



ELIANE DE OLIVEIRA BITTENCOURT

**AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: UM ESTUDO EM TESES E
DISSERTAÇÕES DE SANTA CATARINA – 1999/2008**

ITAJAÍ (SC)

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura – ProPEC
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – Mestrado em
Educação

ELIANE DE OLIVEIRA BITTENCOURT

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: UM ESTUDO EM TESES E
DISSERTAÇÕES DE SANTA CATARINA – 1999/2008

Dissertação apresentada ao colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: **Educação** – (Linha de Pesquisa: *Processo de Ensino e Aprendizagem*).

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro.

ITAJAÍ (SC)

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

B546a Bittencourt, Eliane de Oliveira, 1968-
Aquisição da língua escrita [manuscrito] : um estudo em teses e
dissertações de Santa Catarina - 1999/2008 / Eliane de Oliveira
Bittencourt. – 2010
84 f. : il ; 30 cm.

Cópia de computador (Printout(s)).
Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí,
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 2010.
“Orientação: Prof^ª. Dra. Maria Helena Baptista Vilares
Cordeiro”.

1. Alfabetização. 2. Aquisição da língua escrita. 3.
Letramento. 4. Produções acadêmicas I. Cordeiro, Maria
Helena Baptista Vilares. II. Título.

CDU: 372.41

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura – ProPEC
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE
Mestrado em Educação

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

ELIANE DE OLIVEIRA BITTENCOURT

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA:
UM ESTUDO EM TESES E DISSERTAÇÕES DE SANTA CATARINA –
1999/2008

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 24 de fevereiro de 2010.

Membros da Comissão:

Orientadora:

Prof^a. Dra. Maria Helena Baptista Vilares
Cordeiro

Membro Externo:

Prof^a. Dr^a. Diana Carvalho de Carvalho

Membro representante do colegiado:

Prof^a. Dr^a. Adair de Aguiar Neitzel

ESCRITORES E COZINHEIROS

“Tenho um sonho (...) gostaria de ser cozinheiro. As cozinhas são lugares que me fascinam, mágicos: ali se prepara o prazer. Mas para preparar o prazer, o cozinheiro deve ser psicólogo, um adivinho de desejos, conhecedor dos segredos da alma e do corpo. Mas não sei cozinhar. Acho que é por isso que escrevo. Escrevo como quem cozinha. (...) Eu escrevo pensando no prazer que o meu texto poderá produzir naquele que me lê.

(...)

Esta é a razão que gostaria de ser cozinheiro. É mais fácil criar felicidade pela comida que pela palavra... Os pratos de sua especialidade, o cozinheiro os sabe de cor. Já foram testados, aprovados, gozados. Basta repetir, fazer de novo o que já foi feito. Mas, é justamente isto que é proibido ao escritor. O escritor é um cozinheiro que a cada semana tem de inventar um prato novo. Cada semana que começa é uma angústia, representada pelo vazio de três folhas de papel em branco que me comandam: “Escreva aqui uma coisa nova que dê prazer!” escrever é um sofrimento. Todo texto prazeroso conta uma mentira. Ele esconde as dores da gestação e do parto. De vez em quando alguém me diz: “Como você escreve fácil!” Fico feliz. Alguém me confessou o seu prazer no meu texto. Mas sei que esta facilidade só existe para quem lê. O fogo que me queimou ficou na cozinha. Mário Quintana diz que é preciso escrever muitas vezes para que se dê a impressão de que o texto foi escrito pela primeira vez. Sim, para que dê a impressão... Porque se o sofrimento do escritor aparece, o seu texto terá o gosto de comida queimada.

(...) *Escrever é um cozinhar em que o cozinheiro se queima sempre.*

Mas vale a pena ficar queimado pela alegria no rosto de quem come a comida que se fez”.

(Rubem Alves)

(In: O RETORNO E TERNO: crônicas)

DEDICATÓRIA

“Só se pode viver perto de outro e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura”.

“Ah, a flor do amor tem muitos nomes”.

(Guimarães Rosa, In: Grande Sertão Veredas)

*Sem dúvida que a Flor do Amor tem muitos nomes e alguns deles são: **Leopoldo** (meu pai, em memória), **Noemi** (minha mãe), **Marcos** (meu esposo), **Marcos e Lucas** (meus filhos), **Vera, Rosete, Rosilda, Ana, Maria, Beto, Léo e Francisco** (meus irmãos,) **Francisco e Olívia** (meu sogro e minha sogra). A todos vocês, pessoas queridas que estão sempre a meu lado, ajudando-me a construir enquanto pessoa e facilitando nas minhas buscas profissionais e acadêmicas, através do amparo, da compreensão, da coragem e dos constantes incentivos.*

Eu amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Minha imensa gratidão aos que me ajudaram, inspiraram, encorajaram e compartilharam os momentos desta pesquisa, tornando-a realidade:

A **Deus** por todas as forças concedidas e sua inquestionável presença nos momentos de maiores dificuldades.

Ao meu esposo **Marcos** e aos meus filhos **Marcos e Lucas**, companheiros de todas as horas, estando sempre ao meu lado nos momentos de angústia e estudo, me encorajando a prosseguir.

À **Minha Família**, mãe, sogro, sogra, irmãs, irmãos, cunhadas, cunhados, afilhados, sobrinhos e sobrinhas, sempre tão carinhosos e afetuosos.

À **Profª Dra. Maria Helena B. V. Cordeiro**, por toda sua atenção e apoio, por compartilhar de seus conhecimentos, por ter sido mais que Professora e Orientadora, na verdade, uma Amiga frente as minhas dificuldades.

À **Profª Dra. Luciane Maria Schlindwein**, por acreditar neste trabalho, aceitando ser minha Orientadora.

Às **Professoras Dra. Diana Carvalho de Carvalho e Dra. Adair de Aguiar Neitzel**, por aceitarem o convite de serem membros da banca de defesa desta dissertação, por sua disponibilidade de tempo e, sobretudo, porque sei que seus olhares críticos poderão contribuir para avançar em meus conhecimentos.

A todos os **Amigos e Amigas do Mestrado e da Educação**, que disseram uma palavra ou uma frase, que incentivaram e acreditaram, mas especialmente à **Izabela, Lúcia, Patrícia e Rozilda**, amigas que acompanharam esta jornada.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação** da Universidade do Vale de Itajaí, que por meio de seus docentes, contribuiu para minha formação enquanto pesquisadora.

Aos **Professores e Funcionários do PMAE**, de forma carinhosa, as amadas **Núbia e Mariana** que sempre foram tão solícitas às minhas necessidades e à **Luíza** sempre tão prestativa e carinhosa.

A **FAPESC** pelo apoio financeiro, contribuindo para a realização desta pesquisa.

A todos vocês, Minha Eterna Gratidão!

LISTA DE ABREVIACÕES

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD – Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEF – Conselho Federal de Educação
- FAPESC – Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina
- FURB – Universidade do Vale de Itajaí
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudante
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico
- PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- TICs – Tecnologia da Informação e Comunicação
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UNESC – Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization).
- UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro I Correlação entre os Pontos de Análise e os Testes ABC	24
Quadro II. Levantamento das Teses e Dissertações Realizadas nas Instituições Catarinenses no Período de 1999 a 2008	46
Quadro III. Classificação dos trabalhos de acordo com sua temática e programa de origem.	55
Quadro IV Cruzamento: Temática e Concepção Teórica	63

LISTA TABELAS

Tabela 1. Forma de coleta das produções que formam o corpus da pesquisa	48
Tabela 2. Número de produções que versam sobre o tema aquisição da língua escrita de acordo com a instituição e o ano de publicação	49
Tabela 3. Número de produções sobre aquisição da língua escrita, de acordo com a instituição e programas de pós-graduação.....	51

RESUMO

O presente trabalho vinculado à linha de pesquisa *Processos de Ensino e Aprendizagem* teve como objetivo refletir sobre as contribuições das dissertações e teses que tratam sobre a aquisição da língua escrita, defendidas nos programas de pós-graduação - mestrado e doutorado em educação - credenciados pela CAPES, do Estado de Santa Catarina no período de 1999 e 2008. Os dados iniciais (resumos) foram coletados *on-line* no portal periódico da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no banco de teses. As pesquisas foram coletadas na íntegra na base de dados da BDTD (Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações), no portal da CAPES e nas Bibliotecas das Instituições de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina. Autores como Ferreiro, Nunes, Olson, Soares, Vigotski, entre outros, contribuíram para a argumentação e análise deste trabalho. Num primeiro momento foram comparadas as temáticas das 03 (três) teses e 48 (quarenta e oito) dissertações, dentro do campo investigado, que têm como objeto a aquisição da língua escrita. Foram encontradas as seguintes temáticas: Processos de Aprendizagem de Crianças, Processos de Aprendizagem de Jovens e Adultos, Formação Docente, História de Vida e Constituição do Sujeito, Estudos de Produções Acadêmicas e Práticas de Ensino. Com base na análise documental, foi definido o *corpus* da pesquisa que foi constituído pelas 15 (quinze) dissertações que focavam a aquisição da língua escrita por crianças e práticas de ensino e que foram defendidas em programas da Educação. Utilizando-se de procedimentos de análise do conteúdo, foram identificadas as concepções sobre a língua escrita e sobre os processos de aprendizagem que sustentam a argumentação dos autores dessas pesquisas. Constatou-se que os autores de todos os trabalhos partiam de uma visão de língua escrita enquanto sistema de representação, sendo que 03 orientaram seu trabalho predominantemente para uma investigação da escrita como objeto de pensamento e 12 focaram a escrita como ferramenta de pensamento, privilegiando tantos os aspectos interacionais interpessoais como intrapsíquicos. Essa abordagem da língua escrita se traduziu em perspectivas pedagógicas coerentes com concepções de aprendizagem como uma construção do sujeito, sobretudo embasadas na teoria construtivista piagetiana e histórico-cultural vigotskiana. Com a socialização desta pesquisa, pretende-se possibilitar aos estudiosos e/ou interessados o conhecimento sobre os estudos das produções científicas em alfabetização, realizadas no Estado de Santa Catarina, no período de 1999 a 2008 e assim traçar possíveis caminhos para futuras pesquisas acerca desse tema.

Palavras-chave: Alfabetização. Aquisição da língua escrita. Letramento. Produções acadêmicas.

ABSTRACT

This work, which is linked to the line of research *Teaching and Learning Processes*, reflects on the contributions of dissertations and theses that focus on the acquisition of written language, defended for postgraduate (master's and doctorate) programs in education accredited by the CAPES in the State of Santa Catarina, from 1999 to 2008. The initial data (abstracts) were collected on-line, from the thesis bank of the journals portal of CAPES (Coordination for Improvement of Personnel in Higher Education). The full texts of the works were taken from the database of the BDTD (National Digital Library of Theses and Dissertations), also available on the CAPES portal, and from Libraries of Higher Education Institutions in the State of Santa Catarina. Authors like Ferreiro, Nunes, Olson, Soares, and Vygotsky, among others, contributed to the argumentation and analysis used in this work. First, a field study was carried out to compare the themes of three theses and forty-eight dissertations focusing on the acquisition of written language. The following themes were identified: Learning Processes in Children, Learning Processes in Young People and Adults, Teacher Training, Life History and Constitution of the Subject, Studies of Academic Productions, and Teaching Practices. Based on the document analysis, a research *corpus* was defined, consisting of fifteen dissertations on the themes of teaching practices and the acquisition of written language by children, defended for Education programs. Using the procedures of content analysis, the concepts of written language and the learning processes that support the author's argumentation in these works were analyzed. It was observed that in all the works analyzed, written language is seen as a system of representation. Three of the works focused predominantly on an investigation of writing as an object of thought, and twelve focused on writing as a tool of thinking, favoring both interactional (inter-mental) and intra-mental aspects. This approach to written language is expressed in pedagogical perspectives that are coherent with concepts of learning as a construction of the subject, based particularly on Piaget's constructivist theory and Vygotsky's historical-cultural theory. With the socialization of this study, it is intended to provide academics and other interested parties with knowledge on the studies of scientific production in the area of literacy, written in the State of Santa Catarina between 1999 and 2008, and thereby outline possible directions for future research on this theme.

Key words: Literacy. Acquisition of written language. Writing. Academic works.

SUMÁRIO

ESCRITORES E COZINHEIROS.....	4
DEDICATÓRIA.....	5
AGRADECIMENTOS.....	6
LISTA DE ABREVIACÕES.....	7
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	8
LISTA DE QUADROS.....	8
LISTA TABELAS.....	8
1 INTRODUÇÃO.....	12
2 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA INFANTIL: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS DE ENSINO.....	19
2.1 CONCEPÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA, NO CONTEXTO ESCOLAR, ATÉ A DÉCADA DE SETENTA.....	19
2.1.1 <i>A ênfase nos métodos de alfabetização</i>	21
2.1.2 <i>Escrita como código</i>	26
2.2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR APÓS A DÉCADA DE SETENTA.....	31
2.2.1 <i>A escrita como objeto conceitual</i>	31
2.2.2 <i>A escrita como ferramenta do pensamento</i>	36
2.3 A PRÁTICA DE ENSINO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA.....	38
3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	41
3.1 PESQUISAS DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	41
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	43
3.3 PRIMEIROS PASSOS: UNIVERSO PESQUISADO.....	44
3.4 COLETA DE DADOS:.....	46
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	51
4.1 ANÁLISE DAS TEMÁTICAS.....	52
4.2 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS.....	58
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
6 REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICES.....	76
APÊNDICE 01: FRAGMENTOS DE TEXTOS DERIVADOS DOS TRABALHOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA IDENTIFICAÇÃO DAS TEMÁTICAS.....	77
APÊNDICE 02: FRAGMENTOS DE TEXTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA IDENTIFICAÇÃO DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DOS TRABALHOS ANALISADOS.....	81

1 INTRODUÇÃO

A aquisição da língua escrita é um marco fundamental na vida de todo ser humano. É possibilidade de inclusão na sociedade e de exercício de cidadania. A criança que aprende a ler e escrever logo no início de sua trajetória escolar tem maiores chances de ter sucesso em sua trajetória escolar e principalmente na vida. (SILVA, 2003).

Para a autora, a aquisição da leitura e da escrita é um dos obstáculos a ser enfrentado pela criança em seu período escolar e para o professor, um desafio a cada ano letivo. Superar este obstáculo significa, em uma sociedade letrada, dominada pela cultura escrita, a primeira oportunidade para que a criança possa na sua vida adulta, ser um cidadão ou cidadã livre nas suas decisões.

A aquisição da escrita abre as portas para a elaboração de conhecimentos posteriores condicionando todo o percurso educacional. É a grande responsável pelo sucesso ou insucesso das crianças na vida acadêmica. Pode-se afirmar então, que significativa parcela do fracasso escolar (FERREIRO, 1999, SILVA, 2003, MORTATTI, 2000a, 2000b, 2004) é gerada pelas dificuldades que os alunos enfrentam na aquisição da leitura e escrita.

Entretanto, a realidade educacional brasileira ainda não superou o espectro do analfabetismo. Grande parcela das crianças que ingressam no ensino fundamental não superam o desafio da alfabetização e, como resultante, fracassam em suas trajetórias escolares. O problema do fracasso escolar pode ser constatado pelos recentes resultados que os jovens brasileiros de 15 a 16 anos obtiveram nas avaliações realizadas pelo PISA¹ (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), nos anos de 2.000² (O melhor desempenho em leitura foi o da Finlândia que obteve 546 pontos em sua média geral, enquanto que o

¹ Pisa é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade.

² Fonte: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso 04/05/2009

Brasil obteve a pior média geral com 396 pontos), 2003³ (manteve, na leitura, o mesmo desempenho da primeira avaliação – 2000) e 2006⁴. (entre os 56 países avaliados no desempenho em leitura, o Brasil ocupou a 48º lugar). O Brasil, entre os países avaliados, apresentou um dos piores desempenhos nas três avaliações.

O fracasso escolar na alfabetização tem sido motivo de preocupação no campo educacional, tornando-se palco das diversas discussões e criação de projetos e sistemas de avaliações. (SOARES e MACIEL, 2000).

Cabe ressaltar que anterior às avaliações realizadas pelo PISA a partir do ano 2000, o MEC (Ministério da Educação e Cultura), por meio INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), criou o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) aplicado pela primeira vez em 1990. As avaliações são feitas por amostragem com turmas de 4^{os} e 8^{os} anos do Ensino Fundamental e 3^{os} anos do Ensino Médio, de redes públicas e particulares, localizadas em áreas rurais e urbanas, de todos os Estados e Distrito Federal.

Em 2005 foi criado a Prova Brasil a qual avalia todos os alunos da rede pública urbana, matriculados nos 4^{os} e 8^{os} anos do Ensino Fundamental.

Segundo o INEP⁵ a Prova Brasil “foi criada [...] a partir da necessidade de se tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB”.

No ano de 2007 foi instituída a Provinha Brasil⁶ que avalia crianças que freqüentam o 2º ano de escolarização. É realizada em duas etapas, a primeira aplicada no início do ano letivo (preferencialmente em abril) e a segunda no final do mesmo ano letivo.

Os sistemas de avaliação são iniciativas do Ministério da Educação e Cultura em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja finalidade é diagnosticar os níveis de conhecimentos dos alunos, com isso, definir ações

³ Fonte: http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/result_pisa2003_resum_tec.pdf

⁴ Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u351481.shtml>

⁵ Fonte: http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id

⁶ Fonte: http://provinhabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view

voltadas para melhorar a qualidade da educação e minimizar as desigualdades sociais⁷.

As discussões e criações de sistemas de avaliação podem ter contribuído para diminuir o problema do analfabetismo no Brasil, pois como mostra os dados do INAF/2007, nos anos de 2001/2002 a proporção de indivíduos classificados como analfabetos absolutos e no nível rudimentar de alfabetismo eram de 12% e 27%, já em 2007 o índice baixou para 9% e 25%, respectivamente.

Porém deve-se considerar que este índice ainda é muito alto, visto que o Plano Nacional da Juventude 2004 tem como meta “Erradicar o analfabetismo da população juvenil, nos próximos cinco anos, participando o Brasil da Década das Nações Unidas para a alfabetização (2003-2012)”, assim sendo ainda há muito que fazer pela educação do Brasil.

Durante os vinte e três anos de carreira, a pesquisadora atuou como profissional da educação, na docência de séries iniciais, na formação de professores alfabetizadores e na supervisão escolar, sempre envolvida com a alfabetização, ora trabalhando diretamente com os alunos, ora na formação dos professores alfabetizadores. Esta trajetória permitiu observar os avanços e também os problemas no que diz respeito à aquisição da língua escrita infantil. Ao longo dos anos foram muitas as dificuldades: algumas vezes focada nos alunos durante o seu processo de aprendizagem, outras voltada às práticas de ensino, isto é, professores com dificuldades em alfabetizar toda a turma, o que promovia a retenção e por conseqüência a condenação ao fracasso escolar desses repetentes.

Neste contexto, a implicação e inquietação com a problemática se constituíram ao longo desses anos, durante a atuação na educação, o que fortaleceu a curiosidade em conhecer as produções acadêmicas acerca do tema aquisição da língua escrita infantil, motivando a realização da pesquisa.

Assim, suscitada pela inquietação e curiosidade iniciou-se a consulta no banco de dados de teses e dissertações no portal da CAPES⁸, ao utilizar para a busca as palavras *alfabetização, aquisição da escrita e letramento*, apareceram

⁷ Fonte: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/>

⁸ Fonte: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>. Acesso em 18/08/09

792 (setecentos e noventa e dois) título diferentes. Com base nestes dados, é possível afirmar que são inúmeras as produções científicas realizadas sobre a aquisição e o uso da língua escrita.

Foi feito, também, o levantamento do número de pesquisas alusivas ao estado do conhecimento sobre diferentes temáticas, (por exemplo, só no portal do MEC⁹ foram encontradas 11 pesquisas em um espaço de 10 anos). Entretanto, as pesquisas que privilegiam o estado do conhecimento sobre aquisição e uso da língua escrita compõem um número muito menor. Os estudos encontrados, neste campo de conhecimento, foram: Soares (1986 - compreendem os anos de 1954 a 1961), Soares e Maciel (2000 - compreendem os anos de 1961 a 1989). Cabe lembrar que tais trabalhos não são frutos de dissertações ou teses, mas pesquisas realizadas com fomento do MEC. São estudos das produções realizadas sobre alfabetização¹⁰ no Brasil.

Diante deste universo, a pesquisadora sentiu-se ainda mais motivada em realizar um estudo reunindo as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (doravante nomeado programas ou programas de pós-graduação) de Santa Catarina que versam sobre o tema alfabetização.

Neste contexto, configurou-se o seguinte **problema**: *Quais as contribuições das dissertações e teses, sobre a aquisição da língua escrita, defendidas nos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em educação credenciados pela CAPES, de 1999 a 2008, no Estado de Santa Catarina?*

Optou-se pelos últimos 10 anos (considerando-se que a pesquisa foi iniciada em 2008), por dois motivos: por um lado, excetuando-se o programa da UFSC, todos os outros foram credenciados a partir de 2000. Por outro lado procurou-se conciliar o curto espaço de tempo para o desenvolvimento da pesquisa com a necessidade de trabalhar com um corpus cujo volume permitisse as análises, assim considerou-se que seria razoável um período de 10 anos.

⁹ Fonte: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/educacao>

¹⁰ Para Soares e Maciel (2000, p. 09) “a pesquisa ateuve-se, [...] ao tema alfabetização, entendendo-se como processo de aquisição da língua escrita pela criança no processo de escolarização regular”.

Para tentar responder estas questões, o presente trabalho teve como objetivo geral. *Refletir sobre as contribuições das dissertações e teses, sobre a aquisição da língua escrita, defendidas nos programas de pós-graduação - mestrado e doutorado – em educação credenciados pela CAPES, no Estado de Santa Catarina no período compreendido entre os anos de 1999 e 2008.*

Para facilitar o trabalho foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- Verificar se existe diferenças nas temáticas de investigação das pesquisas sobre a língua escrita, em função dos programas de pós-graduação em que essas pesquisas estão inseridas.
- Inventariar os trabalhos defendidos nos programas de educação que focam as práticas de ensino e os processos de aprendizagem da língua escrita por crianças.
- Identificar as concepções sobre a língua escrita e os processos de aprendizagem que sustentam a argumentação dos autores dessas pesquisas.

As instituições catarinenses que fazem parte dessa pesquisa são: FURB (Universidade Regional de Blumenau), UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), UNESC Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina e UNIVALI (Universidade do Vale de Itajaí), instituições estas que possuem programas *Stricto Sensu* credenciados pela CAPES e que contemplam pesquisas relacionadas à alfabetização em suas teses e dissertações.

Para a identificação das temáticas foram utilizadas todas as teses e dissertações sobre alfabetização, defendidas em programas credenciados pela CAPES no Estado de Santa Catarina no período compreendido entre os anos de 1999 e 2008, o que totalizou 51 trabalhos, sendo três teses e 48 dissertações. Estes trabalhos em estudo vincularam-se aos seguintes programas de pós-graduação: Educação, Linguística, Psicologia, Ciências da Computação, Ciências da Linguagem, Artes Visuais, Educação Científica e Tecnológica, e Engenharia da Produção. Foi feita a leitura de todos os resumos, de algumas introduções e

considerações finais, o que forneceu importantes indicadores de análise e cruzamento com os programas em que estas produções estão filiadas.

A partir da identificação das temáticas (Processos de aprendizagem de crianças, processos de aprendizagem de jovens e adultos, Formação docente, História de vida e constituição do sujeito, Estudos de produções acadêmicas e, Prática de ensino) e dos programas de pós-graduação (supra citados), se fez um novo recorte selecionando os trabalhos vinculados aos programas de Educação cujas temáticas foram Processo de Aprendizagem da Língua Escrita de Crianças (doravante nomeada simplesmente de processos de aprendizagem) e Prática Ensino da Língua Escrita (doravante nomeada práticas de ensino).

Vale salientar que se optou por trabalhos realizados nos programas de pós-graduação em educação por ser o mesmo programa em que esta pesquisa foi realizada, também por ser a área de atuação profissional da pesquisadora e pelas temáticas processos de aprendizagem e prática de ensino porque foram estas os motivos das inquietações e foco desta pesquisa.

Deste *corpus* (15 pesquisas), foi realizada também a leitura das fundamentações teóricas e das análises, o que possibilitou a identificação das concepções sobre a língua escrita e os processos de aprendizagem que sustentam a argumentação desses autores.

É uma pesquisa que faz análise minuciosa dos dados. O *corpus* deste trabalho está disponibilizado na Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações; no portal Domínio Público da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e nas Bibliotecas das Instituições credenciadas.

Para organização do relatório da pesquisa iniciou-se com a parte introdutória apresentando o tema, a problemática, os objetivos e sua relevância social.

O primeiro capítulo contempla a fundamentação teórica sobre a aquisição da língua escrita, os processos de aprendizagem e as práticas de ensino, importante para dar sustentação às análises.

O segundo descreve todos os procedimentos metodológicos.

O terceiro inicia com a identificação das temáticas e programas de pós-graduação das pesquisas e analisa mais aprofundadamente as dissertações advindas da Educação que versam sobre os temas práticas pedagógicas do

alfabetizador e os processos de aprendizagem da língua escrita por crianças. Finaliza o trabalho apresentando algumas sugestões e considerações.

Espera-se, com a socialização desta pesquisa, proporcionar aos pesquisadores e/ou interessados o acesso ao conhecimento sobre as produções científicas em alfabetização, realizadas no Estado de Santa Catarina, no período de 1999 a 2008 e possibilitar, aos estudiosos, possíveis caminhos para futuras pesquisas acerca desse tema com outros enfoques ou até mesmo dar continuidade a esta.

De acordo com Soares e Maciel (2000) uma pesquisa do estado do conhecimento não termina em si mesma, os estudos são constantes gerando novas produções acadêmicas, com isso este trabalho fica aberto para possíveis atualizações.

2 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA INFANTIL: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS DE ENSINO

Este capítulo apresenta as argumentações teóricas que apóiam esta pesquisa. Está composto de duas partes.

A primeira parte apresenta as discussões sobre o entendimento da escrita até a década de 70 (escrita entendida como codificação e decodificação), e os novos estudos realizados após esta década, (escrita concebida como um sistema de representação).

A segunda parte apresenta aquisição da língua escrita voltada para as práticas de ensino de acordo com as concepções sobre os processos de aprendizagem.

2.1 CONCEPÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA, NO CONTEXTO ESCOLAR, ATÉ A DÉCADA DE SETENTA

No final do século XIX, a economia que, até então, era predominante agrícola entra em declínio e cresce o setor industrial, impulsionando a urbanização e provocando alterações nos setores econômicos.

Este novo modelo de sociedade e economia vigente no país passou a necessitar de pessoas alfabetizadas e qualificadas para operar as máquinas e atender o mercado industrial (RIBEIRO, 1988).

Assim sendo, como relata Ribeiro (1988, p. 34) “o analfabetismo passou a constituir um problema, porque as técnicas de leitura e escrita foram se tornando instrumentos necessários à integração em tal contexto social”, logo o mercado de trabalho exigia mão-de-obra qualificada e para isso trabalhadores alfabetizados.

Isso colocou a necessidade de se universalizar a educação (escolarização), o que exigia uma profunda reforma nacional.

Segundo Souza (2000, p. 9, 11 e 12):

Desde a segunda metade do século XIX, a questão política da educação popular envolveu, em todo o Ocidente, a discussão sobre a organização administrativa e didático-pedagógica do ensino primário e os meios de sua universalização. [...] Em toda parte, difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. A idéia de uma escola nova para a formação do homem novo articulou-se com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização. [...] No Brasil não foi diferente. No final do século XIX, a escola popular foi elevada à condição de redentora da nação e de instrumento de modernização por excelência.

Diante da universalização, fazia-se necessário pensar em métodos de ensino que desse conta do grande contingente de crianças e adolescentes que passaram a ter acesso a escolarização.

Como mostra Souza, legisladores como Rui Barbosa começaram a advogar a criação de um método racional e com fundamentação filosófica e científica onde a aquisição do conhecimento sucedesse dos sentidos e da observação, o qual “poderia triunfar sobre o ensino verbalista, repetitivo, enraizado na memória e nas abstrações inúteis praticando nas escolas de primeiras letras do Império” (SOUZA, 2000, p. 13).

Neste sentido:

Na visionária concepção do legislador, a reforma do ensino primário deveria fundar uma nova realidade educacional no país substituindo a inócua escola de primeiras letras, voltada para o passado, pela escola primária moderna, com um ensino renovado e um programa enciclopédico, direcionada para o progresso do país (SOUZA, 2000, p. 12)

Assim, a discussão sobre os métodos de ensino se torna central e como não poderia deixar de ser, essa discussão se tornou decisiva no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, que era uma responsabilidade crucial da escola.

Desta forma, o início de século XX, foi marcado por grandes polêmicas entre alguns estudiosos que acreditavam que o sucesso ou insucesso do aluno, relativo à leitura e a escrita, estava diretamente relacionado com os métodos de ensino. Assim uma vez que este fosse “acertado”, facilitaria as ações dos professores em sala de aula e resolveria o problema da alfabetização (ANTUNES & COSTA, 2007).

2.1.1 A ênfase nos métodos de alfabetização

Dentre os métodos de alfabetização pode-se citar o método fonético ou sintético, o método global ou analítico e o método eclético. Foram eles que conduziram, por longa data, o trabalho do professor alfabetizador.

O método sintético/fonético parte da unidade menor para a maior, “cujo processamento implica um percurso unidirecional e hierarquizado” (SILVA, 2003, p. 27). Prioriza as correspondências fonográficas e a memorização de sinais gráficos. Compreende o método alfabético que tem a letra como unidade principal; o método fônico cuja unidade é o fonema e o método silábico que parte da sílaba como unidade principal, posteriormente se ensina frases soltas ou agrupadas, formando textos sem necessidade de coerência e coesão, pois o que interessa é o treino das relações som-letra.

Como revela Mortatti (2000), o trabalho com a escrita era restrito à caligrafia e enfatizava a memorização das relações som-letra.

O método sintético passou a ser questionado e criticado em função de trabalhar numa perspectiva de ensino e aprendizagem da língua escrita, em que se priorizam o treino e a repetição, bem como a leitura mecânica que se dá por meio da decodificação do código escrito.

A priorização dessas estratégias de ensino tem subjacente concepções de leitura que são traduzidas nos modelos ascendentes (*bottom-up models*), os quais preconizam que o processamento dos estímulos visuais se inicia pela conversão das letras em unidades sonoras, as quais são reunidas para formar palavras e estas, por sua vez, se juntam em frases. Desta forma, ler é traduzir estímulos visuais em estímulos sonoros, o que leva a centrar o ensino em desenvolver habilidades periféricas, como a discriminação visual e auditiva. Além disso, pressupõe-se que, se a pessoa consegue decodificar letras em sons e juntá-los em frases, a compreensão do texto não é mais um problema de leitura e sim de linguagem oral (CORDEIRO, 1999).

Essas concepções foram questionadas em virtude de evidências que mostravam que muitos usuários competentes da língua oral eram incapazes de

compreender o sentido de frases e textos, apesar de conseguirem decodificar perfeitamente palavras e até mesmo frases (CORDEIRO, 1999).

Assim, foram propostos, no campo educacional, os métodos analíticos que propunham que o ensino da alfabetização partisse de unidades maiores (palavras, sentenças ou historietas), para que o investimento em compreender o significado do texto não fosse subjugado pelo esforço em decodificar unidades sem significado. Desta forma, não se admitia iniciar o ensino da leitura e escrita com letras, fonemas ou sílabas, os quais eram utilizados pelo método sintético. (MORTATTI, 2000)

O professor, ao ensinar a leitura e a escrita, oferecia ao aluno a totalidade, fosse ela a palavra, frases ou pequenos textos e, por último chegava-se à análise das sílabas e das letras. Para facilitar a formação de um vocabulário visual significativo, ou seja, a memorização da imagem ortográfica das palavras, que seriam reconhecidas em diferentes contextos, estas eram cuidadosamente escolhidas por seu perfil contrastante, o que tinha por base as leis da *gestalt* referentes à percepção. (RIZZO, 1998).

Foram muitos os conflitos em defesa de um ou outro método, porém tanto o método sintético quanto o analítico não contribuíram efetivamente para o analfabetismo, pois até “1920, o Estado mais rico não atingia mais 28% da população em idade escolar; e ainda 25% dessas crianças que estavam na escola eram analfabetas. Esse quadro não se alterou substancialmente até a década de 1940”. (GHIRALDELLI, 2006, p. 38).

Se São Paulo, que era considerado o Estado com economia privilegiada diante dos demais e pioneiro nas reformas para aumento de escolas, tinha a grande maioria da população em idade escolar analfabeta, é possível inferir que nos outros Estados da Federação a situação do analfabetismo não deveria ser muito diferente.

Diante desta situação e da autonomia conquistada com a Reforma Dória, (nº. 1750/1920), que dava ao professor o direito de escolher o método que acreditasse ser mais eficiente, ou até mesmo unir os dois métodos, surgiu no Brasil por volta de 1920 o método eclético que une o método sintético e analítico. (MORTATTI 2000).

As disputas entre os defensores de cada método não encerraram, mas foram abrandando à medida que foi fortalecida a incorporação desse novo método.

Foi nesse contexto de relativização sobre a importância do método, aliada à preocupação sobre as dificuldades de aprendizagem e ao fator econômico, que Lourenço Filho publicou, em 1934, o livro “Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita”.

Braslavsky (1971, p. 136), advoga com Lourenço Filho (1960), que os testes ABC consistem em mostrar que:

Além do nível de inteligência, para iniciar a aprendizagem da leitura intervêm outros fatores, uma vez que, “em um grupo numeroso de crianças, nem sempre todos os classificados por testes como os mais inteligentes, são os que, mais facilmente, aprendem a leitura e a escrita”. Além da “idade mental”, Lourenço Filho insiste na necessidade de um “mínimo de linguagem”, como em um mínimo de “maturidade” na coordenação visual-motora e auditivo-motora.

Os testes ABC são compostos por oito testes sendo que cada um recebe a notação em quatro graus: superior (3), médio (2), inferior (1) e, nulo (0). A nota máxima, ao concluir todos os testes, totaliza 24 pontos e a mínima é 0 (zero) ponto.

Todos os testes têm um tempo determinado para sua aplicação e contempla 10 pontos para análise, como pode se observado no quadro I:

Quadro I Correlação entre os Pontos de Análise e os Testes ABC

PONTOS DE ANÁLISE	TESTES
1) Coordenação visual-motora	Testes 1 – cópia de figuras Testes 3 – reprodução de movimentos Teste 7 – recorte em papel
2) Resistência à inversão na cópia de figuras	Testes 3 – reprodução motora e gráfica de movimentos
3) Memorização visual	Teste 2 – denominação de 7 figuras apresentadas em conjunto por 30 segundos
4) Coordenação auditivo-motora	Teste 6 – reprodução de polissílabos não usuais
5) Capacidade de prolação	Teste 4 e 6 – reprodução de palavras usuais e não usuais
6) Resistência a ecolalia	
7) Memorização auditiva	Teste 4 – reprodução de palavras de uso corrente
8) Índice de fadigabilidade	Teste 8 – pontilhagem em papel quadriculado Teste 7 – recorte em papel
9) Índice de atenção dirigida	Teste 2 – denominação de figuras Teste 5 – reprodução de narrativa Teste 7 – recorte Teste 8 – pontilhagem
10) Vocabulário e compreensão	Teste 2 – denominação de figuras Teste 5 – reprodução de narrativa

Fonte: Lourenço Filho (2008, p. 50).

Assim, os testes ABC se propõem a medir um conjunto de habilidades perceptuais que são consideradas necessárias para o sucesso do aluno no processo de alfabetização, pois como descreve Lourenço Filho (2008, p. 83), eles:

[...] indicam a probabilidade de as crianças aprenderem a ler, mais ou menos rapidamente. Convém, assim, separá-las em grupos ou classes tão homogêneas como possível. Os mestres conhecedores de sua arte sabem das vantagens de tratar um grupo homogêneo, ao invés de tratar com um grupo de crianças de diferentes aptidões para o trabalho escolar. No caso especial das classes de 1º ano, convém lembrar, além das vantagens reais para o ensino, o aspecto moral, quer em relação ao mestre quer aos alunos. Uma vez que a capacidade de aprender dos alunos esteja apreciada, poderá o professor avaliar com justeza de seu próprio esforço.

Esses testes, também conhecido como testes de Prontidão para a Alfabetização, eram aplicados aos alunos da 1ª série, logo nos primeiros dias de aula, antes de começar o ensino da leitura e escrita.

Para Lourenço Filho (2008), a aplicação dos testes tinha a intencionalidade de favorecer o trabalho docente, visto que, com a turma mais homogênea, os professores poderiam promover o conhecimento de todos os alunos, o que reduziria o fracasso inicial na aprendizagem escolar.

Assim, para o mesmo autor (2008, p. 155), numa classe heterogênea as crianças “não menos dotadas intelectualmente, mas imaturas para a leitura e a

escrita [...] criam desde cedo para com o estudo, [...] atitudes prejudiciais ao seu progresso escolar”. Neste sentido, com os Testes ABC, os alunos passaram a ser agrupados com vistas na pontuação obtida e as turmas passaram a ser organizadas de forma quase homogênea, pois se acreditava que desta forma melhoraria a aprendizagem da turma, resolvendo o problema da alfabetização.

Com a finalidade de organizar a escola, os Testes ABC atingiram milhões de crianças em diversos países. Em 1937 esta obra foi publicada em castelhano (Argentina) e em 1960 a edição foi revista, passando a ser empregados em escolas de todos os países da América Latina. (LOURENÇO FILHO, 2008).

Braslavsky (1971), afirma que este livro obteve grande valor, tanto na Argentina quanto na Europa, visto que por meio da aplicação de seus testes, é possível determinar se as crianças apresentam as condições de maturidade que a aprendizagem da leitura requer.

Importante ressaltar que, apesar de seu impacto nas escolas, o trabalho de Lourenço Filho é uma produção da área da Psicologia que foi incorporada pelas escolas sem a devida análise crítica do ponto de vista educacional.

Concorda-se com Sganderla (2007) que com os testes ABC a criança passou a ter um espaço de destaque no discurso e prática pedagógica, mas, a organização feita por algumas escolas ao formar a classes homogêneas, contribuíram para rotular os alunos, pois de acordo com seu desempenho freqüentariam a turma “A” (melhores alunos), “B”, “C” ou “D” (piores alunos), dependendo o número de turmas existentes em determinada série.

Os testes têm como finalidade a verificação da maturidade necessária ao indivíduo para o aprendizado da leitura e escrita, com base no que a Psicologia da época acreditava serem as bases psicológicas da alfabetização (MORTATTI, 2000). Verifica-se, assim, que o que se considerava serem as bases psicológicas para a alfabetização se referia apenas ao desenvolvimento da linguagem oral e à maturação dos sistemas periféricos e do sistema nervoso central, traduzida na capacidade de processar os estímulos, sobretudo visuais e auditivos. Essa ênfase na maturação do sistema nervoso central e periférico está coerente com as concepções sobre o processo de leitura e de escrita vigentes na época, pois não se cogitava que essas atividades envolvessem processos eminentemente conceituais.

A busca pelo melhor método para ensinar a leitura e a escrita e, os testes para verificação da maturidade da criança, aplicados na tentativa de resolver o problema do fracasso escolar, marcaram a história da alfabetização nacional para além da metade do século XX. Entretanto, segundo pesquisa realizada pelo IBGE/INEP¹¹, no ano de 1956, apenas 47% dos alunos foram aprovados no final da 1ª série/ano do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que a partir de 1950, os critérios de alfabetização utilizados pelo censo tiveram como referência as definições da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Nesta época, para ser considerada alfabetizada, a pessoa tinha que apenas ler e escrever um bilhete simples. (MORTATTI, 2004). Entretanto as definições sobre alfabetização foram sendo revisadas, reelaboradas e ampliadas paulatinamente.

Por mais que se tenha feito pesquisas e estudos a respeito da alfabetização e dos métodos de ensino, o índice de reprovação era muito significativo no Brasil. Isso levou os educadores e outros estudiosos a questionar: por que mais de 50% das crianças que frequentaram a escola até a metade do século passado não aprenderam a ler e escrever?

Não é pretensão, deste estudo, buscar a resposta para esta problemática, mas é possível apresentar as discussões que, a partir da década de 1970, com maior ênfase na década de 1980, denunciaram os problemas convergentes entres os métodos, trazendo novas perspectivas que revolucionaram a forma de abordar a aquisição da leitura e da escrita.

2.1.2 Escrita como código

Embora os métodos de alfabetização, já apresentados anteriormente, sejam geralmente considerados divergentes entre si, todos concebem a

¹¹ Fonte: Ministério de Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. 2001.

alfabetização como o domínio do código escrito, isto significa que a escrita é vista como mera transcrição da fala.

De acordo com Ferreiro (1985), ao propor uma alfabetização que inicie pela unidade menor para unidade maior (método sintético) ou vice-versa (método analítico), o que difere é a metodologia de ensino, pois o que está subjacente em ambas as propostas é a idéia de que escrever é transcreever a unidade sonora e por sua vez ler é converter os elementos gráficos em sons (FERREIRO, 1985).

Essa concepção de escrita como um código advém dos trabalhos de Saussure (1857-1913)¹², considerado o “pai” da lingüística e do estruturalismo. Este autor defendia que a escrita está subordinada à oralidade e tem praticamente as mesmas características, principalmente no que diz respeito a sua representação gráfica.

A língua e a escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última por si só constitui tal objeto. Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal. (SAUSSURE, 1915/2006, p. 34).

Para Olson (1997, p. 276), esta concepção de escrita é inconcebível, pois “não há sistema de escrita, inclusive o alfabeto, que torne evidente todos os aspectos do que é dito”.

Entretanto, é essa concepção da escrita que está subjacente aos modelos *bottom-up* de leitura, já apresentados acima, os quais, aliado a concepção associacionista de aprendizagem, levaram os educadores a propor os métodos de alfabetização discutidos acima. (CORDEIRO, 1999).

Ferreiro (1985) coloca que pensar a alfabetização como aquisição de um código, tendo a escrita como transcrição da oralidade, é entender a aprendizagem como aquisição de uma técnica, sendo que basta o alfabetizando decodificar os sinais gráficos para ser considerado um leitor. Segundo a autora (1985, p.14), a

¹² **Ferdinand de Saussure** (Genebra, 1857 -1913) foi um linguista e filósofo suíço cujas elaborações teóricas propiciaram o desenvolvimento da lingüística enquanto ciência e desencadearam o surgimento do estruturalismo. Além disso, o pensamento de Saussure estimulou muitos dos questionamentos que comparecem na lingüística do século XX.

forma de compreender a escrita como representação do código oral “coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva)”. É esse o motivo de se trabalhar a percepção auditiva e visual antes de começar a ensinar a leitura e a escrita.

Esta visão tradicional de alfabetização está fundamentada numa concepção empirista-associacionista¹³ de aprendizagem, cujos processos básicos seriam a percepção e a memória. Neste sentido, uma prática pedagógica que segue por este viés ignora todo o processo conceitual que a criança elabora na construção do conhecimento, durante a aquisição da língua escrita, considerando apenas o produto final, isto é, a decodificação dos sinais gráficos.

A criança é vista como uma “tábua rasa” onde se inscrevem letras e as palavras, segundo determinado método; o ensino é caracterizado por investimento na cópia, no ditado e repetição; a aprendizagem é mecânica com ênfase na fixação e memorização dos conteúdos; o conhecimento prévio do aluno é desconsiderado, pois a preocupação está voltada em saber como o professor deve ensinar e não em saber como o aluno aprende. (FERREIRO, 1985, MIZUKAMI, 1986).

Vigotski criticou a escola por não trabalhar a real e importante função da escrita. Segundo o autor:

[...] a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. [...] Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. (VIGOTSKI, 1930/1998, p. 139 e 140).

Olson (1994/1997) e Ferreiro (1985) se basearam nas contribuições da Psicolinguística, que, a partir do final da década de 1960 começou a questionar a

¹³ Para melhor compreensão ler POZO. Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres**: A nova cultura da aprendizagem. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2002.

visão Saussuriana que considerava a escrita como um código de transcrição da fala, defendendo que ela se constitui em um sistema de representação.

Assim, Ferreiro (1985) defende que, se entender a escrita como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, numa aprendizagem conceitual:

A construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que uma mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados (isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimento); um esquema conceitual que permita processos de inferência acerca de propriedades não observáveis, na base do que se antecipou e do que foi verificado. (FERREIRO, 1985, p. 66).

Portanto, os trabalhos de Ferreiro deslocam a problemática da aprendizagem da leitura e da escrita, da mera memorização das relações pré-estabelecidas em um código, para a elaboração conceitual que permite a compreensão das regras de funcionamento e de uso de um sistema de representação.

Convém esclarecer que a aprendizagem das relações entre fala e escrita que estão subjacentes ao funcionamento do sistema de escrita é muito importante para o processo de alfabetização, porém isto não significa que aquisição da língua escrita deva ser reduzida à memorização de um código, pois este é apenas uma parte desta aprendizagem.

Vigotski (1930/1998, p. 140) já tinha chamado a atenção para essa problemática quando afirmou:

Um aspecto desse sistema [língua escrita] é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução

correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança.

Vigotsky (1930/1998) coloca que a língua escrita é compreendida, inicialmente, por meio da língua falada que gradualmente vai desaparecendo e com isso a língua escrita que era um simbolismo de segunda ordem torna-se um simbolismo direto, tornando-se perceptível da mesma maneira que a língua oral.

Pensar a escrita como um sistema de representação é, portanto, considerá-la como um objeto cultural e, nesse sentido, seu domínio e seu uso não pode ser desvinculado do contexto histórico-cultural em que ocorrem.

Cagliari (2007, p.105) apresenta alguns argumentos para justificar que a escrita deve ser considerada objeto cultural:

A motivação da escrita é sua própria razão de ser; a decifração constitui apenas um aspecto mecânico de seu funcionamento. Assim a leitura não pode ser só decifração; deve, através da decifração, chegar à motivação do que está escrito, ao seu conteúdo semântico e pragmático completo. Por isso **a leitura não se reduz à somatória de significados individuais dos símbolos** (letras, palavras etc.), mas obriga o leitor a enquadrar todos os elementos no universo cultural, social, histórico etc. em que o escritor se baseou para escrever¹⁴.

Dessa forma, a compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, sobretudo, das dificuldades enfrentadas pelas crianças nesse processo, não pode prescindir da análise crítica das condições sociais e materiais para promoção desse aprendizado e das condições sociais de produção da escrita e da leitura no contexto em que o aprendiz está inserido.

¹⁴ Grifos do autor

2.2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR APÓS A DÉCADA DE SETENTA

As contribuições de Terezinha Nunes são cruciais para a argumentação que sustentam este trabalho, pois é ela quem aborda que o sistema de escrita pode ser considerado sob dois prismas, não independentes, mas que, por questões metodológicas, podem ser vistos separadamente: por um lado, como um objeto do qual o aprendiz está se apropriando, procurando entender suas regras de construção e funcionamento; por outro lado, como ferramenta do pensamento, ampliando as capacidades do sujeito que utiliza esse sistema de intervir no mundo e de controlar seu próprio pensamento, já que a escrita é uma ferramenta por excelência para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas (NUNES, 1998).

2.2.1 A escrita como objeto conceitual

De acordo com Ferreiro (1985, p. 12), “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação”. Neste sentido, ao aprender a ler e escrever a criança elabora conceitos para compreender como a linguagem é representada, como também qual o significado da escrita para ela, ou seja, compreender sua função social e fazer o uso no seu dia a dia.

Um dos maiores problemas dos métodos de alfabetização é reduzir a alfabetização à mera aquisição do código, considerando a escrita como transcrição da oralidade. Nessa perspectiva, reserva-se ao professor a escolha e aplicação do método que acredita ser o melhor e que lhe dá mais segurança na sua ação pedagógica. Por isso, Ferreiro propôs que os professores voltassem seus olhos para a compreensão de como os alunos aprendem, o que resultou em uma mudança de concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Inspiradas nos estudos de Piaget sobre a psicologia e na epistemologia genética, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984/1999) pesquisaram a alfabetização, tomando como foco central a compreensão de “como os alunos

aprendem” a ler e escrever, em outras palavras, como as crianças pensam e organizam seus conceitos a respeito da escrita (PROFA/2001).

Telma Weisz, no texto de apresentação do livro *Psicogênese da Língua Escrita* relata que a pesquisa de Ferreiro e Teberosky foi “uma espécie de marco divisor na história da alfabetização”, pois mostrou “[...] que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, vii-viii), sendo a criança um sujeito cognoscente que pensa, reflete e elabora conceitos a respeito do objeto em estudo.

Ferreiro (1985) enfatiza que nenhuma criança chega à escola ignorando totalmente a língua escrita. Elas não aprendem porque vêem e escutam ou por terem lápis e papel à disposição, mas sim porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece.

Ferreiro e Teberosky (1999), em sua pesquisa sobre o processo de aquisição da língua escrita, mostraram como a criança constrói diferentes hipóteses, em relação à escrita antes de estar alfabetizada. Ela progride de idéias bastante primitivas, pautadas no desconhecimento da relação entre a fala e a escrita, para idéias surpreendentes sobre como seria essa relação. As autoras definiram cinco níveis no processo de conceitualização da língua escrita, cujo conhecimento é fundamental para que os professores possam propor desafios e proporcionar informações que promovam o desenvolvimento conceitual das crianças.

Os níveis definidos por Ferreiro e Teberosky são: 1) Escrita indiferenciada: quando a criança produz garatujas. Ela pode fazer grafismos separados imitando a letra imprensa ou linhas curvas imitando letra cursiva, ou seja, “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1984/1999, p. 193). São escritas parecidas entre si, sobretudo seu significado é determinado pela intenção do autor. A leitura feita pela criança é muito instável porque pode atribuir novos significados ao mesmo grafismo ou o mesmo significado para o grupo de palavras diferentes, pode também utilizar diferentes tamanhos de grafismos para os diferentes objetos. 2) Diferenciação da escrita: “Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1984/1999, p. 202). Uma diferença entre

esses dois níveis é que no segundo a criança começa a se desligar da leitura global e começa fazer correspondência entre as partes, seja ela representada por letra ou por pedaços dos nomes. Vale destacar nesses dois primeiros níveis de escrita, a criança ainda não faz a correspondência entre a grafia e a sonoridade lingüística, apenas faz correspondência a recortes ou letras do seu nome. 3) Hipótese silábica: A característica determinante neste nível é que a criança começa a estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico, parafraseando Azenha (1995), isto representa o divisor das águas no processo evolutivo, isto é, a criança quando avança para este nível dá um salto qualitativo em relação aos níveis anteriores. Nesta hipótese ainda pode escrever com grafias diferentes das letras, como também com letras sem o valor sonoro convencional, (pode escrever “cavalo” assim “olp”). Sendo assim, o aprendiz acredita que se escreve uma letra para cada sílaba da palavra, sendo que estas podem ter valor sonoro convencional¹⁵ ou não. A hipótese silábica pode ser considerada falsa, mas necessária, pois como destaca o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001), é falsa porque supõe que cada letra representa uma sílaba e a concepção social de escrita é alfabética, mas necessária porque a criança comete “erros construtivos” no caminho em direção ao conhecimento da língua escrita, erros estes muito lógicos se pensarmos na impossibilidade de emitir o fonema¹⁶ isolado. 4) Passagem da Hipótese Silábica para Alfabética (Hipótese silábico-alfabética): é o caminho a ser transitado entre a hipótese silábica e a alfabética, pois ora a criança escreve uma letra para a sílaba e ora escreve a sílaba completa (FERREIRO e TEBEROSKY, 1984/1999, p. 214). Muitos professores encaram esta hipótese como patológica, mas Azenha (1995, p. 82) ressalta que “ao invés de enxergar como uma criança que ‘come letras’, o conhecimento dos processos de aprendizagem conduz à observação literalmente oposta. Há progresso na compreensão do sistema da escrita e não patologia”. 5)

¹⁵ Valor sonoro convencional quer dizer quando o aprendiz escreve a letra correspondente à sílaba, seja ela vogal ou consoante. Exemplo: para cavalo escreve cvl.

¹⁶ Fonema é uma unidade sonora; letra é uma representação gráfica e visual do fonema. Uma mesma letra pode representar fonemas diferentes (peixe - exercício); um mesmo fonema pode ser representado por letras diferentes (flecha - lixo); uma mesma letra pode representar dois fonemas (táxi lê-se táksi) e duas letras pode representar um único fonema (chave lê-se xavi). (NICOLA & INFANTE, 1990).

Escrita Alfabética: neste nível a criança já venceu praticamente todos os obstáculos conceituais para a compreensão do sistema alfabético de escrita. Porém como adverte Ferreiro e Teberosky (1984/1999), isto não significa que a criança já tenha vencido todos os problemas, pois muitas vezes encontrará dificuldades na ortografia, o que deve ser trabalhado durante toda vida escolar.

Pode-se afirmar que Emília Ferreiro e Ana Teberosky trouxeram importantes contribuições para se refletir sobre os processos de aquisição da língua escrita, sobretudo, o deslocamento do olhar de como se ensina para como se aprende, outra questão central, nos estudos dessas autoras, foi demonstrar que a alfabetização é de natureza conceitual. Sendo assim, esses processos conceituais que são elaborados pela criança, não iniciam apenas quando ela entra na escola como pensam alguns professores que desconsideram o conhecimento prévio da criança, eles iniciam na pré-escolarização, em contato com seu meio social, ou seja, nas práticas sociais mediadas pela escrita.

Vigotski (1930/1998, p. 141 e 142) advoga que a história do desenvolvimento da escrita da criança começa com o gesto o qual “[...] é o signo visual inicial que contém a futura escrita. [...] os gestos são a escrita no ar, e os signos são frequentemente, simples gestos que foram fixados”. Pode-se dizer assim que a escrita tem uma pré-história que inicia com o gesto infantil e ligados a ele, existem para Vigotski, outros dois domínios: o desenho e o brinquedo simbólico que são atividades essenciais para a aprendizagem da linguagem escrita.

Segundo o autor:

[...] assim como o trabalho manual e o do mímico da caligrafia são para Montessori exercícios preparatórios ao desenvolvimento das habilidades da escrita, desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças (VIGOTSKI, 1930/1998, p. 157).

Luria, também defende a idéia de que a criança inicia no mundo da escrita antes mesmo de entrar na escola, ainda na “pré-história individual”. Este processo complexo inicia no período pré-escolar, quando a criança aprende e assimila

“certo número de técnicas que prepara o caminho para escrita”, (Vigotski, et al, 1934/1998, 143-144).

Sua pesquisa se concentra em todo período pré-escolar, onde se encontra a origem da escrita da criança, ou seja, período em que as crianças iniciam as primeiras formas simbólicas de representação e termina no momento em que elas iniciam a elaboração da escrita na sua forma cultural e mediada, quando começam a aprender a escrever na escolarização.

É possível afirmar, por meio das pesquisas de Luria, os longos caminhos pelos quais as crianças perpassam até chegar aos signos linguísticos, dos rabiscos não-diferenciados à escrita, utilizada para ampliar e modificar o pensamento, como também para interagir e comunicar.

Como afirma Silva (1994, p. 20), os rabiscos indiferenciados são substituídos por figuras e imagens e estas por sua vez substituídas por signos através de dois modos: a) “as crianças tentam retratar o conteúdo dado sem ultrapassar os limites dos rabiscos imitativos, arbitrários”; b) “as linhas e figuras sofrem a transição de uma forma de escrita que retrata o conteúdo, para o registro de uma idéia, ou seja, para os pictogramas”.

Conhecer e entender esses estágios de desenvolvimento da escrita da criança é de grande importância para os professores alfabetizadores, pois como afirma Luria:

Se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever. (VIGOTSKI, et al, 1934/1998, p.144).

Desta forma, de acordo com Vigotski (1993), o professor ao compreender esse percurso do desenvolvimento da escrita da criança poderá organizar ações que o ajudem a passar de um estágio de escrita para outro mais avançado. As crianças precisam da mediação do adulto para que possam entender os usos e propósitos da linguagem escrita, bem como, envolvê-las em práticas sociais da leitura e da escrita, onde elas possam pensar sobre este objeto, como também ao fazer o uso social desta ferramenta ela possa reestruturar e organizar o seu pensamento.

2.2.2 A escrita como ferramenta do pensamento.

Alfabetizar não é apenas codificar e decodificar, mas saber usar e refletir, questionar os códigos e particularmente usá-los no cotidiano. Alfabetizar significa orientar a criança para o domínio do sistema escrito. O aluno tem que ter em mente a clareza do por que e para quê aprender a ler e escrever, uma vez que a leitura pode ser definida como um pensamento estimulado pela linguagem escrita (KLEIMANN, 1995).

Para enfatizar que o domínio da língua escrita não se reduz à habilidade de decifrar as relações entre grafemas e fonemas, foi cunhado, no Brasil, o termo *letramento*.

A palavra *letramento* é nova em nossa língua e surgiu com a autora Mary Kato em 1986 em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, sendo em seguida usada em diversos livros, muitos de educação.

Segundo Soares (2004, p.35), *letramento*:

É uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy* [...]. *Letramento* é resultado da ação de ensinar a ler e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Em inglês, *literacy* compreende não apenas o domínio das regras de construção do sistema de escrita. É um processo de construção gradual, uma caminhada até que a pessoa possa ser considerada *literate*, ou seja, tenha a capacidade de utilizar o sistema de escrita como ferramenta para interferir ativamente sobre o meio social e também para ampliar as próprias capacidades cognitivas.

Entretanto a compreensão da escrita como ferramenta do pensamento – amplificador do pensamento – não é geralmente incorporada nas concepções sobre *letramento* de alguns professores e até mesmo de alguns pesquisadores que enfatizam a função social da escrita apenas como meio de comunicação e troca de informação, deixando de enfatizar o *letramento* enquanto promotor da inteligência.

Como aborda Nunes (1998, p. 14), “letramento não muda simplesmente a atividade da comunicação, ele também cria novos objetos de pensamento, [...]”, ou seja, o letramento não serve apenas para comunicar, mas também desenvolve as mentes dos sujeitos, além de organizar e reorganizar seu pensamento.

Assim, pessoa letrada utiliza a leitura e a escrita como ferramenta para pensar como também entra em “[...] contato e exposição com os pensamentos dos outros [...]”, logo a pessoa letrada pode “[...] ler os trabalhos de muitas pessoas, vivas ou mortas, pessoas que nunca conheceram, mas que podem servir de inspiração”. (NUNES, 1998, p. 23).

Uma pessoa letrada ao escrever emprega expressões típicas da língua escrita, demarcando a diferença entre a oralidade e a escrita e ao ler não apenas compreende um texto lido como também é capaz de selecionar aquilo que considera mais importante neste mesmo texto, além de distinguir e compreender as diversas funções dos diferentes textos escritos.

Mortatti afirma que:

[...] somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita. (MORTATTI, 2004, p. 107).

Essas definições são fundamentais para que seja compreendida a diferença entre letramento e alfabetização que é insistentemente colocada no Brasil.

O letramento permite ir além da decodificação dos códigos da escrita ao inserir aspectos histórico-culturais da aprendizagem de um sistema escrito. Adquirir competência para usar a leitura e a escrita no contexto das práticas sociais, deste modo, significa construir competências para usufruir a escrita em seu caráter funcional e prático.

Soares (2004) afirma que letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. É o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Apropriar-se da escrita é torná-la própria, ou seja, assumi-la como propriedade. Nesse sentido, a autora defende

que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica em usar socialmente a leitura e a escritura e responder às demandas sociais de leitura e de escrita.

A pessoa letrada passa a ter uma outra condição social e cultural, muda o seu lugar social, seu modo de viver, sua inserção na cultura e conseqüentemente uma forma de pensar diferente é neste sentido que se pode afirmar que a língua escrita é uma ferramenta do pensamento.

Para tanto, é válido dizer que a alfabetização (considerada aqui como o período em que a criança é inserida em um contexto de ensino sistemático da língua escrita) é o período mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a descoberta da escrita foi um dos momentos mais importantes da história da humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pode ser controlado e socializado pelos e entre os indivíduos.

Sendo assim, a alfabetização precisa acontecer em contextos letrados. O professor precisa considerar as práticas de letramento que acontecem dentro e fora da escola, da qual a criança faz parte, utilizar a leitura e a escrita tanto no que se refere às práticas discursivas como na condição de objeto de reflexão do aprendiz.

Isso se constitui em um grande desafio, que exige enxergar além, necessário para a construção de uma nova história da alfabetização, que contribua na formação de um sujeito atuante e determinante do seu processo individual, como também no seu contexto histórico-cultural.

2.3 A PRÁTICA DE ENSINO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Ao se considerar a alfabetização como um sistema de representação, isto é, ao se conceber a língua escrita como objeto do pensamento, e como uma ferramenta para pensar, pode-se conceber práticas pedagógicas que proporcionem o conhecimento desse objeto e práticas pedagógicas que utilizam a escrita para promover o desenvolvimento do pensamento e para a intervenção na sociedade.

Assim, as práticas orientadas para o objeto de pensamento pressupõem o aprendiz como agente que constrói o seu conhecimento, que interpreta dados novos a partir de dados já conceitualmente elaborados, agente protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

O professor, por sua vez, cria situações que permitem aos alunos vivenciar, pensar e refletir sobre este objeto de pensamento que é a escrita, oferecendo oportunidades nas quais esses aprendizes possam agir sobre ele e avançar em seus conhecimentos. Logo, o professor parte do que o aluno já sabe para propor atividades e desafios, assim como disponibilizar as informações necessárias para que ele possa aprender e progredir naquilo que ainda não sabe.

Práticas que contribuem para o ensino sobre a escrita como ferramenta do pensamento pressupõem a alfabetização em contextos de letramento extrapolando os limites dos bancos de sala de aula e das relações didáticas professor-aluno. Um trabalho pedagógico criativo que permite à criança o constante contato com os diversos gêneros textuais (reais e com sentido), oferecendo muita leitura e escrita, em contextos coletivos, mesmo antes de estarem alfabetizadas.

De acordo com Vigotski (1930/1998, p. 155):

[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que a professora julgar interessante [...] então o exercício da escrita passará a ser um exercício mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão.

Desta forma, cabe à escola oferecer condições para promoção do aprendizado, ou seja, propor uma escrita significativa à criança onde ela perceba na escrita “uma tarefa necessária e relevante para a vida”, só assim a escrita “[...] se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VIGOTSKI, 1930/1998, p. 156).

Entretanto, para que as atividades de leitura e escrita impulsionem o desenvolvimento cognitivo infantil elas “devem ser combinados de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 1934/1998, p. 111).

Vigotski para melhor explicar as dimensões do aprendizado escolar, definiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, ele define como aquelas funções que estão em processo do desenvolvimento. Por nível de desenvolvimento real entende-se como “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”. (VIGOTSKI, 1930/1998, p. 111).

Já o nível de desenvolvimento potencial “é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 1930/1998, p. 112).

De acordo com o autor é possível afirmar que:

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral a criança não é capaz de dirigir o desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: um único e bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 1934/1998, p. 112).

Partindo desses conceitos, o papel do professor como mediador entre o aluno e o conhecimento é imprescindível, pois ao atuar na zona de desenvolvimento proximal contribuirá para que aquilo que a criança pode fazer com sua assistência “hoje”, seja capaz de fazer sozinha “amanhã”. O aprendiz por sua vez, não é somente um sujeito ativo, mas interativo que se constitui (e contribui para constituição do outro) a partir de relações inter e intrapessoais, pois é na troca com pares mais experientes e na troca consigo mesmo que vai internalizando novos conhecimentos, ou seja, sujeito “vivo” no processo de aprendizagem.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta todo o caminho metodológico percorrido para elaboração do presente estudo e conseqüentemente oferecer subsídios para responder a seguinte problemática: *Quais as contribuições das dissertações e teses, sobre a aquisição da língua escrita defendidas nos programas de pós-graduação - mestrado e doutorado - credenciados pela CAPES, no Estado de Santa Catarina no período compreendido entre os anos de 1999 e 2008?*

A partir desta problemática foram organizadas de três questões centrais de investigação, a saber:

- Existem diferenças nas temáticas de investigação das pesquisas sobre a língua escrita, em função dos programas de pós-graduação em que essas pesquisas estão inseridas?
- Quais são os trabalhos defendidos nos programas de Educação que focam as práticas de ensino e os processos de aprendizagem da língua escrita por crianças?
- Quais as concepções sobre a língua escrita e sobre os processos de aprendizagem e práticas de ensino que sustentam a argumentação dos autores dessas pesquisas?

Este estudo sobre as produções acadêmicas se aproxima das pesquisas já realizadas por Soares e Maciel (1989, 2000), Nunes (1998), Ferreira (1999), Vieira (2007), entre outras intituladas “Estado do Conhecimento”. Assim, considera-se importante efetuar uma sucinta apresentação deste tipo de pesquisa para melhor situá-la.

3.1 PESQUISAS DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO

Estado do conhecimento pode ser definido como um estudo de caráter bibliográfico que tem como propósito inventariar e sistematizar as produções

científicas em determinado campo do conhecimento. Também conhecida como Estado da Arte ou Pesquisa da Pesquisa é definida por Ludke e André como:

[...] uma atitude deliberada e sistemática de busca à conceitualização, expressão, concepção e produção de novas formas de pesquisa e que indaga o tipo de pesquisa que se está realizando, sua qualidade, sua utilização, onde é realizada, em que condições, o tipo de conteúdo que desenvolve temas escolhidos, sua realização com as exigências e necessidades regionais e nacionais, sua contribuição para a construção de novas teorias e para o desenvolvimento de novas pesquisas, como são utilizados seus resultados etc. (1996, p.63).

Esse tipo de pesquisa, no país, é relativamente recente, pois segundo Ferreira (2002), até esta data se contava cerca de 20 anos de produções, isto significa que atualmente se tem um pouco mais de duas décadas de produções acadêmicas. Embora ainda jovem no universo da ciência, já se encontra um número significativo de pesquisas estado do conhecimento, isto mostra seu valor para a comunidade científica e para os estudiosos da área.

Diante de tantos estudos do estado do conhecimento encontrados nos portais da CAPES¹⁷ e do MEC¹⁸ serão apresentados apenas alguns exemplos, a título de ilustração: *Cultura Organizacional de Instituições de Ensino: Mapeamento e análise descritivo-interpretativa da produção acadêmica - 1990-2005* (Vieira, 2007) *Alfabetização no Brasil - O estado do conhecimento* (Soares e Maciel, 2000, 1989); *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental* (Megid, 1999); *Pesquisa em Leitura: um estudo dos resumos e dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, 1980 a 1995* (Ferreira, 1999); *Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT oito da Anped, 1990-1998* (Brezinski e Garrido, 1999); *Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: O caso da produção científica em cursos de pós-graduação* (Fiorentini, 1994)

De acordo com Soares e Maciel (2000, p. 9), essas pesquisas são:

[...] de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo

¹⁷ <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em 29/08/09

¹⁸ <http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>. Acesso em 29/08/09

conhecimento a respeito de determinado tema. Sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do Estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses.

A presente pesquisa foi sustentada e movida pelo desafio de conhecer o que já foi produzido, em teses e dissertações, sobre a aquisição da língua escrita, em um período de tempo e uma região em que isso ainda não foi realizado. Entretanto, apesar de apresentar algumas características das pesquisas sobre estado do conhecimento, não pode ainda ser considerada como tal, em virtude da limitação de seu escopo em termos teóricos. Com efeito, nesta pesquisa, as dissertações e teses foram tratadas como documentos sobre os quais foi realizado um levantamento da ocorrência ou não de determinadas características. Apenas numa pequena parte, com vistas a responder à terceira questão de pesquisa, se avançou um pouco, realizando-se uma modesta análise conceitual.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

As fontes utilizadas nesta investigação são teses e dissertações sobre alfabetização, pelo que alguns autores a classificariam como pesquisa bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (2001, p. 44), a pesquisa bibliográfica é “um levantamento de toda teoria já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que já foi escrito sobre determinado assunto, [...]”. Considera-se que, nesta pesquisa, as teses e dissertações são analisadas de forma a evidenciar características de seu conteúdo e não para subsidiar elaborações teóricas e por isso optou-se por considerá-la uma pesquisa documental.

Procurou-se, a partir de análises minuciosas, criar categorias que permitiram traduzir, em dados numéricos, as principais características dos textos analisados. Essas categorias foram produzidas a posteriori, exigindo, para isso,

uma análise qualitativa dos textos pesquisados. A elaboração de quadros mostrando a frequência dessas categorias e cruzando diferentes dimensões de análise deu maior visibilidade às relações que se pretendia evidenciar, facilitando a interpretação e permitindo responder às questões de pesquisa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.194), a geração de dados numéricos pode “servir como verificação para idéias que desenvolveu durante a investigação” e tem como finalidade a organização, sistematização, interpretação e visibilidade.

Gatti (2004, p. 13) também advoga:

[...] a combinação de dados quantitativos com metodologias qualitativas pode enriquecer a compreensão de eventos, fatos e processos. É inegável que, por apresentar caráter numérico, a abordagem quantitativa pode ser taxada de mecânica ou meramente estanque por alguns críticos. Entretanto, devem-se reconhecer também estudos quantitativos propiciam organizar, ordenar, categorizar e medir dados importantes para a realização de determinado trabalho científico.

Neste sentido, a presente investigação valeu-se de contribuições tanto das abordagens quantitativas, como das qualitativas para o levantamento e interpretação de elementos referentes ao estado do conhecimento ou estado da arte, ou seja, uma pesquisa da pesquisa¹⁹ sobre as produções acadêmicas acerca do tema alfabetização.

3.3 PRIMEIROS PASSOS: UNIVERSO PESQUISADO

Realizar esta pesquisa foi fascinante, e ao mesmo tempo um desafio. Fascinante, porque a aquisição da leitura e da escrita é indispensável na vida de qualquer cidadão, por isso é sem dúvida, uma das etapas mais importantes durante a escolaridade, pois é ela que abre caminhos para que os alunos possam prosseguir com sucesso sua vida educacional, e condição básica para que o ser humano possa exercer a plena cidadania. (SILVA, 2003)

¹⁹ Termo cunhado por Ludke e André (1996 apud VIEIRA, 2007, p. 79).

Fascinante também porque possibilitou conhecer, mapear e sistematizar as produções científicas que emergiram dos programas de pós-graduação stricto sensu que versam sobre o tema *aquisição da língua escrita*.

Desafio, por se tratar de um tema que tem sido motivo de preocupações e discussões no campo educacional, tornando-se objeto de pesquisa nos mais diferentes programas de pós-graduação, gerando, assim, uma vasta produção.

Outro fator que fez desta pesquisa um desafio foi a dificuldade em obter os trabalhos acadêmicos, pois muitos dos trabalhos identificados pelos resumos disponíveis na página da CAPES²⁰, não estavam disponíveis na íntegra na internet. A leitura dos resumos foi importante para uma seleção prévia, mas insuficiente para fazer a análise.

Para obtenção do corpus da pesquisa iniciou-se pela leitura dos resumos o que possibilitou a constatação de alguns problemas no que diz respeito aos seus conteúdos, pois alguns resumos ocultam dados significativos para o estudo. Com isso houve a necessidade de investigar não apenas os resumos, mas também as teses e dissertações completas para poder extrair os dados necessários para a pesquisa em questão.

É importante registrar que, para a composição do corpus desta pesquisa foi definido como universo, todas as teses e dissertações que versam sobre a *aquisição da língua escrita*, realizadas na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), FURB (Universidade Regional de Blumenau), UDESC (Universidade Estadual de Santa Catarina), UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense), UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina) e, UNIVALI (Universidade do Vale de Itajaí), Instituições Catarinenses com programas de pós-graduação Stricto Sensu autorizados e reconhecidos pela CAPES, no período de 1999 a 2008.

²⁰ CAPES é um órgão vinculado ao Ministério de Educação que tem como principais linhas de ação avaliar a pós-graduação stricto sensu, viabilizar o acesso e a divulgação produção científica, investir na formação de recursos humanos de alto nível no país e exterior e promover a cooperação científica internacional. (VIEIRA, 2007, p.83)

3.4 COLETA DE DADOS:

Ao decidir fazer uma investigação dos objetos de estudos das produções acadêmicas *sobre a aquisição da língua escrita*, dentro do universo previamente definido, partiu-se para a busca exaustiva nas diversas fontes possíveis. Iniciou-se pela coleta on-line, no portal Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, sendo que para fazer a consulta utilizou-se das palavras *alfabetização, aquisição da escrita e letramento*, tendo que constar qualquer uma dessas palavras no corpo do trabalho. Com essas palavras de busca constituiu-se um amplo conjunto de trabalhos, composto por 86 (oitenta e seis) teses e 506 (quinhentos e seis) dissertações, perfazendo um total de 592 (quinhentos e noventa e dois) trabalhos.

Entretanto, após a leitura dos resumos, foram selecionadas 51 (cinquenta e uma) pesquisas o que corresponde 8,78% da totalidade, as demais foram descartadas por não terem nenhuma relação com a aquisição da escrita, assim não atendiam ao propósito da pesquisa. Um dos exemplos são os trabalhos em que aparece a palavra alfabetização, mas referem-se à alfabetização tecnológica, pesquisas em que consta a palavra letramento, mas relacionadas ao ensino médio.

A totalidade de trabalhos encontrados que atenderam o critério de seleção compõe-se por 03 teses e 48 dissertações, como podem ser observados no quadro II.

Quadro II. Levantamento das Teses e Dissertações Realizadas nas Instituições Catarinenses no Período de 1999 a 2008

Código	INSTITUIÇÃO SIGLA	ANO	TÍTULO
T1	UFSC	2003	Efeitos da alfabetização tardia no letramento, na linguagem e na cognição em adultos iletrados
T2	UFSC	2005	Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método da alfabetização
T3	UFSC	2007	As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras
D1	UFSC	1999	Aplicação de tecnologias de inteligência artificial e realidade virtual pra ambiente virtual para a alfabetização infantil
D2	UFSC	2000	A formação em serviço de professoras das séries iniciais no próprio espaço escolar em Florianópolis - gestão 93/96
D3	UFSC	2000	Os discursos da alfabetização de adultos e as representações do sujeito analfabeto
D4	UFSC	2000	O efeito de dois procedimentos de sondas de leitura sobre o comportamento de generalização em crianças com dificuldades de aprendizagem
D5	UFSC	2000	A utilização de discriminação condicional no ensino da leitura e escrita a crianças com paralisia cerebral
D6	UFSC	2001	Formalização da interação colaborativa no âmbito da SIANALCO

Código	INSTITUIÇÃO SIGLA	ANO	TÍTULO
D7	UFSC	2001	Forma de mediação no processo da alfabetização dos (as) alunos (as) com necessidades educativas especiais
D8	UFSC	2001	Alfabetização em classe de aceleração
D9	UFSC	2002	O computador como instrumento de mediação na aquisição da escrita: uma abordagem sócio-histórica
D10	UFSC	2002	Sistema de informação baseado em computador: auxiliando o educador na mediação no processo inicial de alfabetização
D11	UFSC	2003	Educação de pessoas surdas: novos olhares sobre as questões do ensinar e aprender língua portuguesa
D12	UFSC	2003	A Leitura da Proposta Curricular de Santa Catarina: Investigando os níveis de letramento
D13	UFSC	2004	O eu e o outro na alfabetização: a construção do leitor/autor
D14	UFSC	2004	Consciência fonológica: a relação entre os níveis desenvolvidos e o processo de aquisição da escrita
D15	UFSC	2004	Linguagem escrita na educação infantil: perspectivas para a prática pedagógica indicadas na produção acadêmica no período de 1983-2001
D16	UFSC	2004	A leitura de textos em uma classe de alfabetização: o processo de construção de sentidos
D17	UFSC	2005	O ABC sem o ABC: fonemas e grafemas na alfabetização
D18	UFSC	2005	A nasalidade distintiva no início da aquisição da língua escrita
D19	UFSC	2006	Formação continuada e prática pedagógica: campo dos possíveis
D20	UFSC	2006	Professoras primárias: a construção profissional de alfabetizadoras negras em Florianópolis (1950-1970)
D21	UFSC	2006	Mundo letrado, mundo desejado: alfabetização e trajetória de vida
D22	UFSC	2007	Entre o lápis e o mouse: práticas docentes e tecnologias da comunicação digital
D23	FURB	2002	A concepção de leitura do professores alfabetizadores da rede municipal de Joinville: reflexões sobre o seu cotidiano de leitor
D24	FURB	2004	O GT 10 da ANPEd: A leitura em foco
D25	FURB	2004	A mediação pedagógica no processo de construção da linguagem escrita no contexto da sala de aula de alfabetização
D26	FURB	2004	Política de formação para professores de alfabetização: implicações para a prática e a identidade profissional
D27	FURB	2004	O papel da mediação, da dialogia e da (re) significação do ato de escrever no processo construção da língua escrita
D28	FURB	2005	A ação pedagógica do professor no processo de alfabetização
D29	FURB	2006	Vamos brincar de ler e escrever? Vivências lúdicas de leitura e escritura com crianças de 3 a 4 anos na educação infantil
D30	FURB	2007	Formação continuada de professores alfabetizadores: representações e sentidos
D31	FURB	2008	Os processos de alfabetização e letramento na aprendizagem da linguagem escrita no contexto das atividades registradas nos cadernos
D32	UDESC	2008	Desenhção: um estudo sobre o desenho infantil como fonte de múltiplas possibilidades no ensino fundamental
D33	UNESC	2008	A contribuição da literatura no processo de alfabetização e letramento: uma reflexão mediada pelo olhar da criança
D34	UNISUL	2006	A conversão do fonema /s/ em contextos competitivos: um estudo exploratório com professores do Ensino Fundamental
D35	UNIVALI	2003	Professoras alfabetizadoras: concepções e práticas
D36	UNIVALI	2003	As relações entre formação universitária inicial do professor alfabetizador e a sua prática pedagógica nos processos de alfabetização
D37	UNIVALI	2004	Processo até ler e escrever convencionalmente: concepções de alfabetização e letramento dos professores alfabetizadores de Pomerode
D38	UNIVALI	2004	Diferenças entre crianças no processo de aquisição da linguagem escrita
D39	UNIVALI	2004	As interfaces de um programa oficial de formação: PROFA - do escrito a dinâmica de formação
D40	UNIVALI	2005	(Re) encontrando a voz onde ela está: (des) encantos no ser professor
D41	UNIVALI	2005	Estratégias pedagógicas durante as atividades de linguagem na escrita na educação infantil
D42	UNIVALI	2005	Caminhos trilhados na compreensão da representação escrita por uma criança com síndrome de down
D43	UNIVALI	2006	Marcas da memória traduzidas na identidade docente: relatos de vida de professoras alfabetizadoras
D44	UNIVALI	2006	As oportunidades de aprendizagem na alfabetização mediadas pelo uso do computador como estratégias de ensino
D45	UNIVALI	2006	Interação entre o professor e aluno durante o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da língua escrita
D46	UNIVALI	2007	"O que ensinar? "Como ensinar?" Reflexões sobre a seleção e organização de conteúdos no processo de alfabetização
D47	UNIVALI	2007	Intencionalidade das atividades de linguagem escrita: o que dizem as crianças
D48	UNIVALI	2007	Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: olhares dos professores de Jaraguá do Sul (SC)

Ao fazer a leitura dos resumos, constatou-se que alguns não contemplavam todas as informações necessárias à construção da pesquisa.

Como por exemplo: identificação dos objetivos, das temáticas e das concepções subjacentes aos trabalhos em questão. Assim, partiu-se novamente para as consultas on-line, desta vez para encontrar as teses e dissertações na íntegra.

Observando a tabela 3, é possível visualizar o número e a forma pelas quais as pesquisas completas foram coletadas, de acordo com cada instituição.

Tabela 1. Forma de coleta das produções que formam o corpus da pesquisa

INSTITUIÇÃO	COLETA ON-LINE	COLETA NA BIBLIOTECA	TOTAL
UFSC	15	10	25
FURB	07	02	09
UDESC	01	-	01
UNESC	01	-	01
UNISUL	01	-	01
UNIVALI	12	02	14
TOTAL	37	14	51

Como no portal Periódicos da CAPES encontram-se apenas os resumos das pesquisas, partiu-se para nova consulta no site da BDTD, no site da CAPES no portal Domínio Público e nos sites das Bibliotecas das Instituições Catarinenses credenciadas que contemplam programas de pós-graduação stricto sensu. Foram encontrados quarenta e dois (42) trabalhos disponibilizados em formato PDF²¹.

Diante da necessidade de obter todos os trabalhos completos a pesquisadora se deslocou até as bibliotecas das Instituições participantes para obtenção das pesquisas que não contemplam versão on-line. De algumas teses e dissertações foram feitas cópias e de outras se fez o uso do sistema de empréstimos entre as bibliotecas.

Assim, como foi possível obter o texto completo de todos os trabalhos levantados, o corpus deste estudo compõe-se de 03 teses e 48 dissertações, totalizando 51 pesquisas que versam o tema alfabetização.

Procurou-se, então, analisar a produção de acordo com a instituição e o ano de publicação. Os resultados são apresentados na tabela 2.

²¹ PDF - Portable Document Format (Documento em Formato Portátil)

Tabela 2. Número de produções que versam sobre o tema aquisição da língua escrita de acordo com a instituição e o ano de publicação

ANO DAS PRODUÇÕES	INSTITUIÇÕES						TOTAL ANUAL
	UFSC	FURB	UDESC	UNESC	UNISUL	UNIVALI	
1999	01	-	-	-	-	-	01
2000	04	-	-	-	-	-	04
2001	03	-	-	-	-	-	03
2002	02	01	-	-	-	-	03
2003	03	-	-	-	-	02	05
2004	04	04	-	-	-	03	11
2005	03	01	-	-	-	03	07
2006	03	01	-	-	01	03	08
2007	02	01	-	-	-	03	06
2008	-	01	01	01	-	-	03
TOTAL	25	09	01	01	01	14	51

Em relação ao período estipulado da pesquisa (1999 a 2008) observou-se que até o ano de 2003 foram realizadas apenas 16 pesquisas, sendo todas dissertações. Mesmo havendo o programa de Doutorado na UFSC, nenhuma tese sobre o tema em questão foi encontrada nos quatro primeiros anos. Nos cinco anos posteriores houve um significativo aumento somando trinta e cinco 35 publicações, dentre elas, 03 teses e 32 dissertações; este aumento se deu porque, durante o último quinquênio, outros programas foram reconhecidos e credenciados pela CAPES.

Outro dado evidente na tabela 1 é que, em 2004, foram defendidas 11 dissertações em apenas um ano, o que representa 21,56% do total de trabalhos. Esse dado pode estar relacionado com o fato do mestrado da UNIVALI e da FURB terem sido credenciados em 2002, o que permitiu que as dissertações produzidas nesses programas fossem somadas às da UFSC. O fato de, na FURB, não terem sido defendidas dissertações sobre o tema em 2003, pode explicar a quantidade de dissertações defendidas no ano seguinte, ou seja, provavelmente trata-se da prorrogação do prazo para defesa, de alguns mestrandos.

Em relação ao tipo de produção, verificou-se que as três teses representam apenas 5,89% do total dos trabalhos, sendo que todas são produções realizadas por pesquisadores da UFSC, já que esta é a única instituição que tem programas de doutorado que enfocam o tema abordado nesta pesquisa.

Da totalidade, 48 (94,11) são dissertações, destas 22 (43,13%) originam da UFSC; 14 (27,45%) são pesquisas da UNIVALI; 09 (17,65%) representam a FURB; somam 5,88% as outras três Universidades (UDESC, UNESC e UNISUL).

A superioridade da UFSC em volume de trabalhos se explica porque há mais programas de mestrado com interesse em investigar sobre alfabetização e, sobretudo, pelo fato de ser a primeira Instituição de Santa Catarina a implantar os programas de mestrado e doutorado.

Uma vez mapeadas as produções que atendiam à finalidade do estudo em questão, foi organizado um quadro, com a caracterização individual de cada tese e dissertação, com a finalidade de contribuir para a análise e interpretação dos dados apresentados no próximo capítulo.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Ler significa reler, compreender e interpretar, pois cada um lê com os olhos que tem e interpreta a partir de onde os pés pisam (BOFF, 1997, p. 09).

Este capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados para atingir os objetivos específicos definidos para a pesquisa. Assim, no primeiro item são levantadas as temáticas das 51 produções, procurando verificar se existe relação entre essas temáticas e os programas de pós-graduação em que estas pesquisas foram produzidas; o segundo corresponde às concepções teóricas que embasam a argumentação dos autores dos 15 trabalhos advindos dos programas de pós-graduação em Educação cujos temas são Processos de Aprendizagem de Crianças e Práticas de Ensino.

As informações sobre os programas de pós-graduação foram encontradas nos portais da CAPES que são disponibilizadas por cada programa. Dessa forma, foram identificados os seguintes programas de pós-graduação *stricto-sensu*: Educação, Linguística, Psicologia, Ciências da Computação, Ciências da Linguagem, Artes Visuais, Educação Científica e Tecnológica, e Engenharia da Produção. A tabela 3 mostra as produções de cada instituição em programa de pós-graduação.

Tabela 3. Número de produções sobre aquisição da língua escrita, de acordo com a instituição e programas de pós-graduação.

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÕES						TOTAL PROGRAMAS
	UFSC	FURB	UDESC	UNESC	UNISUL	UNIVALI	
Educação	09	09	-	01	-	14	33
Linguística	08	-	-	-	-	-	08
Psicologia	02	-	-	-	-	-	02
Ciências da Computação	04	-	-	-	-	-	04
C. Linguagem	-	-	-	-	01	-	01
Artes Visuais	-	-	01	-	-	-	01
Ed. Científica e Tecnológica	01	-	-	-	-	-	01
Eng. da Produção	01	-	-	-	-	-	01
TOTAL	25	09	01	01	01	14	51-

Os 33 trabalhos vinculados aos programas de Educação representam 64,70% do total pesquisado. Entretanto, 18 (35,30%) das teses e dissertações foram encontradas em outros programas, o que evidencia que a problemática sobre alfabetização tem sido alvo de diferentes programas stricto-sensu. Nota-se que na UFSC, Linguística (08) e Educação (09) tem quase o mesmo número de dissertações sobre o tema aquisição da língua escrita.

Procedeu-se, então, à análise das temáticas para verificar se existe alguma preferência em função dos programas de pós-graduação em que estes trabalhos estão inseridos.

4.1 ANÁLISE DAS TEMÁTICAS

As temáticas foram identificadas partindo dos indicadores: título dos trabalhos, questões problemáticas, palavras-chave, objetivos, resumos, introduções, considerações finais, e posicionamentos dos pesquisadores apresentados nos próprios trabalhos. Dessa forma foi possível identificar as seguintes temáticas: Formação docente, História de Vida e Constituição do Sujeito, Estudos de Produções Acadêmicas, Processos de Aprendizagem de Jovens e Adultos, Processos de Aprendizagem de Crianças e Práticas de Ensino.

Faz-se necessário esclarecer que os critérios utilizados para a determinação das temáticas foram estabelecidos pela predominância do foco e porque em alguns trabalhos foram anunciadas pelos seus autores, mas isto não significa que o trabalho trate exclusivamente de determinado tema, pois há inevitáveis superposições, como por exemplo: na temática Práticas de Ensino podem estar presentes textos sobre Processos de Aprendizagem e vice e versa.

Foram retirados de todos os trabalhos alguns fragmentos de textos e/ou objetivos, que podem ser conferidos no Anexo I, com a finalidade de justificar a escolha das temáticas.

Foram incluídos na temática **Formação Docente** os trabalhos que discutem sobre os saberes docentes e sobre a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores. Serão apresentados abaixo alguns destes fragmentos para ilustrar a escolha esta temática

“Analisar uma proposta de formação continuada tendo como locus o próprio espaço escolar”. (D2)

“Traçar o perfil do professor do Ensino Fundamental, enquanto leitor no seu cotidiano constituiu o objeto desta pesquisa”. (D23)

“Discutir as especificidades, formas de operacionalização, abrangências e limitações de momentos específicos de formação continuada a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos”. (D30)

“Investigar em que medida os fundamentos teóricos metodológicos das disciplinas relacionadas á alfabetização, abordados nos currículos do curso de Pedagogia da UNIVALI, podem estar contribuindo para a prática”. (D36)

“Identificar as contribuições do PROFA na visão dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul (SC)”. (D48)

Para temática **História de Vida e Constituição e Sujeito** foram privilegiadas as pesquisas que relatam a trajetória pessoal e profissional de alguns professores alfabetizadores, como também a constituição do sujeito, seja este professor ou alfabetizando. Seguem alguns fragmentos que foram considerados para classificar os trabalhos contemplados por esta temática.

“Identificar como se deu o processo de escolarização e de inserção no mercado de trabalho em oposição a uma lógica histórica”. (D-20)

“O presente trabalho procurou compreender, através de pesquisa bibliográfica, como a voz pode significar o sujeito em sua relação com o mundo. Uma voz que atravessa o humano por esta razão, também está presente no ser-professor”. (D40)

“Investigar as trajetórias identitárias dos professores alfabetizadores, transitando pela construção histórica sócio-cultural, focalizada nas diversas relações que estes vivenciam nos espaços e tempos diferentes, em conexões que emergem neste processo, as quais caracterizam situações de cristalizações ou transformações de suas identidades”. (D43)

As pesquisas que compreendem os **Estudos de Produções Acadêmicas** são aquelas que têm como objeto de estudos as produções científicas sobre determinado tema. Como pode ser observado nos fragmentos a seguir.

“Mapear e examinar a produção acadêmica nos periódicos nacionais, respondendo a questões a respeito do conhecimento que a pesquisa acadêmica tem revelado para a educação Infantil sobre a linguagem escrita e dos limites e perspectivas da produção da produção acadêmica para a definição das especificidades da educação infantil”. (D15)

“Verificar que aspectos estão sendo privilegiados e quais estão deixando de ser abordados nas pesquisas sobre leitura”. (D24)

Como pode ser observado abaixo, apenas uma pesquisa aborda sobre os **Processos de Aprendizagem de Jovens e Adultos**.

“Verificar os efeitos da alfabetização no letramento, na linguagem e na cognição em adultos iletrados que buscam se alfabetizar ou realfabetizar na idade adulta”. (T1)

Os trabalhos pertencentes à temática **Processos de Aprendizagem de Crianças** são aqueles que buscam compreender os processos pelos quais as crianças passam para se alfabetizar e os trabalhos que apresentam recursos e estratégias de aprendizagem. A seguir serão apresentados alguns fragmentos de trabalhos que pertencem a esta temática.

“Apresentar uma proposta de ambiente virtual para a alfabetização infantil”. (D1)

“O presente estudo está voltado para a área da aprendizagem que lida com a aquisição do comportamento de leitura e escrita, fundamentado nos estudos de equivalência de estímulos”. (D5)

“Implementar uma proposta de alfabetização para alunos portadores de necessidades educativas especiais utilizando os recursos de informática, com vista a construção do Livro Eletrônico”. (D7)

“Dessa forma, o próprio manuseio do objeto livro, favorece a aquisição e domínio da escrita, porque além de despertar o interesse pela leitura permite a apropriação das características da língua escrita, das relações existentes entre a forma linguística e da representação gráfica”. (D33)

“Caracterizar/comparar as habilidades cognitivas na aquisição inicial da linguagem escrita de crianças consideradas portadoras de distúrbios e outras consideradas como bons alunos”. (D38)

“Descrever e caracterizar o processo de desenvolvimento da compreensão do sistema de representação escrita por uma criança com Síndrome de Down, procurando identificar, os elementos que podem servir de base para a intervenção de um mediador que auxilie a criança nesse processo”. (D42)

Foram incluídos na temática Prática de Ensino os trabalhos que discutem intervenção pedagógica e currículo, como mostra os fragmentos abaixo.

“A análise do registro dos dados sobre as interações propiciadas pelas atividades de leitura de textos escritos em sala de aula revelou certas regularidades quanto ao uso de alguns dos recursos e estratégias acionados

pelas crianças em início de alfabetização no esforço de construírem sentidos a partir daquelas atividades”. (D16)

“[...] o contexto da prática pedagógica deve constituir um ambiente, em que os participantes, ao se utilizarem das formas de linguagem, tenham a intenção de estabelecer relações que possibilitem auto-transformações”. (D41)

“[...] que possamos assumir a idéia de currículo como rede de fazeres e saberes produzidos no cotidiano escolar, não se limitando a esse cotidiano, mas estendido a toda comunidade escolar. Pensar no currículo de uma escola pressupõe viver seu cotidiano e suas dinâmicas entendidas como mecanismos que corporificam e produzem relações sociais e culturais de conhecimento, poder e identidade”. (D46)

O quadro III classifica os trabalhos de acordo com sua temática e programa de origem..

Quadro III. Classificação dos trabalhos de acordo com sua temática e programa de origem.

Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu	Temáticas						Nº por Programas
	Processos de Aprendizagem de Crianças	Processos de Aprendizagem de Jovens e Adultos	Formação Docente	História de Vida e Constituição do Sujeito	Estudos de Produções Acadêmicas	Práticas de Ensino	
Engenharia da produção	D1,	-	-	-	-	-	01
Educação Científica e Tecnológica	-	-	-	-	-	D22	01
Artes	D32,	-	-	-	-	-	01
Ciências da linguagem	-	-	D34	-	-	-	01
Psicologia	D4, D5,	-	-	-	-	-	02
Ciências da Computação	D6, D7, D9,	-	-	-	-	D10,	04
Linguística	T2, D14, D18	T1	D17, D12	-	-	D13, D16,	08
Educação	D29, D33, D38, D42	-	T3, D2, D19, D23, D26, D30, D36, D37, D39, D48	D3, D11, D20, D21, D40, D43	D15, D24,	D8, D25, D27, D28, D31, D35, D41, D44, D45, D46, D47	33
Nº por temática	14	01	13	06	02	15	51

Legenda: T= Teses e D= Dissertações

Nos programas de Educação, as pesquisas predominantes são: Formação Docente e Prática de Ensino, pois de 33 trabalhos que originam deste programa, 21 (63,64%) focam estas temáticas, revelando o interesse dos pesquisadores em investigar os cursos de formação oferecidos pelas Universidades e pelos Órgãos Federais (Ministério de Educação), Estaduais e Municipais (Secretarias Estadual

e Municipal de Educação), que por sua vez pressupõe a contribuição e instrumentalização às práticas de ensino.

Esses dados corroboram o que foi apresentado em um mini-curso proferido por Ludke e André na ANPEd/2009 (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), quando revelaram o crescimento de pesquisas (teses e dissertações) realizadas sobre formação docente. Em 1988 as pesquisas sobre formação docente correspondiam 6%, subindo para 14% em 2003 e para 25% da totalidade das pesquisas em Educação em 2007.

Educação soma 15 pesquisas pertencentes às temáticas Práticas de Ensino e Processo de Aprendizagem de Crianças, sendo que 11 (73,33%) correspondem à primeira temática e 04 (26,66%) estão filiadas à segunda.

Interessante ressaltar que a temática Práticas de Ensino é muitas vezes estudada numa perspectiva de investigação da formação docente, pois, ao analisar as práticas de ensino, o pesquisador poderá inferir sobre as contribuições da formação docente à práxis do alfabetizador (ao menos o sujeito da pesquisa). Assim, o maior número de pesquisas sobre práticas de ensino pode estar refletindo o interesse pela investigação sobre Formação Docente, que vem crescendo paulatinamente nos últimos anos.

Além disso, é possível que os pesquisadores sejam motivados pela premente necessidade de contribuir para a definição de políticas públicas que minimizem ou até mesmo resolvam o problema do fracasso escolar em nosso país.

Como revela o quadro III, há um equilíbrio em termos numéricos entre as temáticas Processos de Aprendizagem, Prática de Ensino e Formação Docente, porém isto não acontece quanto a sua origem, enquanto as duas últimas pertencem predominantemente à Educação, Processos de Aprendizagem é abordada quase na mesma quantidade em três diferentes programas: Ciências da Computação, Linguística e Educação. Assim, das 14 pesquisas correspondentes a esta temática, somente quatro pertencem à Educação. Este dado é preocupante, parece que a Educação está outorgando para as outras áreas, o conhecimento sobre processos de aquisição da língua escrita de crianças, como se fosse possível pensar em práticas de ensino sem conhecer os processos de aprendizagem. Como afirmou Ferreira (1985) ao dizer que é preciso deslocar o foco de como o professor ensina para como a criança aprende, logo é preciso que

os professores conheçam os esquemas conceituais pelos quais as crianças constroem acerca da aquisição da língua escrita, para com isso adotar práticas pedagógicas mais desafiadoras e coerentes.

Vale ressaltar que as pesquisas alusivas aos processos de aprendizagem da língua escrita, realizadas por outras áreas, são de grande importância para o avanço científico sobre alfabetização. Entretanto, cabe aos profissionais da Educação, mais especificamente aos professores, alfabetizar as crianças. São eles que sentem os problemas de aprendizagem por não conseguirem cumprir com competência a sua função. Como revelam os dados INAF/Brasil/2007²² (Indicador de Analfabetismo Funcional) 66% dos brasileiros entre 15 a 64 anos, encontram-se em nível de alfabetização básica e plena²³, isto significa que praticamente um terço da população, nesta faixa etária, ainda se encontra no nível rudimentar de alfabetização (capaz de localizar apenas informações explícitas no texto) ou é analfabeta.

Para Soares (1991, p. 6), "a escola tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares e essa incompetência gerando o fracasso escolar tem tido o grave efeito não só de acentuar desigualdades sociais, mas, sobretudo de legitimá-las".

De acordo com os dados do INAF e com o quadro III, é possível inferir que a Educação está mais preocupada em investigar as formações docentes e como os professores estão trabalhando em sala de aula (que é tão, mas não mais importante) do que fazer pesquisa que possa contribuir para a compreensão das dificuldades encontradas pelas crianças, sugerindo soluções para as mesmas. Então, os programas de pós-graduação em Psicologia, Linguística, até mesmo a

²² <http://www.ibope.com.br/> Acesso em 25/08/09.

²³ "As pessoas classificadas no nível básico podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma seqüência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. Classificadas no nível pleno estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: lêem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada mapas e gráficos" (INAF/BRASIL 2007).

de Ciências da Computação e Engenharia da Produção estão se esforçando para dar alguns indicadores práticos de como resolver o problema da alfabetização, que é enfrentado pelos educadores.

4.2 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Para fazer a análise sobre as concepções teóricas foram selecionadas as produções advindas da Educação que compreendem as temáticas Práticas de Ensino e Processos de Aprendizagem de Crianças.

Justifica-se a escolha uma vez que a pesquisadora é profissional da educação e a problemática desta pesquisa é voltada para as crianças em processo de aprendizagem e para a prática dos professores alfabetizadores.

A análise foi realizada à luz do referencial teórico desta pesquisa como também dos recortes de textos dos próprios trabalhos em estudo.

Para facilitar a análise e interpretação procurou-se identificar em cada produção como é evidenciada a Prática de Ensino, o Processo de Aprendizagem e a Visão de Língua Escrita, subjacentes nestes trabalhos.

Assim sendo, classificou-se dois tipos de **Prática de Ensino**: PE1 - professor que está mais preocupado com o produto do que com o processo. Assim, se coloca como modelo e dá feedback do resultado; PE2 - professor que está mais preocupado com o processo de aprendizagem da criança. Assim, apresenta problemas/desafios, provocando a criança a refletir sobre suas respostas e apoiando suas descobertas. Em alguns trabalhos, também é defendido que, além de propor desafios, o professor deve oferecer pistas explícitas e informações que permitam à criança identificar e relacionar os aspectos relevantes dos problemas apresentados. Pôde-se, ainda, identificar uma subcategoria que enfatiza a necessidade do professor promover a cooperação entre os alunos.

PE1 - Maior preocupação com o produto do que com o processo:

Nos programas de pós-graduação em Educação não foram encontradas pesquisas com esta concepção de prática de ensino.

PE2 – Maior preocupação com o processo:

“A concepção construtivista rejeita a idéia de conhecimentos prontos, de que a aprendizagem se adquire pela mera transmissão de informações e conteúdos programáticos”. “[...] a intervenção direta dada aos alunos pelas professoras está vinculada aos momentos em que se aproximam dos alunos para levarem questionamentos, reflexões sobre as dúvidas dos mesmos; enfim, para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos”. (D28)

“Desde cedo é importante que se dêem condições para que o aluno tenha experiências variadas com a língua escrita: escutar, ler, permitir escrever, explorar materiais variados, poder perguntar, descobrir as diferenças e as relações entre imagem e texto, descobrir, por meio da própria ação, as diferenças entre desenhar e escrever”. (D45)

“A intervenção docente potencializa a compreensão da linguagem escrita pela criança, por meio de estratégias que incentivem a criança a elaborar um texto, a partir da organização de seus pensamentos, adequando a linguagem, interagindo palavras novas, observado e avaliando as suas próprias produções textuais”. (D-41)

“A criança tem seu papel de protagonista da própria aprendizagem, também é responsável, ou no mínimo, co-responsável por esta. [...] a criança é alguém que atua e protagoniza junto com o adulto, o desenrolar de diversas histórias. Caberá ao professor organizar situações que possibilitem às crianças refletir sobre o processo de construção da linguagem escrita”. (D-47)

PE2a – Preocupação com o processo e promoção da cooperação entre alunos:

“[...] o trabalho em grupos oportunizará maiores condições de aprendizagem, sendo imprescindíveis às intervenções pedagógicas no sentido de mobilizar o grupo para as interações, pois a elaboração do conhecimento emerge da pluralidade, como processo coletivo de ‘sentidos e significado vão sendo produzidos, questionados, redimensionados e/ou recusados no curso das interlocuções da sala de aula’. (SMOLKA, 1996)”. (D8)

“[...] o processo de alfabetização pressupõe a riqueza da interação, a qualidade da mediação e a ampliação dos contextos que rompam com a sala de aula como único espaço de aprendizagem”. (D44)

“[...] uma prática alfabetizadora fundamentada no pressuposto de que a criança constrói e se apropria progressivamente da língua escrita, nas e pelas interações sociais, centrado, desse modo, sua proposta pedagógica na mediação, na dialogia e na re-significação do ato de escrever, favorece o avanço dos níveis conceitualização de escrita.” (D27)

O **Processo de Aprendizagem** foi assim classificado: PA1 - associação, reforço de respostas corretas, aumentando progressivamente o grau de complexidade; PA2 - (re) construção - conflito, tomada de consciência com ênfase na representação da ação e, PA3 - (re) construção - conflito, tomada de consciência com ênfase na linguagem.

PA1 - Associação, reforço de respostas corretas, aumentando o grau de dificuldade:

As pesquisas em estudo não privilegiam este tipo de processo de aprendizagem.

PA2 – (Re) construção - conflito, tomada de consciência – com ênfase na ação:

“[...] na perspectiva de Ferreiro considerar a linguagem escrita como objeto conceitual é considerar que a sua aquisição é um processo onde as situações conflitivas que acontecem nestas situações têm um papel construtivo [...]. (FERREIRO, 1992, p.32)”. (D38)

“[...] a aprendizagem se constitui como um processo contínuo que se estabelece ao longo da vida”. “[...] o processo de alfabetização assume um caráter dinâmico, favorecendo o estabelecimento de situações conflituosas e reflexivas que segundo Ferreiro (1999/2001), converte-se em um ‘objeto de ação’ perdendo sua característica marcante de elemento de ‘contemplação’”. (D42)

PA3 – (Re) construção - conflito, tomada de consciência – com ênfase na linguagem:

“[...] para aprender a ler e escrever, são necessárias a construção de significados e a produção de sentidos, conforme mencionam Vygotsky (1991) e Bakhtin (2004)”. (D29)

“[...] um dos desafios para o professor, é pensar formas de mediar a relação entre as modalidades oral e escrita, não sobrepondo, ou valorizando mais uma modalidade em prejuízo da outra – mas possibilitar à criança o exercício pleno das duas modalidades”. “[...] a linguagem como essencial na constituição dos sujeitos, e a criança como ator social que produz linguagem e cultura”. (D-33)

Para fazer a análise sobre a **Visão de Língua Escrita** subjacente nos trabalhos, as 15 pesquisas foram classificadas sob três dimensões: LE1 - **Visão**

de Língua Escrita como Representação do Código, não foi encontrada pesquisas com esta visão o que não a levou a inclusão no quadro; LE2 - **Visão de Língua Escrita como Sistema de Representação** focada na escrita como objeto de pensamento; e LE3 - **Visão de Língua Escrita como Sistema de Representação** focada na escrita como ferramenta do pensamento. Esta categoria permitiu a criação de três subcategorias: LE3a – ênfase nas interações sociais proporcionadas pelo uso da escrita; LE3b - escrita como ferramenta do pensamento – ênfase na reestruturação do pensamento proporcionado pelo uso da escrita e; LEc - escrita como ferramenta do pensamento – ênfase nas interações sociais e na reestruturação do pensamento.

LE2 - Escrita como objeto de pensamento:

“[...] o processo de alfabetização não acontece pelo processo de memorização e repetição de sílabas, e sim a aprendizagem acontece pela análise e reflexão da língua, mediante a construção do conhecimento”. (D28)

“[...] A escrita apresenta para as crianças desafios intelectuais e problemas que terão que resolver, precisamente para chegar a entender quais são as regras de construção internas do sistema (FERREIRO, 1992, p.32)”. (D38)

LE3a - Escrita como ferramenta do pensamento – ênfase nas interações sociais proporcionadas pelo uso da escrita:

“Numa sociedade letrada a escrita adquire função de suma importância, porque além de seu papel documental de guardião da tradição, ela é instância instauradora de diálogos nas várias dimensões espaciais e temporais’ (BRANDÃO, 1997, p. 288)”. (D-27)

“Partiu do princípio de que a língua (falada, lida ou escrita) é um fato social, cuja existência funda-se nas interações”. “Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas”. (D-29)

“No processo de alfabetização e letramento, a linguagem literária desempenha múltiplos papéis e o principal deles é de dar continuidade à composição do repertório que vai se tornando cada vez mais amplo e significativo e com o qual a criança aprende a dialogar, exercitando a fantasia e a imaginação”. (D-33)

LE3b - Escrita como ferramenta do pensamento – ênfase na reestruturação do pensamento proporcionado pelo uso da escrita:

“A compreensão de linguagem escrita como um sistema de signos construído culturalmente nas práticas sociais, que possibilita a representação simbólica da realidade, sendo que sua apropriação pelo indivíduo implica a reconstrução interna dos elementos constitutivos dessa complexa forma de linguagem”. (D8)

Para Vigotski (1934/1999), o essencial na linguagem escrita é o fato dela se constituir num sistema de símbolos e signos de primeira e segunda ordem”. (D-25)

“[...] o aprendizado da linguagem escrita representa um considerável passo no desenvolvimento da pessoa. O domínio deste sistema complexo de signos fornece um novo instrumento do pensamento. À medida que aumenta a capacidade de memória , as informações propiciam diferentes formas de organizar a ação permitindo um outro tipo de acesso à cultura humana”. (D46)

“[...] entende-se que a aprendizagem da língua escrita significa dominar um novo conjunto funcional de linguagem que é objetivada, principalmente, como forma de interação, manifestada por diversos usos sociais construídos em seu contexto, em sua cultura. Portanto o processo de linguagem escrita o ato de aprender sobre as funções desta é tão importante quanto aprender as suas formas”. (D47)

LE3c - Escrita como ferramenta do pensamento – ênfase nas interações sociais e na reestruturação do pensamento.

“[...] o contexto da prática pedagógica deve constituir um ambiente, em que os participantes, ao se utilizarem das formas de linguagem, tenham a intenção de estabelecer relações que possibilitem autotransformações”. “Na perspectiva de Leontiev (1978) e Fichitner (1996), observamos que estes autores consideram o processo de linguagem escrita como uma atividade, porque traz em si, um motivo social, isto é tem por finalidade adaptar os sujeitos a um sistema comunicativo, que pretende assegurar práticas adotadas numa determinada cultura. Portanto, o processo de aquisição da escrita é uma atividade que atua como um sistema na formação social de grupo”. (D41)

“A interação social é fundamental para o desenvolvimento das formas da atividade de cada grupo cultural; o indivíduo internaliza os elementos de sua cultura, construindo seu universo intrapsicológico a partir do mundo externo provocando, conseqüentemente, a produção do conhecimento”. (D44)

Para melhor visualização e compreensão das concepções teóricas subjacentes aos trabalhos em estudo e sua relação com as temáticas, segue o quadro 4, o qual evidencia os resultados dos dados que foram retirados do Anexo II, elaborado durante a coleta de informações e onde consta fragmentos de textos das quinze produções em estudo.

Quadro IV Cruzamento: Temática e Concepção Teórica

Temáticas	Código	Título	Concepção Teórica			
			Prática de Ensino	Processo de Aprendizagem de Crianças	Visão de Língua Escrita	Principais Autores
Processos de Aprendizagem	D29	Vamos brincar de ler e escrever? Vivências lúdicas de leitura e escritura com crianças de 3 a 4 anos na Educação Infantil	-	PA3	LE3a	Vigotski, Bakhtin, Leontiev, Soares, Kleiman e Kato
	D33	A contribuição da literatura no processo de alfabetização e letramento: uma reflexão mediada pelo olhar da criança	-	PA3	LE3a	Vigotski, Soares e Kramer
	D38	Diferenças entre crianças no processo de aquisição da linguagem escrita	-	PA2	LE2	Emília Ferreiro, Bertelson, Morais, Alegria e Content
	D42	Caminhos trilhados na compreensão da representação escrita por uma criança com síndrome de down	-	PA2	LE2	Piaget e Emília Ferreiro
Prática de Ensino	D8	Alfabetização em classe de aceleração	PE2a	-	LE3b	Vigotski e Bakhtin
	D25	A mediação pedagógica no processo de construção da linguagem escrita no contexto da sala de aula de alfabetização	PE2	-	LE3b	Vigotski e Bakhtin
	D27	O papel da mediação, da dialogia e da (re) significação do ato de escrever no processo construção da língua escrita	PE2a	-	LE3a	Piaget, Ferreiro e Teberosky, Vigotski, Bakhtin, Leontiev, Luria e Smolka
	D28	A ação pedagógica do professor no processo de alfabetização	PE2	-	LE2	Piaget, Ferreiro e Teberosky
	D35	Professoras alfabetizadoras: concepções e práticas	PE2a	-	LE3c	Ferreiro e Teberosky, Vigotski, Olson, Leontiev, Luria e Smolka
	D31	Os processos de alfabetização e letramento na aprendizagem da linguagem escrita no contexto das atividades registradas nos cadernos	PE2a	-	LE3a	Vigotski e Bakhtin
	D41	Estratégias pedagógicas durante as atividades de linguagem na escrita na educação infantil	PE2	-	LE3c	Leontiev, Charlot, Vigotski, Baquero, Teberosky e Jolibert
	D44	As oportunidades de aprendizagem na alfabetização mediadas pelo uso do computador como estratégias de ensino	PE2a	-	LE3c	Vigotski
	D45	Interação entre o professor e aluno durante o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da língua escrita	PE2	-	LE3b	Vigotski
	D46	"O que ensinar? "Como ensinar?" Reflexões sobre a seleção e organização de conteúdos no processo de alfabetização	PE2	-	LE3b	Vigotski, Rego, Smolka, Leite
D47	Intencionalidade das atividades de linguagem escrita: o que dizem as crianças	PE2	-	LE3b	Vigotski, Teberosky e Colomer, Peres e Garcia, Jolibert	

Diante do exposto é possível observar que não houve pesquisa que fundamentasse seu estudo numa visão de escrita como representação do código, ou seja, a escrita como decodificação. Para (Vigotski, 1998), neste tipo de prática a atividade escrita é imposta ao sujeito, de fora para dentro, vinda das mãos dos professores; parece mais, portanto, com habilidade técnica; mais do que com

desenvolvimento de sentidos e de significados, que é o que a linguagem pode proporcionar de maior valor ao ser humano.

Por sua vez, todos os trabalhos focaram seus estudos sobre a Aquisição da língua Escrita numa concepção de escrita como sistema de representação, seja ela investigada como objeto ou ferramenta do pensamento.

Este fato pode ser explicado em decorrência da “nova” visão sobre a alfabetização por volta dos anos 80. Até a década de 70, no Brasil, a alfabetização estava voltada para o ensino do código escrito, com isso as pesquisas se dedicavam em investigar escolha do melhor método que ensinasse a criança ler e escrever, as dificuldades de aprendizagem, o período de prontidão, as práticas de ensino, etc. Neste sentido, não se tinha grandes preocupações em conhecer os conceitos mentais elaborados pelas crianças no processo de aprendizagem da língua escrita.

A partir da década de 80 com estudos de Ferreiro e Teberosk, a alfabetização ganha um novo olhar e passa a ser motivo de reflexão e novos estudos sobre seu conceito. Segundo Soares e Maciel (2000, p. 17):

Essa nova visão da alfabetização, distintiva dos anos 80, é que explica por que são nesses anos que surgem, na produção acadêmica e científica, reflexões críticas sobre o próprio conceito de alfabetização e de leitura. [...] quase totalidade dos textos que discutem a própria concepção de alfabetização foi produzida nos anos 80, significando que, nas décadas anteriores, essa concepção não constituía problema para estudiosos e pesquisadores da área. Na verdade, o conceito de alfabetização parece tornar-se questão relevante quando novas perspectivas de análise vêm alterar a concepção tradicional da natureza e do significado da aprendizagem da língua escrita pela criança, o que, no Brasil, ocorre, sobretudo nos anos 80.

Assim a partir da década de 80 os estudos sobre a concepção de aquisição da língua escrita, enquanto código a ser decodificado, perdeu o espaço no cenário científico, dando o lugar para as pesquisas que passaram a discutir e analisar os processos conceituais elaborados pelo aprendiz durante o processo de alfabetização e “os processos de descoberta das funções e usos da língua escrita pela criança ou o desenvolvimento de sua compreensão do sistema de escrita”. Desta forma justifica-se a ausência de pesquisas voltada para o ensino do código escrito (SOARES E MACIEL, 2000, p. 17).

Das 04 produções pertencentes à temática Processos de Aprendizagem, duas (como as próprias pesquisadoras revelam) ampararam seus estudos nos trabalhos de Emilia Ferreiro, ou seja, a escrita apresenta ao aprendiz conflitos cognitivos, desafios e problemas a serem resolvidos até chegar propriamente a aquisição desse sistema escrita.

“[...] linguagem escrita como um objeto definitivamente de conhecimento, portanto, no processo de construção da linguagem escrita, os conflitos e as dúvidas aparecem, como qualquer aquisição do conhecimento”. (D42)

As duas outras embora também tragam em seus referenciais contribuições de Emilia Ferreiro, a primeira anuncia que seus estudos estão baseados nos pressupostos de Vigotski e a segunda não revela, mas traz em suas argumentações Vigotski, Magda Soares, Kramer e outros autores que concebem a escrita como ferramenta do pensamento que favorece as interações sociais, isto é, a língua escrita tanto expressa o pensamento da criança, nas interações sociais, como age de forma organizadora desse pensamento.

O fragmento do texto revela a concepção teórica do autor desta dissertação:

“Vygotsky (1991) aponta que a mediação por meio da linguagem permite a inserção do sujeito no mundo social e que este se modifica dependendo do contexto em que está inserido”. (D29)

As onze dissertações sobre Prática de Ensino, mesmo utilizando os estudos de Emilia Ferreiro sobre os processos cognitivos elaborados pela criança na aquisição da língua escrita, em sua quase totalidade, representada por 90,1%, evidenciaram e/ou focaram seus estudos nos pressupostos Vigotskianos. Logo uma prática que valoriza intervenção pedagógica, sendo o professor o mediador que instiga, problematiza, oferece pistas, e favorece as interações para que, aquilo que a criança não consegue fazer com independência, passe a realizar após as interações entre os pares, favorecendo, desta forma, o desenvolvimento e a aprendizagem.

“O sujeito sócio-histórico e cultural se constitui nas e pelas interações sociais, através de processos, necessariamente, mediados pelo outro e pela palavra”. (D8)

Somente uma pesquisa, representada por 9,9%, das que pertencem às Práticas de Ensino amparou-se nas concepções de Emilia Ferreiro enfatizando:

“[...] a intervenção direta dada aos alunos pelas professoras está vinculada aos momentos em que se aproximam dos alunos para levarem questionamentos, reflexões sobre as dúvidas dos mesmos; enfim, para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. A intervenção, neste sentido, deve estar conectada aos esquemas de conhecimento do aluno forçando sua reestruturação a cada atividade mental construtiva apresentada por ele”. (D28)

Quanto à visão de língua escrita esta dissertação (D28) focou a escrita como um objeto de conhecimento, logo sua natureza é conceitual. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999/2008).

As demais pesquisas sobre Práticas de Ensino conceberam a escrita como uma ferramenta de pensamento, sendo que duas focaram para função da escrita como ferramenta de comunicação e interações sociais, cinco para escrita como ferramenta que promove a reelaboração do pensamento e do conhecimento promovida pelo seu uso e, três enfatizaram as duas funções: interação social e reestruturação do pensamento.

Pode-se concluir, então, que as pesquisas em Educação sobre Aquisição da Língua Escrita cujas temáticas privilegiadas foram as Práticas de Ensino e Processos de Aprendizagem, realizadas nos programas de pós-graduação *stricto-sensu* e que fazem parte do corpus desta produção, revelaram o predomínio de seus estudos com base na psicogênese a qual concebe a escrita como um objeto conceitual e na abordagem histórico-cultural que reconhece esse sistema de representação como uma ferramenta do pensamento, que tanto serve para interagir na sociedade, como também (re) estruturar o pensamento daquele que da escrita se apropria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movida pela curiosidade em conhecer as pesquisas que versam sobre o tema aquisição da língua escrita infantil, o trabalho ora desenvolvido buscou refletir sobre as contribuições das dissertações e teses sobre a aquisição da língua escrita, defendidas nos programas de pós-graduação – mestrado e doutorado – credenciados pela CAPES, no Estado de Santa Catarina, no período compreendido entre os anos de 1999 a 2008.

Ao iniciar a caminhada, foram encontrados indicadores apontando os vários caminhos para a realização de uma pesquisa. Assim, partindo de um único olhar, fez-se a escolha por aquele que se julgou necessário para atender o objetivo deste trabalho, logo se deixou tantos outros para futuras caminhadas.

Nesta busca, foram encontradas 51 produções sobre Aquisição da Língua Escrita Infantil advindas dos diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* como: Educação, Linguística, Psicologia, Ciências da Computação, Educação Científica e Tecnológica, Ciências da Linguagem e Engenharia da Produção.

Esse levantamento permitiu constatar que embora a grande parte das produções esteja filiada à Educação, há outros programas também motivados em investigar sobre a aquisição da língua escrita. Esta constatação mostrou que a aquisição da língua escrita ultrapassou os limites da Educação, tornando-se “alvo” de investigação de outros programas. Um exemplo a ser considerado é o caso da UFSC que tem nove pesquisas em Educação e oito em Linguística, quase a mesma quantidade em produções relativas a este tema. Entretanto este dado é compreensível e salutar, pois a aquisição da língua escrita, seja ela materna ou não, também deve ser tema de pesquisa da linguística.

Identificados os programas de pós-graduação em que as produções de interesse desta pesquisa estão inseridas, partiu-se, então, para identificação das temáticas que foram nomeadas de acordo com as leituras realizadas nas próprias pesquisas. Algumas temáticas estavam explícitas no corpo do trabalho, outras foram classificadas de acordo com o objeto de cada tese e dissertação. As temáticas identificadas foram: Processos de Aprendizagem de Crianças,

Processos de Aprendizagem de Jovens e Adultos, Formação Docente, História de Vida e Constituição do Sujeito, Estudos de Produções Acadêmicas e Práticas de Ensino.

Voltou-se, assim, para uma das questões centrais desta investigação: Existem diferenças nas temáticas de investigação das pesquisas sobre a língua escrita, em função dos programas de pós-graduação em que essas pesquisas estão inseridas?

No que diz respeito à Formação Docente e Prática de Ensino, este estudo evidenciou que quase a totalidade das produções está vinculada à Educação. De 13 produções sobre Formação Docente 10 pertencem à Educação e de 15 pesquisas sobre Prática de Ensino, apenas quatro pertencem a outros programas, o que mostra a consistência da Educação em pesquisar sobre estas temáticas.

Importante ressaltar que as seis pesquisas relacionadas à temática História de Vida e Constituição do Sujeito originaram da Educação, enquanto que dos 14 trabalhos pertencentes à temática Processos de Aprendizagem de Crianças, somente quatro originam deste mesmo programa.

O que levam os pesquisadores filiados aos programas de pós-graduação em Educação a se interessar mais por pesquisas sobre a história de vida dos sujeitos pesquisados, do que por pesquisas que leve à discussão e ao conhecimento sobre os processos de aquisição da língua escrita?

Outro dado constatado que merece atenção é o interesse de outros programas em investigar sobre Processos de Aprendizagem de Crianças, pois das 14 pesquisas, como já foi anunciado, quatro originaram da Educação e as demais originaram dos programas como: Linguística (três), Ciências da Computação (três), Psicologia (duas), Artes (uma) e, Engenharia da produção (uma), única temática que despertou o interesse de seis diferentes programas de pós-graduação. Esses programas que têm mostrado interesse em pesquisar o processo de aquisição da língua escrita, estão trazendo contribuições para a aquisição da escrita como propostas de criação de softwares educativos, livros eletrônicos, estudos sobre a consciência fonológica, entre outros.

Este dado parece um tanto conflitante, pois dos 33 trabalhos que derivam da Educação, apenas quatro (12,12%), estão preocupados com os processos de

aprendizagem de crianças. Sendo os educadores, mais especificamente os professores alfabetizadores que vem sentindo os problemas sobre a alfabetização, não seria a Educação quem deveria estar mais preocupada com os processos de aprendizagem das crianças no que diz respeito à aquisição da língua escrita?

Porém não é o que mostra os dados deste trabalho, parece que os pesquisadores da Educação estão mais interessados com pesquisas sobre a formação docente e práticas de ensino, relegando as investigações sobre os processos de aprendizagem da língua escrita aos pesquisadores de outros programas.

Não se quer, neste trabalho, desprezar qualquer tema de investigação ou sua área de origem, ao contrário, faz-se a menção com o intuito de mostrar que os processos de aprendizagem da língua escrita são tão importantes no contexto nacional que diversas áreas procuram de alguma forma contribuir para a solução dessa problemática.

Num segundo momento, procurou-se inventariar os trabalhos defendidos nos programas de Educação que focam as práticas de ensino e os processos de aprendizagem da língua escrita por crianças e assim identificar as concepções sobre a língua escrita e os processos de aprendizagem que sustentam a argumentação dos autores dessas pesquisas.

O recorte selecionado compôs-se por 15 dissertações, sendo quatro voltadas aos processos de aprendizagem e 11 para as práticas de ensino. Destaca-se que, no conjunto não houve trabalhos que abordaram a prática de ensino associacionista, cuja visão é que o professor como detentor do saber cabe a responsabilidade de ensinar e a criança concebida como uma tábua rasa onde o professor vai inscrever os conhecimentos por meio de determinados métodos. Práticas estas “que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem que e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção de conhecimento” (FERREIRO, 1985, p. 30).

Todos os pesquisadores sobre prática de ensino voltaram seus estudos para práticas pedagógicas que se preocupam com o processo de aprendizagem das crianças. Práticas estas que propõem desafios, criam situações e permitem aos alunos vivenciar, pensar e refletir sobre o sistema de representação escrita.

Cinco dissertações deixaram também evidente a importância de práticas que permitam as interações entre os pares, a importância dos trabalhos em grupos, promovendo a cooperação entre os alunos; em outras este aspecto não ficou muito claro, talvez porque o objeto de estudo estava mais voltado para ação do professor enquanto provocador e mediador da aprendizagem.

É salutar destacar, embora não seja objeto desta pesquisa, que todas as onze pesquisas sobre prática de ensino fundamentaram seus estudos numa concepção em Vigostki, Ferreiro ou Piaget. Porém dos onze, somente um pesquisador, ao observar a prática de ensino de duas professoras, revela que suas práticas são desafiadoras e que promovem a aprendizagem dos alunos. Os outros pesquisadores evidenciaram, explícita ou implicitamente, que as práticas dos professores investigados, não promovem reflexões e desafios sobre o sistema de representação escrita, ou seja, os sujeitos pesquisados estão mais preocupados com o produto do que com o processo.

Como escreve Ferreiro (1985, p. 40 e 41):

Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, a um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

Por que ainda há tantas práticas que desconsideram os processos pelos quais a crianças passam até chegar propriamente a alfabetização? Por que os professores estão preocupados em ensinar, mas pouco interessado em saber com a criança aprende? E as pesquisas sobre formação docente e práticas pedagógicas, o que têm contribuído para mudar esta realidade?

Voltando para os resultados deste trabalho, no que se refere à temática Processos de Aprendizagem foram encontradas quatro produções, duas utilizaram dos pressupostos Vigotskianos e duas os pressupostos Piagetianos, apoiando suas argumentações nos estudos de Ferreiro e Teberosky. Isto mostra a forte influência desses pressupostos nas pesquisas educacionais.

Todas as pesquisas focaram seus estudos na concepção de língua escrita enquanto um sistema de representação, umas voltadas para a escrita como objeto de conhecimento, outras para a escrita como uma ferramenta que (re) estrutura o pensamento e promove a intervenção na sociedade.

Vale dizer que estas pesquisas, ao investigar sobre os processos de aprendizagem e as práticas de ensino, trazem grandes contribuições à educação, uma vez que abordam “novas concepções” sobre a aquisição da língua escrita infantil e com isso propiciam, aos educadores/estudiosos, caminhos para uma prática de ensino que promova a aprendizagem de todas as crianças.

Entretanto não se pode ser ingênuo a ponto de acreditar que uma concepção teórico-metodológica seja tão auto-suficiente que possa, por si só, explicar e solucionar os problemas encontrados em um processo tão elaborado, complexo e dinâmico que é a aquisição da língua escrita.

Uma prática educativa comprometida com a aquisição da língua escrita utiliza-se de orientações teórico-metodológicas que assegure ao aprendiz o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, reconstruída a partir da sua realidade histórico-cultural, das interações que se estabelecem entre eles e deles com os objetos de conhecimento.

Para finalizar, espera-se com a socialização desta pesquisa contribuir para a ampliação de importantes conceitos e reflexões sobre a aquisição da língua escrita e, sobretudo, propiciar aos pesquisadores e/ou interessados o acesso ao conhecimento sobre as produções científicas em alfabetização, realizadas no Estado de Santa Catarina, no período de 1999 a 2008 e como já foi anunciado, no início das considerações, este trabalho sinalizado por um olhar, segue apenas um caminho, deixando outros para futuras investigações.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O Retorno E terno**: crônicas. 25ª edição. São Paulo: Papirus, 2005.

ANTUNES, H.S. & COSTA, S.M. **Um olhar reflexivo sobre o histórico dos métodos de alfabetização**. UFSM/RS, 2007.

ARANHA. M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1998.

AZENHA, M. G. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. 4ª edição. São Paulo: Ática, 1995.

BOFF, L. **A águia e a galinha**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASLAVSKY, B. Problemas e Métodos no Ensino da Leitura. São Paulo: USP, 1971.

_____. **Escola e Alfabetização**. São Paulo: UNESP, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Distrito Federal, 1988.

CAGLIARI. L. C. Alfabetização e Linguística. 10 edição. São Paulo: Scipione, 2007.

CESCA, Maria Inêz Salvador. **Visão Histórica do Ensino** – Aprendizagem da Lecto escrita. <http://members.tripod.com/pedagogia/lectoescrita.htm>. 2003.

CORDEIRO, M. H. V. **Towards the understanding of the alphabetic principle**: conceptual changes as children learn to identify and spell novel words. PhD thesis – Institute of Education. London University, London. 1999.

ELIAS, M.D.C. **De Emílio a Emília**: a trajetória da Alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000. (Pensamento e Ação no Magistério).

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Dicionário Escolar** – século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, N. S. A. **As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”**. Revista Educação e Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago 2002.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. 5ª edição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. **Reflexões sobre Alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles et. al, 5ª edição, Cortez/Autores Associados, 1985.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et all. Porto Alegre: Artmed, 1999. Reimpressão 2008.

FRADE, F.C.A.S. **Métodos de Alfabetização, Métodos de Ensino e Conteúdos da Alfabetização**: perspectivas históricas e desafios atuais. Revista do Centro de Educação da UFPA, vol. 32, nº 01, Porto Alegre, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Sabres necessários à prática de ensino. São Paulo: EGA, 1996.

GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília/DF, Editora Plano, 2002.

GIRALDELLI, Jr, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006

KLEIMANN, A. **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de letras, 1995.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13ª ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MARCONI, Marina de A. e LAKATOS, Eva M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

Ministério de Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília/DF, 2001.

_____. **Pró Letramento: Alfabetização e Linguagem**. Brasília/DF, 2007

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**: São Paulo: UNESP, 2004.

_____. M. R. L. **Os sentidos da Alfabetização**: São Paulo: UNESP, 2000a.

_____. M. R. L. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar**: Um pacto secular. Cadernos Cedes, ano XX, nº 52, novembro/2000

NICOLA, J. de. & INFANTE, U. **Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa**. 4ª edição. São Paulo: Scipione, 1990.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NUNES, T. Developing Children`s Mind Through Literacy and Numeracy: An inaugural lecture. London: Institute of Educacion University of London, 1998.

POZO, J. I **Aprendizes e Mestres: A nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLSON, R. D. **O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

RIBEIRO, S.M.L. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 1988.

RIZZO, G. **Os Métodos de Ensino da Leitura e da Escrita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

RIZZO, G. **Alfabetização natural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: veredas**. 20ª edição. São Paulo: Nova Fronteira, 2005.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006. Org. Charles Bally e cols. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein.

SGANDERLA, A. P. **A Psicologia na Constituição do Campo Educacional Brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar**. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2007.

SILVA. A. C.C. **Até a Descoberta do Princípio Alfabético**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

SILVA, M. A. S. S. **Conquistando o Mundo da Escrita**. São Paulo: Ática, 1994.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. B. **As Condições Sociais da Leitura**. In: ZILBERMAN, R. SILVA, E. T. (Orgs). *Leitura - Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática Editora, 1991, p.18 a 29, v. 1.

SOARES, M. B. e MACIEL, F. **Alfabetização**. Série Estado do Conhecimento, nº 1. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

SOUZA, R. F. **Inovação educacional no século XIX**: A construção do currículo da escola primária no Brasil. Cadernos Cedes, ano XX, nº 51, novembro/2000

VIEIRA, A. M. **Cultura Organizacional em Instituições de Ensino**: mapeamento e análise descritivo-interpretativa da produção acadêmica (1990-2005) Tese de doutorado. Marília, São Paulo, 2007.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 6ª edição. São Paulo: Ícone editora Ltda., 1934/1998. Trad. Maria da Penha Villalobos.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1998. Trad. José Cipolla Neto, et al.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987/1993. Trad. Jefferson Luiz Camargo.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, São Paulo: Plano, 2004.

APÊNDICES

Apêndice 01: Fragmentos de textos derivados dos trabalhos que contribuíram para identificação das temáticas

Temática	Código	Fragmentos
Formação Docente	T3	<i>“Identificar e analisar quais fatores condicionam, impactam e intervêm nas escolhas teórico-metodológicas nas práticas de professoras alfabetizadoras”.</i>
	D2	<i>“Analisar uma proposta de formação continuada tendo como locus o próprio espaço escolar”.</i>
	D12	<i>“Identificar os níveis de letramento demandados pela Proposta Curricular de Santa Catarina, cotejando estes dados com outros resultantes da verificação dos níveis de letramento, advindos da leitura que os professores fazem deste mesmo documento”.</i>
	D17	<i>“O objetivo aqui não é a crítica às deficiências na formação dos professores alfabetizadores, e sim a busca de alternativas e propostas para o problema que afeta toda a formação do aluno. [...] Vamos nos concentrar no curso de formação e qualificação dos professores”.</i>
	D19	<i>“Levantar e analisar os indicadores que levam algumas alfabetizadoras a implementar (ou não) inovações em sua prática e examinar se a formação continuada no serviço traria alguma contribuição”. “[...] a formação continuada no serviço contribui para inovações nas práticas pedagógicas de docentes alfabetizadoras?”</i>
	D23	<i>“Traçar o perfil do professor do Ensino Fundamental, enquanto leitor no seu cotidiano constituiu o objeto desta pesquisa”.</i>
	D26	<i>“Identificar na política de Indaial, entre o período 1997-2004, elementos significativos para a construção da prática do professor alfabetizador. [...] Na visão das entrevistadas, a formação em serviço oferecida não permitiu momentos de trocas de experiências, mas tão somente repasse de teorias sobre como o aluno constrói o conhecimento, [...]”.</i>
	D30	<i>“Discutir as especificidades, formas de operacionalização, abrangências e limitações de momentos específicos de formação continuada a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos”.</i>
	D34	<i>“Descrever a realização de um curso sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, mais especificamente, sobre a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos”.</i>
	D36	<i>“Investigar em que medida os fundamentos teóricos metodológicos das disciplinas relacionadas à alfabetização, abordados nos currículos do curso de Pedagogia da UNIVALI, podem estar contribuindo para que a prática”.</i>
	D37	<i>“Identificar as concepções de alfabetização e letramento dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Pomerode e investigar se estas concepções apresentam alguma relação com a formação acadêmica e continuada e o tempo de atuação destes professores”</i>
	D39	<i>“Os resultados dessa pesquisa apresentam reflexões sobre a formação continuada, interessando a todos aqueles que se unem na busca de alternativas possíveis e proficuas acerca da aprendizagem de sujeitos adultos, na orientação de políticas voltadas à formação continuada, e na profissionalização docente que implica em um olhar cuidadoso no formador do professor”.</i>
D48	<i>“Identificar as contribuições do PROFA na visão dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul (SC)”.</i>	
História de Vida e Constituição do Sujeito	D3	<i>“Investigar o discurso da alfabetização de adultos enquanto um saber que tenta atingir um estatuto de ciência, entendido como modo de objetivação e subjetivação que transforma os seres humanos em sujeitos: o analfabeto”.</i>
	D11	<i>“Compreender as estratégias que as pessoas surdas elaboram durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula de ouvintes nas escolas regulares. [...] procuramos captar quais foram as mudanças e rupturas no decorrer do tempo e do processo de constituição destas pessoas,</i>

		<i>a partir dos elementos priorizados na pesquisa: a relação com a leitura e a escrita”.</i>
	D20	<i>“Identificar como se deu o processo de escolarização e de inserção no mercado de trabalho em oposição a uma lógica histórica”</i>
	D43	<i>“Investigar as trajetórias identitárias dos professores alfabetizadores, transitando pela construção histórica sócio-cultural, focalizada nas diversas relações que estes vivenciam nos espaços e tempos diferentes, em conexões que emergem neste processo, as quais caracterizam situações de cristalizações ou transformações de suas identidades”.</i>
	D21	<i>“A pesquisa apontou que, ao longo de suas vidas, esses sujeitos criaram estratégias de sobrevivência para dar conta de uma lacuna social. Isso revela o potencial criativo desses adultos, demonstrando que seus conhecimentos são elementos fundamentais no exercício de práticas diárias”.</i>
	D40	<i>“O presente trabalho procurou compreender, através de pesquisa bibliográfica, como a voz pode significar o sujeito em sua relação com o mundo. Uma voz que atravessa o humano por esta razão, também está presente no ser-professor”.</i>
Estudo de Produções Científicas	D15	<i>“Mapear e examinar a produção acadêmica nos periódicos nacionais, respondendo a questões a respeito do conhecimento que a pesquisa acadêmica tem revelado para a Educação Infantil sobre a linguagem escrita e dos limites e perspectivas da produção da produção acadêmica para a definição das especificidades da Educação Infantil”.</i>
	D24	<i>“Verificar que aspectos estão sendo privilegiados e quais estão deixando de ser abordados nas pesquisas sobre leitura”.</i>
Processos de Aprendizagem de Jovens e Adultos	T1	<i>“Verificar os efeitos da alfabetização no letramento, na linguagem e na cognição em adultos iletrados que buscam se alfabetizar ou realfabetizar na idade adulta”.</i>
Processos de Aprendizagem de Crianças	T2	<i>“Investigar o desenvolvimento da leitura e da escrita no português do Brasil em fases iniciais de aquisição”.</i>
	D1	<i>“Apresentar uma proposta de ambiente virtual para a alfabetização infantil”.</i>
	D4	<i>“Verificar o efeito das sondas de leitura sobre a ocorrência de leitura com compreensão e verificar se a apresentação das tentativas de sondas de leitura, apresentadas entre as tentativas reforçadas da exclusão, aumenta a probabilidade de leitura generalizada através de recombinação entre as unidades menores que compõem as palavras ensinadas”.</i>
	D5	<i>“O presente estudo está voltado para a área da aprendizagem que lida com a aquisição do comportamento de leitura e escrita, fundamentado nos estudos de equivalência de estímulos”.</i>
	D6	<i>“Este trabalho construiu o modelo conceitual e formalizou o processo de interação no contexto do Sistema de Análise da Alfabetização Colaborativa - SIANALCO, sistema interativo multimídia implementado para Web, objetivando a alfabetização de crianças em idade escolar”.</i>
	D7	<i>“Implementar uma proposta de alfabetização para alunos portadores de necessidades educativas especiais utilizando os recursos de informática, com vista a construção do Livro Eletrônico”.</i>
	D9	<i>“A proposta de aprendizagem subjacente aos softwares educacionais destinados aos níveis de ensino supracitados nos permite afirmar que tais ferramentas não favorecem a formação de uma criança leitora, por estarem centrados fundamentalmente na codificação e decodificação do sistema alfabético, sem nenhuma relação do sistema gráfico com as situações de comunicação no qual ele ganha significado”.</i>
	D14	<i>“O presente trabalho pretende contribuir auxiliando os profissionais que se preocupam com a alfabetização na compreensão das habilidades metalingüísticas que uma criança deve desenvolver para apropriar-se do código escrito, [...]”</i>

Prática de Ensino	D18	<i>“Este estudo tem como objetivo analisar as hipóteses de escrita de crianças em fase inicial de aquisição da escrita, tendo como foco a nasalidade contrastiva do português, buscando explicações, principalmente na fonologia auto-segmental, para as hipóteses das crianças”.</i>
	D29	<i>“Analisar as possíveis contribuições das vivências lúdicas criadas no processo de entendimento da linguagem (leitura e escrita) com crianças de 3 e 4 anos da Educação Infantil a partir do ato de leitura e escrita”.</i>
	D32	<i>“Analisar a construção e o desenvolvimento do desenho infantil durante a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental”.</i>
	D33	<i>“Dessa forma, o próprio manuseio do objeto livro, favorece a aquisição e domínio da escrita, porque além de despertar o interesse pela leitura permite a apropriação das características da língua escrita, das relações existentes entre a forma linguística e da representação gráfica”.</i>
	D38	<i>“Caracterizar/comparar as habilidades cognitivas na aquisição inicial da linguagem escrita de crianças consideradas portadoras de distúrbios e outras consideradas como bons alunos”.</i> <i>“[...] entre as habilidades metalingüísticas, a consciência fonológica como a mais importante para aquisição da linguagem escrita”.</i>
	D42	<i>“Descrever e caracterizar o processo de desenvolvimento da compreensão do sistema de representação escrita por uma criança com Síndrome de Down, procurando identificar, os elementos que podem servir de base para a intervenção de um mediador que auxilie a criança nesse processo”.</i>
	D8	<i>“Analisar o processo de alfabetização de alunos com história de fracasso escolar, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita numa classe de aceleração de nível 1 (1ª e 2ª séries)”.</i>
	D10	<i>“Prototipar e realizar avaliação inicial de um sistema de informação baseado em computador que colete e registre informações relativas ao processo inicial do aprendizado da leitura e da escrita, a fim de auxiliar o professor-alfabetizador em sua mediação”.</i>
	D13	<i>“Demonstrar a importância e a possibilidade da tecnologia computacional, através de uma interface, ser capaz de auxiliar a linguagem escrita de indivíduos surdos, a partir da constatação de suas dificuldades de expressão, integrando-os neste ambiente”.</i>
	D16	<i>“A análise do registro dos dados sobre as interações propiciadas pelas atividades de leitura de textos escritos em sala de aula revelou certas regularidades quanto ao uso de alguns dos recursos e estratégias acionados pelas crianças em início de alfabetização no esforço de construir sentidos a partir daquelas atividades. Desta forma, os textos a elas oferecidos e a metodologia adotada em aula fizeram parte de nossa análise, que apontou concepções divergentes na condução do processo de ensino/aprendizagem de leitura, as quais se refletem em práticas pedagógicas de orientações distintas”.</i>
	D22	<i>“Em relação à forma como as professoras utilizam os computadores no processo de ensino da leitura e da escrita, observamos que elas não vêem a alfabetização digital como um ensino a ser desenvolvido separadamente. Assim, elas acabam por integrá-la às suas práticas pedagógicas como uma linguagem a ser desenvolvida dentre as diferentes atividades de letramento que se fazem presentes nas salas de aula”.</i>
	D25	<i>“Cabe à professora o importante papel, delegado pela instituição escolar, de realizar intervenções mediadoras que possibilitem aos sujeitos apropriar-se do saber social, historicamente elaborado, sistematizado e acumulado”.</i>
	D27	<i>“[...] a mediação é processo de intervenção, consciente ou não, de um elemento que pode ser classificado como intermediário (seja professor, colega, familiar, meio de comunicação, equipamento eletrônico, etc.) numa relação entre sujeito aprendente e o objeto cognoscível, fazendo, desse modo, com essa relação interativa deixe de ser direta e passe a ser mediada. Entretanto, este processo de intervenção não pode ter como objetivo controlar o processo de ensino-aprendizagem, [...]”.</i>

D28	<i>"[...] a intervenção direta dada aos alunos pelas professoras está vinculada aos momentos em que se aproximam dos alunos para levarem questionamentos, reflexões sobre as dúvidas dos mesmos; enfim, para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos".</i>
D31	<i>"[...] um trabalho pedagógico que queira alcançar o ideal de Alfabetizar e Letrar deve orientar-se, desde as fases iniciais da escolarização, por relação de práticas escritas aliadas aos processos de alfabetização e letramento".</i>
D35	<i>"O objeto de estudo consiste em investigar as concepções teóricas que permeiam a práxis de três professoras que atuam em classes de alfabetização".</i>
D41	<i>"[...] o contexto da prática pedagógica deve constituir um ambiente, em que os participantes, ao se utilizarem das formas de linguagem, tenham a intenção de estabelecer relações que possibilitem auto-transformações".</i>
D44	<i>"O cotidiano escolar constitui então, uma prática pedagógica que agrega atitudes e atividades desenvolvidas pelo docente que possibilitam ao aluno, dar significado aos conhecimentos construídos e/ou adquiridos nos diversos contextos sociais".</i>
D45	<i>"[...] a mediação pedagógica a ser realizada pelo professor deve ser caracterizada pelo seu comportamento de facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem de seus alunos, construindo uma ponte entre os aprendizes e os conhecimentos".)</i>
D46	<i>"[...] o aprendizado da linguagem escrita representa um considerável passo no desenvolvimento da pessoa. O domínio deste sistema complexo de signos fornece um novo instrumento do pensamento. A medida que aumenta a capacidade de memória , as informações propiciam diferentes formas de organizar a ação permitindo um outro tipo de acesso à cultura humana".</i>
D47	<i>"[...] no processo pedagógico, é necessário levar em conta a criança como parceira na elaboração e, sobretudo na execução do planejamento das formas de apropriação do conhecimento".</i>

Apêndice 02: Fragmentos de textos que contribuíram para identificação das concepções teóricas dos trabalhos analisados

Concepções subjacentes aos trabalhos		Código	Fragmentos
Prática de Ensino	Maior preocupação com o processo	D28	<i>“A concepção construtivista rejeita a idéia de conhecimentos prontos, de que a aprendizagem se adquire pela mera transmissão de informações e conteúdos programáticos”. “[...] a intervenção direta dada aos alunos pelas professoras está vinculada aos momentos em que se aproximam dos alunos para levarem questionamentos, reflexões sobre as dúvidas dos mesmos; enfim, para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos”.</i>
		D45	<i>“Desde cedo é importante que se dêem condições para que o aluno tenha experiências variadas com a língua escrita: escutar, ler, permitir escrever, explorar materiais variados, poder perguntar, descobrir as diferenças e as relações entre imagem e texto, descobrir, por meio da própria ação, as diferenças entre desenhar e escrever”.</i>
		D25	<i>“É na zona de desenvolvimento proximal que transita a aprendizagem da linguagem escrita na alfabetização, exigindo a colaboração entre a criança e as pessoas mais experientes com as quais interage no contexto da sala de aula. Desse modo, para que a apropriação ocorra, faz-se necessário que a professora realize intervenções mediadoras, ensinando à criança os aspectos que constituem a linguagem escrita e a sua significação social”.</i>
		D41	<i>“A intervenção docente potencializa a compreensão da linguagem escrita pela criança, por meio de estratégias que incentivem a criança a elaborar um texto, a partir da organização de seus pensamentos, adequando a linguagem, interagindo palavras novas, observado e avaliando as suas próprias produções textuais”.</i>
		D46	<i>“O trabalho docente requer uma sistematização e organização dos conteúdos selecionados, em cujo centro está na aprendizagem dos alunos sob a mediação do professor.”</i>
		D47	<i>“A criança “tem seu papel de protagonista da própria aprendizagem, também é responsável, ou no mínimo, co-responsável por esta. [...] a criança é alguém que atua e protagoniza junto com o adulto, o desenrolar de diversas histórias. “Caberá ao professor organizar situações que possibilitem às crianças refletir sobre o processo de construção da linguagem escrita”.</i>
Prática de Ensino	Preocupação com o processo e promoção de interações entre alunos	D8	<i>“[...] o trabalho em grupos oportunizará maiores condições de aprendizagem, sendo imprescindíveis as intervenções pedagógicas no sentido de mobilizar o grupo para as interações, pois a elaboração do conhecimento emerge da pluralidade, como processo coletivo de ‘sentidos e significado vão sendo produzidos, questionados, redimensionados e/ou recusados no curso das interlocuções da sala de aula’. (SMOLKA, 1996)”.</i>
		D27	<i>“[...] uma prática alfabetizadora fundamentada no pressuposto de que a criança constrói e se apropria progressivamente da língua escrita, nas e pelas interações sociais, centrado, desse modo, sua proposta pedagógica na mediação, na dialogia e na re-significação do ato de escrever, favorece o avanço dos níveis conceitualização de escrita.”</i>

		D31	<i>“[...] um trabalho pedagógico que queira alcançar o ideal de Alfabetizar e Letrar deve orientar-se, desde as fases iniciais da escolarização, por relação de práticas escritas aliadas aos processos de Alfabetização e Letramento”.</i>
		D35	<i>“[...] as interações sociais com adultos são fundamentais e com crianças são igualmente relevantes. As crianças aprendem muito umas com as outras. Portanto, a ação interacional mostra-se como sendo necessária para as crianças em sala de aula, pois ao compartilhar os saberes e as múltiplas experiências, ampliam-se as possibilidades de construção de novos conhecimentos e relações.</i>
		D44	<i>“[...] o processo de alfabetização pressupõe a riqueza da interação, a qualidade da mediação e a ampliação dos contextos que rompem com a sala de aula como único espaço de aprendizagem”.</i>
Processos de Aprendizagem	(Re) construção - conflito, tomada de consciência voltada para a ação	D38	<i>“[...] na perspectiva de Ferreiro considerar a linguagem escrita como objeto conceitual é considerar que a sua aquisição é um processo onde as situações conflituosas que acontecem nestas situações têm um papel construtivo [...]. (FERREIRO, 1992, p.32)”</i>
		D42	<i>“[...] a aprendizagem se constitui como um processo contínuo que se estabelece ao longo da vida”. “[...] o processo de alfabetização assume um caráter dinâmico, favorecendo o estabelecimento de situações conflituosas e reflexivas que segundo Ferreiro (1999/2001), converte-se em um ‘objeto de ação’ perdendo sua característica marcante de elemento de ‘contemplação’”.</i>
	(Re) construção-conflito, tomada de consciência voltada para o pensamento	D29	<i>“[...] para aprender a ler e escrever, são necessárias a construção de significados e a produção de sentidos, conforme mencionam Vygotsky (1991) e Bakhtin (2004)”.</i>
		D33	<i>“[...] um dos desafios para o professor, é pensar formas de mediar a relação entre as modalidades oral e escrita, não sobrepondo, ou valorizando mais uma modalidade em prejuízo da outra – mas possibilitar à criança o exercício pleno das duas modalidades”. “[...] a linguagem como essencial na constituição dos sujeitos, e a criança como ator social que produz linguagem e cultura”.</i>
Visão de Língua Escrita como Representação do Sistema	Escrita como objeto de pensamento	D28	<i>“[...] o processo de alfabetização não acontece pelo processo de memorização e repetição de sílabas, e sim a aprendizagem acontece pela análise e reflexão da língua, mediante a construção do conhecimento”.</i>
		D38	<i>“[...] A escrita apresenta para as crianças desafios intelectuais e problemas que terão que resolver, precisamente para chegar a entender quais são as regras de construção internas do sistema (FERREIRO, 1992, p.32)”.</i>
		D42	<i>“[...] o processo de alfabetização assume um caráter dinâmico, favorecendo o estabelecimento de situações conflituosas e reflexivas que segundo Ferreiro (1999/2001), converte-se em um ‘objeto de ação’ perdendo sua característica marcante de elemento de ‘contemplação’. Assim as crianças poderão criar oportunidades para agir sobre os processos de aquisição da representação escrita, transformando-o, reconstruindo-o para, enfim, compreender e apropriar-se desse sistema de representação e integrar-se ao ativo mundo da leitura e da escrita”.</i>
	mento – ênfase nas interações sociais	D27	<i>“Numa sociedade letrada a escrita adquire função de suma importância, porque além de seu papel documental de guardiã da tradição, ela é instância instauradora de diálogos nas várias</i>

			<i>dimensões espaciais e temporais' (BRANDÃO, 1997, p. 288)".</i>
		D29	<i>"Partiu do princípio de que a língua (falada, lida ou escrita) é um fato social, cuja existência funda-se nas interações". "Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas".</i>
		D31	<i>"Enfatiza-se o entendimento do trabalho de Alfabetização e Letramento na aquisição da escrita como processos a se desenvolver gradativamente ao longo da escolaridade, a partir de objetivos que dêem conta de oferecer à criança uma reflexão sobre os processos e os conhecimentos necessários para que ele possa inserir-se nas práticas sociais de escrita".</i>
		D33	<i>"No processo de alfabetização e letramento, a linguagem literária desempenha múltiplos papéis e o principal deles é de dar continuidade à composição do repertório que vai se tornando cada vez mais amplo e significativo e com o qual a criança aprende a dialogar, exercitando a fantasia e a imaginação".</i>
	Escrita como ferramenta do pensamento – ênfase na reestruturação do pensamento proporcionado pelo uso da escrita	D8	<i>"A compreensão de linguagem escrita como um sistema de signos construído culturalmente nas práticas sociais, que possibilita a representação simbólica da realidade, sendo que sua apropriação pelo indivíduo implica a reconstrução interna dos elementos constitutivos dessa complexa forma de linguagem".</i>
		D45	<i>"Concordamos com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1994; 2003), a qual destaca que a linguagem é o principal instrumento simbólico de representação da realidade e desempenha um papel fundamental, mediando a passagem das funções psicológicas elementares, para as funções psicológicas superiores".</i>
		D46	<i>"[...] o aprendizado da linguagem escrita representa um considerável passo no desenvolvimento da pessoa. O domínio deste sistema complexo de signos fornece um novo instrumento do pensamento. A medida que aumenta a capacidade de memória , as informações propiciam diferentes formas de organizar a ação permitindo um outro tipo de acesso à cultura humana".</i>
		D47	<i>"[...] entende-se que a aprendizagem da língua escrita significa dominar um novo conjunto funcional de linguagem que é objetivada, principalmente, como forma de interação, manifestada por diversos usos sociais construídos em seu contexto, em sua cultura. Portanto o processo de linguagem escrita o ato de aprender sobre as funções desta é tão importante quanto aprender as suas formas".</i>
	Escrita como ferramenta do pensamento – ênfase nas interações sociais e na reestruturação do pensamento	D35	<i>"sabemos que para que haja um processo de ensino e aprendizagem faz-se necessário a sistematização do conhecimento. Neste sentido, a linguagem escrita sofre transformações a medida que passa a ser objeto de ensino". [...] as interações sociais com adultos são fundamentais e com crianças são igualmente relevantes. As crianças aprendem muito umas com as outras. Portanto, a ação interacional mostra-se como sendo necessária para as crianças em sala de aula, pois ao compartilhar os saberes e as múltiplas experiências, ampliam-se as possibilidades de construção de novos conhecimentos e relações.</i>

		D41	<i>“A intervenção docente potencializa a compreensão da linguagem escrita pela criança, por meio de estratégias que incentivem a criança a elaborar um texto, a partir da organização de seus pensamentos, adequando a linguagem, interagindo palavras novas, observando e avaliando as suas próprias produções textuais”.</i>
		D44	<i>“[...] o processo de alfabetização pressupõe a riqueza da interação, a qualidade da mediação e a ampliação dos contextos que rompam com a sala de aula como único espaço de aprendizagem”.</i> <i>“A interação social é fundamental para o desenvolvimento das formas da atividade de cada grupo cultural; o indivíduo internaliza os elementos de sua cultura, construindo seu universo intrapsicológico a partir do mundo externo provocando, conseqüentemente, a produção do conhecimento”.</i>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)