recurso para lembrar os significados anotados. As crianças que não utilizavam a escrita para lembrar o texto que motivou o registro produziam: a) grafias indiferenciadas; b) diferenciavam os registros para escrever os enunciados do texto ou; c) relacionavam as letras anotadas com as unidades constituintes da linguagem oral. Outras utilizavam a escrita como recurso mnemônico. Relatam que o surgimento de grafias que expressavam os significados anotados foi observado a partir de alguns fatores presentes no conteúdo dos textos elaborados oralmente pelas crianças. Para eles, o surgimento de registros diferenciados resultou da introdução, no conteúdo das frases e palavras que deveriam ser registradas, de fatores, tais como: quantidade, forma, tamanho etc.

Gontijo e Leite (2002) descreveram que determinados fatores, presentes no conteúdo dos textos produzidos oralmente pelas crianças, propiciaram que a escrita passasse a expressar os significados anotados. No entanto, tais fatores não levaram a diferenciações das grafias. Eles provocaram, contrariamente, indiferenciações nas grafias utilizadas para escrever e foram essas escritas indiferenciadas que ajudaram a criança a lembrar o conteúdo que motivou o registro.

Subitem 4 - Problemas apontados.

- Spinillo e Martins (1997) chamaram a atenção para a necessidade de se elaborarem sistemas de análise que especifiquem os critérios que os pesquisadores adotam ao interpretar as produções infantis. No caso da coerência, por exemplo, é possível (e até sem muita dificuldade) classificar uma história em “coerente” ou “incoerente”. O difícil, segundo eles, foi identificar os critérios que norteiam esta classificação, aspecto este fundamental para a elaboração de instrumentos de análise que possibilitem estimar graus de relevância para esses critérios.
- Goulart (2000) concluiu que o trabalho alfabetizador tradicionalmente realizado nas classes de alfabetização, ao simplificar um modo de ensinar, desvinculando as práticas de escrita do movimento histórico e cultural em que são geradas, escamoteia

a complexidade da atividade de produção de textos escritos. Além disso, subestima a capacidade cognitiva das crianças.

Subtema I. 5 -Educação Física

Subitem 1 - Objetivos focados.

Colello (1993) pretendeu resgatar a compreensão mais ampla da motricidade humana visando a (re) integração do corpo na escola construtivista. Um corpo que segundo ela, não pode (e não deve) ser desprezado, se a intenção for, verdadeiramente, a de educar o ser humano.

Subitem 2 - Metodologias identificadas.

Foi constatado que as pesquisa sobre o subtema Educação Física se restringiram a:

- **Ensaio (1):** Colello (1993).

Subitem 3 – Conclusões dos autores.

Se o corpo, na sua compreensão mais ampla, é linguagem, é vivência simbólica, é manifestação de si e meio de intercâmbio social, não há como excluí-lo num momento (a alfabetização) em que os construtivistas priorizam a necessidade de expressão das idéias Colello (1993).

Para Colello (1993) os benefícios conquistados pela educação de corpo inteiro interferem positivamente nesse processo, incluídas aí as dimensões figurativas (caligrafia, posição das letras e disposição do traçado no papel) e construtivas da escrita (compreensão de seu significado e funcionamento). Afirmou que a vivência corpórea, significativa, amplia

as possibilidades de expressão autêntica, na medida em que garante à criança uma posição no mundo mais consciente.

Subitem 4 - Problemas apontados

- Tradicionalmente, a escola tem desconsiderado a atividade motora das crianças (o arsenal de comportamentos motores, independentemente da sua dimensão funcional e prática, representa também uma face da própria linguagem. Isto porque o corpo, tal como as palavras, transmite formas de ser e de pensar, modos de se fazer presente no mundo e de interagir com os demais). Estas sofrem, desde os primeiros dias de aula, uma restrição no seu modo de ser e agir. O brincar, enquanto forma de construção do real, parece não fazer parte das estratégias pedagógicas para as quais o silêncio, a disciplina e a imobilidade são componentes fundamentais.

Resumindo, existe a necessidade de maiores estudos com os ambientes virtuais frente à alfabetização de crianças. Em consonância com o forte desenvolvimento da área da lingüística e da psicolingüística, os estudos sobre as habilidades metalingüísticas se destacaram substancialmente quando o foco foi o desenvolvimento da escrita, a aquisição de regras ortográficas e o domínio da interpretação sobre o texto lido pela criança. Estudos que focaram a oralidade, dentro dessas habilidades, demonstraram substancial importância, sendo indicado que a mesma questão não é respeitada, como deveria, nos currículos oficiais vigentes. Por outro lado, foi atendida a necessidade de estudos sobre essas habilidades, que foquem e respeitem as características individuais e próprias da nossa língua - o português - já que, em sua maioria, os estudos são baseados em outros idiomas. Diversos dados foram pontuados como interferentes na alfabetização de crianças além dos já citados acima, podendo ser indicados: o fluxo excessivo de professores, a ausência de um consenso sobre o melhor “método alfabetizatório” para se alfabetizar, a ausência de um consenso sobre os desempenhos em leitura e escrita esperados para cada série escolar, fazendo com que avaliações intuitivas sejam realizadas. Fora isso, pode ser constatada a inexistência de testes tanto de leitura como também escrita, baseados em nosso sistema de escrita, o que vem a

colaborar com as avaliações intuitivas já citadas e a obtenção de resultados “errôneos” originários de testes padronizados com características de outro idioma.

Tema II – Livros e Cartilhas: Instrumentos que auxiliam na alfabetização.

Subitem 1 - Objetivos focados.

Alves (1987) focou o livro com o qual trabalhavam os alunos e professores concretos, no dia-a-dia da escola, realizando uma extensa e profunda análise de cada um de cada coleção, bem como a forma como foram apresentados. Explicou mostrar neste artigo uma síntese, segundo ela, empobrecida desta pesquisa frente à riqueza de análise feita sobre cada livro. Deteve-se nos conceitos existentes (ou não) nos livros didáticos, bem como na relação entre eles, para que pudesse assegurar um material sólido que contribuísse para um “olhar diferente” do profissional sobre seu principal “instrumento” de trabalho.

Dietzsch (1990) apresentou uma proposta para o estudo do discurso da alfabetização por meio da análise de oito cartilhas, usadas em São Paulo, no período compreendido entre 1930 e 1970. As idéias de Benveniste e Pêcheux orientaram a análise do texto, considerando as relações de pessoa nele estabelecidas.

Garcia (1987) analisou quatro cartilhas: Caminho suave, Pipoca, A casinha feliz e Sonho de Talita.

Segundo Guzzo (1989), seu estudo teve como objetivo proceder à identificação de elementos instrucionais e de resposta em materiais impressos das séries iniciais (catorze cartilhas e onze preparatórios), comparando-os segundo exigência de aprendizagem e avaliando a sequência das tarefas nas dimensões da cognição e da memória. Utilizou um procedimento de análise de tarefas (a análise de tarefa é uma técnica de avaliação para os materiais instrucionais e recursos didáticos, baseada em princípios da teoria comportamental de aprendizagem; serve tanto para a avaliação de materiais pedagógicos, quanto para subsidiar programações curriculares e estabelecer o perfil do aluno, em situação de aprendizagem). O enfoque utilizado pela autora considerou que as crianças com problemas de aprendizagem devem ser avaliadas no contexto de sala de aula, através de uma minuciosa análise das condições em que está aprendendo.

Subitem 2 - Metodologias identificadas.

Foi constatado que as pesquisas sobre o subtema: Livros de Alfabetização e Cartilhas se restringiram a:

- Análise de conteúdo (4): Alves (1987); Dietzsch (1990); Garcia (1987) e Guzzo (1989).

Subitem 3 – Conclusões dos autores.

Para Alves (1987), os livros analisados, em sua grande maioria, ignoraram a visão de mundo que o aluno já tinha antes de sua entrada na escola, e a que se formou fora desta, enquanto o mesmo a freqüentava. Verificou também uma fragmentação dos conhecimentos, o que para a pesquisadora não contribuiu praticamente em nada na obtenção de um conhecimento mais orgânico do mundo. Relatou que seriam necessárias mudanças radicais nos mesmos. Ressaltou que a forma como o professor usou o livro didático e o conteúdo que transmitiu foram muito mais importantes do que aquilo que o livro trouxe. No entanto, para ela, foi um poderoso auxiliar do professor, e poderá ser ainda maior se sofrer mudanças radicais.

Para Dietzsch (1990), o discurso da cartilha revelou-se como um discurso da “não pessoa”, em que foi limitado o espaço para interlocução. Com o exame de diferentes edições de uma mesma cartilha, concluiu que não ocorrem, nas cartilhas, ao longo do tempo, mudanças significativas, a não ser em sua apresentação gráfica.

Garcia (1987) confirmou que as cartilhas analisadas, ao contrário de preparar bons leitores, dificultaram os alunos a se tornarem leitores e escritores eficientes.

Guzzo (1989) verificou um desacerto nos materiais alfabetizadores. Descreveu que, ao ter como objetivo ensinar as crianças a ler e escrever, estes dispuseram a eles apenas algumas respostas de escrita, não permitindo a escrita e leitura espontânea, limitando o interesse da criança.

Frente aos níveis de exigência cognitiva e memória, Guzzo (1989) suscitou a reflexão sobre uma estrutura de material didático que leve em conta diferentes exigências nas tarefas. Para ela, os resultados encontrados neste estudo permitiram sugerir que o processo de desenvolvimento da escrita e da leitura, proposto pelos materiais analisados, não evidenciem a competência do aluno em realizar tarefas mais complexas, tanto a nível de cognição quanto de memória, pois as exigências mais freqüentes verificadas foram de nível elementar.

Subitem 4 - Problemas apontados.

- Alves (1987) relatou que, dos quase 800 títulos dos catálogos da FAE, de 1985, 474 títulos comprados pertenciam a dez editoras, o que demonstrou um enorme controle das mesmas sobre a escola e o processo que nela se desenvolveu. Para ela, a quantidade de dinheiro público gasto com a compra de livros didáticos tornou este um objeto de estudo que merece atenção lado financeiro envolvido.
- Alves (1987) concluiu que os livros analisados, na sua maioria absoluta, ignoraram aquilo que o aluno já sabia. Os conceitos emitidos foram de uma notável tautologia; não só repetindo aquilo que o aluno já conhecia, como se fosse novidade, como também houve repetição dos mesmos desenhos e explicações
- Dietzsch (1990) concluiu com sua pesquisa que, quando comparadas as diferentes edições de uma mesma cartilha, não se fizeram perceber mudanças na organização e construção dos enunciados, que tivessem sugerido o reflexo, em seu discurso, de determinados fatos ocorridos na realidade histórico-social. Segundo a autora o discurso dos mesmos se sobrepôs ao dinamismo da realidade e á polissemia das falas. Relatou que as cartilhas apresentaram somente mudanças ortográficas e diferenças nas formas de apresentação externa e nas ilustrações. No seu interior, gravuras coloridas elaboradas e bonitas de se ver, a partir de 1940, passaram a ser desenhos esquemáticos e incolores. O surgimento de novos métodos também foi um dos motivos que levaram a cartilha a sofrer pequenas alterações, já que novidades faziam com que a venda do que já não era novo diminuísse.

- Dietzsch (1990) alertou que as cartilhas não possuíam nome de seus autores e somente sofreu alterações com o Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro, o qual exigiu por extenso o nome do(s) autor (es). A ausência do nome do autor foi justificada por tornar o livro de caráter popular.
- Segundo estudos de Garcia (1987), as cartilhas apresentaram um mundo desinteressante, habitado por pessoas idealizadas, onde os animais e os objetos foram introduzidos artificialmente, apenas pela necessidade de apresentação de todos os fonemas, dígrafos, encontros consonantais e o que mais seja, para que uma criança seja considerada alfabetizada pelo autor. Relata que não houve preocupação, em qualquer uma delas, com relação a valorizar e utilizar como conteúdos de alfabetização o universo cultural das crianças em levantar e/ou considerar o seu universo vocabular. Não apareceu, nos manuais do professor, qualquer recomendação para que a professora estimulasse as crianças a falar, escrever, representar o seu mundo real e imaginário, falando do que conhecem e do que desejariam conhecer. Considerou que, para os autores das cartilhas analisadas, a escola era o ponto de partida para a aprendizagem da leitura e da escrita e a alfabetização foi vista como um processo mecânico de decodificação de representações indicadas por sinais. Apontou a alienação e pobreza dos textos utilizados nas cartilhas. Afirma que os mesmos não atenderam à necessidade universal de compreender e ser compreendido.
- Para Guzzo (1989), a questão do fracasso escolar, na aprendizagem da leitura e escrita, remontou a diversos aspectos, dentre eles a estrutura das tarefas e sua relação com os estilos individuais de aprender a pensar. Foi constatado que o professor tem enfrentado dificuldade em identificar, com exatidão, as causas destes problemas e propor estratégias alternativas capazes de oferecer à criança instrumentos mais eficazes na solução de seus problemas. Segundo descreve o autor no mercado editorial brasileiro, o professor encontrou um variado material didático a ser usado, quer para preparar a alfabetização, quer para a concretização da mesma, mas que raramente a escolha deste material se pautou em bases científicas, atendendo a intenções particulares de autores e editores. Este profissional não tem o hábito de avaliar cientificamente o material didático, sem antes introduzi-lo em sua prática pedagógica.

- Guzzo (1989) relatou que a falta de atualização nos materiais contribuiu para uma prática pedagógica desatualizada e que a variedade de lições existentes nos mesmos evidenciou uma ausência de parâmetros objetivos para as habilidades necessárias à alfabetização. Indicou a ausência de pesquisas educacionais para a avaliação e elaboração de materiais pedagógicos.

Concluindo, verifica-se a necessidade de atenção maior à questão do livro didático e ou cartilhas utilizadas para a alfabetização de crianças. O problema envolve desde a confecção e entrega do exemplar, analisando como o dinheiro público é utilizado com relação a este item. Também foi indicada a necessidade de se reverem os conteúdos dos mesmos, tornando-os mais atrativos e de acordo com a realidade na qual a criança está inserida.

Tema III – O professor que alfabetiza.

Subtema III.1 - Formação

Subitem 1 - Objetivos focados.

Carmo e Chaves (2001) pretenderam analisar as concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora considerada bem-sucedida por todos que conhecem sua atuação. A partir de dados levantados no seu cotidiano escolar, pretendeu-se também verificar a inter-relação de saberes teóricos e saberes construídos ao longo de sua prática como educadora.

Leite e Souza (1995) descreveram e analisaram as concepções de alfabetização transmitidas nos cursos de Habilitação para o magistério, da rede estadual de ensino de Campinas (SP).

Neubauer e Davis (1993) realizaram uma revisão da produção brasileira e latino-americana sobre a formação de professores para as séries iniciais do ensino, tendo como objetivo analisar alguns aspectos da produção acadêmica que versa sobre a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a apresentar certos pontos nodais da reflexão feita nas últimas décadas sobre essa problemática.

Silva e Lomônaco (1990) analisaram depoimentos e relatos de um grupo de nove professoras alfabetizadoras em escolas públicas da grande São Paulo. Apoiadas em Habermas, tentaram responder a questão: diante da precariedade da situação educacional do país, sobre que bases pode ser construída a identidade do papel do professor? O desafio colocado pelas autoras foi pensar em um trabalho que contribua para a autonomia do professor relacionado, de um lado, com sua prática de sala de aula e, de outro, com a questão da educação mais ampla, através de um projeto pedagógico que tenha um compromisso com a formação do aluno. Focaram o professor e sua inserção em uma sociedade mais ampla.

Subitem 2 - Metodologias identificadas.

Foi constatado que as pesquisas sobre o subtema: Formação se restringiram a:

- Estudo de caso (2): Leite e Souza, (1995); Carmo e Chaves, (2001).
- Ensaio (1): Neubauer e Davis, (1993).
- Relato de experiência (1): Silva e Lomônaco (1990).

Subitem 3 – Conclusões dos autores.

A análise dos resultados, a partir das entrevistas com as alunas e professoras, permitiu a Leite e Souza (1995) constatarem que as duas concepções de alfabetização descritas: tanto o modelo de alfabetização considerado tradicional como o modelo de alfabetização considerado funcional foram encontrados. Relataram que tais concepções não foram estáticas, estando em processo de transformação; devido a isso, foram verificadas as concepções consideradas intermediárias entre as duas destacadas. A maioria das respostas que indicaram uma concepção com ênfase na funcionalidade da escola foi apresentada pelas alunas e professora do CEFAM. Segundo os autores, estas mesmas alunas afirmaram o dever de respeitar o dialeto do aluno, introduzindo-os na norma padrão, levando-os a perceber pouco a pouco as diferenças (as demais alunas de outras instituições não se preocuparam, segundo os pesquisadores, com o importante fator de o aluno perceber as diferenças, item importante quando se pensa em um trabalho não tradicional de alfabetização.). Foi observado, pelos pesquisadores, no CEFAM visitado, grande preocupação, por parte dos professores e da coordenação, em manter um projeto curricular interdisciplinar.

Partindo-se das concepções de alfabetização, que consideravam a função simbólica e os usos sociais da leitura e escrita, pode-se afirmar que 78% das alunas do CEFAM consideraram tais aspectos quando caracterizaram o indivíduo alfabetizado, pois referiram-se a ele, teoricamente, como tendo condições de compreender o mundo e exercer a cidadania. No entanto, apenas 17% das alunas das demais escolas referiram-se ao indivíduo alfabetizado nessa perspectiva funcional (LEITE E SOUZA, 1995).

Foi verificado que todas as alunas e professoras entrevistadas responderam, referente às concepções de alfabetização, que o processo de alfabetização vai além do ciclo básico. No

entanto, os pesquisadores observaram claramente a tendência de ampliar demasiadamente o processo, considerando-o como permanente, estendendo-se por toda a vida. Constatou-se que alguns aspectos considerados essenciais para o desenvolvimento da concepção de alfabetização não estavam sendo estudados, fazendo com que os conteúdos, referentes à alfabetização, transmitidos nos cursos de habilitação para o magistério, estivessem teoricamente ultrapassados (LEITE E SOUZA, 1995).

Constataram também que, apesar de 55% das alunas do CEFAM apontaram as grandes falhas da cartilha, 88% delas aceitaram a sua utilização como um recurso. Leite e Souza, (1995) ponderaram, que a professora do CEFAM também apontou a cartilha como um recurso que não deve ser descartado.

Concluíram que a professora possuía concepções de aprendizagem diferenciadas que a auxiliaram o tempo todo no desenvolvimento do seu fazer pedagógico, assim como a conduziram ao total domínio dos conteúdos a serem trabalhados, conseguindo inseri-los dentro do contexto sociocultural dos alunos. Afirmaram que a mesma demonstrou ser capaz de considerar as representações dos discentes e aproveitar seus conhecimentos prévios para desencadear um processo de aprendizagem significativo e sem imposições de um saber inquestionável. Posicionando-se como mediadora e facilitadora, utilizou a sala de aula como espaço do qual as crianças, sujeitos ativos, puderam apropriar-se de forma que a construção do conhecimento ocorresse em clima de liberdade e segurança. Valorizou a função social da leitura e da escrita, com uma postura constante de afetividade, ferramenta de trabalho importante no cotidiano escolar (CARMO E CHAVES, 2001).

Neubauer e Davis, (1993) concluíram, em seu artigo, que o papel do professor, mantendo alguma de suas características centrais, sofrerá certas transformações radicais. Para elas, uma adquire destaque e convém ser discutida: a urgência de se contar, para um ensino eficaz, com um professor criativo e calibrador da pertinência cultural da educação.

Segundo Silva e Lomônaco (1990), os depoimentos das professoras acerca da situação educacional do país acusou um panorama desolador. Todas foram unânimes em apontar a existência de uma desvalorização total da educação e uma conseqüente queda do nível de ensino, mas não foram capazes de perceber os determinantes dessa situação e as relações entre a educação e os aspectos sócio-econômicos e políticos do país. O discurso das

professoras revelou às pesquisadoras um critério bastante emocional de análise da ação das diretoras. Um dos verificados foi a grande ênfase dada à autonomia da professora, cabendo somente a ela o julgamento do que é “melhor para a criança” e, como consequência, a decisão sobre a proposta pedagógica a ser trabalhada. Fez-se claramente presente a inexistência de um elemento organizador do projeto pedagógico, que tivesse propiciado o diálogo entre teoria e prática. A análise das concepções das professoras na perspectiva da prática pedagógica deixou transparecer uma situação ainda intermediária, ou seja, embora tenham espelhado níveis diferentes de apropriação de uma concepção sócio-construtivista de alfabetização, todas pareceram estar abandonando velhas posturas, embora ainda não tenham construído uma nova proposta de forma consistente.

Subitem 4 - Problemas apontados.

- Os pesquisadores Leite e Souza (1995) verificaram um despreparo com que a maioria dos alunos concluiu os cursos de Habilitação para o Magistério, no que se refere à alfabetização, devido à enorme defasagem teórico-pedagógica dos cursos com relação ao tema
- Foi ressaltada a grande importância atribuída à professora responsável pela disciplina de Conteúdos metodológicos da Língua Portuguesa (CMLP) para a criação, por parte dos alunos, de uma concepção sobre alfabetização. Diante deste fator Leite e Souza (1995) afirmaram a extrema importância que os órgãos responsáveis pela reciclagem de professores das secretarias de Educação têm em criar programas especiais destinados aos professores que atuam nos cursos de Habilitação para o magistério.
- Silva e Davis, (1993) atentaram para a necessidade de alteração das características de organização do Estado e as políticas públicas dela resultantes, no contexto latino-americano.
- Para Silva e Lomônaco (1990), houve uma dificuldade em elaborar uma análise mais ampla da educação devido as professoras estarem em um círculo vicioso ao não perceberem os mecanismos envolvidos na situação em que se encontravam, culpabilizando um sujeito indeterminado que, às vezes, tomou a forma de seus

próprios colegas, quando foi denunciada a falta de interesse e empenho e, em outras, personificou o governo ou mesmo os alunos. Em qualquer um dos casos foi verificado que aqueles que desvalorizam o papel do professor foram os principais responsáveis pela má qualidade do ensino. As pesquisadoras relataram que apenas em um dos casos apareceu uma tentativa de estabelecer relações com o sistema político, embora ainda de uma forma bastante fragmentada e contraditória.

- As colocações obtidas por Silva e Lômonaco (1990), forneceram a dimensão da importância do diretor da escola. No entanto, não apareceu nos questionamentos das professoras o fato de que a maioria das diretoras não propiciou um espaço de discussão com os demais professores, ou seja, não tinha um projeto político pedagógico para a escola como um todo e, nem mesmo, para as primeiras séries onde ocorre a alfabetização. Foi verificado que, além da dificuldade de analisar o papel do diretor ou da escola como um todo, por parte das professoras analisadas existiu também uma resistência em criticar a autoridade mais próxima no papel da direção, sendo esta crítica dirigida a uma autoridade distante, incorporada ao governo. Foi observada uma atitude passiva por parte da professora, que espera que mudanças ocorram sem, no entanto, propiciá-las ou interferir nessa dinâmica, demonstrando a necessidade de um longo percurso para alcançarem um agir com independência e autonomia. Relatam que, com estas mesmas profissionais, encontraram uma enorme dificuldade durante a pesquisa de levá-las a ler os textos programados.

Subtema III. 2 – Práticas

Subitem 1 - Objetivos focados.

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) buscaram analisar como as práticas de ensino da leitura e da escrita concretizaram-se na etapa de alfabetização inicial, tomando como eixo de investigação a “fabricação” do cotidiano escolar por professoras alfabetizadoras. Priorizaram a análise das formas de ensino da notação alfabética naquela etapa de ensino por ser o momento no qual se exige da escola a inserção dos alunos na cultura escrita e a autonomia na leitura e produção de textos.

Macedo e Mortimer (2000) discutiram alguns elementos que constituem a dinâmica discursiva na sala de aula, no contexto da apropriação dos aspectos ortográficos da escrita. Focaram apreender como os processos interativos e dialógicos entre alunos e professora, e entre os próprios alunos, mediatizam o processo de elaboração conceitual da escrita pelas crianças.

Subitem 2 - Metodologias identificadas.

Foi identificado que as pesquisas sobre o subtema: Práticas se restringiram a:

- Perspectiva etnográfica da pesquisa qualitativa (1): Albuquerque, Morais e Ferreira (2008).
- Estudo de caso (1): Macedo e Mortimer (2000).

Subitem 3 – Conclusões dos autores.

As docentes que Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) acompanharam revelaram ter conhecimento razoável das propostas didáticas que privilegiavam a realização de práticas de leitura e produção de textos desde o início da alfabetização. Mesmo as professoras, cujas práticas foram classificadas como assistemáticas, priorizavam atividades de leitura de textos e se preocupavam com a diversidade de gêneros textuais empregados. A partir dessa perspectiva, concebiam estar desenvolvendo um ensino diferente e inovador. No entanto, não asseguravam um ensino voltado ao domínio da notação alfabética, para que seus alunos pudessem tornar-se, em curto prazo, leitores minimamente autônomos na tradução da notação escrita.

Outro dado que, segundo Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), requer menção especial, foi a não-submissão das professoras à proposta do livro didático que, sem que fossem consultadas, tinha chegado a todas as salas de aula de alfabetização da rede de ensino em que atuavam. Em oposição a uma visão reducionista que pressupõe que os docentes

"seguem o que se propõe nos livros didáticos", as práticas das professoras alfabetizadoras pareceram apoiar-se em determinadas maneiras de entender o processo de alfabetização que, por sua vez, estariam ligadas a suas histórias enquanto sujeitos que foram alfabetizados, que vivenciaram (e vivenciam) um processo de formação e que se tornaram profissionais. Toda essa trajetória vivida pelas professoras pareceu refletir na fabricação de suas práticas em sala de aula ante os modelos cientificamente elaborados e transformados em prescrições por instâncias externas à escola. Índícios de autonomia didática e de disponibilidade para mudar procedimentos didáticos manifestaram-se na atuação de diferentes professoras ou revelaram-se em momentos específicos.

Macedo e Mortimer (2000) concluíram que o processo de apropriação do conhecimento formal dá-se no contexto de determinadas relações de ensino, sendo constituído e transformado por elas. Na apropriação da escrita, constataram que a criança constrói esse conhecimento pela mediação do professor e dos próprios colegas, num processo marcado pela tensão e contradição, constitutivas das interlocuções na sala de aula, e pelo envolvimento significativo dos alunos com o conhecimento. As situações de ensino-aprendizagem apresentadas apontaram a "dimensão interdiscursiva" e a importância da relação dialógica no trabalho simbólico de escritura, ou seja, a emergência da "escritura como prática discursiva" (SMOLKA, 1988).

Frente às pesquisas, Macedo e Mortimer (2000) inferiram que as condições de produção do conhecimento, nessa sala de aula, favoreceram a internalização da compreensão da natureza da língua escrita pelos alunos. Durante a dinâmica discursiva, perceberam que o aluno tomou a iniciativa de introduzir questões e de problematizá-las e sua fala, como a da professora, exerce a função de regulação dos processos de ensino aprendizagem da turma.

Outro indício importante, para Macedo e Mortimer (2000), está relacionado à natureza das perguntas da professora ao dirigir-se aos alunos: diferentemente do que Edwards e Mercer (1988) apontaram, para eles a professora responde aos alunos não apenas para avaliar suas respostas, mas, para introduzir elementos que possibilitem a problematização, a reflexão e a elaboração da escrita.

Para Macedo e Mortimer (2000), o tempo institucional é uma questão que atravessa a dinâmica discursiva, condicionando os processos de ensino-aprendizagem nessa sala de aula.

Subitem 4 - Problemas apontados.

- Segundo Albuquerque, Morais e Ferreira, (2008) o desconhecimento pormenorizado do cotidiano da sala de aula e do perfil das professoras alfabetizadoras por parte dos que geram prescrições (acadêmicos, autores de propostas curriculares e de livros didáticos) constituiria um obstáculo para a efetivação de inovações viáveis, que permitam alfabetizar (no sentido estrito de ensinar a notação alfabética) com êxito e, ao mesmo tempo, garantir a iniciação das crianças no mundo da cultura escrita.
- Macedo e Mortimer (2000) apontaram a importância de a escola repensar o lugar que o professor tem ocupado no processo de ensino-aprendizagem e a concepção de língua com a qual se tem trabalhado, geralmente considerada como um código abstrato, desvinculado de suas funções sociais, em que os exercícios estruturais são utilizados como estratégia metodológica predominante.
- As características sobre a dinâmica discursiva nessa sala de aula, aqui apontadas, apresentaram para Macedo e Mortimer (2000) algumas implicações pedagógicas. Uma primeira implicação está relacionada à necessidade de repensar a concepção do currículo que norteia a prática escolar, o que significa compreender o currículo para além de procedimentos metodológicos e conteúdos conceituais. Nesta perspectiva, o currículo é compreendido como um conjunto de elementos "ditos e não ditos" da cultura escolar que condicionam as relações de ensino na sala de aula, o que pode possibilitar a incorporação da cultura e do desenvolvimento do sujeito como partes constitutivas do processo de ensino-aprendizagem.

Concluindo, o papel do professor em sala de aula, como elemento mediador entre o conhecimento e a aprendizagem da alfabetização, é verificado como de suma importância, embora tenha sido constatada a necessidade de que sua formação seja revista e aprimorada,

pois os professores que alfabetizam, em sua grande maioria, demonstraram um despreparo para realizar tal atividade.

Tema IV – Alfabetização e letramento.

Subitem 1 - Objetivos focados.

O interesse de pesquisa de Goulart (2006) foi discutir a base teórica organizada para investigar aspectos de como os modos de ser letrado se constituem no espaço familiar e no espaço educativo. Apoiada em Bakhtin, se propôs a compreender como teias discursivas caracterizam os modos como pessoas se letram.

Soares (2004) defendeu a especificidade, e ao mesmo tempo, a indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica.

Goulart (2001) realizou um estudo que, segundo ela, caracteriza-se pela constituição de uma base teórica inicial que aprofunda a compreensão de aspectos da noção de letramento na perspectiva de ampliar possibilidades de discutir novas bases para a prática alfabetizadora. Neste sentido, apresenta indícios da entrada de outras vozes em textos escritos de crianças de seis anos, trabalhados na pesquisa de 1997 (Pacheco, 1997). O objetivo geral é dar continuidade à discussão e explicitação de uma concepção teórico-metodológica de alfabetização que parece se organizar na direção do que é definido como letramento.

Subitem 2 - Metodologias identificadas.

Foram constatados que as pesquisas sobre o subtema: Letramento e alfabetização se restringiram a:

- Ensaio (2): Goulart (2006) e Soares (2004).
- Estudo de caso (1): Goulart (2001).

Subitem 3 – Conclusões dos autores.

Para Goulart (2006), existe a necessidade de se conhecer melhor os processos de alfabetização/letramento das crianças devido ao papel constitutivo que a linguagem tem na criação dos sujeitos e, por isso, a importância de contínuas revisões nas práticas de trabalho com a linguagem na escola. Para ela justifica-se, também, pela possibilidade de geração de subsídios para novas investigações na direção de uma teoria social da alfabetização e do letramento.

Goulart (2006), afirmou que, na perspectiva teórica apresentada por ela, a escola pode ser um espaço de abertura para outras vozes e dimensões do conhecimento, para ampliar o mundo social plural dos sujeitos com múltiplos modos de mostrar, apreender, discutir e conhecer discursividades e gêneros do discurso, ligados a diferentes linguagens sociais.

Para Soares (2004), a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – *apprendre à lire et à écrire*, *reading instruction*, *emergent literacy*, *beginning literacy* – no Brasil, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento.

Soares (2004) reconhece a especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico e a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.

Frente à formação de professores Soares (2004) defende a necessidade de se rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

Para Goulart (2001), a noção de letramento pode ser encarada, diante do que foi exposto, como um horizonte ético-político para a escola onde o papel da escola seria, não só de ampliar os conhecimentos dos alunos, mas o de ampliar as possibilidades de os alunos continuarem a aprender.

As crianças, segundo Goulart (2001), vão agenciando recursos para a construção da linguagem interagindo com os outros discursos, aprendendo o valor simbólico da linguagem em questão e ao mesmo tempo, apropriando-se dela como uma nova forma de linguagem. Assim, segundo Goulart (2001), as crianças ampliam a possibilidade de desenvolver estratégias metadiscursivas, interligando complexamente os conhecimentos relacionados às várias áreas do conhecimento. Neste sentido, para a autora é necessário repensar a forma como vêm sendo relacionados os conteúdos curriculares. O trabalho definido com base em eixos temáticos pode mostrar-se relevante, já que os textos orais e escritos, que são produzidos /ou circulam no espaço da sala de aula, são sempre polifônicos e envolvem conceitos de áreas diversas.

Subitem 4 - Problemas apontados.

- Com base na discussão teórico-metodológica apresentada, Goulart (2006) observou que a relação oralidade/escrita se constitui como fator relevante para o estudo da caracterização dos modos como a condição letrada se constitui no espaço familiar e no espaço educativo. Assim, destacou a importância de atividades que: trabalhem diferentes linguagens sociais em que a inter-relação de gêneros do discurso primários e secundários seja vivenciada; envolvam situações em que a linguagem escrita seja a fonte das interações, constituindo-se como eventos de letramento; promovam a reflexão sobre a própria linguagem, no sentido do desenvolvimento de uma metalinguagem.
- Soares (2004), relendo um artigo publicado por ela mesma em 1985, verificou que se passados quase vinte anos, as questões por ela então propostas parecem continuar atuais, e grande parte dos problemas ali apontados aparentemente ainda não foram resolvidos.

- Para Soares (2004), no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem ocorrendo aí a perda da especificidade do processo de alfabetização, fato que a mesma relata parece ocorrer na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas. A mesma aponta algumas causas de natureza pedagógica: a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, o princípio da progressão continuada e principalmente a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil, a partir de meados dos anos de 1980. Falando sobre as mudanças paradigmáticas, na área da alfabetização, relata que conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar também a perda de especificidade do processo de alfabetização. Em primeiro lugar, a pesquisadora acredita que privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta lingüística – fonética e fonológica. Em segundo, relatou que se derivou da concepção construtivista da alfabetização uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização. Observou que tínhamos, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método. Acrescentando a esses equívocos o falso pressuposto de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais a criança se alfabetiza. A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, para Soares (2004), obscurecida pelo letramento, porque este acabou por, freqüentemente, prevalecer sobre aquela; como consequência, perdeu sua especificidade. Entretanto, a pesquisadora deixa claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento.

Concluindo, existe um largo campo de estudo que foca a relação alfabetização- letramento de crianças em idade escolar que necessita de maior exploração, estabelecendo-se, a partir de então, um consenso, entre os pesquisadores, referente às definições e especificidades de cada um dos termos.

Tema V- Política Pública: Documentos oficiais

Subitem 1 - Objetivos focados.

Na primeira parte, Belintane (2006) fez uma análise geral do Relatório Final do Grupo de trabalho; “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”. Na segunda, teceu algumas considerações sobre o panorama teórico-prático brasileiro. Pretendeu assim apresentar suas perspectivas sobre a alfabetização e o ensino da leitura.

Subitem 2 - Metodologias identificadas.

Foi constatado que as pesquisas sobre o subtema: Documentos Oficiais se restringiram a:

- Ensaio (1): Belintane (2006).

Subitem 3 – Conclusões dos autores.

Para Belintane (2006) a política, muitas vezes, assume este ou aquele método como forma de fugir da responsabilidade mais complexa, que é a de assumir a alfabetização como prioridade absoluta do Estado.

Subitem 4 - Problemas apontados.

- Belintane (2006), apoiado no relatório Final do Grupo de Trabalho – Alfabetização Infantil: os novos caminhos, relatou que as avaliações nacionais de 2003 (BRASIL, 2004) evidenciaram um percentual de 55,4% de alunos que apresentaram problemas sérios de leitura, sendo que 18,7% deles foram classificados no nível 'muito crítico'. Mostrou que, segundo o SAEB (p. 34), tais alunos "não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização; não foram alfabetizados adequadamente; não conseguiram responder os itens da prova".

- Para Belintane (2006), o grupo que analisou o relatório, mesmo com seus três brasileiros, isolou-se imaginariamente, auto concebendo-se como única comunidade de pesquisadores internacionais, relegando ao limbo todos os pesquisadores brasileiros que mantêm outros compromissos epistemológicos e outros enlaces internacionais. Para ele, o texto do relatório foi construído de tal forma a conduzir o leitor à conclusão de que existe uma linha de pesquisa absolutamente confiável, supostamente testada e aprovada por pesquisadores de alto nível e de cujo contexto os pesquisadores e educadores brasileiros não fariam parte e, ainda mais, tentou mostrar que a validade dessas pesquisas é universal, ou seja, podem ser globalizadas. Repetindo exaustivamente que a decodificação ocupa um lugar central na aprendizagem da leitura, o estado da arte foi negando as principais influências teóricas que os educadores brasileiros receberam nos últimos 20 anos, citando quatro pesquisadores – Vygotsky, Piaget, Bruner e Flavel – como autores do passado, cujas idéias foram suplantadas por "novas evidências a respeito dos substratos neuro-anatômicos da linguagem que revolucionaram as maneiras de pesquisar nesse campo" (p. 24-25). Sempre pondo em relevo a filiação científica de seus argumentos e suas verdades, para Belintane (2006), o documento apresentou também a defesa "dos métodos fônicos", mostrando que são eles "os mais utilizados em países desenvolvidos" (p. 59). Por mais que o relatório tenha apresentado seus dados e alinhado argumentos a partir deles, ficou evidente, para Belintane (2006), a sua intenção publicitária na própria estruturação do texto. Viu-se, segundo o pesquisador, com clareza, que a preocupação constante no relatório foi a busca de legitimidade.

Concluindo, a análise de documentos oficiais reitera a necessidade de se discutir sobre a alfabetização de crianças em idade escolar.

Tema VI- Estado da Arte na Alfabetização.

Subitem 1 - Objetivos focados.

Espósito (1992), a pedido da revista, realiza uma análise crítica dos estudos e ensaios publicados nos Cadernos de Pesquisa sobre Alfabetização.

Goulart e Kramer (2002) apresentaram um texto (encomendado), durante a 25ª Reunião da ANPED, que analisou dentro do GT Alfabetização, leitura, escrita, os 25 anos de produção deste.

Subitem 2 - Metodologias identificadas.

Foi constatado que as pesquisas sobre Estado da Arte se restringiram a:

Estado da arte (2): Espósito (1992); Goulart e Kramer (2002).

Subitem 3 – Conclusões dos autores.

Espósito (1992) afirmou que as pesquisas desenvolvidas no período por ela analisado contribuíram para que fosse construída uma compreensão mais ampla do fenômeno alfabetização, aprofundando mais seus aspectos nucleares. Afirmou que diferentes alternativas foram propostas para reverter a incapacidade histórica de assegurar condições de alfabetização a todas as crianças. Para ela, ficou clara a necessidade da construção de um quadro teórico abrangente capaz de conciliar resultados e integrar estruturadamente estudos sobre os diferentes aspectos do processo de alfabetização. A revisão da literatura, para a pesquisadora, mostrou que a ausência deste quadro teórico tem condicionado muitas vezes a realização de estudos que reduziram a alfabetização a apenas algumas das dimensões que a constituem.

Goulart e Kramer (2002), com a leitura do material, as breves sínteses e a reflexão, concluíram que a produção do GT foi, simultaneamente, diversificando-se e aprofundando-

se. Segundo elas, a multiplicidade de teorias do conhecimento e de enfoques – assumida intencionalmente – parece ter rendido importantes frutos: o grupo, no interior das reuniões, foi constituindo-se de fato, em grupo de trabalho de pesquisadores, focalizando, especialmente, questões teórico-metodológicas. Além disso, para quem não só analisou os documentos, mas tem participado do GT, ficou evidenciado seu caráter de espaço de discussão e de crescimento acadêmico; progressivamente, ele se tem consolidado como uma referência para aqueles que, no campo da educação, investigam a alfabetização, a leitura e a escrita. Essa conquista não significou, no entanto, para elas que não existem desafios ou outros passos a dar. A explicitação de pontos de estrangulamento pode servir como uma pauta de debate do próprio GT, contribuindo – assim o esperam – para o desdobramento das atividades nos próximos anos.

Quanto às temáticas discutidas, Goutart e Kramer (2002) observaram, do ponto de vista da natureza dos trabalhos apresentados, o investimento no GT para que pesquisas prevaleçam sobre relatos de experiências e propostas metodológicas de alfabetização, procurando favorecer o espaço para a análise teórica e metodológica dos objetos estudados. Aos poucos, o campo foi-se modificando, passando a ter o predomínio da apresentação de pesquisas e ensaios teóricos.

Na perspectiva da temática dos estudos, Goutart e Kramer (2002) relataram que são evidenciados, cada vez de modo mais intenso, o entrelaçamento e o aprofundamento dos temas, delineando novas áreas ou subáreas de conhecimento. Descreveram que os trabalhos, do início do período investigado, analisaram aspectos do processo de alfabetização, da leitura e da produção textual, bem como a caracterização de professores alfabetizadores e o trabalho com a literatura na escola, fundamentados em diferentes campos do saber, de forma compartimentada. Progressivamente, verificaram que ganharam relevo estudos sobre a relação oralidade-escrita, a formação de professores, a leitura, enquanto outros se delinearão, sobre letramento, histórias de vida, e novas dimensões, como a literatura, vista no seu papel social. Afirmaram que o campo dos estudos da leitura expandiu-se muito e entrelaçou-se com o campo de formação de professores, de histórias de vida de grupos determinados e de gêneros textuais, entre outros. Perceberam que, progressivamente, passaram a ser apresentados mais trabalhos relativos às concepções de

linguagem na relação com os sujeitos que a produzem, interagindo. Goulart e Kramer, (2002).

A escrita, embora não tenha o mesmo espaço que a leitura, passou também a ser estudada sob prismas relacionados a gêneros textuais e a certos grupos de sujeitos. As novas tecnologias de informação ganharam atenção e estudo, na perspectiva da leitura e da escrita de seus usuários (GOULART, CECÍLIA e KRAMER, 2002)

História, antropologia, sociologia, psicologia, lingüística, análise de discurso, teoria literária, filosofia da linguagem foram áreas de conhecimento que, entrelaçando-se nos estudos, geraram novas interfaces e novos lugares teórico-metodológicos de investigação, delineando novas configurações para os objetos, tornando-os novos objetos. No movimento teórico e empírico, novas palavras e novos conceitos foram incorporados à área, alargando e dimensionando de outros modos a alfabetização, a leitura e a escrita, na década de 1990 e na entrada no século XXI (GOULART, CECÍLIA e KRAMER, 2002)

Subitem 4 - Problemas apontados.

Goulart, Cecília e Kramer, Sonia (2002) preocuparam-se em apontar diversos fatores, dentro do GT, Alfabetização Leitura e Escrita, que tem contribuído ou não para a sua melhor funcionabilidade e participação de todos.

Concluindo, este tipo de pesquisa consegue agrupar e categorizar uma grande quantidade de dados, facilitando o trabalho dos pesquisadores que a ela se dedicam.

VII – As mudanças observadas com relação ao processo de alfabetização.

Consta, no ano de 1989, o trabalho de Magda Soares, *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Como já citado na introdução, foi o trabalho chave que nos indicou a possibilidade da realização do TCC e, conseqüentemente, desta pesquisa. Relembrando, Soares e Maciel (2000) não deram continuidade à análise e categorização dos artigos nos periódicos iniciada no trabalho anterior, o que nos possibilitou todo o percurso aqui traçado.

Soares (1989) afirmou que o fracasso da escola brasileira em alfabetizar tornou-se preocupação prioritária na área educacional do país nos últimos dez ou quinze anos. Explicitou que este mau êxito teve sua origem no processo de conquista, pelas camadas populares, do direito à escolarização. Embora estas tenham tido maior acesso à escola, a mesma não sofreu alterações para se adequar e estruturar visando receber e servir adequadamente a nova demanda. Isto justificou, para Soares (1989), a ocorrência na primeira série das mais altas taxas de repetência e evasão. Assim, esta pesquisadora reconheceu na alfabetização o problema básico do sistema educacional brasileiro.

As facetas psicológicas e pedagógicas, as quais privilegiavam os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e escrever, particularmente em seus aspectos fisiológico e neurológico, com freqüente ênfase nas chamadas *disfunções psiconeurológicas*, privilegiando-se as questões pedagógicas, sobretudo os problemas dos pré-requisitos (“prontidão”) para a alfabetização e os métodos de alfabetização identificados pela pesquisadora em seu trabalho Soares (1989), não foram aqui constatadas, podendo ser verificado que os mesmos foram substituídos por novos objetos de pesquisa.

Ao enfoque da Psicologia tradicional, predominantemente de natureza fisiológica e neurológica, acrescentou-se, na época, segundo Soares (1989), a abordagem da Psicologia Cognitiva (Psicogênese). Esta última teve forte influência nos artigos aqui analisados. Estes indicaram a necessidade de que estudos sobre a Psicogênese sejam realizados especificadamente com as crianças brasileiras, atentando para as características próprias da formação do nosso idioma. Algumas linhas de pesquisa defenderam que resultados obtidos e estruturados sobre estudos feitos com base em análises realizados em outro idioma podem acarretar diferenciações de suma importância para a análise do desenvolvimento da leitura e

escrita, podendo estes resultados serem considerados “falsos resultados”. Este tipo de resultado também está sendo obtido quando são utilizados testes de leitura e escrita, pois ambos vêm de estudos aplicados em outros países, indicando a necessidade de que sejam criados testes com o perfil brasileiro de escrita.

Verifica-se que o olhar sobre a criança mudou radicalmente. De passiva, dentro do processo de aprendizagem, agora é observada e estudada em cada detalhe, tornando-se o centro das atenções e sendo analisada e respeitada como sujeito ativo. Uma atenção redobrada é percebida no momento em que não estão sendo aceitos, pelos pesquisadores, os “falsos resultados” citados acima. Além da mudança no olhar em como se estudar a alfabetização percebe-se que está sendo construído, entre os pesquisadores, uma cultura de valorização da língua materna. É buscado construir uma identidade nacional única e brasileira, pautada nas nossas próprias características fonéticas de linguagem, frente à aprendizagem da leitura e escrita, o que até então era ignorado.

Como indicado por Soares (1989), as perspectivas de crescimento da Psicolinguística e Linguística apontavam para um grande crescimento, em tamanho e importância, dessas áreas. Este não só aconteceu, como são as diversas consciências, estudadas separadamente, que estão possibilitando constituir uma alfabetização com características próprias do Brasil, por atentar a cada detalhe vindo da criança, pautada no nosso idioma.

A oralidade, dentro deste contexto, é fator pontuado em quase todas as consciências existentes, dentro das habilidades metalinguísticas, como característica de suma importância, tendo sido constatado que não está sendo atribuída, a ela, a devida valorização frente ao currículo escolar e às atividades descritas em livros e cartilhas, destinados à aprendizagem da leitura e escrita.

Ao silêncio, reflexo da criança passiva, frente ao processo de aprendizagem, foi decretado um fim. Busca-se saber como pensa e porque pensa o alfabetizando e para isso a criança é ator atuante.

Pautados nos novos estudos da linguística e da psicolinguística, os conceitos de “métodos” e “propostas didáticas”, tão explorados e analisados por Soares (1989), perderam a sua significação, já que se busca, no desenvolvimento da própria criança, da sua fala e do seu comportamento, o melhor caminho para alfabetizá-la.

Estes novos conhecimentos não foram verificados em livros e cartilhas da área, o que demanda uma preocupação a mais com os instrumentos de auxílio ao professor, além do atraso substancial, que há anos vem sendo pontuado pelos pesquisadores.

A questão central identificada por Soares (1989) continuou aqui a mesma – como alfabetizar? – somente se alteraram os caminhos e o olhar para solucionar esta questão através da busca em novos referenciais teóricos. Sofreram modificações de análise, de interpretação e no modo como são solucionados os problemas de aprendizagem, já que existe um olhar minucioso e atento ao próprio desenvolvimento do educando.

Percebeu-se, nos artigos aqui inclusos, um movimento brusco quando da estruturação de novos pressupostos teóricos (lingüística, psicolingüística...), fazendo com que a o alfabetizando seja mais respeitado não somente como educando como também como um ser em desenvolvimento, que atua e atuará socialmente atravésdo domínio da palavra escrita.

As áreas que a pesquisadora Magda Soares afirmou não ter conseguido definir claramente como lingüística e psicolingüística devido, à constituição recente das mesmas, naquelas décadas (tendo sido verificado, por ela, um percentual mínimo de 9%), nessa pesquisa não só apareceram claramente definidas como áreas distintas que se entrecruzam, como também podem ser responsabilizadas por grande parte da constituição de uma identidade do desenvolvimento da alfabetização em crianças brasileiras, a partir do momento em que exploram diversos tipos de consciências, dentro das diversas habilidades metalingüísticas, buscando pontuar, claramente, as características referentes a este momento de desenvolvimento.

VIII – Síntese dos resultados

Após a análise dos dados dos 44 artigos para verificação da real situação do Estado da Arte na alfabetização, demonstrada nos periódicos analisados, pode-se apresentar as seguintes considerações:

- Com os diversos estudos sobre o Estado da Arte, expostos no Anexo 1, constatou-se que a realização e publicação deste tipo de pesquisa possui grande respaldo por parte do Governo Federal, já que em sua maioria foram publicados pelo INEP, órgão diretamente vinculado ao MEC – Ministério da Educação.
- Foram as Universidades Federais e Estaduais as maiores produtoras de artigos referentes à alfabetização e, em sua grande maioria, as localizadas na região sudeste, embora tenha sido constatada uma expressiva produção na região nordeste.
- Embora, nos resultados apresentados por Soares (1989), constem conjuntamente os dados por ela obtidos tanto de artigos como o de dissertações e teses, foi possível verificar uma continuidade frente aos números por ela demonstrados referente aos gêneros de pesquisa. O aumento esboçado por ela – no gênero pesquisas - saindo de 11% para 52% continuou crescente, sendo verificado um valor de 62%. Uma diminuição dos valores foi verificada com o gênero ensaio, que, ao longo das décadas por ela estudadas, apresentou um decréscimo de 39%, alcançando nesta pesquisa 49%, com 29% do total das pesquisas verificadas. O gênero relato de experiência também continuou apresentando um decréscimo substancial, saindo de 11% na década de 50, em seus dados, para 9% nesta pesquisa.
- Os dados da figura existentes no Anexo 11 apontaram que a maior preocupação dos autores centrou-se no estudo da alfabetização pelo Tema da Aprendizagem da Língua Escrita. Devido aos estudos da psicogênese, não apareceram propostas didáticas sugeridas e analisadas para a área, juntamente com o conceito de prontidão e dificuldades de aprendizagem, verificados em primeiro, segundo e terceiro lugar, por Soares (1989). Constatou-se que o aluno parou de ser responsabilizado pelo fracasso de sua alfabetização, existindo uma busca incessante - por parte dos pesquisadores que se dedicam a área - em saber como todo o processo alfabetizatório se desenvolve desde o desenvolvimento lexical até o pleno domínio da leitura escrita e interpretação dos dados, desvendando os segredos

de sua consciência metatextual, procurando pontuar qual é o real papel estabelecido pela criança neste processo - o que pode beneficiá-la ou prejudicá-la.

- Os diversos estudos verificados sobre competências metalingüísticas da criança - juntamente com todas as consciências apontadas dentro da área - comprovam o crescimento das áreas da Língua e da Psicolinguística, como havia apontado Soares (1989). Existiu uma grande preocupação com as mesmas, desde o nascimento da criança e seu desenvolvimento lexical, passando pelas demais consciências, até que seja capaz de formular um texto, havendo a preocupação de como a criança adquire, expressa e desenvolve a sua consciência metatextual.

- Chamou a atenção, no Anexo 13, o fato de nos anos de 1989, 1991, 1994 e 1996 não terem sido identificados artigos sobre alfabetização, nos periódicos analisados.

- Apesar de, no século XXI, ser constatado grande desenvolvimento tecnológico, a alfabetização, realizada com as crianças brasileiras, encontra-se muito distante desta realidade. Como foi constatado, houve um benefício frente à utilização do ambiente LOGO, para o desenvolvimento da alfabetização, tendo sido o professor a peça chave no processo. Existe a necessidade de estudos que abordem como os diversos ambientes virtuais podem ser utilizados, em benefício do desenvolvimento da alfabetização. É necessário que se conheçam, exatamente, todas as possibilidades que podem ser obtidas com todos os ambientes virtuais de que a tecnologia dispõe, como também qual a melhor forma de aplicá-los. Foi indicado, em estudos aqui inclusos, que a escrita é influenciada pela situação de produção, tendo sido verificado que as histórias com uma estrutura e organização lingüísticas mais sofisticadas foram aquelas produzidas nas situações em que eram fornecidos apoios (visual ou verbal), ponto que vem conjuntamente justificar mais estudos sobre a alfabetização nos diferentes ambientes virtuais. Outro campo que necessita ser estudado é o papel que o professor ocupa, nesta interação criança - diferentes ambientes virtuais - e se todos estes ambientes proporcionam um aumento no nível conceitual do aluno, podendo ser verificado através de mudanças na estrutura cognitiva dos alunos.

- As habilidades metalingüísticas estudadas pelos autores - estabelecendo sempre uma relação com o aprendizado da leitura e escrita - demonstraram grande importância, destacando-se os estudos sobre Consciência Fonológica. Foi alertado, por mais de um autor, que o educador, o professor alfabetizador e a escola devem tomar ciência da

importância de currículos e atividades que valorizem a língua e as produções orais, contribuindo para o desenvolvimento desta. Os estudos apontados como menos abordados dentro da área, necessitando maior verificação, foram os referentes à consciência metatextual e ao desenvolvimento lexical.

- Existem muitos e diferentes estudos sobre competências metalingüísticas em todos os países do mundo. São diversas informações sobre tipos e níveis de consciências analisadas a que temos acesso, mas todas levam em consideração, nos resultados apresentados, as características de formação próprias do idioma onde a pesquisa foi realizada. Os estudos apontam que é necessário realizar esses estudos com as crianças brasileiras, levando-se em conta as características próprias do nosso idioma para que os resultados de nossas pesquisas sejam reais e não apresentem lacunas, por serem baseadas na estrutura lingüística de outros idiomas.
- Outro fator constantemente apontado pelos autores foi a ausência de um modelo teórico consistente dos processos cognitivos envolvidos na leitura e escrita, como também uma teoria de desenvolvimento dessas habilidades.
- Existe uma cobrança, por parte dos pesquisadores, de parâmetros de avaliação para a leitura e a escrita de alunos em fase de alfabetização, sendo que os mesmos devem ser construídos e pautados nas características específicas do nosso sistema de escrita, já que tem sido verificado um falso resultado quando testes, estruturados sob as características de outros idiomas, são aplicados em nossas crianças, devido às diferentes estruturas lingüísticas constituintes e pertencentes a cada um. O senso comum e as avaliações intuitivas devem ser abandonados, tendo cada qual o seu critério, estabelecendo assim um perfil brasileiro aos testes aplicado em nossas crianças.
- O professor do ensino fundamental, portanto aquele que alfabetiza, deve ser tratado de uma forma mais digna, dando-lhe todas as condições de trabalho, evitando assim que o mesmo falte e quebre a sequência do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Constantemente, foi relatada a necessidade de cursos de capacitação para os alfabetizadores, através de convênios estabelecidos com Universidades Públicas, dando pleno respaldo à sua formação. Foi debatido um despreparo do professor para o ato de alfabetizar, sendo necessárias alterações na organização do Estado e nas estruturas das políticas públicas responsáveis por esta área de estudo, já que é tido como outro problema o

fato de que as mesmas desconhecem plenamente a real situação das salas de alfabetização e daquele que alfabetiza.

- Constatou-se a necessidade de se saber o que pensa e como pensa a criança brasileira sobre o seu espaço, o seu desenvolvimento, a sua leitura e a sua escrita.
- Identificou-se a necessidade de se rever o foco na criança de classe social desfavorecida. Não ter recursos financeiros, segundo os estudos aqui apresentados, não a tornou uma incapaz frente à alfabetização. Foi indicado que se deve parar de subestimar a capacidade cognitiva das mesmas.
- O corpo, possuidor de sua própria linguagem, deve ser valorizado dentro do processo alfabetizatório, adquirindo as disciplinas de Educação Física e Artes um papel especial dentro do currículo escolar, frente à alfabetização, visando à plena alfabetização do educando.
- As crianças de seis anos, inclusas pelo ensino de nove anos no sistema oficial de ensino, devem ter atenção especial frente às atividades que serão desenvolvidas, pois as mesmas possuem um tempo, espaço e características próprias e diferenciadas das demais crianças a este nível de ensino. Somente assim não terão seu processo alfabetizatório comprometido e todas as suas competências metalingüísticas desenvolvidas.
- O Tema Cartilha e o Tema Avaliação foram indicados como pouco estudados durante a análise de Soares (1989). Existe a possibilidade de que esta pontuação tenha contribuído para que, em nosso trabalho, as análises sobre este instrumento de trabalho – Livros e Cartilhas- tenham sido fortemente identificadas, demonstrando uma situação alarmante. Os pesquisadores possuem em comum vários dados. O primeiro, o fato de afirmarem que livros e cartilhas devem estar mais de acordo com o mundo real em que a criança está inserida. O segundo, refere-se à questão de informações, contidas nos mesmos, que estão sendo repassadas de forma errônea. O terceiro envolve a questão financeira. Esta foi pontuada como fator de preocupação por parte dos pesquisadores, atentando para um melhor direcionamento do dinheiro público. Em quarto, verificaram em comum a necessidade de que os mesmos tragam atividades que valorizem o desenvolvimento da oralidade, beneficiando com isso o desenvolvimento das habilidades metalingüísticas - especificadamente da consciência fonológica, apontada como importante característica a ser desenvolvida antes e conjuntamente à fase alfabetizatória. Foi verificada a necessidade de

um acompanhamento da informática como instrumento utilizado pelo professor, sendo a criança inserida em diversos ambientes virtuais, desenvolvendo, assim, plenamente, a sua alfabetização. Instrumento sempre visto como insatisfatório, ignorando a criança que dele faz uso, dentro do processo de alfabetização, exige um sério olhar por parte dos pesquisadores, editores e poder público.

- A situação de produção de escrita foi diversas vezes constatada como influenciada pelo seu entorno.
- Existe a necessidade de estudos que estabeleçam critérios para análise das produções infantis e também como esta se desenvolve e se estabelece nas estruturas cognitivas do sujeito, através das habilidades metatextuais.
- Foi apontado como necessária a definição do termo Letramento e do termo Alfabetização em nosso país e que pesquisas sobre ambos os conceitos sejam realizadas, principalmente, quando um se funde com o outro.
- A falta de políticas públicas direcionadas especificadamente à área da alfabetização e daquele que alfabetiza faz com que seja verificado um estagnamento da área, embora os pesquisadores que a ela se dedicam apontem contribuições substanciais para que a mesma se desenvolva. Foi verificado que os mesmos são simplesmente ignorados, embora o financiamento de seus estudos, em sua grande parte, saia dos cofres públicos. Percebe-se que o dinheiro público financia a produção do conhecimento e evolução deste sem usufruir do resultado.
- Os analfabetos, os analfabetos funcionais e as crianças que estão saindo do ensino fundamental sem ler e escrever vêm comprovando que a área tem a sua especificidade e, como qualquer outra, necessita da devida atenção orientada por profissionais que a ela se dedicam.
- Ainda sobre ambientes virtuais. Não foram encontrados estudos que demonstrem como o professor pode ser inserido nele com maior facilidade, beneficiando seu trabalho em sala de aula ou sobre aquele profissional que já está inserido, usufruindo da tecnologia em benefício dos alunos e do desenvolvimento do conteúdo, apontando as possíveis facilidades e dificuldades que o mesmo encontra na sua prática.
- O Anexo 9 indica a necessidade de descentralização dos estudos referentes à alfabetização da região sudeste englobando todas as regiões do país.

- Foi constatado que, é possível, através da realização de um Estado da Arte, dentro da área de humanas, identificar diversas características, qualidades e falhas da área analisada.
- Foi percebido um esforço de todos aqueles pesquisadores que se dedicam a área de alfabetização em buscar solucionar os problemas que dela emergem, apesar de todas as adversidades persistirem na área.

IX – Palavra Final.

A partir dos dados apresentados, neste estudo, algumas considerações podem ser elaboradas sobre o processo de alfabetização escolar:

- a) A alfabetização encontra-se ignorada frente a documentos oficiais, pois seu termo nunca é especificado, aparecendo subentendido em termos que possuem outras especificidades.
- b) A alfabetização e suas novas concepções estão sendo ignoradas frente aos conteúdos apresentados em Livros e cartilhas utilizados em salas de aula. Estes instrumentos se apresentam totalmente fora da realidade em que a criança está inserida, possuem erros conceituais ignorando a era tecnológica em que vivemos.
- c) A alfabetização encontra-se ignorada através do profissional que a realiza. Aos professores que alfabetizam, os denominados “professores do ensino fundamental”, não chegam as informações que aqui se apresentam pois os mesmos não receberam cursos de capacitação ou aprimoramento profissional. Além disso sofrem problemas na sua vida privada por não receberem um salário compatível com a sua profissão.
- d) A alfabetização encontra-se ignorada com relação à avaliação. Os alunos em fase de alfabetização vêm sendo avaliados sem que um parâmetro de avaliação tenha sido estabelecido ou até mesmo um currículo tenha sido definido para que o mesmo seja avaliado.
- e) A alfabetização encontra-se ignorada frente aos testes de leitura e escrita que estão sendo aplicados. Os mesmos são estruturados com características específicas de outros idiomas, fazendo com que as características próprias de nosso idioma sejam mascaradas e ignoradas, obtendo-se com isso um falso resultado no que é analisado. As características próprias de cada região brasileira devem ser conhecidas e levadas em conta quando se pensa na estruturação de um teste com essa abrangência.
- f) A alfabetização é ignorada frente às tecnologias disponíveis. É necessário que os diversos ambientes virtuais trabalhem em benefício da alfabetização e, principalmente, que os professores, e demais profissionais envolvidos nesta questão, sejam qualificados para que isto aconteça.

Os dados até aqui apresentados indicam a necessidade urgente de que se discuta sobre alfabetização de crianças, promovendo nesta área profundas modificações. Desta discussão devem fazer parte não só as universidades, mas órgãos e profissionais diretamente ligadas ao governo, como também todos os profissionais que fazem parte de sua realização.

De um lado, existem pesquisadores descobrindo e construindo dados específicos da alfabetização brasileira, dentro das Universidades Estaduais e Federais, pautados nas características e especificidades próprias do nosso idioma.

Do outro, temos o governo financiando grande parte dos estudos. Precisamos somente de pontes. Uma ponte que una Governo – Universidades e outra que leve ambos até as escolas. Assim, talvez um dia, nem saibamos a dor que é ver um cidadão analfabeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p. (Série Estado do Conhecimento n°6).

BRASIL. **Artigo 214 da Constituição Federal**. Brasília. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 8 nov. de 2010.

BRASIL. **Artigo 210 da Constituição Federal**. Brasília. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 01 set. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**. Brasília, de 24 de abril de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 04 set. 2010.

BRASIL. **Ementa Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em 4 set. 2010.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 01 set. 2010.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 17 nov. 2010.

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997. 144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 9 set. 2010.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. 120p.

Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>.

Acesso em 25 nov. 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em 9 set. 2010

BRASLAVSKY, B. **Problemas e Métodos no ensino da leitura**. Tradução de Augustinho Minicucci. São Paulo: Melhoramentos, 1962. 243 p.

DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Nova Delhi, 16 de dezembro de 1993. Nova Delhi, 1993. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2010.

DILLMAN, D. A.; SMYTH J. D.; CHRISTIAN, L. M. **Internet, Mail, and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method**. 3 th. Joh Wiley & Sons, Inc. 2009. 157 p.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Tailândia, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 9 set. 2010.

FERREIRA, N. S. A.. **Catálogo Analítico de dissertações de mestrado e teses de doutorado: Leitura no Brasil, 1980 a 1995**. Campinas (SP): Gráfica da UNICAMP, 1999. v. 1. 123 p.

FERREIRA, N. S. F. A. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Revista Educação e Sociedade**, v.23. n° 79, p. 257 - 271, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

FOWLER, F. J. **Survey Research Methods (Applied Social Research Methods)**. 3th edition. Edited by Leonard Bickman and Debra J. Rog., 2002. 179 p.

GOULART, Cecília e KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da ANPED e 100 anos de Drummond. **Revista Brasileira de Educação**, Set/out/Nov/dez n° 21, 2002.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

FINK, Arlene. **How to Conduct Surveys: A Step-by-Step Guide**. 3th edition. Sage, 2006. 119 p.

LEITE, S. A. S. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. **Revista Perspectiva**, v. 24, p. 449-474, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. et al. **Currículo da educação básica (1996-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 71 p. (Série Estado do Conhecimento n° 11).

MEGID NETO, Jorge. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental. 1999**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1999.

MERRIAN – Webster's Collegiate. **The Oxford English Dictionary**. Inglês/ingles, 10th. New York : Clarendon : Oxford Univ. 1989. v. XVI, p. 551.

MOROSINI, M. C. **Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968- 1995)**. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2001. 194 p. (Série Estado do Conhecimento n°3).

NEUBAUER, R. Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n° 70, p. 5-19, 1989.

NEUBAUER, R. e DAVIS C. Formação de professores das séries iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n° 87, p.31 – 44, Nov.1993.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: TA Queiroz, 1990. 385 p.

RIBEIRO, Alina do R. P. e S. **Alfabetização - O estado da arte na alfabetização infantil (1987-2004)**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2006.

SOARES, M. B. **Alfabetização no Brasil o estado do conhecimento**. INEP. Rede Latino – Americana de Informação e documentação em educação: Brasília, 1989.

SOARES, M. B. e MACIEL, F. **Alfabetização - Série o estado do conhecimento**. NEP.MEC/ Inep / Comped : Brasília 2000.

SPOSITO, M. P. **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002. 221 p.(Série Estado do Conhecimento n°7).

ANEXO 1⁵²

Estados da Arte publicados pelo INEP.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2000.173 p. (Série Estado do Conhecimento n°1).

ROCHA, E. A. C. (Coord.). ; FILHO, J. J. S. F.; STRENZEL, G. R. **Educação Infantil (1983-1996)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.161 p. (Série Estado do Conhecimento n°2).

MOROSINI, M. C. **Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968- 1995)**. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2001. 194 p. (Série Estado do Conhecimento n°3).

BARRETO, E. S. S. ; PINTO, R. P. **Avaliação na Educação Básica (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2001. 219 p.(Série Estado do Conhecimento n°4).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Política e Gestão da Educação (1991-1997)**. MEC/Inep/ Comped, 2001. 149 p. (Série Estado do Conhecimento n°5).

ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. MEC/Inep/ Comped, 2002. 364 p. (Série Estado do Conhecimento n°6).

SPOSITO, M.P. **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002. 221 p.(Série Estado do Conhecimento n°7).

HADDAD, S. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002. 140 p.(Série Estado do Conhecimento n°8).

BARRETO, G. R (coord.); LEHER, E. M. T. *et al.* **Educação e Tecnologia (1996-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 213 p. (Série Estado do Conhecimento n°9).

⁵² Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=12&subcat=30#>>. Acesso em 22/10/2010.

BRZEZINSKI, Iria (coord.); GARRIDO, E. **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 124 p. (Série Estado do Conhecimento nº10).

LOPES, A. C.; MACEDO, E. et al. **Currículo da educação básica (1996-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 71 p. (Série Estado do Conhecimento nº 11).

Algumas publicações encontradas, além das constatadas no INEP.

FERREIRA, N. S. A.. **Catálogo Analítico de dissertações de mestrado e teses de doutorado: Leitura no Brasil, 1980 a 1995**. Campinas (SP): Gráfica da UNICAMP, 1999. v. 1. 123 p.

FERREIRA, N. S. A.. **A pesquisa sobre Leitura no Brasil - 1980 - 2000 - Catálogo Analítico de dissertações de mestrado e de teses de doutorado**. Campinas - SP: Faculdade Educação, 2003 (Catálogo).

MEGID NETO, Jorge. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental. 1999**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1999.

Anexo 2

Revistas existentes no Qualis classificadas com conceito A1 publicação internacional no dia 8/07/09.

ISSN	Nome do periódico	Conceito
01001574	Cadernos de Pesquisa (Fund. Carlos Chagas)	A1
0145-2134	Child Abuse & Neglect	A1
1134-3478	Comunicar (Huelva)	A1
0010-8146	Convergence (Toronto)	A1
1354-067X	Culture & Psychology	A1
0011-5258	Dados (Rio de Janeiro)	A1
1082-3301	Early Childhood Education Journal	A1
1517-9702	Educação e Pesquisa (USP)	A1
0101-7330	Educação e Sociedade	A1
0965-0792	Educational Action Research	A1
0212-4521	Enseñanza de las Ciencias	A1
1469-5871	Environmental education research (Online)	A1
0185-4186	Estudios Sociológicos	A1
1233-1821	Foundations of Science	A1
1476-7724	Globalisation, Societies and Education	A1
0104-5970	História, Ciências, Saúde-Manguinhos	A1
0167-9457	Human Movement Science	A1
1367-0050	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism	A1
0883-0355	International Journal of Educational Research	A1
1571-0068	International Journal of Science and Mathematical Education	A1
0950-0693	International Journal of Science Education	A1
0147-5479	International Labor and Working Class History	A1
0021-8251	Journal for Research in Mathematics Education	A1
0021-8855	Journal of Applied Behavior Analysis	A1
0021-9010	Journal of Applied Psychology	A1
1053-0819	Journal of Behavioral Education	A1
0022-0272	Journal of Curriculum Studies	A1
0022-4308	Journal of Research in Science Teaching	A1
1567-6617	L1 Educational Studies in Language and Literature	A1
0030-9273	Pädagogische Rundschau	
0030-9230	Paedagogica Historica	A1
1554-480X	Pedagogies (Mahwah, N.J.)	A1
1478-2103	Policy Futures in Education	A1

0103-7307	Pro-Posições (Unicamp)	A1
0102-7972	Psicologia. Reflexão e Crítica	A1
1353-8322	Quality in Higher Education	A1
0034-0553	Reading Research Quarterly	A1
0988-1824	Recherche et formation (Paris)	A1
1464-7893	Research in Dance Education	A1
0102-6909	Revista Brasileira de Ciências Sociais	
1413-2478	Revista Brasileira de Educação	A1
0102-0188	Revista Brasileira de História	A1
0102-2555	Revista da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo	A1
0036-8326	Science Education	A1
0786-3012	Science Studies	A1
1046-8781	Simulation & Gaming	A1
1138-7416	Spanish Journal of Psychology	A1
0039-3746	Studies in Philosophy and Education	A1
0742-051X	Teaching and Teacher Education	A1
0002-7162	The Annals of the American Academy of Political and Social Science	A1
0033-2933	The Psychological Record	A1

Anexo 3

Revistas pesquisadas neste trabalho com conceito A1 publicação internacional no Qualis⁵³

ISSN	Título	Classificação
0100-1574	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	A1
1517-9702	Educação e Pesquisa	A1
0101-7330	Educação e Sociedade	A1
0030-9230	Pró – posições (Unicamp)	A1
0102-7972	Psicologia. Reflexão e Crítica	A1
1413-2478	Revista Brasileira de Educação	A1
0102-2555	Revista da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo	A1

⁵³ As revistas Dados; História, Ciências, Saúde – Manguinhos; Revista Brasileira de Ciências Sociais; Revista Brasileira de História não apresentaram nenhum artigo referente ao nosso foco de pesquisa. Devido a isto foram retiradas da tabela.

Anexo 4

Artigos separados por temas e subtemas, com seus respectivos resumos.

Temas/subtemas	Títulos
Tema I	Aprendizagem da Língua escrita
Subtema I. 1.	<p>Ambientes virtuais</p> <p>FAGUNDES, Lea.; MARASHCIN, Cleci. Em busca de novos recursos para a alfabetização. Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre, vol.5, n. 1, pp. 20-42, 1992.</p> <p>Este artigo analisa os efeitos da interação com o ambiente de aprendizagem LOGO no processo de alfabetização. Foram investigadas as modalidades de trocas simbólicas nos domínios da conceituação da leitura e da escrita, da representação do sistema posicional numérico e da noção de programação, em diferentes grupos experimentais num total de 60 crianças de primeira série. Os resultados evidenciam um desenvolvimento nos níveis de conceituação nos três domínios estudados, o que possibilitou avanços na aprendizagem da leitura e da escrita. Observou-se que as intervenções do professor durante as sessões de interação com o computador podem promover ou dificultar as trocas simbólicas. Os resultados permitem indicar a atividade de programação como um recurso para a ajudar a alfabetização.</p> <p>MARASCHIN, Cleci. Ambiente LOGO e alfabetização. Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre, vol.5, n. 1, pp. 123-130, 1992.</p> <p>Estudo comparativo sobre a psicogênese da representação da escrita da língua, do sistema numérico e de propriedades espaciais entre 30 crianças que interagiram com o ambiente LOGO e 30 crianças que, estando em condições iniciais similares não tiveram esta oportunidade. O nível de desenvolvimento conceitual de cada criança foi obtido através da resolução de tarefas de leitura e de escrita de palavras e números e de propriedades espaciais. Todas as crianças foram avaliadas em três momentos durante o período do trabalho. Os resultados revelaram que o nível conceitual das crianças que participaram das sessões de interação com o ambiente LOGO foi significativamente superior em relação ao de seus colegas de turma que não participaram da atividade.</p>

<p>Subtema I. 2</p>	<p>Competências metalingüísticas</p> <p>BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental, Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre, vol.16, n.3, pp. 491-502, 2003</p> <p>A pesquisa teve como objetivo investigar a influência da consciência fonológica, lexical e sintática, sobre a aquisição da linguagem escrita. Esperava-se que as crianças com níveis mais elevados de consciência metalingüística apresentassem desempenho superior na aprendizagem da leitura e escrita. Participaram da pesquisa 65 alunos da 1ª série do ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo. Os instrumentos utilizados para avaliar os níveis de consciência metalingüística foram aplicados no início do ano escolar. As provas utilizadas para avaliar os níveis de leitura e escrita foram aplicadas no início e final do ano letivo. A análise estatística mostrou correlações positivas significativas entre os níveis iniciais de consciência fonológica e sintática e o desempenho final das crianças em leitura e escrita. A consciência lexical mostrou-se correlacionada apenas com o resultado final em leitura. Tais resultados sugerem a importância de se favorecer o desenvolvimento da consciência metalingüística nas séries escolares iniciais. Palavras - chave: Consciência metalingüística; consciência fonológica; consciência lexical; consciência sintática; alfabetização.</p> <p>BELINTANE, C. Linguagem oral na escola em tempo de redes. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol.26, n.1, pp. 53-65, 2000.</p> <p>O presente artigo propõe reflexões sobre as possibilidades de ensino da língua oral, a partir das concepções veiculadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil) do ensino fundamental e de críticas consensuais que evidenciam a carência de materiais didáticos e de currículos que dêem à língua falada e às produções orais um tratamento didático-pedagógico à altura do papel que esses fenômenos desempenham, tanto no uso pragmático da língua como no campo literário. As reflexões são elaboradas a partir de uma concepção que assume a língua como instrumento, meio de interação e constituição de subjetividades; adotam o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin e constroem sua coerência contextual tendo como base à práxis pedagógica do autor em cursos de formação de professores (iniciais e em serviço). Argumenta em prol de uma perspectiva curricular que considere a oralidade, neste contexto de novas tecnologias, um campo complexo, dinâmico e suficientemente propício a impregnações com a escrita, sobretudo com a literatura. Sugere-se um esboço de modelo que propõe o tratamento didático-pedagógico das atividades de escuta e</p>
---------------------	---

produção oral em conjunção explícita com as atividades de leitura e produção escrita e, ainda, apresenta reflexões sobre as possibilidades e vantagens de incluir, sem preconceitos, produções orais contemporâneas e as originárias da tradição do oral.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.32, n.2, pp. 261-277, 2006.

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre o ensino de leitura e a alfabetização no Brasil, tomando como ponto de partida os confrontos contemporâneos entre os chamados ‘métodos’ e ‘metodologias’ ou ainda ‘linhas’, ‘filosofias’, ‘teorias’ de alfabetização e de leitura. Situa sua argumentação a partir de alguns embates e algumas preocupações que vêm ocorrendo nesse campo do ensino nesta primeira década do milênio e, como exemplo, analisa um documento publicado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, intitulado “Relatório final do grupo de trabalho; Alfabetização infantil: os novos caminhos”, (Brasília, 2003). Toma essa análise como uma referência para discutir a relação entre a produção científica no campo do ensino da leitura e da alfabetização e seus efeitos no ensino público. No final do texto, o autor evidencia sua perspectiva de pesquisa e expõe algumas sugestões específicas para a abordagem da alfabetização e do ensino da leitura no Brasil, enfatizando as singularidades da escola brasileira em que a oralidade — desde que vista a partir de suas possibilidades autênticas de uso — pode desempenhar um papel fundamental no ensino e na aprendizagem da leitura. Conclui afirmando que a política, muitas vezes, assume este ou aquele método como forma de fugir da responsabilidade mais complexa, que é a de assumir a alfabetização como prioridade absoluta do Estado.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol.13, n.1, pp. 07-24, 2000.

Um treino de consciência fonológica e de correspondências grafo-fonêmicas foi aplicado a crianças de nível sócio-econômico (NSE) baixo, alunas de Primeira Série do ensino fundamental de uma escola pública. Foram avaliados os efeitos sobre habilidades metafonológicas, leitura, escrita, conhecimento de letras, memória de trabalho e acesso léxico à memória de longo-prazo. O grupo experimental, com escore inicial em consciência fonológica abaixo da média, foi comparado a dois grupos controle, um com escore abaixo da média, e outro acima. Após 27 sessões de treino de 30 minutos cada, o grupo experimental

apresentou ganhos em consciência fonológica, leitura e ditado de palavras e pseudopalavras, e conhecimento de letras. O estudo demonstra que é possível tratar atrasos em consciência fonológica, em leitura e escrita de crianças com NSE baixo, usando o mesmo procedimento de treino que já havia tido sucesso em crianças de NSE médio.

CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol.18, n.3, pp. 330-336, 2005.

Crianças entre 4 e 5 anos de idade foram solicitadas a escrever pares de palavras começando com a mesma letra e o mesmo som consonantal. Para cada par, o nome ou parte do nome da primeira letra podia ser escutado na pronúncia de uma das palavras (Ex.: telefone; limão), mas não da outra (Ex.: tartaruga; laranja). As crianças escreveram a primeira letra corretamente mais frequentemente para as palavras como telefone do que para as palavras como tartaruga, o que sugere que as crianças utilizam o seu conhecimento do nome das letras para conectar a escrita à fala. As implicações desses resultados para a nossa compreensão do desenvolvimento da escrita pela criança são discutidas. Em particular, o trabalho questiona a interpretação oferecida por Ferreiro para um tipo de escrita observada entre crianças falantes de línguas como o espanhol e o português – a escrita silábica.

CORREA, J. A avaliação da consciência morfossintática na criança. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol.18, n.1, pp. 91-97, 2005.

A revisão da literatura dos estudos sobre a origem e desenvolvimento da consciência morfossintática e sua relação com o aprendizado da língua escrita nos revela o emprego de uma diversidade de tarefas bem como diferenças concernentes ao seu desenvolvimento e valor preditivo relacionado à aquisição da língua escrita. O presente trabalho pretendeu, então, realizar uma revisão da literatura sobre a consciência morfossintática de maneira a descrever as tarefas correntemente utilizadas para sua mensuração nas investigações acerca da aquisição da língua escrita, analisando a validade e propriedade de tais instrumentos na investigação do desenvolvimento das habilidades morfossintáticas na criança. Discute-se, na presente análise, a eficácia das tarefas clássicas de consciência morfossintática bem como de tarefas de uso recente na literatura em efetivamente acessar a manipulação intencional do conhecimento morfossintático pela criança.

CORREA, J.; MACLEAN, M. Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre a alfabetização. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol.12, n.2, pp. 273-286, 1999.

Esse estudo examina as narrativas orais feitas por crianças da primeira série escolar acerca da alfabetização. Foram entrevistadas 38 crianças vindas de famílias de baixa renda e que freqüentavam uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. A maioria das crianças que encontraram dificuldade durante o processo de alfabetização produziu narrativas que se referiam à descrição da rotina escolar ou de atividade relacionada à leitura e à escrita sem menção ao desempenho do protagonista da história. Por outro lado, as crianças que foram bem-sucedidas produziram um número significativo de histórias relatando o sucesso do protagonista durante o aprendizado inicial da leitura e da escrita. Poucas histórias foram produzidas, por ambos os grupos, narrando o insucesso do protagonista. Os resultados foram discutidos com relação às representações acerca da experiência de sucesso ou fracasso experimentado pela criança em seu aprendizado.

MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol.10, n.1, pp. 125-145, 1997.

Esta pesquisa tem por objetivo estudar a relação entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita, a partir de uma perspectiva psicogenética. Um grupo de 55 pré-escolares de 4 a 6 anos foi analisado através da aplicação individual de um instrumento elaborado pelas pesquisadoras. Os resultados mostraram uma correlação positiva bastante significativa entre os níveis de consciência fonológica e de aquisição da linguagem escrita, sobretudo no que se refere às crianças de 5 e 6 anos. Esses níveis mostraram-se correlacionados positivamente à idade e independentes do sexo dos sujeitos. Alguns níveis de consciência fonológica parecem preceder a aquisição da linguagem escrita, o que sugere a importância da realização de atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento dessa capacidade em pré-escolares.

MOTA, M. M. P. E. da .; ANIBAL, L.; LIMA, S. A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português? **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol.21, n.2, pp. 311-318, 2008.

Estudos realizados em língua inglesa mostram que a habilidade de refletir sobre os morfemas que compõem as palavras está associada ao sucesso no reconhecimento e compreensão de palavras, na leitura, e na escrita. O português é uma língua com uma ortografia bem mais

transparente em termos das correspondências entre letra e som do que o inglês. Neste estudo investigamos se o processamento da morfologia derivacional contribui para leitura e escrita no português e se essa contribuição é independente da consciência fonológica. Os resultados mostram que a habilidade de refletir sobre os morfemas contribui tanto para leitura quanto para escrita, e que essa contribuição é até certo ponto independente do processamento fonológico.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol.10, n.2, pp. 199-217, 1997.

Vários estudos têm demonstrado uma estreita conexão entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o domínio de escritas alfabéticas. Sabemos, entretanto, que estes sistemas de escrita não são fiéis à sua base fonológica e que para dominar a ortografia é preciso conscientizar-se de outros níveis de estruturação da língua. Estudo recente, com crianças inglesas, sugerem que o desenvolvimento da consciência sintática facilita a aquisição de regras ortográficas que envolvem análises morfo-sintáticas. O presente estudo investigou estas relações em 46 crianças brasileiras de classe-média baixa. As crianças foram avaliadas quanto ao desenvolvimento da consciência metalingüística no início da primeira série e quanto à aquisição da ortografia no final da primeira e da segunda séries. Os resultados indicaram que a consciência sintática é um facilitador específico da aquisição de regras ortográficas que envolvem análises morfo-sintáticas, enquanto que a consciência fonológica contribui principalmente para a aquisição de regras de contexto grafo-fônico.

SPINILLO, A. G.; SIMOES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol.16, n.3, pp. 537-546, 2003.

O presente artigo versa sobre o desenvolvimento da consciência metatextual em crianças a partir de uma ampla revisão comentada e crítica da literatura na área. Especial ênfase é dada a questões de natureza conceitual e metodológica, inserindo-se a consciência metatextual no âmbito da consciência metalingüística como um todo. Reflexões metodológicas são conduzidas a partir de inúmeros estudos realizados com crianças, colocando-se em destaque aqueles que versam sobre a consciência metatextual relativa à estrutura de textos de diferentes gêneros. Além de questões conceituais e metodológicas, o artigo procura integrar um conjunto de resultados de pesquisas, fornecendo indicadores de como se caracteriza a emergência e o desenvolvimento desta habilidade em crianças de 5 a 9 anos de idade.

SOUZA, D. de H. As crianças e o mundo das palavras: considerações sobre a pesquisa em desenvolvimento lexical. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol.21, n.2, pp. 195-202, 2008.

A pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento no Brasil tem realizado importantes avanços nos últimos anos, no entanto, um processo básico ainda se encontra ausente das discussões entre os pesquisadores brasileiros na área: o desenvolvimento lexical. O presente artigo tem como objetivo fornecer uma revisão da literatura, demonstrando como estudos sobre o aprendizado inicial de palavras podem contribuir para a nossa compreensão atual do desenvolvimento infantil. Os principais avanços da pesquisa sobre desenvolvimento lexical são discutidos, assim como os principais desafios encontrados pelos pesquisadores dedicados ao tema. Espera-se também que este artigo possa servir como ponto de partida para pesquisadores brasileiros interessados em investigar esse processo em crianças falantes do português.

Subtema I. 3	<p data-bbox="456 182 1386 220">Avaliação</p> <p data-bbox="456 283 1386 367">FREITAG, B. Alfabetização e psicogênese: Um estudo longitudinal, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 72, pp.29-38, 1990.</p> <p data-bbox="456 388 1386 955">O estudo longitudinal analisa o impacto de dois programas de alfabetização sobre a psicogênese e o rendimento escolar de 20 crianças matriculadas em escolas públicas de Ceilândia, cidade satélite de Brasília, durante três anos. Abrangeu os anos letivos de 1985, 1986 e 1987, acompanhando os alunos desde a matrícula na 1º até a 3º série. Dos dois programas de alfabetização analisados, um baseava-se em livro didático (“tradicional”) e o outro não adotava livro algum (“experimental”). O estudo revelou paradoxalmente que o programa tradicional apresenta vantagens face ao experimental, promovendo tanto a psicogênese quanto o rendimento escolar. Mas isso não se deve a uma superioridade intrínseca da adoção de livro didático, e sim ao fato de que o programa que o utiliza depende menos do professor que o programa experimental, revelando-se “mais apropriado” para um contexto escolar caracterizado pela alta rotatividade e pelo absenteísmo do professor.</p> <p data-bbox="456 1018 1386 1144">JAEGER, A.; SCHOSSLER, T.; WAINER, R. Estudo comparativo da aquisição da escrita em crianças e em adultos. Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.11, nº3, pp. 551-558, 1998.</p> <p data-bbox="456 1165 1386 1606">Este estudo teve por objetivo verificar se existem diferenças significativas na decodificação para a linguagem escrita de um ditado de 10 palavras por crianças e adultos. A amostra foi constituída por 32 sujeitos, divididos em dois grupos: 16 crianças e 16 adultos, sendo que todos os sujeitos se encontravam no segundo ano de alfabetização. Para o levantamento e avaliação dos resultados, observou-se as possibilidades de erros ortográficos de cada palavra e suas relações fonema-grafema (som-letra). Os resultados obtidos foram submetidos ao teste estatístico "t de Student", e indicaram que o grupo dos adultos teve um índice significativamente maior de erros, obtendo-se $P = 0,00065$, o que leva a concluir que estes tiveram maior dificuldade do que as crianças na tarefa proposta.</p> <p data-bbox="456 1669 1386 1837">MEDEIROS, J. G.; SILVA, R. M. F. da . Efeitos de testes de leitura sobre a generalização em crianças em processo de alfabetização. Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre, vol.15, n.3, pp. 587-602, 2002.</p> <p data-bbox="456 1858 1386 1902">O presente estudo, de aquisição de leitura e escrita e fundamentado nos</p>
--------------	---

estudos de equivalência de estímulos, foi realizado com 7 crianças entre 7 e 16 anos, em processo de alfabetização, visando a investigação dos efeitos de testes de leitura, apresentados durante as etapas de um procedimento de escolha de acordo com o modelo. Dois conjuntos de testes de leitura foram apresentados durante as etapas dos pré e pós-testes e da aprendizagem. Todos os participantes aprenderam as palavras ensinadas, porém, apenas 4 deles generalizaram. Os testes de leitura não produziram generalização diferencial entre os grupos. Tendo por referência uma análise funcional e estrutural das palavras utilizadas, os acertos são discutidos com base nos efeitos da recombinação silábica e da contigüidade temporal entre tentativas reforçadas e não reforçadas; os erros são atribuídos à natureza abstrata das palavras de generalização, propondo-se, para os testes, o uso de palavras do cotidiano dos participantes.

NICOLAU, M. L. M. Um estudo das potencialidades e habilidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 23, n.1/2, pp.258-282, 1997.

Este artigo é um “recorte” de uma pesquisa desenvolvida em 1992 com 80 crianças, sendo 20 de 4 anos, 30 de 5 anos e 30 de 6 anos da Creche Central/COSEAS-USP. Serão apresentados os resultados obtidos com crianças de 6 anos, destacando: a linguagem oral, a formação de histórias, as concepções sobre a escrita, as produções escritas e os resultados do Teste ABC. Foram desenvolvidas entrevistas individuais sempre valorizando as justificativas infantis. Entre as conclusões, destaca-se de que a classe social não foi causa suficiente para explicar positiva ou negativamente o desempenho infantil. O nível de auto – estima, as condições do processo de socialização, a idade, o trabalho pedagógico da creche, todos estes fatores, interagindo mostraram-se responsáveis pelos desempenhos das crianças.

PINHEIRO, Â. M. V.; ROTHE-NEVES, R. Avaliação Cognitiva de Leitura e Escrita: As Tarefas de Leitura em Voz Alta e Ditado. Psicologia Reflexão e Crítica, vol.14, n.2, pp. 399-408, 2001.

Tarefas de leitura em voz alta e de tomada de ditado de listas de palavra reais e de não-palavras, isoladas, fazem parte de um conjunto de provas maior $\frac{3}{4}$ o Procedimento de Avaliação Cognitiva da Leitura e da Escrita. Com base em Seymour, Pinheiro desenvolveu um teste experimental que se mostrou adequado para avaliação de leitura e de escrita em crianças mineiras da primeira à quarta série do Ensino Fundamental. O procedimento foi retestado, com sucesso, por Capovilla, Capovilla e Macedo. A partir desses resultados, Pinheiro desenvolve, atualmente, um instrumento computadorizado de avaliação que consiste de tarefas de leitura em voz alta e de tomada de ditado,

entre outras. O presente trabalho discute as bases teóricas para a construção das listas de palavras reais e de não-palavras, com ênfase no controle da variável regularidade letra-som/som-letra.

SALLES, J. F. de.; PARENTE, M. A. de M. P. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol.20, n.2, pp. 220-228, 2007.

A leitura e a escrita são atividades complexas, compostas por múltiplos processos. No Brasil, não há consenso sobre os desempenhos em leitura e escrita esperados para cada série escolar, além da diversidade de formas de avaliação destas habilidades. Este estudo visa analisar, em uma abordagem neuropsicológica cognitiva, a precisão no uso das rotas de leitura em voz alta e escrita de palavras isoladas de 109 crianças de segunda série de escolas estaduais. Os resultados evidenciaram maior precisão no uso da rota fonológica de leitura e de escrita, em função do melhor desempenho nas pseudopalavras do que nas palavras irregulares, dos fortes efeitos de regularidade e extensão e dos erros de neologismos e regularizações. Porém, houve indícios de que a rota lexical também é usada. Conclui-se que as crianças de 2ª série de escolas públicas usam ambas as rotas de leitura e de escrita de palavras isoladas, mas preferencialmente a rota fonológica.

SALLES, J. F. de.; PARENTE, M. A. M. P. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol.37, n.132, pp. 687-709, 2007.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a relação entre o desempenho em leitura e escrita de palavras e de texto de 110 crianças de 2ª série de escolas públicas e o julgamento do professor sobre tais habilidades. Foram encontradas correlações significativas entre o desempenho dos alunos e a percepção do professor sobre essas habilidades. A avaliação do professor sobre a competência em leitura do aluno ao final do ano letivo mostrou-se um fator sensível na determinação de diferenças de desempenho dos alunos. Apesar das correlações positivas encontradas, houve algumas discrepâncias entre o julgamento do professor e as avaliações. O estudo sugere que o professor tem um conhecimento que o habilita a classificar as habilidades de leitura e escrita de seus alunos de forma relacionada ao desempenho deles, do ponto de vista da avaliação com base na psicologia cognitiva.

SAWAYA, S. M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.26, n.1, pp. 67-81, 2000.

O objetivo deste artigo é contribuir com elementos para o debate das questões relativas à alfabetização e ao fracasso escolar das crianças de baixa renda. Parte-se de resultados de uma pesquisa que examina algumas teses que, tendo como uma das suas bases conceituais a teoria construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, vêm nortear as políticas públicas de alfabetização em nosso país desde a década de 1980. Levaram-se também em conta dados de pesquisas anteriores que estudaram a presença dos materiais escritos na cultura popular. Os pressupostos construtivistas acerca do desenvolvimento cognitivo das crianças das camadas populares e suas relações com o texto escrito foram analisados a partir de uma linha de pensamento da História Cultural, que vê a leitura e a escrita como práticas culturais, ou seja, como forma de expressão do indivíduo na sociedade.

As conclusões a que se chegou são: não há marginalidade cultural no sentido de não participação na cultura escrita, pois numa sociedade letrada as práticas de escrita se impõem de diferentes maneiras nas formas de existência social, definindo relações sociais. As relações das crianças de camadas populares com o texto escrito só podem ser compreendidas em toda sua complexidade dentro do contexto e da diversidade das formas culturais da sua produção

Leitura e produção de histórias

<p>Subtema I. 4</p>	<p>Leitura e produção de histórias</p> <p>FONTES, M. J. de O.; CARDOSO-MARTINS, C. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. Psicologia Reflexão e Crítica. Porto Alegre, vol.17, n.1, pp. 83-94, 2004.</p> <p>O presente estudo investiga o impacto de um programa de leitura de histórias no desenvolvimento de habilidades da linguagem oral e escrita de crianças de baixo nível sócio-econômico. Trinta e oito crianças entre 4 e 6 anos de idade participaram do estudo.</p> <p>As crianças designadas para o grupo experimental foram submetidas a um programa interativo de leitura de histórias. As crianças designadas para o grupo controle não foram submetidas a nenhum tratamento especial. Os resultados sugerem que programas interativos de leitura de histórias podem ter um impacto positivo no desenvolvimento da linguagem oral de crianças de classe sócio-econômica baixa. Embora os dois grupos tenham apresentado níveis comparáveis de desenvolvimento da linguagem no início do estudo, as crianças do grupo experimental excederam as crianças do grupo controle em todas as medidas de compreensão de história e vocabulário administradas após o término do programa de treinamento.</p> <p>GONTIJO, C. M. M.; LEITE, S. A. da S. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: Uma análise histórico-cultural. Educação e Sociedade, vol.23, n.78, pp. 143-167, 2002, Campinas.</p> <p>Com base na concepção de que a linguagem escrita é um sistema de signos que serve como apoio às funções intelectuais, o artigo apresenta os resultados da pesquisa cuja finalidade foi investigar os processos que se constituem nas crianças, na fase inicial de alfabetização escolar, ao serem incentivadas a usar a escrita como recurso mnemônico. A partir das atividades de registro dos textos, elaborados oralmente pelas crianças, conclui que o surgimento de grafias indiferenciadas propiciadas pela presença, nos textos, de quantidades, palavras que se repetiam e palavras cuja grafia as crianças dominavam, possibilitou que os alunos estabelecessem uma relação funcional com a escrita e, portanto, a usa-se como recurso mnemônico.</p> <p>GOULART, C. M. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.110, pp. 157-175, 2000.</p> <p>O artigo apresenta um estudo do processo de produção de textos</p>
---------------------	---

escritos vivenciado por dez crianças de 6 anos em uma classe de alfabetização. O trabalho pedagógico realizado pela professora tem relevância teórica e metodológica para este estudo. Dois objetivos foram definidos: (i) caracterizar as estratégias utilizadas pelas crianças para se aproximarem das convenções do sistema de escrita, notadamente, o princípio alfabético e a segmentação do texto em palavras; e (ii) caracterizar a atividade de elaboração e reelaboração do conhecimento lingüístico, evidenciando a atividade epilingüística das crianças e deixando emergir o sujeito da/na linguagem. São analisados 115 textos, produzidos ao longo de um semestre. É utilizada uma metodologia de investigação indiciária, com base em Ginzburg (1989). A análise dos dados apontou estratégias singulares e estratégias comuns de aproximação do sistema de escrita pelas crianças. Os saberes advindos dos textos escritos a que as crianças têm acesso, principalmente, organizaram as suas produções. A atividade epilingüística se manifestou durante todo o período estudado, em vários níveis. Concluo que o percurso de produção dos textos escritos é próprio de cada sujeito: o processo funda-se na escrita social e converge para a escrita social por caminhos singulares.

SILVA, M. E. L.; SPINILLO, A. G. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol.13, n.3, pp. 337-350, 2000.

O estudo examinou o efeito de diferentes situações de produção na escrita de histórias. Oitenta crianças de primeira à quarta série do ensino fundamental escreveram histórias em quatro situações distintas: produção livre; produção oral/escrita; produção a partir de seqüência de gravuras; e reprodução de uma história ouvida. Inicialmente, 320 histórias foram classificadas em categorias hierárquicas de organização textual. Em um segundo momento, cada criança foi analisada ao longo das quatro condições. As condições experimentais tiveram um efeito sobre qualidade narrativa das histórias: as mais elaboradas eram aquelas produzidas a partir da seqüência de gravuras e a partir da história ouvida. Este efeito não foi observado entre as crianças das séries mais adiantadas, cujas histórias apresentavam uma estrutura narrativa elaborada em todas as condições. Identificou - se três níveis de desenvolvimento quanto à habilidade narrativa na escrita de histórias, desenvolvimento este que ocorre mesmo após a instrução formal da leitura e da escrita.

SPINILLO, A. G.; MARTINS, R. A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, vol.10, n.2, pp. 219-248,1997.

A coerência é o processo responsável pela formação do sentido que

garante a compreensibilidade de um texto. Investigações sobre o tema se caracterizam por: (a) um enfoque puramente lingüístico, ficando em aberto questões relacionadas ao desenvolvimento e aos fatores que o influenciam; e (b) examinar a coerência estabelecida pelo receptor do texto, sendo raras as investigações que abordam a perspectiva do narrador. Em uma abordagem de desenvolvimento, o presente estudo examinou as possibilidades e dificuldades de crianças em estabelecer a coerência ao produzir um texto. Histórias elaboradas por crianças de 6-7 anos foram analisadas em função de indicadores específicos agrupados em um sistema de análise que expressa diferentes níveis no estabelecimento da coerência. Observou-se que o desenvolvimento da coerência se relaciona à aquisição da leitura e da escrita. Críticas são feitas quanto à ausência de um sistema de análise que contribua para o exame da coerência textual em crianças.

Subtema 1.5	<p data-bbox="459 182 1385 220">Educação Física</p> <p data-bbox="459 262 1385 336">COLELLO, S. M. G. Alfabetização e motricidade: revendo essa antiga parceria. Cad. Pesq., São Paulo, n.87, p.58-61, Nov.1993.</p> <p data-bbox="459 367 1385 735">A partir da constatação do plano secundário que a atividade física ocupa nas escolas tradicionais, o artigo pretende resgatar o significado do fazer corporal no desenvolvimento infantil. Se ao lado do treinamento motor, o movimento humano for considerado como uma forma de linguagem, de manifestação afetiva e cognitiva, torna-se possível reintegrar o corpo no processo de aprendizagem e, particularmente, na apropriação da língua escrita. Mais do que garantir a dimensão figurativa (registro legível dos caracteres gráficos), a vivência motora assegura a formação do interlocutor, que é indispensável na expressão da escrita.</p>
-------------	--

Tema II	Livros e cartilhas: Instrumentos que auxiliam na alfabetização
	<p>ALVES, N. O conteúdo e o método nos livros didáticos de 1° a 4° série do 1° grau. Educação e Sociedade, Campinas, n.28, pp. 13-32, 1987.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>O artigo não apresenta resumo.</u> <p>DIETZSCH, M. J. Cartilhas: Um mundo de personagens sem texto e sem história. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.75, pp. 35-44, 1990.</p> <p>O trabalho apresenta uma proposta para o estudo do discurso da alfabetização, por meio da análise de oito cartilhas, usadas em São Paulo no período compreendido entre 1930 e 1970. As idéias de Benveniste e Pêcheux orientaram a análise do texto, considerando-se as relações de pessoa nele estabelecidas. O discurso das cartilhas revela-se como um discurso da “não pessoa”, em que é limitado o espaço para a interlocução. O exame de diferentes edições de uma mesma cartilha demonstra que não ocorrem, nas cartilhas, ao longo do tempo, mudanças significativas, a não ser em sua apresentação gráfica.</p> <p>GARCIA, L. R. Caminhos e descaminhos da alfabetização. Educação e Sociedade, Campinas, n°28,1987.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>O artigo não apresenta resumo.</u> <p>GUZZO, R. S. L. Análise de tarefas em materiais preparatórios e de alfabetização. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.15 n.2, pp. 202-225, 1989.</p> <p>Os materiais didáticos, destinados à fase de aquisição da leitura, vêm sendo publicados e colocados à disposição do professor sem que, para isso, sejam considerados seus aspectos de estruturação, organização em tarefas e seqüência de complexidade. O presente estudo teve como objetivo proceder à identificação de elementos instrucionais e de resposta em materiais impressos das séries iniciais (catorze Cartilhas e onze Preparatórios), comparando-os segundo exigências de aprendizagem e avaliando a seqüência das tarefas nas dimensões da</p>

	<p>cognição e da memória. Utilizou-se de um procedimento de análise de tarefas. Verificou-se que, nos dois conjuntos de materiais, houve uma preponderância de estímulos visuais e respostas motoras, estando presentes os três níveis de exigência para cognição e memória. Em ambos os casos, os materiais privilegiaram os níveis mais elementares de desenvolvimento nessas categorias.</p>
--	---

Tema III	O professor que alfabetiza
Subtema III.1	<p data-bbox="467 243 597 279">Formação</p> <p data-bbox="467 331 1395 443">CARMO, E. R. do e CHAVES, E. M. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida. Cadernos de Pesquisa, n.114, pp. 121-136, 2001.</p> <p data-bbox="467 516 1395 877">Este artigo pretende apresentar os resultados da análise das concepções de aprendizagem construídas por uma alfabetizadora da rede pública, durante sua formação acadêmica e sua prática pedagógica. Utilizando abordagem etnográfica, dados foram levantados mediante observações em sala de aula (e seus respectivos diários de campos), entrevistas gravadas, relatórios e anotações pessoais da docente. Chegou-se à conclusão de que essa alfabetizadora fundamentou suas práticas em teorias diversas, principalmente em pressupostos psicogenéticos, mas apoiou-se também em alguns aspectos básicos do Behaviorismo e do Humanismo, postura que lhe possibilitou ter uma prática bem-sucedida.</p> <p data-bbox="467 919 1395 1024">LEITE, S. A. S.; SOUZA, C. B. A alfabetização nos cursos de habilitação para o magistério. Cadernos de Pesquisa, n. 94, pp. 15-24, 1995.</p> <p data-bbox="467 1098 1395 1381">A presente pesquisa teve como objetivo descrever e analisar as concepções de alfabetização atualmente transmitidas nos cursos de Habilitação para o Magistério, da rede estadual de ensino de Campinas (SP). Baseia-se no pressuposto de que as condições sociais presentes, bem como o progresso teórico-pedagógico observado nos últimos anos, possibilitaram a superação do modelo de alfabetização considerado tradicional, em direção a um modelo de alfabetização considerado funcional.</p> <p data-bbox="467 1423 1395 1602">Os dados sugerem que a maioria das alunas do 4º ano dos cursos, bem como os docentes da disciplina Conteúdos Metodológicos da Língua Portuguesa, ainda apresentam concepções que podem ser consideradas tradicionais. As exceções são apresentadas pelas respostas das alunas e professoras do CERAM, dados que são aqui discutidos.</p> <p data-bbox="467 1654 1395 1717">NEUBAUER, R. da S.; DAVIS, C. Formação de professores das séries iniciais. Cadernos de Pesquisa, n.87, pp. 31-44, 1993.</p> <p data-bbox="467 1759 1395 1894">Esta Revisão da produção brasileira e latino-americana sobre formação de professores para as séries iniciais do ensino, em torno de três eixos – o perfil do professor, quem o forma, como é formado -, aponta para a necessidade de revisão das estruturas institucionais que alicerçam a</p>

formação docente. Levando em conta o quadro atual das políticas públicas no continente latino-americano, sugere-se que o papel do professor venha a sofrer certas transformações radicais. Mantendo-se as funções atuais de guia estruturante do processo ensino-aprendizagem, orientador do desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, além de agente integrador escola/comunidade, aponta-se para a urgência de um professor criativo, calibrador da pertinência cultural da educação.

SILVA, M. A. S. S.; LOMÔNACO, B. P. A construção do papel do professor: Uma experiência com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.75, pp. 71-8, 1990.

Diante da precariedade da situação educacional do país, sobre que bases pode ser construída a identidade do papel de professor? Apoiando-se principalmente na teoria da ação comunicativa de Habermas – onde a identidade se constrói na interação com o outro, e onde o papel profissional é central a essa construção – o artigo analisa depoimentos e relatos de um grupo de nove professoras alfabetizadoras em escolas públicas da grande São Paulo, buscando responder àquela questão. A análise sugere a necessidade de que professores, transcendendo a esfera do privado, construam uma identidade na interação com seus pares. Insiste-se, pois, na importância da formação de grupos para interação de professores, em escolas onde a direção e a coordenação pedagógica assumam, conjuntamente, um compromisso com um projeto educacional para sua clientela.

Subtema III.4	Práticas
	<p>ALBUQUERQUE, B. C. E.; MORAIS, A. G. e FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 38, 2008.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O artigo não apresenta resumo <p>MACEDO, M. do S. A. N.; MORTIMER, E. F. A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita. Educação e Sociedade, Campinas, vol.21, n.72, pp. 153-173, 2000.</p> <p>Este trabalho discute, no contexto da teoria sociocultural, alguns elementos que constituem a dinâmica discursiva de uma sala de aula em que a escrita e as normas ortográficas são objetos de ensino-aprendizagem. O vídeo foi usado na coleta de dados e as transcrições, organizadas na forma de episódios de ensino, foram submetidas à análise microgenética. Essa análise permite inferir que o discurso da professora é heterogêneo e encerra uma tensão entre dialogia e univocidade, pois possibilita a participação dos alunos no processo de enunciação ao mesmo tempo que controla a produção de significados unívocos em relação às regras de ortografia. Os dados evidenciam também que os alunos internalizam não só os conteúdos de ensino, mas também aspectos mais gerais do discurso escolar, como regras disciplinares e estratégias metacognitivas de aprendizagem.</p>

Tema IV	Alfabetização e Letramento
	<p data-bbox="467 268 1386 373">GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. Revista Brasileira de Educação, vol.11, n.33, pp. 450-460, 2006.</p> <ul data-bbox="516 415 954 447" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="516 415 954 447">• O artigo não apresenta resumo <p data-bbox="467 489 1386 562">SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n.25, p. 5-17, 2004.</p> <ul data-bbox="516 604 963 636" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="516 604 963 636">• O artigo não apresenta resumo. <p data-bbox="467 678 1386 783">GOULART, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. Revista Brasileira de Educação, Campinas, p. 5-21, 2001.</p> <ul data-bbox="516 825 963 856" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="516 825 963 856">• O artigo não apresenta resumo.

Tema V	Política Pública: Documentos oficiais
	<p data-bbox="467 268 1385 373">BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol.32, n.2, p. 261-277, 2006.</p> <p data-bbox="467 415 1385 1178">Este artigo apresenta algumas reflexões sobre o ensino de leitura e a alfabetização no Brasil, tomando como ponto de partida os confrontos contemporâneos entre os chamados 'métodos' e 'metodologias' ou ainda 'linhas', 'filosofias', 'teorias' de alfabetização e de leitura. Situa sua argumentação a partir de alguns embates e algumas preocupações que vêm ocorrendo nesse campo do ensino nesta primeira década do milênio e, como exemplo, analisa um documento publicado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, intitulado "Relatório final do grupo de trabalho; Alfabetização infantil: os novos caminhos", (Brasília, 2003). Toma essa análise como uma referência para discutir a relação entre a produção científica no campo do ensino da leitura e da alfabetização e seus efeitos no ensino público. No final do texto, o autor evidencia sua perspectiva de pesquisa e expõe algumas sugestões específicas para a abordagem da alfabetização e do ensino da leitura no Brasil, enfatizando as singularidades da escola brasileira em que a oralidade - desde que vista a partir de suas possibilidades autênticas de uso - pode desempenhar um papel fundamental no ensino e na aprendizagem da leitura. Conclui afirmando que a política, muitas vezes, assume este ou aquele método como forma de fugir da responsabilidade mais complexa, que é a de assumir a alfabetização como prioridade absoluta do Estado.</p>

Tema VI	Estado da arte na Alfabetização
	<p data-bbox="467 264 1386 338">ESPÓSITO, Y. L. Alfabetização em revista: Uma leitura. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n° 80, p.21-27, fev. 1992.</p> <p data-bbox="467 380 1386 558">Este texto como os demais que integram este número especial dos Cadernos de Pesquisa, surge de uma proposta encaminhada pela editoria da revista, solicitando, a diferentes pesquisadores, uma análise crítica dos estudos e ensaios publicados nos CP sobre um determinado tema. Coube a elas o da alfabetização.</p> <p data-bbox="467 600 1386 705">GOULART, C.; Kramer, S. Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da ANPEd e 100 anos de Drummond. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n° 21, 2002.</p> <ul data-bbox="516 747 954 779" style="list-style-type: none"> • O artigo não apresenta resumo

Anexo 5

De onde provem os autores dos artigos

Alina Galvão Spinillo.	Universidade Federal de Pernambuco.
Alessandra G. S. Capovilla	Universidade de São Paulo.
Andréa Tereza Brito Ferreira.	Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação.
Anna Cláudia Eutrópio Batista.	Universidade Federal de Minas Gerais.
Ângela Maria Vieira Pinheiro.	Universidade Federal de Minas Gerais.
Ântonio Jaeger.	Instituto de Psicologia – PUCRS.
Artur Gomes de Moraes.	Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Psicologia e Orientação Eduacionais
Bárbara Freitag.	Departamento de Sociologia/UnB e do Instituto de Sociologia da Universidade Livre de Berlim.
Beatriz Penteado Lomônaco.	CENPEC.
Bernadete A. Gatti.	Fundação Carlos Chagas
Cecília Goulart	Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós graduação em Educação.
Cecília Maria Aldigueri Goulart	Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atuando no Programa de Pós- Graduação em Educação.
Cecília Maria Goulart	Programa de Pós - Graduação e Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do GT Alfabetização Leitura e Escrita da ANPED.
Claudemir Belintane.	Faculdade de Educação da USP.
Cláudia Bernardino de Souza	Professora da Faculdade de Educação UNICAMP
Cláudia Cardoso Martins.	Universidade Federal de Minas Gerais.

Claudia Davis	Fundação Carlos Chagas.
Cláudia Maria Mendes Gontijo	Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
Cleci Maraschin.	Nada consta.
Eliana Borges Correia de Albuquerque.	Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais.
Débora de Hollanda Souza.	Universidade Federal de São Carlos.
Elisabete Regina do Carmo	Especialista em Alfabetização pela Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rei
Eneida Maria Chaves	Graduate School/Indiana University – USA Departamento de Ciências da Educação da Fundação de Ensino Superior de São João DEL –Rei.Coordenadora visitante do Mestrado Interinstitucional em Educação da PUC-Rj e Funrei/Capes.
Fernando C. Capovilla.	Universidade de São Paulo.
Jane Correa.	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Jerusa Fumagalli de Salles.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
José Gonçalves Medeiros.	Universidade Federal de Santa Catarina.
Lea Fagundes.	Nada consta.
Lair Levi Buarque.	Universidade Federal de Pernambuco.
Lúcia Lins Browne Rego.	Universidade Federal de Pernambuco.
Luciana Anfbal.	Universidade Federal de Juiz de Fora.
Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota.	Universidade Federal de Juiz de Fora.
Maria Alice de Mattos Pimenta Parente	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
Maria Alice Setúbal S. Silva..	CENPEC.
Maria Emília Lins e Silva.	Universidade Federal de Pernambuco.

Maria José de Oliveira Fontes.	Universidade Federal de Viçosa.
Maria Regina Maluf.	Instituto de Psicologia da USP e Setor de Pós- Graduação da PUC-SP.
Magda Soares.	Livre-docente em educação é professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, dessa Faculdade.
Marieta Lúcia Machado Nicolau	Professora Associada do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação Faculdade de Educação da USP
Mary Júlia Dietzsch.	Faculdade de Educação da USP.
Morag Maclean.	Oxford Brookes University, Inglaterra.
Nilda Alves	FLASCO/UFF/UERJ
Patrícia Uchoa Simões.	Fundação Joaquim Nabuco.
Raquel Souza Lobo Guzzo	Pesquisadora CNPq junto ao Departamento de Pós-Graduação em Psicologia/Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP.
Raul Aragão Martins	Universidade Estadual Paulista – São José do Rio Preto
Regina Leite Garcia	UFF – RJ - Fac. De Educação
Ricardo Wainer.	Instituto de Psicologia – PUCRS.
Rosária Maria Fernandes da Silva.	Fundação Universidade do Vale do Itajaí.
Rose Neubauer da Silva	Fundação Carlos Chagas.
Rui Rothe-Neves	Universidade Federal de Minas Gerais.
Sandra Maria Sawaya	Universidade de São Paulo
Sérgio Antonio Silva Leite.	Membro do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (Alle), da Faculdade de Educação da Unicamp..
Simone Lima.	Universidade Federal de Juiz de Fora.
Sonia Kramer	Pontifícia Universidade Católica do Rio de

	Janeiro, Departamento de Educação
Silvia Gasparian Colello	Professora Assistente da Faculdade de Educação da USP.
Sylvia Domingos Barrera.	Universidade de São Paulo.
Ticiania Schossler.	Instituto de Psicologia – PUCRS.
Yara Lúcio Espósito.	Fundação Carlos Chagas e do CENPEC.

Anexo 6

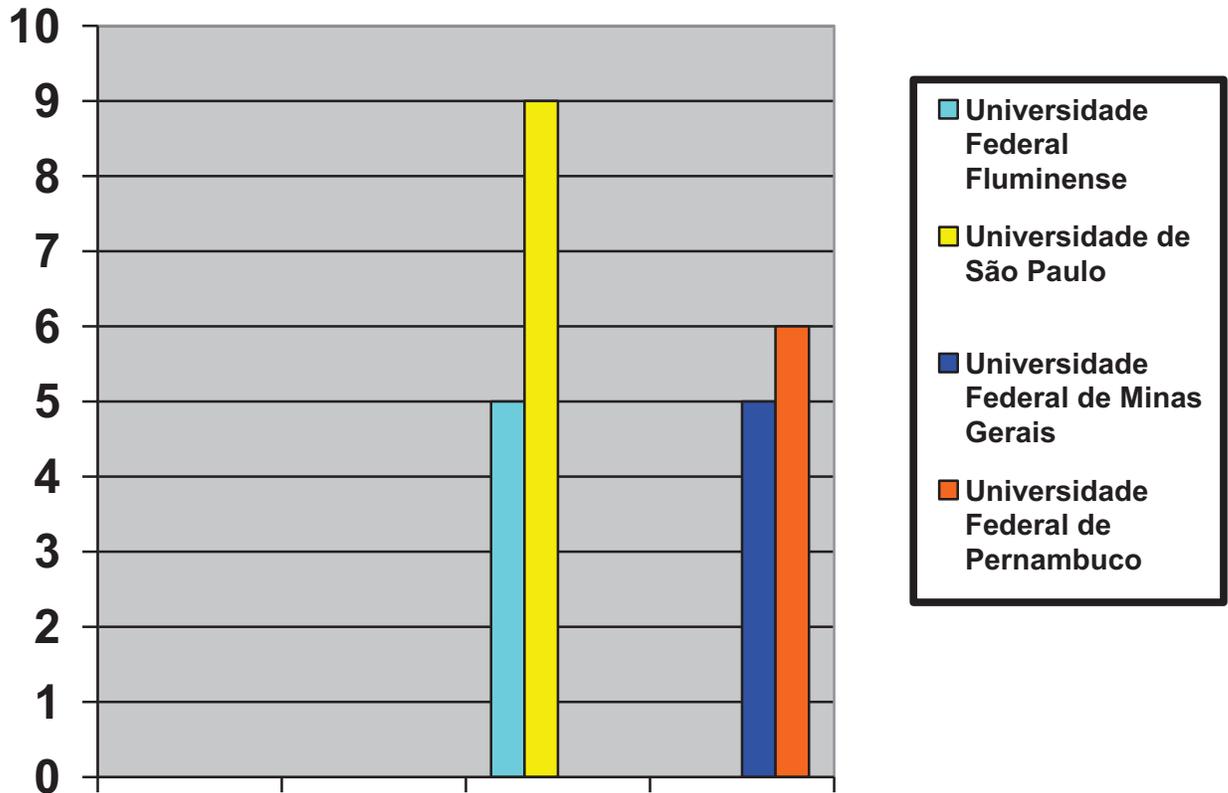
Número de autores por instituição.

Nome da Instituição	Número de autores representando-as
Universidade Federal de Pernambuco	6
Universidade de São Paulo	9
Universidade Federal Rural de Pernambuco	1
Universidade Federal de Minas Gerais	5
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	3
UnB	1
CENPEC	3
Fundação Carlos Chagas	4
Universidade Federal Fluminense	5
Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP	2
Universidade Federal de São Carlos	2
Universidade Federal do Espírito Santo	1
Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei	2
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1
Funrei/Capes	1
Grad. School/Indiana University USA	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre)	2
Universidade Federal de Santa Catarina	1
Universidade Federal de Juiz de Fora	3
Oxford Brookes University/Inglaterra	1
FLASCO	1
Fundação Joaquim Nabuco	2
Universidade Federal de Viçosa	1
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	1
Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto	1
Fundação Universidade do Vale Itajaí	1

ANEXO 7

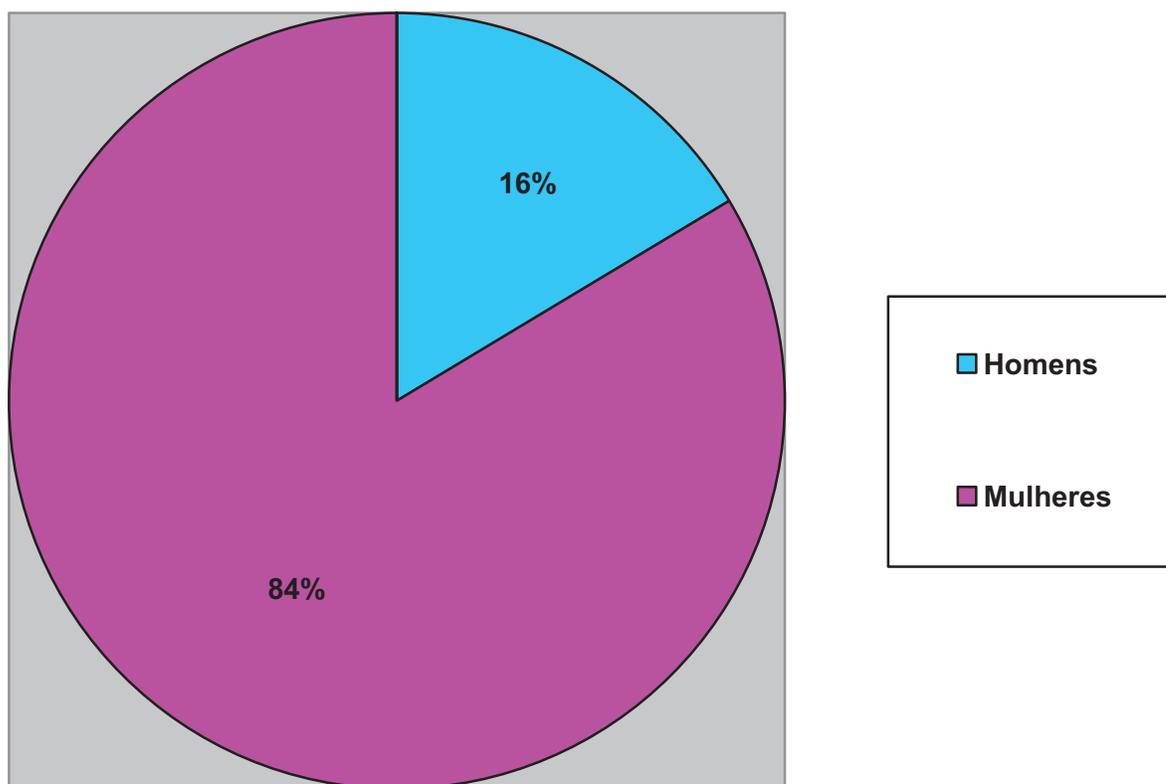
As quatro instituições mais representadas por meio de seus autores.

NÚMERO
DE AUTORES



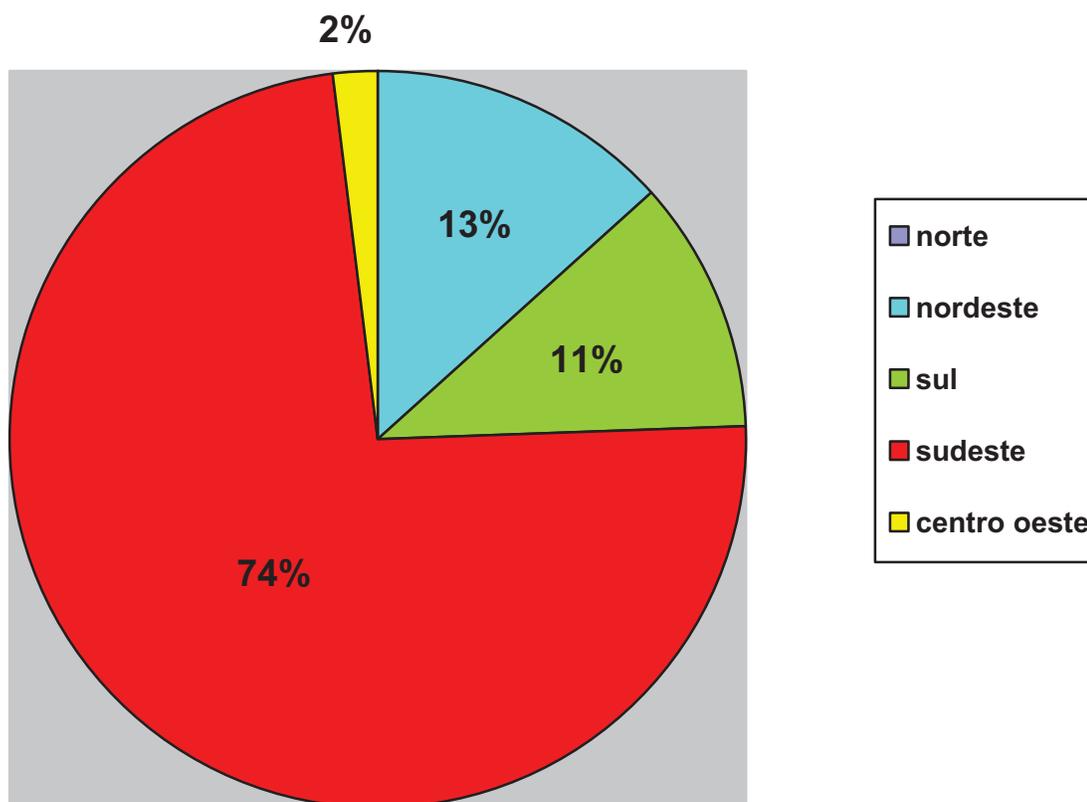
ANEXO 8

Gênero predominante entre os pesquisadores.



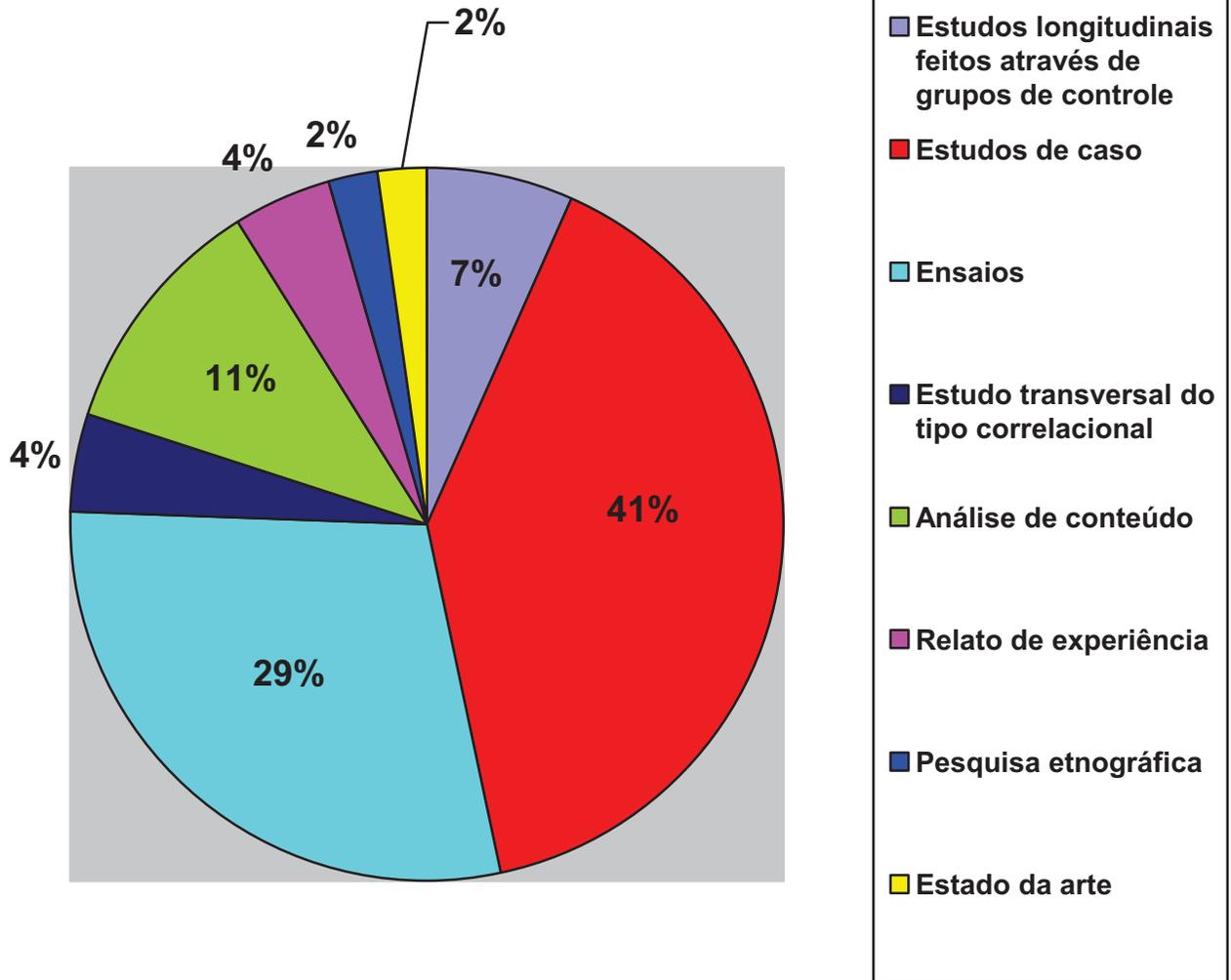
ANEXO 9

Relação estabelecida entre as regiões, do Brasil, e a origem dos autores dos textos.



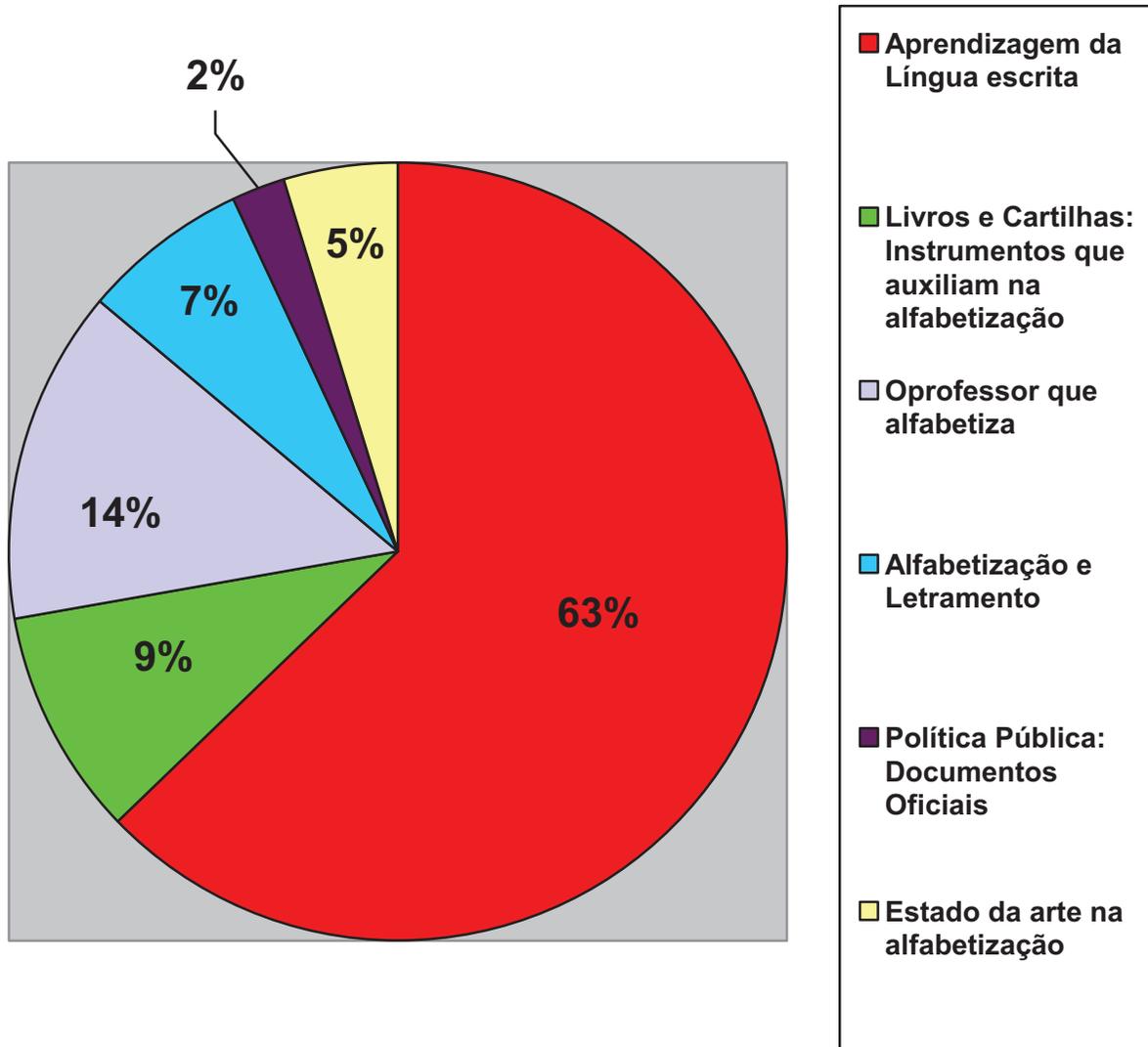
ANEXO 10

Tipos de pesquisas privilegiados.



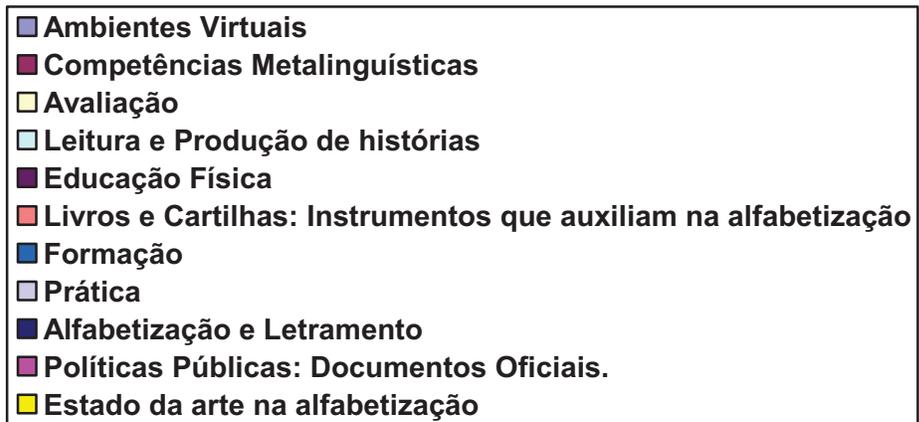
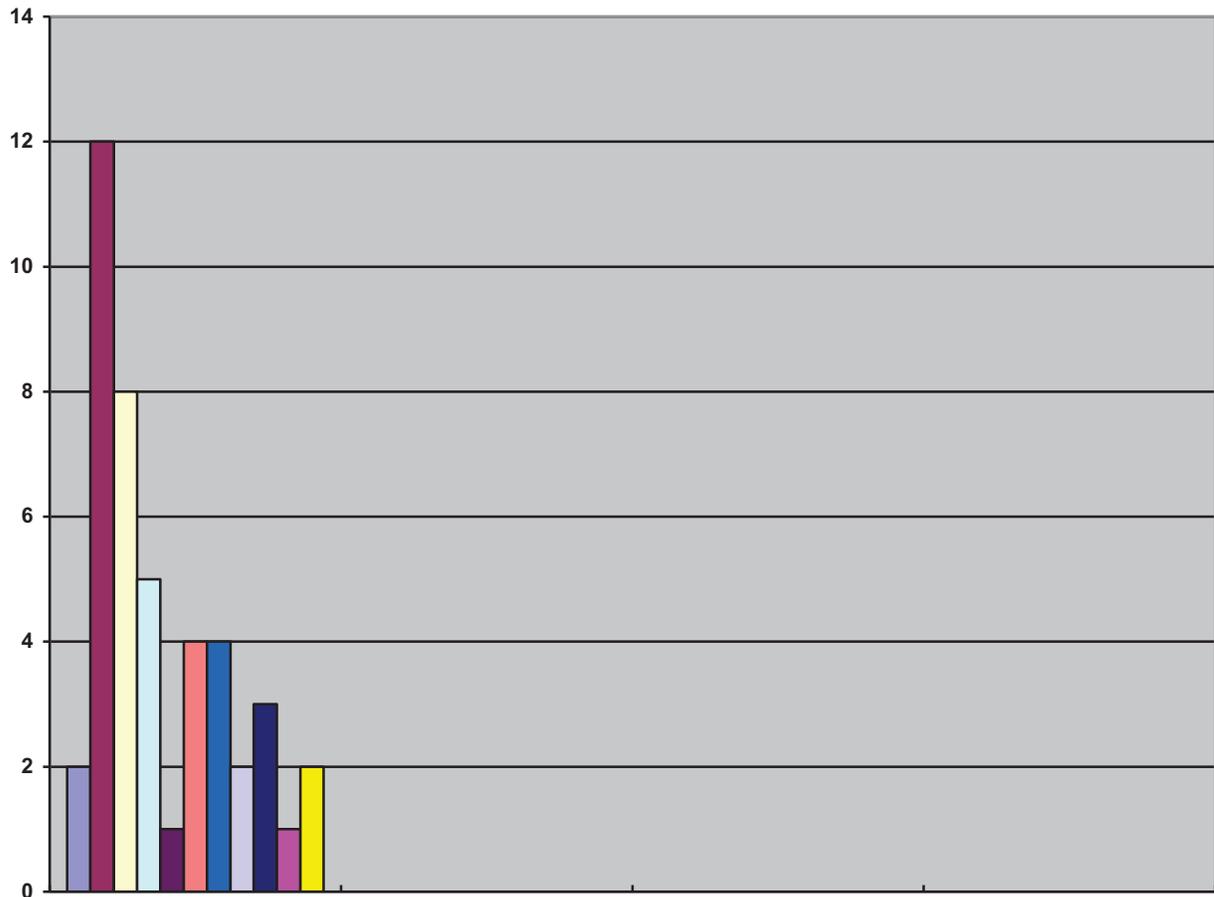
ANEXO 11

Os temas privilegiados.



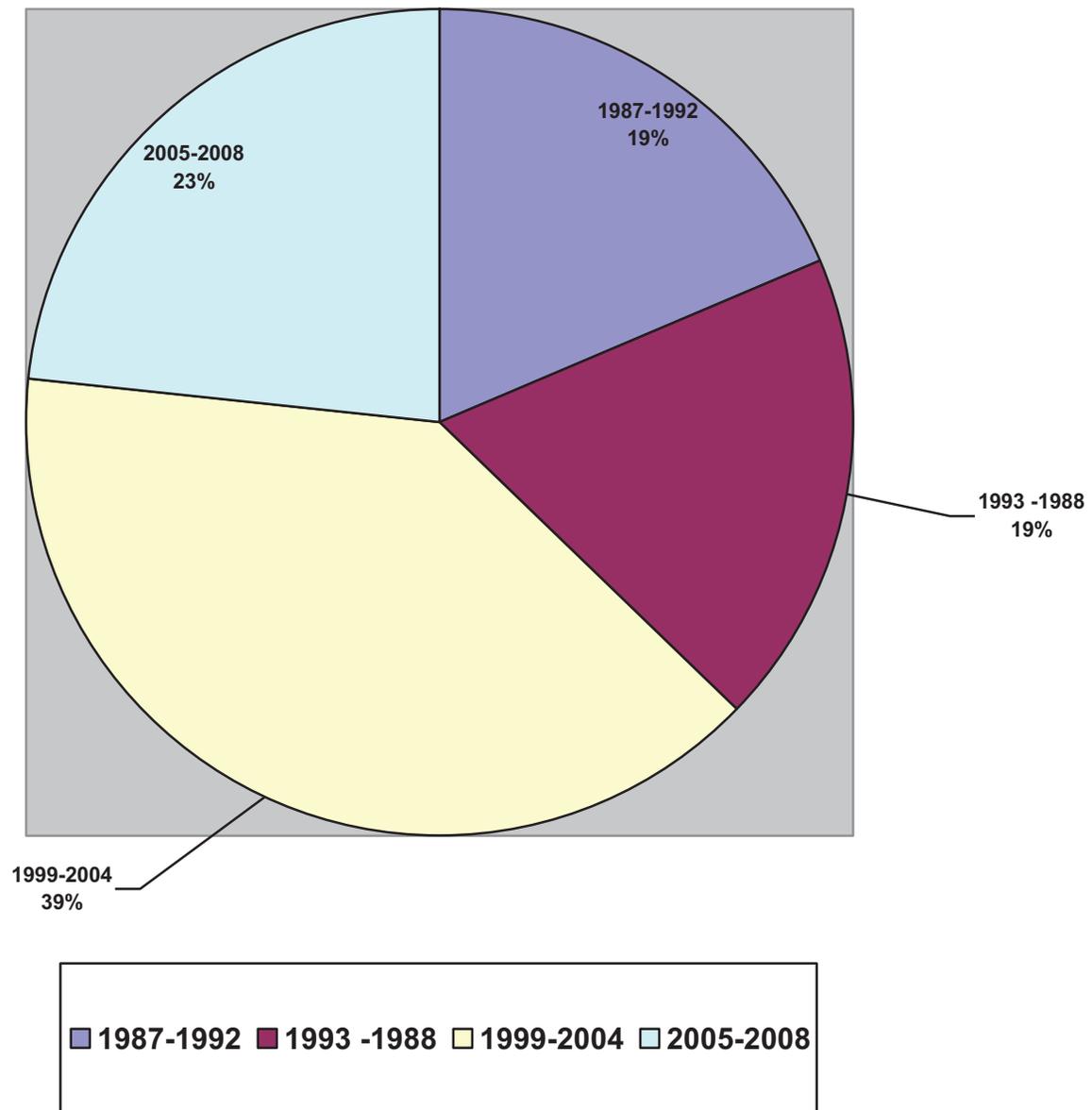
ANEXO 12

Os subtemas mais focados.



ANEXO 13

A produção de artigos por ano analisado.



ANEXO 14

Autores e número de vezes que os mesmos foram citados como referência bibliográfica nos textos analisados dentro do Tema: Aprendizagem da Língua Escrita.

Nome do autor	Quantidade de vezes que o mesmo foi citado
Letra A	
ABAURRE, M. B.	2
ABBOT, R.	1
ACKERMAN, B. P.	1
ADAMS, M. J.	2
AIDINIS, A.	1
AIELLO, A. L. R.	1
AKIGUET, S.	1
AKHTAR, N.	2
ALBUQUERQUE, E. B. C.	2
ALEGRIA, J.	7
ALMEIDA, A. M.	2
AMORIM, K.I.	1
ANDERSON, H.	1
ANDRADE, C.	1
ANGEL, A. L.	2
ANGELIN, A. L.	1
ANTONAKOPOULU, A. I.	1
ANTUNES, I. C.	1
ARAÚJOS, S.F.	1
ARNOLD, D. S.	1
ATALAIA, K	1
ATKINS, P.	1
Letra B	
BAJARD, E. I.	1
BAKHTIN, M.	3
BALDUINO, L. H.	1
BALDWIN, D. A.	5
BALL, E.	1
BARAD, N.	1
BARBOSA, J.	1
BARRERA, S. D.	4
BARROS, R. S.	1
BARTHES, R.	1
BARTON, M.	1

BASSON, M. A.	1
BATISTA, A. C. E.	1
BATRO, A. M.	1
BLACHMAN, B. A.	2
BRADLEY, L	7
BRANDÃO, A. C.	1
BRANDÃO, H. N.	1
BRYANT, P.	28
BEAUGRANDE, R. DE	1
BECK, I.L.	1
BEE, H. A.	1
BELINTANE, C.	3
BENDROR, I.	1
BENNETT-KASTOR, T	1
BENTIN, S.	1
BERMAM, R. A.	1
BERNINGER, V.	1
BERTELSON, P.	7
BIALYSTOK,E.	1
BINDMAN, M.	9
BJJORKLUND, D. F.	1
BLISCHAK, D. M.	1
BLOOM,L	1
BLUN, L.	1
BORODITSKY, L.	1
BOSI, E.	1
BOSCO, Z.R.	1
BOURDIEU,P.	1
BOWEN, J. A.	5
BOWEY, J.	4
BOYSSONBARDIES, B	1
BREGUNCI,	1
BREWER, C.	1
BREWER, W. F.	1
BROWN, I. S.	1
BRUCE, B.	1
BRUCE, D. J.	1
BRUNER, J.	1
BRUSCHINI, C.	1
BUARQUE, L.	4
BURGEMEISTER, B.	1
BURIGO, E.	1
BYRNE, B.	2
Letra C	

CAGLIARI, L.	2
CAIN, K.	1
CAMPBELL, D. T.	1
CANDIDO, A. O.	1
CAPOVILLA, A. G.	9
CAPOVILLA, F. C.	11
CARAMAZZA, A.	1
CARAVOLAS, M.	1
CARDOSO-MARTINS, C.A.	5
CAREY, S.	1
CARLISLE, J. F.	7
CARR, T. H.	1
CARRAHER, T. N.	4
CARREL, P. L.	1
CARVALHO, G. P.	1
CARVALHO, M. P.	4
CARVALHO, S. E. C.	1
CARY, L.	6
CASALIS, S	1
CASTELL, S.	1
CARTER, B	1
CASTRO, M. F. P.	1
CHALL, J.S.	1
CHARTIER, A. M.	2
CHARTIER, R.	1
CHAVES, M. W.	1
CLARK, H. H.	1
CROSSLAND, J.	1
CRUZ, S. H. V.	1
CUNNINGHAM,	1
CERTEAU, M.	1
COIRIER, P	1
COLB,G	1
COLTHEART, M.	2
COLELLO, S. M. G.	2
COLLARES, C.	1
CONDEMARIN, M.	1
CONDEMARIN, M.	1
CAMPOS, H.	1
CONTENT, A.	4
CORREA, J.	2
CUNHA, M. E. C.	1
CURTIS, B.	1
CURTO, L. M.	1

Letra D	
DAVIS, C.	2
DEACON, S.	2
DE GELDER, B	1
DEVINE, M	1
DELFIOR, S.	1
DELGADO, A. P.	2
DIAS, M. G. B.	1
DIAS, V. L.	1
DICKINSON, D. K.	1
DIETZSCH, M. J.	1
DING, B.	2
DIXON, L. S.	2
DOLLE, J. M.	1
DONALDSON, M.	1
DONOHUE, J.	1
DOWKER, A. D.	2
DUARTE, N.	1
DUBEUX, M. H.	1
DUDUCHI, M.	1
DUNN, L. M.	2
DURKIN, K	1
Letra E	
EDWARDS, P. A.	1
EGO, L. L. L.	1
EHRI, L.	4
EHRLICH, M. F.	1
ELBRO, C.	1
ELIAS, C. M.	1
ELIAN, S. N.	1
ELLIS, A. W.	3
ENGEL, S.	1
EPSTEIN, J. N.	2
ESCARPIT, D.	1
EVANS, M. A.	1
EVERATT, J.	1
Letra F	
FAGUNDES, L.	2
FARACO, C.	1
FÁVERO, L. L.	2

FEITELSON, D.	4
FELDMAN, C.	1
FELTON, R. H.	1
FERNALD, A.	1
FERREIRA, L. T. C.	1
FERREIRA, F.	2
FERREIRO, E.	19
FIELDING – BARNESLEY, R.	2
FINI, L. D. T.	1
FLEMING, J.	1
FOORMAN, B. R.	1
FOWLER, A.	1
FRANCHI, C.	2
FRANCHI, E. P.	1
FRANCIS, D. J.	1
FREEBODY, P.	1
FREINET, C.	1
FREIRE, P.	4
FREITAG, B.	6
FROST, R.	1
FUJITA, N.	1
Letra G	
GATES, A.	1
GARCIA, C. R.	1
GARNER, R.	1
GARTON, A.	2
GAUX, C.	1
GAZZANIGA, M. S.	1
GELDER, B.	2
GELMAN, S. A.	1
GENTNER, D.	2
GERALDI, J. W.	2
GIACAGLIA, L. R. A.	1
GILLETTE, J.	1
GLEITMAN, L. R.	5
GOES, M. C. R.	1
GOIGOUX, R	1
GOLDER, C.	1
GOLDSTEIN, Z.	2
GOLINKOFF, R.	2
GOMBERT, J. E.	6
GOODMAN, K	1
GOSWAMI, U.	1
GUIMARÃES, E.	1

GUIMARÃES, S. R. K.	1
Letra H	
HALLER, M	1
HALLIDAY, M.A.K.	1
HANNA, E. S.	1
HEATH, S.	1
HEBRARD, J.	1
HECHT,S.A.	1
HENRIQUE, D. M. S.	1
HARTMAN, E.	1
HIGINO, Z.M.	1
HILLIS, A. E.	1
HILLSDALE, N. J.	1
HIRSH-PASEK, K.	2
HOFF, E.	1
HOGABOAM, T.	1
HOLLICH, G	1
HOROWITZ, D. B.	1
HUDSON, J. A.	3
HULME, C.	1
HUBNER, M. M.	1
HUTCHINSON, J.	1
Letra I	
IMAI, M.	1
Letra J	
JAEGER, A.	1
JUBRAN, C.C.A.S.	1
JACOBSON, R.	1
JADOULLE, A.	1
JOHSON, N. S.	3
JENKINS, R.	1
JESSEL, T. M.	1
JONES, S. S.	1
JORM, A.	1
JUNQUEIRA, S.	1
JUSTI, F.R.R.	1
Letra K	
KATO, M. A.	2

KANDEL, E.R.	1
KARWEIT, N.	1
KESSLER, B	1
KINTSCH, W.	1
KIRBY, J.	1
KOCH, I. G. V.	2
KEYS, K	1
KLAUSMEIER, H. J.	1
KLEIMAN, A. B.	3
KRAMER, S.	1
KOCH, I. G. V.	1
KOENING, M.A.	1
KOHN, A. S.	1
KARMILOFF-SMITH	4
KUTNER, M. H.	1
Letra L	
LABERGE, D.	1
LAGE, N.	1
LAHIRE, B.	1
LANDSMANN, L. T.	1
LANGDON, R.	1
LANDAU, B.	2
LAROCA, M.	1
LEAL, T. F.	1
LEBLANC, J. M.	1
LE BOULCH J.	2
LECOURS, A. R.	7
LEDERER, A.	1
LEDGER, G. W.	1
LEDWARD, A.	1
LEITÃO, S.	1
LEITE, S. A. S.	1
LEMOS, C.	1
LEMOS, M. T. G.	1
LEVIN, I.	3
LEFLY, D. L.	1
LEMLE, M.	2
LEONTIEV, A.	1
LIBERMAN, I	2
LIBERMAN, M.	1
LIE, A.	1
LIER-DE VITO, M. F.	1
LINS E SILVA, M. E.	1
LOEHLIN, J. C.	1

LOUIS-ALEXANDRE, M.	1
LOURENÇO FILHO, M. B.	1
LUFT, C.	1
LUNDBERG, I	1
LUKE, A.	1
LURIA, A. R.	3
Letra M	
MACCLEAN, R.	2
MACCLENNAM, D.	1
MCCORMICK, C. E.	1
MACEDO, E. C.	1
MACGREGOR, C. J.	1
MACHADO, A.	1
MACKAY, H. A.	1
MAC IVER, D.	1
MAHONY, D.	1
MALUF, M. R.	3
MANDLER, J. M.	1
MANN, V.	1
MANRIQUE, A. M. B.	1
MARCHETTI, G.	1
MARCUSCHI, L. A.	1
MANDLER, J. M.	5
MAREC-BRETON, N.	2
MARCUSCHI, L. A.	1
MARTURANO, E. M.	1
MARASCHIN, C.	2
MARCUSCHI, L. A.	2
MARTINS, C. C.	3
MARTINS, R. A.	1
MASON, J. M.	1
MATOS, M. A.	3
MATTHEWS, R.	1
MEDEIROS, J. G.	4
MEIRELES, E.	1
MEHLER, J.	1
MELCHIORI, L.E.	1
MELO, L. E.	1
MIELL, D.	1
MILANEZ, W.	1
MIRANDA, E. M.	1
MIRANDA, M. M.	1
MONTEIRO, A.	1

MONTEIRO, G.	2
MORAIS, A. M. P.	2
MORAIS, E. P. M.	1
MORAIS, J.	10
MORILO, M. M.	1
MORISSETTE, P.	1
MORRISON, F. J.	1
MOSCA, P.	1
MOTA, M..	4
MOTA, M. E. A.	1
MOURA, M. L. S.	1
MOUSSATCHE, A. H.	2
Letra N	
NAGY, W. E.	2
NATION, K.	1
NACHTSNEIN, C. J.	1
NELSON, K.	1
NESDALE, A.	4
NEVADO, R.	1
NEISSER, U.	1
NICOLAU, M. L. M	5
NICHOLLS, J. G.	1
NIE, H.	2
NINIO, A.	1
NOVY, D. M.	1
NUNES, A. N. DE A.	1
NUNES, T.	13
Letra O	
OAKHILL, J.	3
OAKLANDER, V.	1
OLIVEIRA E SILVA, R. P. DE	1
OLIVEIRA, M. A.	1
OLSON, D. R.	3
OLOFSSON, A.	1
ORSOLINI, M.	2
OTTA, E.	1
Letra P	
PACHECO, M. C. G.	4
PAPPAS, A.	1

PAPOUSEK, M.	1
PARENTE, M. A. M. P.	10
PATEL, S.	1
PATATIVA DO A.	1
PATTANAYAK, D. P.	1
PATTO, M. H. S.	2
PAYNE, A. C.	1
PEDROSA, I.	1
PENNINGTON, B. F.	1
PEREIRA, L. D.	1
PEREIRA, M.	1
PERFETTI, C.	2
PERRENOUD, P.	1
PERRY, C.	1
PERES, W.	1
PETERSON, C.	1
PIAGET, J.	12
PIATELLI-PALMARINI, M. A.	1
PICCOLO, A. A. T.	1
PIMENTA, M. A. M.	2
PINHEIRO, A. M. V.	20
PINKER, S.	1
PINTO, G.	1
PIO DA ROCHA, J. M.	1
PIOLAT, A.	1
PONTECORVO, C.	7
POPPOVIC, A. M.	2
PORTO, G.	1
POZNER, P.	1
PRATT, C.	5
PRINCE, G.	2
Letra Q	
QUEIROGA, B.	1
QUINE, W. V. O.	1
Letra R	
RANGEL, A.	1
RASMUSSEN, I.	1
RAZ, I. S.	1
READ, C.	1
REGO, L. L.	16
RESNICK, L. B.	1

ROAZZI, A.	1
ROBBINS, C.	1
ROBSON, C.	1
ROJO, R.	1
ROSENGREEN, K. S.	1
ROSENHOUSE, J.	1
RÖSSEL, A.	1
ROSSITO, A. L.	1
ROAZZI, A.	2
ROYER, C.	1
READ, C.	1
REGO, L. L. B.	5
RIBEIRO, T.	1
RICARD, M.	1
RISSE, M. S.	1
ROTH, E.	1
ROTHERNEVES, R	1
ROWE-WALSH, S.	1
RUBIN, H.	1
RUFFMAN, T.	1
RUMELHART, D. E.	1
RYAN, E. B.	1
Letra S	
SÁ, I. DE	1
SALVADOR, C. C.	1
SALLES, J. F.	10
SAMUELS, S. J.	1
SANTOS, L. G.	1
SANTOS, M.	1
SANTOS, M. T. M.	1
SAWAYA, S. M.	1
SHATZ, M.	1
SCHWARTZ, J. H.	1
SCHOSSLER, T.	1
SCHUTZ, R. E.	1
SCLAR-CABRAL, L	1
SEARS, R. R.	1
SEGUI, J.	1
SÉNÉCHAL, M.	1
SHANKWEILER, D.	1
SHARE, D. L.	3
SHAYWITZ, S.	1
SCHNEIDER, W.	1

SELIGMAN, M.	1
SEYMOUR, P. H. K.	3
SMYTHE, I.	1
STACKHOUSE, J.	1
SHAPIRO, L. R.	2
SHARE, D.	2
SIDMAN, M.	6
SIEGEL, L. S.	1
SIEGEL, S.	2
SIEGLER, R.	1
SIGNORINI, A.	2
SILVA, A DA	1
SILVA, E. T.	1
SILVA, M. A. S.	1
SILVA, M. E. L.	1
SILVA, P. M.	1
SILVA, R. M. F.	1
SILVA, R. N.	1
SILVA, K. Z.	1
SILVEIRA, A.	3
SILVEIRA, F. B.	1
SINGSON, M	2
SKINNER, B. F.	1
SMITH, F	1
SMITH, L. B.	1
SMITH, M.	1
SIMMONS, K.	1
SIQUEIRA, A. L.	1
SLOBIN, D. I.	1
SMITH, M. W.	1
SMOLKA, A. L. B.	1
SMYTHE, I	2
SNOW, C.	2
SNOWLING, M.	1
SOJA, N. N.	1
SOARES, M.	2
SORIA, R. A. B.	1
SOUZA, D. G.	6
SOUZA, D. H.	1
SOUZA, M.	1
SOUZA, N.	1
SPELLING, B.	1
SPINILLO, A. G.	15
STAATS, A. W.	2
STAHL, S. A.	1

STANLEY, J. C.	1
STEIN, N. L.	5
STEIN, L. M.	5
STERLING, C.	1
STIPEK, D.	1
STROSBERG, R.	1
STUART, M	1
SWEET, J.	1
Letra T	
TAESCHENER, T.	1
TAILBY, W.	1
TAINTURIER, M. J.	1
TAPIA, J. A.	1
TARDIFF, T.	1
TAYLOR, K. K.	1
TEALE, W. H.	1
TEBEROSKY, A.	9
TEIXEIRA, M.	1
TEIXIDÓ, M. M.	1
TERZI, S. B.	1
TEMPLE, C.	1
TOMASELLO, M.	2
TFOUNI, L. V.	3
THIERS, V. O.	1
TINCOFF, R.	1
TINKER, E.	1
TRABASSO, T.	1
TRAVAGLIA, L. C.	2
TREIMAN, R.	3
TREVISAN, E. M. C.	1
TOMASELLO, M.	2
TORGESEN, J. K.	3
TUNMER, W. E.	8
U	
URBINA, S.	1
V	
VICCILI, J.	1
VALE, M.	1
VALDEZ-MENCHACA, M. C.	1

VAL, M. G. C.	1
VAN DIJK, T. A.	1
VIGOTSKY, L. S.	5
VAYER, P.	2
W	
WAGNER, R. K.	2
WARRICK, N	1
WECHSLER, D.	1
WELLS, G.	1
WENDT, N. C.	1
WESTBURY, C.	1
WEINBERGER, J.	1
WEISS, M. L. L.	1
WECHSLER, D.	2
WHITEHURST, G. J.	3
WINER, B. J.	1
WITTER, G. P.	1
WOLFE, M.	1
WRIGHT, A. D.	1
X	
Y	
YOUNG, A. W.	1
YOSHIHARA, C.	1
YAVAS, F.	1
YUILL, N. M.	1
Z	
ZORZI, J. L.	2
ZUCCHERMAGLIO, C	1
ZUKOWSKI, A.	1

ANEXO 15¹

Autores e número de vezes que os mesmos foram citados como referência bibliográfica nos textos analisados dentro do Tema: Livros e cartilhas : Instrumentos que auxiliam na Alfabetização.

Nome do autor	Quantidade de vezes que o mesmo foi citado
Letra A	
Letra B	
BARTHES, R.	1
BENJAMIN, W.	1
BENVENISTE, E.	1
BOGIO, A.	1
BUTTER, E. J.	1
Letra C	
CLEWELL, S. F.	1
CLIFTON, A. M.	1
Letra D	
DAVIS, C.A.	2
DIETZSCH, M. J. M.	1
Letra E	
Nada consta	
Letra F	
FERREIRA R. M.	1
FERREIRO, E.	3
FORLI, M. L. A.	1
FREITAG, B.	1
Letra G	
GIORDANO, G.	1
GOLDENSTEIN, M. S.	1
GREEN, J. L.	1
GUZZO, R. S. L.	1
Letra H	

HACKIN, C.S.	1
Letra I	
IRWIN, J. M.	2
Letra J	
JORGE, W. J.	1
JORM, A.F.	1
JUNQUEIRA, S.	1
JUNKALA, J.	1
Letra K	
KENNEDY, C.B.	1
Letra L	
LEWIS, R. B.	1
Letra M	
MEIRELES, C.	1
MELLO, M. T. O. P.	1
MOLINA, O.	1
Letra N	
NERI, A. L.	1
Letra O	
NADA CONSTA	
Letra P	
PAIVA, E. L.	1
PÊCHEUX, M.	1
PFROMM NETO, S.	1
PICON, G.	1
Letra Q	

NADA CONSTA	
Letra R	
ROCHA, E. M. B.	1
RABELLO, I. D.	1
RODRIGUES, N.	1
RAMOS, G.	1
ROSA, J. G.	1
ROSAMILHA, N.	1
RAUCH, S. J.	1
Letra S	
SILBER, L. D.	1
SMITH, D.	1
SPOSITO, Y. L.	1
STAATS, A. W.	2
STEPHENS, T. M.	1
Letra T	
TEBEROSKY, A.	1
TOMATIS, G. F.	1
U	
NADA CONSTA	
V	
NADA CONSTA	
W	
NADA CONSTA	
WITTER, G.P.	4
X	
Y	
Z	

ANEXO 16

Autores e número de vezes que os mesmos foram citados como referência bibliográfica nos textos analisados dentro do Tema: O professor que alfabetiza.

Nome do autor	Quantidade de vezes que o mesmo foi citado
Letra A	
ABRAMOVAY, M.	1
AMADO, T.	1
ANDALÓ, C. S. A.	1
ANDRADE, I. R.	1
ARAÚJO, A.	2
Letra B	
BAETA, A. B.	1
BAKHTIN, M.	2
BENJAMIN, W.	1
BERNARDES, N. M. G.	2
BARRETO, E. S. S.	2
BRANDÃO, Z.	1
BRITO, R. L. G. L.	1
BRUNSTEIN, R. L.	1
BUARQUE, L. L.	1
Letra C	
CALDEIRA, A. M. S.	1
CAMPOS, M. C. S. S.	1
CAMPOS, M. M.	1
CANTO, R. S.	1
CARVALHO, S.	1
CERTEAU, M.	2
CHARTIER, A.	2
CHEVALLARD, Y.	1
CORTESE M. P. C.	1
CURY, CARLOS R. J.	1
Letra D	
DANTAS, H.	1
DAVIS, C.	3
DENZIN, N.	1

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.	1
Letra E	
EDWARDS, D.	1
ESPÓSITO, Y. L.	1
EZPELETA, J.	1
Letra F	
FABREGAT, A.	
FELDENS, M. das G. F.	2
FERREIRO, E.	5
FONTANA, R. A. C.	1
FOUCAMBERT, J.	1
FREITAG, B.	1
FUSARI, J. C.	1
Letra G	
GALVÃO, I	1
GARCIA, A	1
GATTI, B. A.	5
GIESTA, N. C.	1
GRADOLÍ, L. A.	1
GROSBAUM, M. W.	1
GYSLING, J. C.	1
Letra H	
HABERMAS, J.	3
Letra I	
Letra J	
JACOBSON, L.	1
JOHANNA, K.	1
Letra K	
KRAMER, S.	1
Letra L	
LAHAYE, L.	1
LEITE, S. A. S.	2

LESSARD, C.	1
LOCKHEED, M.	1
LOMÔNACO, B. P. A.	1
LURIA, A.	1
Letra M	
MACEDO, L.	1
MACEDO, M. do S. A. N.	1
MACHADO, A. H.	2
MARINHO, M.	
MARIZ, C. L.	3
MELLO, G. N. DE	1
MERCER, N.	1
MEZZAROBA, S. B.	1
MORAIS, A. G.	2
MORAIS, G.	1
MORTATTI, M. R. L.	1
MORTIMER, E. F.	1
Letra N	
NÓVOA, A.	2
NUNES, P.	1
Letra O	
OLIVEIRA, S. A.	1
Letra P	
PAIVA, V.	1
PARO, V. H.	1
PATTO, M. H. S.	3
PENIN, S.	2
PIMENTA, S. G.	1
PIMENTEL, Z. P.	1
Letra Q	
NADA CONSTA	
Letra R	
REGO, T. C.	1

REIG, D.	1
ROCKWELL, E.	2
RODRIGUES, A. N.	1
ROMMETVEIT, R.	1
ROSEMBERG, F.	1
ROSENTHAL, R.	1
ROUANET, P.	2
ROVAI, E.	1
Letra S	
SÁ, T. M. P. DE	1
SCHON, D. A.	1
SILVA, E. C.	1
SILVA, M. A. S. S.	1
SILVA, R. N.	4
SILVA, Z. A. P. M.	1
SMOLKA A. L.	2
SOARES, M. B.	4
Letra T	
TARDIF, M.	11
TEBEROSKY, A.	2
THERRIN, J.	1
Letra U	
Letra V	
VERRET, M.	1
VYGOTSKY, L. S.	3
Letra W	
WERTSCH, V. J.	3
Letra X	
NADA CONSTA	
Letra Y	
NADA CONSTA	

Letra Z	
NADA CONSTA	

ANEXO 17

Autores e números de vezes que os mesmos foram citados como referência bibliográfica nos textos analisados dentro do Tema: Alfabetização e Letramento.

Letra A	
Nome do autor	Quantidade de vezes que o mesmo foi citado
ABAURRE, M. B. M.	2
ADAMS, M. J.	1
ANDERSON, R. C.	2
ANDRADE, C. C.	1
ASTINGTON, J. W.	1
AZEVEDO, C. C. A.	1
Letra B	
BARTON, D.	1
BAKHTIN, M.	5
BLAIR-LARSEN, S. M.	1
BOND, G. L.	1
BURNS, S.	1
BRITO, A. C.	
Letra C	
CASTRO, E. R.	1
COLE, M.	1
COULMAS, F.	1
COWEN, J. E.	1
CUNNINGHAM, J. W.	1
CHALL, J. S.	1
CHARTIER, A. M	1
Letra D	
DAHL, K. L.	1
DEFRANCIS, J.	1
DYKSTRA, R.	1
Letra E	
NADA CONSTA	
Letra F	

FARACO, C.A.	1
FERREIRO, E.	1
FOUCAULT, M.	1
FRANCHI, C.	1
FREPPON, P. A.	1
Letra G	1
GARAN, E. M.	1
GARCIA, I. H. M.	1
GAFFNEY, J. S.	1
GINZBURG, C.	1
GNERRE, M.	1
GOODMAN, K. S.	2
GOULART, C. M. A.	5
GRIFFIN, P.	1
Letra H	
HALL, S.	1
HALLIDAY, M. A. K.	1
HEATH, S. B.	2
HEBRARD, J.	1
Letra I	
NADA CONSTA	
Letra J	
JOHNSON, D.	1
JUNGEBLUT, A.	1
Letra K	
KIRSCH, I. S.	1
KLEIMAN, A.	3
Letra L	
LAHIRE, B.	1
LEMOS, C. G.	2
Letra M	
MACHADO, A. H.	1
MACHADO, L. C. F.	1

MELLO, M. B. de	1
MEREDITH,R.	1
MICHALOWSKI, P.	2
MOATS, L. C.	1
MORTIMER, E.	1
MORRISON, K.	2
Letra O	
OLIVEIRA, M. K.	1
OLSON, D.	4
ORLANDI, E. P.	1
Letra P	
NADA CONSTA	
PACHECO, C. M. G.	2
Letra Q	
NADA CONSTA	
Letra R	
RAMA, A.	1
ROCHA, H. A. B.	1
ROMMETVEIT, R.	2
ROJO, R.	1
Letra S	
SCRIBNER, S.	1
SMITH, E.B.	1
SMITH, F.	2
SNOW, C.	1
SOARES, M. B.	5
STREET, B.	2
SMOLKA, A. L. B.	1
STOCK, B.	1
Letra T	
TEALE, W.	2
TEBEROSKY, A.	1

TERZI, S. B.	2
TFOUNI, L. V.	3
Letra U	
NADA CONSTA	
Letra V	
NADA CONSTA	
Letra W	
WILLIAMS, K. A.	1

ANEXO 18

Autores e números de vezes que os mesmos foram citados como referência bibliográfica nos textos analisados dentro do Tema: Política Pública: documentos Oficiais.

Nome do autor	Quantidade de vezes que o mesmo foi citado
Letra A	
ABAURRE, M. B. M.	2
ADAMS, M. J.	1
Letra B	
BAJARD, E.	2
BARBOSA, J.	1
BELINTANE, C.	4
BOSCO, Z. E.	1
Letra C	
CASTRO, M. F. P.	1
Letra F	
FRANCHI, E. P.	1
FERREIRO, E.	1
Letra G	
GERALDI, J. W.	2
GOIGOUX, R.	1
GOODMAN, K.	1
Letra J	
JADOULLE, A.	1
Letra K	
KLEIMAN, A.	1
KRAMER, S.	1
Letra L	

LEMOS, C.	1
LEMOS, M. T. G.	1
LIER-DE-VITO, M. F.	1
Letra M	
MARCHETTI, G.	1
MARCUSCHI, L. A.	1
Letra O	
ORLANDI, E. P.	1
OUSOULIAS, A	1
Letra P	
PIATELLI-PAMARINI, M.	1
Letra Q	
	1
NADA CONSTA	
Letra R	
ROJO, R.	1
Letra S	
SHAYWITZ, S.	1
SILVA, E. T.	1
SMITH, F	1
SNOWLING, M	1
SMOLKA, A. L. B.	1
SOARES, M.	1
Letra T	
TEBEROSKY, A.	1
TFOUNI, L. V. A.	1

ANEXO 19

Autores e número de vezes que os mesmos foram citados como referência bibliográfica nos textos analisados dentro do Tema: Estado da Arte na Alfabetização.

Autor	Quantidade de vezes que o mesmo foi citado.
Letra A	
AMBROSETTI, N. B.	1
ANDRADE, C. D.	24
AZANHA, J. M. P.	1
Letra B	
BARRETO, E. S. S.	1
BAKHTIN, M.	
BENJAMIN, W.	
BRASLAVSKY, B.	2
Letra C	
CAGLIARI, L. C. O.	1
CALAZANS, M. J.	
CARRAHER, T. N.	1
COSTA, J. D.	1
Letra D	
DAVIS, C.	2
DIETZSCH, M. J. M.	3
DEMARTINI, Z. B.	1
Letra E	
NADA CONSTA	
Letra F	
FERRARI, A. R.	1
FERREIRO, E.	1
FILP, J.	1
FRANCHI, E.	1
FREITAG, B.	1
Letra G	

GATTI, B.	3
GÓES, M. C. R.	1
GOUVEIA, A.	1
GROSSI, E.	1
Letra H	
HASENBALG, C. A.	1
Letra I	
NADA CONSTA	
Letra J	
NADA CONSTA	
Letra K	
KRAMER, S.	2
Letra L	
LEITE, S. A. S.	1
LOMÔNACO, B.	1
Letra M	
MARTINS, C.	1
MEDINA, A. NAGUEL, J.	1
MELO NETO, J. C.	1
Letra N	
NADA CONSTA	
Letra O	
OLIVEIRA, J. B. A.	1
Letra P	
POPPOVIC, A. N.	3

Letra Q	
NADA CONSTA	
Letra R	
RAMA, G.	1
REGO, L.	1
RIBEIRO, E. T.	1
ROCCO, M. T. F.	1
ROCKWELL, E.	1
RODRIGUES, A. N.	1
ROSEMBERGUE, F.	3
Letra S	
SANTOS, M. M. R.	1
SILVA, F.	2
SILVA, M. A. S. S.	1
SILVA, N.	1
SOARES, M.	5
SÜSSEKIND, F.	1
Letra T	
NADA CONSTA	
Letra U	
NADA CONSTA	
Letra V	
VICTORIA, C.	1
Letra W	
WEISZ, T.	1
Letra X	
NADA CONSTA	
Letra Y	

NADA CONSTA	
Letra Z	
ZILBERMAN, R.	1