



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



CRISTIANE FREITAS PEREIRA DA SILVA

**ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE
FRACASSO ESCOLAR – LEITURA – ALFABETIZAÇÃO
EM UMA PESQUISA DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO**

RONDONÓPOLIS – MT/ 2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



CRISTIANE FREITAS PEREIRA DA SILVA

**ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE
FRACASSO ESCOLAR – LEITURA – ALFABETIZAÇÃO
EM UMA PESQUISA DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação na área de Concentração: Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea”, sob orientação da Profa. Dr.^a Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

**RONDONÓPOLIS – MT
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586a Silva, Cristiane Freitas Pereira da.
ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE FRACASSO ESCOLAR – LEITURA –
ALFABETIZAÇÃO EM UMA PESQUISA DO TIPO ESTADO DO
CONHECIMENTO / Cristiane Freitas Pereira da Silva. -- 2021
120 f. ; 30 cm.

Orientador: Profa. Dr.^a Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues..
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto
de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Rondonópolis, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Estado do Conhecimento. 2. Análise de conteúdo. 3. Fracasso Escolar.
4. Leitura. 5. Alfabetização. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE RONDONÓPOLIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE FRACASSO ESCOLAR – LEITURA – ALFABETIZAÇÃO EM UMA PESQUISA DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO

AUTORA: MESTRANDA CRISTIANE FREITAS PEREIRA DA SILVA

DISSERTAÇÃO DEFENDIDA E APROVADA EM 13 DE SETEMBRO DE 2021.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutor(a) Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues (Presidente Banca / Orientador)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

2. Doutor(a) Nivaldo Alexandre de Freitas (Examinador Interno)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

3. Doutor(a) Maria Aparecida Lopes Rossi (Examinador Externo)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Catalão

4. Doutor(a) Sandra Regina Franciscatto Bertoldo (Examinador Suplente)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS, 13 DE SETEMBRO DE 2021.



horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **NIVALDO ALEXANDRE DE FREITAS, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação do ICHS / CUR - UFMT**, em 14/10/2021, às 20:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Lopes Rossi, Usuário Externo**, em 15/10/2021, às 10:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4022286** e o código CRC **26D27288**.

*Ao meu amado Paizinho,
Otalécio Romualdo Pereira (In Memoriam) que,
em toda sua preciosa e breve vida,
nunca se cansou de nos ensinar a importância de estudar e,
a nunca desistir, mas resistir e recomeçar sempre.
Sem dúvidas, meu mais sábio professor.
Vou te amar e te honrar enquanto eu respirar.*

AGRADECIMENTOS

O momento da escrita desta parte do trabalho se constitui para mim tão gratificante e tão tensa ao mesmo tempo, pois, apesar do processo solitário, pude compartilhar essa jornada com tantas pessoas especiais e importantes que tenho medo de pecar ao nominá-las.

À Deus, em primeiro lugar, pela dádiva da vida, por me conceder saúde, por realizar tantos sonhos e por me sustentar cotidianamente, com Sua Misericórdia e Graça, que não mereço, mas que sou dependente. A ti, Senhor, toda honra e toda a glória!

Aos meus filhos maravilhosos, razão maior do meu despertar em todos os dias e não me permitir desistir em nenhum dos desafios que se levantam. Tudo é por vocês e para vocês! Amo muito e incondicionalmente a cada um, com vocês conheci o que é amor eterno. Obrigada pela compreensão das minhas ausências!

Ao meu amado marido, pelo companheirismo, parceria, cumplicidade, por estar ao meu lado nos melhores e piores momentos de minha vida. Obrigada por cuidar tão bem de mim e sempre me motivar em todas as empreitadas da nossa vida. Te amo muito bastante e só pra sempre!

À minha família, fonte inesgotável de amor, paciência, incentivo na luta, por acreditarem em mim e pela atenção sem reservas, vocês são meu porto seguro em todos os momentos. Sem vocês nada teria sentido!

Aos meus amigos, muitos deles mais chegados que irmãos. Sou grata por serem tantos, por estarem ao meu lado sempre e por tornarem minha trajetória mais leve. Vocês são anjos em minha vida! Mais uma vez, perdão por não citar um a um, não quero parecer leviana!

Aos amigos que o mestrado me presenteou, por serem essenciais neste tempo e por compartilharem comigo as dores e as delícias deste processo. Quero levá-los para a vida!

À minha orientadora, pela compreensão, pelo apoio e disponibilidade, agradeço a orientação cuidadosa com elevado e rigoroso padrão científico. Obrigada por me proporcionar tanto crescimento!

Ao nosso tão necessário Alfale, grupo de pesquisa que me acolheu e me proporcionou tantos aprendizados, em especial às professoras que tão brilhantemente direcionam as atividades.

Por fim, minha profunda gratidão a todas as pessoas que contribuíram para a concretização deste mestrado, sempre me estimulando a prosseguir.

**“Me movo como educador, porque,
primeiro, me movo como gente.”**
Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso - Câmpus Universitário de Rondonópolis, atualmente Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), na linha Linguagens, Cultura e Construção de Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, e ao grupo de pesquisa ALFALE - Alfabetização e Letramento Escolar. O objetivo central é analisar como tem sido investigada a relação Fracasso Escolar – Leitura – Alfabetização, por pesquisadores e pós-graduandos no Brasil, a partir de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento tomando como *locus* para a obtenção dos dados os registros constantes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo pautada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), dentro dessa abordagem, optou-se pela utilização de uma pesquisa de caráter bibliográfico do tipo estado do conhecimento. Para o levantamento de dados junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram utilizados os descritores: fracasso escolar, leitura e alfabetização no campo busca avançada, no período de 2002 a 2019. Preliminarmente obteve-se 55 trabalhos, sendo 42 dissertações e 13 teses. Logo após, procedeu-se com a leitura flutuante dos materiais, iniciando pelas dissertações de mestrado e, depois, das teses de doutorado, prosseguindo a investigação, contemplando todas as etapas preconizadas pelo método escolhido, com a hipótese que, ao mapear, investigar e conhecer o que tem sido produzido de conhecimento acadêmico-científico, sobre tal temática, torna-se possível avançar em outras frentes de pesquisa, assim como contribuir para o enfrentamento do fracasso escolar. Este balanço evidenciou que, embora esses diálogos não sejam novos em nosso país, ainda há muito o que se colocar em debate na atualidade. Além disso, ainda paira, ainda que de maneira sutil, uma certa cultura de culpabilização pela produção do fracasso escolar, ainda que hajam sugestões de possíveis intervenções que minimizem os impactos históricos e sociais na vida daqueles que sofrem na pele este fenômeno, sendo excluídos e marginalizados, não apenas, mas também pelo insucesso na alfabetização e falta de apropriação da leitura.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento; Análise de conteúdo; Fracasso Escolar; Leitura; Alfabetização.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education, of the Human and Social Sciences Institute, of the Federal University of Mato Grosso (UFMT) – University Campus of Rondonópolis (PPGEdu/ICHS/UFMT/CUR), in the research line Languages, Culture and Knowledge Construction: historical and contemporary perspectives, bound to the Research Group Alphabetization and School Literacy (ALFALE). The main objective is to analyze how it has been investigated the correlation School Failure – Reading – Literacy, by researchers and postgraduate students in Brazil, from a research of the type state of knowledge taking as locus for the obtainment of data the constant records on the Brazilian Digital Library of Dissertations and Theses (BDTD). It is a research of qualitative nature guided by the Content Analysis (BARDIN, 2011), inside this approach, it was opted for the use of a research of bibliographic nature of the type state of knowledge. For the data gathering with the Brazilian Digital Library of Dissertations and Theses (BDTD), it was used the terms: school failure, reading and literacy in the space advanced search, in the period from 2002 to 2019. At first it was obtained 55 papers, being 42 theses and 13 dissertations. Soon after, we proceeded with the floating reading of the materials, starting with the master's theses and then the doctoral theses, continuing the investigation, contemplating all the steps recommended by the chosen method, with the hypothesis that, when mapping, investigate and knowing what has been produced from academic-scientific knowledge on this subject makes it possible to advance in other research fronts, as well as contributing to the confrontation of school failure. This balance showed that, although these dialogues are not new in our country, there is still much to be debated today. Furthermore, there is still, albeit in a subtle way, a certain culture of blaming the production of school failure, although there are suggestions for possible interventions that minimize the historical and social impacts on the lives of those who suffer this phenomenon, being excluded and marginalized by failure in literacy and lack of appropriation of reading.

Keywords: State of Knowledge; Content Analysis; School Failure; Reading; Literacy.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 01 - Taxa de distorção idade-série, segundo sexo – 2018	18
Quadro 01 - Justificativa da exclusão de produções.....	68
Tabela 02 - Níveis de alfabetismo no Brasil conforme o Inaf (2001-2018).....	48
Quadro 02 - Principais obras apontadas nas referências das dissertações e teses.....	74
Quadro 03 - Instituições de Ensino Superior (IES) de origem das produções.....	81
Quadro 04 – Metodologia utilizada nas dissertações e teses analisadas.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Quantidade de dissertações e teses postadas no portal da BDTD anualmente.....	64
Gráfico 02 - Produções encontradas na BDTD.....	73
Gráfico 03 - Tipos de produções acadêmicas utilizadas nas referências.....	74
Gráfico 04 - Análise dos resumos das produções.....	79
Gráfico 05 - Área de estudo das produções.....	81
Gráfico 06 - Ano de publicação das dissertações e teses.....	83
Gráfico 07 - Enfoque das dissertações e teses.....	86
Gráfico 08 - Concepções de Fracasso Escolar que fundamentaram as produções..	97
Gráfico 09 – Concepções de Leitura que fundamentaram as produções.....	99
Gráfico 10 – Concepções de Alfabetização que fundamentaram as produções...100	

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 CONTEXTUALIZANDO NOSSA TEMÁTICA.....	16
2.1 Sobre o fracasso escolar: um antigo fantasma.....	16
2.1.1 Fracasso escolar: O que apontam as estatísticas.....	18
2.1.2 Fracasso escolar no cenário brasileiro: concepções, causalidades e culpabilizações.....	21
2.2 Sobre leitura: uma necessidade humana.....	36
2.2.1 Leitura: o que destacam os números	36
2.2.2 Concepções de leitura.....	40
2.3 Sobre alfabetização: a pedra basilar.....	46
2.3.1 Alfabetização: o que mencionam os dados estatísticos.....	46
2.3.2 Perspectiva histórica e conceitual da Alfabetização.....	50
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	60
3.1 Pesquisas do tipo Estado do Conhecimento.....	61
3.2 Análise de Conteúdo.....	66
3.2.1 Pré-análise	67
3.2.2 Exploração do material.....	73
3.2.3 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.....	80
4 O QUE REVELAM AS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS?.....	87
4.1 Fracasso Escolar e Leitura	89
4.2 Fracasso Escolar e Alfabetização	90
4.3 Leitura e Alfabetização	93
4.4 Fracasso Escolar, Leitura e Alfabetização	93
5 PARA FINALIZAR.....	106
REFERÊNCIAS.....	108
REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES UTILIZADAS.....	115

1 INTRODUÇÃO

Ler e escrever se constituem em aprendizagens escolares essenciais e sua falta de domínio condena qualquer cidadão ao fracasso escolar e à exclusão social. Desse modo, o desenvolvimento destas habilidades torna-se umas das maiores preocupações docentes em todo nosso país, uma vez que o trabalho escolar vai muito além do acesso ao código alfabético, é preciso também compreender e produzir textos, pois essas são atividades humanas que englobam dimensões culturais, sociais e psicológicas, articulando inúmeras capacidades de linguagem.

Por ser esta pesquisadora, uma professora da rede estadual de ensino do município de Rondonópolis e lidando, cotidianamente, com o processo de ensino e aprendizagem de crianças em fase inicial de escolarização, muitas indagações foram surgindo em torno dos entraves que acabam por produzir o fenômeno denominado fracasso escolar e, exatamente por esse contexto, que me vali das palavras do “bom velhinho” da Educação brasileira, Paulo Freire, para compor a epígrafe dessa pesquisa, pois “me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.” (FREIRE, 2004, p.106).

Uma das apresentações deste fenômeno que mais tem nos chamado a atenção está relacionada à dificuldade na efetivação da apropriação da leitura e da escrita no processo de alfabetização e letramento, esta que se constitui um dos maiores empecilhos para o alcance de uma das principais funções sociais da escola contemporânea: a formação de sujeitos autônomos e cidadãos críticos, competência essencial do momento atual de desenvolvimento social, conhecido como era do conhecimento.

Enquanto docente, é possível acompanhar ainda mais de perto a tragédia que está presente nas estatísticas relacionadas à questão do sucesso escolar em nosso estado e em nosso país. Dessa angústia, emergiu o interesse pessoal de estudo e na qual que se ancorou a interrogação central deste trabalho: Como tem sido analisada a relação Fracasso Escolar - Leitura - Alfabetização, por pesquisadores e pós-graduandos em nosso país?

Desse modo, surgiu a necessidade de se pensar quais os estudos e pesquisas tem voltado seu olhar para esta temática que, embora seja tão antiga se constitui em um problemática insistente e recorrente em nosso cotidiano escolar,

ainda que com novas roupagens, novas interfaces.

O objetivo é analisar como tem sido investigada a relação entre Fracasso Escolar – Leitura – Alfabetização por pesquisadores e pós-graduandos em nosso país, a partir de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2002 a 2019, visando conhecer e socializar o que já foi produzido e contribuir para o aprofundamento da questão sobre o mote.

De modo mais específico, intencionamos realizar um mapeamento das teses e dissertações voltadas para o estudo da relação Fracasso Escolar – Leitura – Alfabetização, investigando quais são as concepções de Alfabetização, Fracasso Escolar e Leitura nos trabalhos encontrados, assim como o enfoque dado em cada um referente a esses conceitos e, identificando área de estudo e ano de cada uma das produções, instituições que atuam, autores, principais obras em que se baseiam e pressupostos metodológicos que subsidiam suas pesquisas.

A hipótese é que ao mapear, investigar e conhecer o que tem sido produzido de conhecimento, entre teses e dissertações, sobre esta questão, torna-se possível avançar em outras frentes de pesquisa, assim como contribuir para o enfrentamento do fracasso escolar, contribuindo para o sucesso na Alfabetização das crianças, com a efetivação do processo de apropriação da leitura e da escrita, entre aqueles que sofrem na pele tal adversidade.

Para isso, nos valem da pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico do tipo estado do conhecimento e dentro dessa abordagem, nos pautamos na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), para compreensão dos dados coletados.

É mais do que necessário ressaltar que este trabalho não pretende abordar as concepções da pesquisadora de forma direta a respeito do tema, no entanto é sabido que não há neutralidade em pesquisa e, no desenvolvimento desta investigação, sem dúvidas, o posicionamento sócio político é intrínseco.

A proposta é apresentar a produção acadêmica em torno da temática existentes em uma determinada base de dados bastante conceituada nacionalmente, e em um recorte temporal delimitado, de forma que a contribuição maior desta investigação seja de que, compreendendo o panorama das pesquisas já realizadas, acadêmicos e pesquisadores em geral, possam se valer

desse estudo para trilhar novos caminhos e obter novas descobertas.

2 CONTEXTUALIZANDO NOSSA TEMÁTICA

Considerando que são pontos centrais nesta pesquisa, os termos alfabetização, fracasso escolar e leitura, o objetivo deste capítulo é, a partir de teóricos das áreas apresentar um panorama histórico conceitual de cada uma das temáticas. Para ser mais claro e didático, optamos por discutir, em primeiro momento, separadamente os descritores utilizados nesta pesquisa para, posteriormente estabelecer a relação entre eles.

Ao abordar a relação entre fracasso escolar, leitura e alfabetização, objetivamos tratar das questões subjacentes e inter-relacionadas as três temáticas, ou seja, o fracasso escolar que deriva da ausência do sucesso no processo de aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, impede que a alfabetização do sujeito se concretize. No entanto, é preciso esclarecer que essa não é uma relação automática de causa e consequência, mas que inúmeros fatores incorrem para tais efeitos, dado que a não aprendizagem envolve questões complexas entre aluno, família, sociedade e mundo, não nos permitindo reduções teóricas em qualquer dos pensamentos aqui abordados. Para melhor compreensão, julgamos necessário um apanhado histórico-conceitual que faremos a seguir.

2.1 Sobre o fracasso escolar: um antigo fantasma

Entre os desafios postos à Educação em nosso país, sem dúvidas, um dos maiores corresponde a garantir a todos uma escola pública de qualidade em todos os níveis de ensino. No que tange ao direito ao acesso, muito tem sido feito a fim de se assegurá-lo, no entanto, muito daqueles que chegam nas escolas, e em especial os alunos das camadas populares, a aprendizagem não tem sido garantida junto ao acesso, o que tem se caracterizado em uma das múltiplas faces do fracasso escolar.

Há décadas, a produção do fracasso escolar esteve relacionada à repetência, evasão, abandono escolar, distorção idade-série, indisciplina,

dificuldades de aprendizagem, analfabetismo, de forma que diversas políticas públicas educacionais foram sendo implementadas para minimizar e com bater estas outras facetas do fenômeno. Mas, devido à complexidade deste fenômeno educacional socialmente produzido, ele se mantém através de outras variáveis: aquela em que o aluno mesmo estando na escola, participando assiduamente das aulas, não consegue aprender.

O enfoque a ser tratado aqui, diz respeito ao fracasso vivenciado cotidianamente pelo sujeito no interior da escola, **o não aprender**.

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável.” (FREITAS, 2007, p. 968)

Diversas medidas também são tomadas para sanar esta problemática mas apesar delas, os índices das pesquisas relacionadas a Educação continuam a evidenciar sua existência em diversos formatos, acarretando conseqüências enormes na vida dos alunos em situação de fracasso, tanto sociais quanto psicológicas e emocionais.

O fracasso escolar ocorre a partir do momento em que, o processo ensino-aprendizagem não se efetiva nos alunos, de modo que pode ser produto de questões intra (formação inicial e/ou continuada do professor, organização, didática, prática-pedagógica, interações e relações) ou extra escolares (condições econômicas e sociais, familiares, bio-psicológicas), além de questões culturais, políticas, econômicas e sociais.

Vale ressaltar que, enquanto profissional da Educação e pesquisadora, compreendemos que a escola não é uma instituição **à parte** da sociedade, mas **parte** da sociedade e, portanto, nela se manifestam os problemas, avanços e desafios enfrentados socialmente. Além disso, não ignoramos que a escola enquanto instituição social, é uma das manifestações da exclusão e marginalização a que milhares de brasileiros estão sujeitos, porém, por conta dos recortes necessários a esta investigação, o olhar se volta para a produção do

fracasso escolar no seio da própria escola, bem como a questão do mapeamento das pesquisas acadêmicas que giram em torno de alfabetização, fracasso escolar e leitura.

Tratar desses temas de forma interrelacionadas, não quer dizer que esta pesquisadora acredita que a educação formal e apenas a escola é a resposta para tudo, visto que a escola é apenas um dos espaços onde ocorre parte do processo educativo.

2.1.1 Fracasso escolar: O que apontam as estatísticas

A produção do fracasso escolar nos rodeia por toda parte da sociedade, visto que basta circularmos nas ruas que é possível observar a quantidade de de excluídos socialmente que temos por conta desse fenômeno, dentre outras variáveis. Nesse cenário, são as estatísticas que, embora não falem por si só, nos dão a dimensão numérica desses brasileiros e brasileiras para os quais a educação tem sido negligenciada, e não só educação mas a saúde, habitação, entre outros direitos que os mesmos possuem. Além disso, não é de hoje que inúmeros pesquisadores se dedicam a tentar compreender este fenômeno.

Ao refletir sobre esse tema, a primeira indagação foi como poderia contribuir para uma produção científica já tão vasta no campo educacional, visto que por décadas, tem sido objeto de reflexão de múltiplos atores sociais (psicólogos, professores, governantes).

No artigo 205º da Constituição Brasileira de 1988, a educação é assegurada enquanto “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p.123)

O acesso universal à educação escolar obrigatória e gratuita, garantido também pela LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), é sem dúvidas, um grande progresso, em relação à oferta de ensino público à população brasileira. Esse processo democratização da Educação em nosso país possibilitou a entrada dos alunos advindos das camadas populares no sistema educacional, uma vez que a escola era totalmente destinada aos filhos das classes

elitizadas. No entanto, os elevados índices de evasão escolar, repetência e distorção idade-série colaboraram para comprovar a desigualdade, a fragmentação e a exclusão existente nas instituições, colocando os alunos mais pobres, a um passo atrás dos mais ricos.

O direito à Educação Básica está explicitado também na Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e prioriza o ensino da leitura e escrita, tal como previsto em seu 32º artigo que garante o Ensino Fundamental de forma obrigatória, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, e terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I) O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II) A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III) O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV) O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2012b, p.30).

Apesar de não considerarmos que a qualidade na educação possa ser mensurada por vias quantitativas, ou seja, nos dados de desempenho das avaliações externas e internas educacionais, é necessário analisar seus resultados, levando em conta o que os mesmos tem apontado. Os indicadores de fluxo escolar na Educação Básica, divulgados pelo INEP¹ - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira juntamente com o MEC - Ministério da Educação, nos levam a uma profunda reflexão sobre o sistema de ensino em nosso país, bem como a produção do fracasso escolar neste contexto.

Dados do Censo Escolar realizado ano de 2018 revelam que 48,5 milhões de matrículas foram registradas nas 181,9 mil escolas de educação básica em nosso país, o que significa 1,3 milhão a menos do que em 2014, correspondente a uma redução de 2,6% no total de matrículas.

Desse total, 27,2 milhões de matrículas são no ensino fundamental e, tal valor é 4,9% menor do que o número de matrículas registrado para o ano de 2014.

¹ Os índices apresentados podem ser encontrados no portal do Inep: <http://www.portal.inep.gov.br>

O que permite observar que a redução foi bem mais intensa nos anos finais do que nos anos iniciais. As estatísticas também apontaram que a distorção idade-série² aumenta a partir do terceiro ano do ensino fundamental e se acentua também no sexto ano do ensino fundamental. A taxa alcança 11,2% das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental e 24,7% nos anos finais.

Tabela 1 - Taxa de distorção idade-série, segundo sexo – 2018

Sexo	ETAPA DE ENSINO E REDE					
	Ensino fundamental			Ensino médio		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Total	17,2%	19,7%	4,9%	28,2%	31,1%	7,4%
Masculino	20,7%	23,6%	6,1%	32,2%	35,4%	9,2%
Feminino	13,4%	15,5%	3,7%	24,5%	27,1%	5,7%

Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC, 2018

No Estado de Mato Grosso, decorridos 18 (dezoito) anos da implantação do Ciclo de Formação Humana, essa mesma pesquisa apontou taxas de repetência de 3% e de 1% de evasão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, comprovando a permanência do chamado fracasso escolar, propagado nos números sobre a repetência e evasão.

Em 1997, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT, indicou em seus dados que, devido ao sistema de ensino seriado, os índices de repetência e evasão totalizaram 34,4%, sendo 19,5% e 14,9% respectivamente. (MATO GROSSO, 2000)

Dois anos depois, marcando o último ano do regime de ensino seriado nas escolas públicas do estado, o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira juntamente, desvelou que, dos 604.741 estudantes regularmente matriculados no Ensino Fundamental, 164.370 apresentavam-se em defasagem idade/série.

No ano seguinte, em 2000, implantou-se em Mato Grosso, o Ciclo de Formação Humana que, se despontava enquanto perspectiva de transformação de toda vida escolar de muitos, possibilitando o desenvolvimento e a promoção a partir de sua faixa etária, respeitando o ritmo de aprendizagem dos estudantes.

² Expressa o percentual de alunos, em cada fase/ano, com idade superior à idade recomendada.

Sua concepção pauta-se numa nova lógica de compreensão de desenvolvimento humano, baseado em um enfoque sociohistórico do aluno, visando a democratização do ensino, voltado, principalmente, para as camadas economicamente menos favorecidas, através do compromisso com a inclusão destes. (MATO GROSSO, 2000)

Em 2008, as estatísticas revelaram as profundas mudanças advindas com o Ciclo, de modo que a reprovação foi reduzida a 7,2% e o abandono a 4,5 % somando 11,5% de alunos em situação de fracasso escolar e, no ano de 2009, passado dez anos da implantação do regime ciclado, a defasagem e a distorção idade/série, foi identificada em cerca de 12,3% dos 503.276 alunos matriculados na rede estadual de ensino, o que equivale a 62.194 estudantes.

Há que se observar também que, no contexto do Ciclo de Formação Humana, o fracasso escolar apresenta uma outra faceta, envolvendo os alunos que, mesmo promovidos aos anos seguintes, ainda não dispõem do nível de conhecimento mínimo esperado para aquele ano. Estes compõem o aspecto contemporâneo de manifestação do fenômeno, em que um grande número de alunos permanece na escola, mas não desenvolveram as aprendizagens projetadas para o ano em que estão matriculados, caracterizando os atuais processos de exclusão intra-escolar.

2.1.2 Fracasso escolar no cenário brasileiro: concepções, causalidades e culpabilizações

Quando as massas adentraram às escolas se constituiu um problema político de garantir a democracia e a educação enquanto direito de todos. Surge então a questão do fracasso escolar que é originado a partir de problemáticas políticas e sociais que surgiram, aparentemente, após instituição da obrigatoriedade da escolaridade, e se apresentam como uma grande empreitada na contemporaneidade. No final do século XIX, surgiram as primeiras concepções sobre a temática e, entre 1960 e 1970, as explicações encontradas para o fracasso escolar, começaram a se pautar no meio sócio cultural da criança e em sua família, surgindo as teorias da carência cultural e da diferença cultural.

Patto³ (1993), através de seu trabalho, contribuiu significativamente para os estudos voltados a esse problema crônico na educação brasileira e tece críticas profundas sobre as teorias do déficit cognitivo e da diferença cultural, que tentavam explicar as evasões e repetências que assolavam o sistema educacional. A autora também procura tratar sobre os constrangimentos sofridos pelas crianças ao não aprenderem, principalmente diante das políticas de meritocracia e de todas as particularidades implícitas nas políticas educacionais que, através de currículos homogêneos e avaliações estereotipadas, acabam por endossar a produção do fracasso escolar nas salas de aula. Prega-se um discurso inclusivo, mas que na prática prevalece um ensino voltado para as elites, aquém das experiências vivenciadas pelos alunos mais pobres, desconsiderando o contexto em que vivem.

Charlot (2000) propõe um debate que busca romper com tais paradigmas preconceituosos e afirma que

O fracasso como vem nos apresentando, é inadequado, porque se baseia em dados estatísticos amplos e não em objetos de pesquisa. Dados estatísticos servem como atrativos ideológicos e são noções que encobrem práticas e experiências multifacetadas que não podem ser taxadas simplesmente, pois se encontram em diferentes relações sociais. (CHARLOT, 2000, p. 10)

É importante ressaltar que, para esse autor, o tema é um objeto sociomidiático, com aspecto ideológico, ou seja, não se trata de analisar o fracasso escolar em si, bem como não existe uma noção única para compreensão do mesmo, logo, este não pode ser considerado objeto de pesquisa especificamente. O que se pode ser pesquisado são as formas de produção deste, uma interpretação, um viés que pode englobar vários fatores como repetência, evasão, distúrbios de aprendizagem, analfabetismo entre tantos outros que ocupam espaço no cenário escolar. Assim sendo, Charlot (2000) reitera que o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso, do mesmo modo que ele não é causado pela origem social, mas está diretamente ligado às desigualdades sociais.

É fato que Educação acontece para além dos limites de uma sala de aula,

³ A autora Maria Helena Souza Patto, no ano de 1987 durante o decorrer de sua livre docência, lançou sua obra "*A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*", reimpressa em 1996, na qual faz uma revisão crítica do discurso sobre o fracasso escolar, presente na literatura que se volta a esse tema. Examina suas raízes históricas e aborda o contexto social, econômico, político e educacional, demonstrando, por meio de suas análises os preconceitos e estereótipos sociais que estão na origem e no desenvolvimento do fracasso escolar.

ela ocorre entre outros inúmeros espaços sociais. Nesse contexto, surge a escola moderna, sendo responsável pelo desenvolvimento de recursos que visavam alcançar os propósitos educacionais idealizados pela sociedade.

A partir do século XVIII, a escola é organizada através dos moldes da doutrina liberal vigente na época, quando se vivenciava a passagem do feudalismo para o capitalismo. Assim necessidade de mão de obra proletariada, diante do cenário sócio-político, obrigou a burguesia a incubir a escola enquanto instituição educadora também das massas.

Históricamente, o “fantasma” que ainda hoje paira em nosso sistema educacional, teve suas origens nas últimas décadas do século XX, a partir da Revolução Francesa (1789-1792) e também a Revolução Industrial (1780), quando as camadas populares chegaram à escola, visto que ambas marcaram o início da escolarização dos campones, que outrora era desenvolvida no interior das indústrias locais.

Entendemos que a Educação desempenha uma função extremamente relevante na vida do indivíduo e que, se constitui em uma modo pelo qual concebemos nosso modo de vida. Nesse sentido, a escola surge enquanto *lócus* específico de preparação do homem para a vida, se constituindo a partir das demandas sociais de cada época, inicialmente atendendo às classes mais abastadas e, posteriormente a população menos favorecida economicamente.

Porém, Soares (2000) nos afirma que

Quando se considera que as camadas populares constituem a grande maioria da população brasileira [...] nem é preciso buscar razões ideológicas ou políticas para concluir que a escola brasileira é, fundamentalmente, uma escola para o povo. Entretanto, essa escola para o povo é, ainda, extremamente insatisfatória[...] a escola que temos é antes *contra* o povo do que *para* o povo. (SOARES, 2000, p. 05 grifos da autora)

Embora este texto tenha sido escrito há quase quarenta anos, ele continua tão atual quanto na época, o que demonstra a lentidão com que nosso sistema de educação tem caminhado. Ainda hoje, embora já tenhamos vencido grande parte dos obstáculos relacionados ao acesso e permanência dos alunos nas escolas da rede pública brasileira de ensino, não alcançamos ainda uma real escola democrática.

A escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja,

uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola. (SOARES, 1991, p. 05)

É nesse cenário de lutas e contradições em que se constitui a escola pública, entre as classes populares que, o fracasso escolar se torna evidente, visto que a instituição que deveria, teoricamente, proporcionar transformações sociais, culturais e econômicas reais na vida daqueles que a frequentam, falha no cumprimento de sua função, diante da não aprendizagem dos alunos e a não efetivação dos objetivos de ensinagem. Quando o aluno não aprende, todo o sistema fracassou.

Patto (1999) constatou que as explicações para o fracasso escolar sempre estiveram alinhadas à forma capitalista de compreensão social, auxiliando na preservação da manutenção da hegemonia burguesa e a dominação das camadas menos favorecidas.

Na década de 1930, as explicações para elucidar o fenômeno do fracasso escolar surgiam paralelamente à expansão dos estudos na área da Psicologia e o surgimento da Escola Nova, atribuindo-o às diferenças individuais, embasado nos estudos de Charles Darwin, do princípio da evolução das espécies, levando ao desenvolvimento e aplicação de testes mentais, utilizados desde o final do séc. XIX. Assim, os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem eram tratados pela medicina, originando aquilo que até os dias atuais ocorre com frequência: a medicalização do fracasso escolar. (Patto, 1999)

Ainda segundo, Patto (1999) nesse período, a Psicologia abordava a teoria da hereditariedade da inteligência, que se caracterizava extremamente racista, visto que os indivíduos mais pobres, índios, mestiços ou negros eram considerados inferiores em relação aos indivíduos brancos. As teorias que vigoravam enalteciam as aptidões e capacidades naturais do indivíduo e buscavam explicar a enorme desigualdade social, ancorada na tese de que existia uma desigualdade natural entre os indivíduos, tornando alguns mais aptos e inteligentes que outros, surgindo assim, a ideologia do dom.

Soares (2000) revela que esta teoria indicava que, cada sujeito nascia com um conjunto de habilidades e dons para a efetivação de determinadas atividades, com isso, a causa do fracasso escolar focava totalmente nas características

individuais de cada sujeito. Logo, se um aluno não aprendia, significava que ele não possuía aptidão para ensino que lhe era ofertado. Todos teriam seu lugar na escola, ou seja, teria o mesmo ponto de partida, de modo que, alcançar o sucesso (ou o fracasso), ou seja, o lugar de chegada, dependeria exclusivamente do aluno, de suas características inatas.

Dessa forma, não seria a escola a responsável pelo fracasso do aluno; a causa estaria na ausência, neste, de condições básicas para a aprendizagem, condições que só ocorreriam na presença de determinadas características indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece. (SOARES, 2000, p. 10)

Nesse contexto, era função da escola, educar, adaptando e ajustando os educandos à sociedade, de acordo com suas potencialidades naturais específicas. Esse discurso era cientificamente legitimado pelos estudos da Psicologia que, através de testes psicométricos, buscavam aferir e mensurar a capacidade intelectual, a inteligência e a prontidão para a aprendizagem, de forma a justificar o rendimento escolar.

A ideologia do dom serviu de instrumento de dominação das classe dominantes sobre as camadas populares, através do enaltecimento da ascensão social meritocrática que, desprezava aqueles que, segundo eles, não se esforçavam o suficiente e não se adequavam à escola, que não coincidentemente eram os mais pobres e, assim, permaneciam sendo inferiores por não possuir o saber escolarmente instituído.

Embora a ideologia do dom esteja até hoje muito presente na educação, a cientificidade de seus pressupostos foi irremediavelmente abalada quando se evidenciou, sobretudo a partir da ampliação do acesso das camadas populares à escola, que as “diferenças naturais” não ocorriam, na verdade, apenas entre indivíduos, mas, sobretudo, entre grupos de indivíduos: entre os grupos social e economicamente privilegiados e os grupos desfavorecidos, entre pobres e ricos, entre as camadas privilegiadas e as camadas populares. (SOARES, 2000, p. 11)

Na década seguinte, as tendências de psicologização e patologização do fracasso escolar foram intensificadas, reforçando a tese de que apenas os mais inteligentes e capazes poderiam aprender e alcançar os melhores patamares na sociedade, por meio de esforço pessoal e mérito próprio.

Na tentativa de superação do fracasso, é primordial partir de uma análise que leve em conta as muitas contradições que este apresenta, haja visto os ideais

liberais nas quais se estruturam a sociedade, onde o sucesso do sujeito é atribuído ao próprio esforço e aptidões, e aquele que não o alcança, não se empenhou suficientemente, mediante o discurso de que foram dadas oportunidades iguais a todos. Nesse sentido, é importante ressaltar que

Os privilégios que resultam disso não seriam 'desigualdades fortuitas', como no passado com a dominância do status de sangue, mas 'desigualdades justas' porque decorrentes do esforço e desempenho diferencial do indivíduo. (SOUZA, 2009, p. 43).

Esse mesmo autor, assinala que o grande desafio posto, na modernidade, trata-se de compreender que as manifestações de privilégio e poder hoje se apresentam de formas distintas do que no passado, visto que antigamente, isto se dava como herança familiar ou por pertencimento as classes mais favorecidas e, atualmente, se vestem do mito meritocrático do indivíduo, ou seja, as conquistas por meio do talento e do esforço próprio, constituída pela ilusão de liberdade e igualdade, propagada pelos dominantes.

Souza (2009) assevera que, nos tempos modernos, a ideologia da meritocracia se alastra por meio do tom de justiça social dos privilégios obtidos, pois estes, seriam resultado dos esforços envidados na busca de seus objetivos e portanto, uma recompensa.

A concretização desse projeto baseia-se inicialmente na separação do indivíduo, o primeiro passo é separar o indivíduo da sociedade, tornando-se possível extirpar toda idéia de determinação social que constitua sujeitos já condenados ao fracasso, possibilitando a culpabilização do pobre pelo próprio fracasso, através da falsa sensação de "igualdade de oportunidades".

O "esquecimento" do social no individual é o que permite a celebração do mérito individual, que em última análise justifica e legitima todo tipo de privilégio em condições modernas. É esse mesmo "esquecimento", por outro lado, que permite atribuir "culpa" individual àqueles "azarados" que nasceram em famílias erradas, as quais só reproduzem, em sua imensa maioria, a própria precariedade. Como, no entanto, o social, também nesse caso, é desvinculado do individual, o indivíduo fracassado não é discriminado e humilhado cotidianamente como mero "azarado", mas como alguém que, por preguiça, inépcia ou maldade, por "culpa", portanto, "escolheu" o fracasso. (SOUZA, 2009, p. 43 e 44).

Sobre a psicologização e patologização do fracasso escolar, Patto (1999) endossa que,

[...] os destinatários deste diagnóstico foram, mais uma vez, as crianças provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola. (PATTO, 1999, p.67)

Surge uma nova explicação para a causalidade do fracasso escolar, que fundamentava a *ideologia da carência cultural*. As justificativas deixam de se basear em questões raciais e passam a ser culturais, afirmando que não era a raça e sim, a cultura do indivíduo que era inferior. Logo, o que prejudicava o aprendizado dos alunos menos favorecidos economicamente, era seu meio cultural.

De acordo com esta teoria, o meio cultural das classes menos favorecidas, não produzia estímulos e habilidades necessárias para um bom desenvolvimento escolar, de forma que os alunos mais pobres, que começavam a frequentar as instituições de ensino não possuíam o preparo adequado, acarretando em um déficit de aprendizagem, sutilmente ligado as concepções de anormalidade da época, portanto, o fracasso escolar se justificava por meio da desigualdade sócio econômica entre os educandos.

É importante mencionar que, os adeptos dessa explicação, em nenhum momento tecem críticas a estrutura que divide a sociedade em classes mais ou menos favorecidas economicamente, antes argumentam em favor de uma superioridade/inferioridade cultural respectivamente entre as camadas. O fracasso escolar dos alunos mais pobres, se dava em virtude de deficiências linguísticas, afetivas e cognitivas, geradas pela ausência de experiências culturais, interações sociais limitadas, falta de estimulação sociocomunicativas e sensoriais, além do fator econômico, como alimentação inadequada que, incidia sobre a capacidade de cognição da criança.

Todas essas características adquiridas, em última instância, nas experiências vividas no ambiente familiar nos primeiros anos de vida resultariam num retardamento ou deficiência na aquisição de habilidades perceptivas, perceptivo-motoras, verbais e na formação de padrões motivacionais e de atitudes incompatíveis com o desenvolvimento intelectual e com o sucesso escolar. (PATTO, 1997, p. 262)

Por esta ótica, a pobreza é um elemento social natural e que, a cultura advinda dos mais pobres necessita de fatores de estimulação necessários ao desenvolvimento psíquico das crianças, uma vez que seu ambiente familiar era

inadequado e não proporcionava as atitudes necessárias para a prontidão da aprendizagem escolar.

Soares (2000) ainda aborda uma outra explicação para a produção do fracasso escolar, que predominou em meados dos anos 80, a *ideologia das diferenças culturais*, que tece críticas aos termos deficiência, privação e carência, uma vez que estes estão diretamente ligados a falha ou ausência de cultura, quando isso não ocorre. O que acontece é que a cultura das classes menos favorecidas é diminuída, negada em uma sociedade capitalista e que legitima apenas a cultura dos mais abastados economicamente.

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim o aluno oriundo das classes dominadas encontra padrões culturais que não são os seus, e os mesmos lhe são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são, ou ignorados como inexistentes ou desprezados como errados. (SOARES, 2000, p.15)

Assim, os alunos sofrem um processo de marginalização cultural, produzindo o fracasso escolar, não porque é deficiente, mas por ser diferente, no entanto, mais uma vez, a culpa pelo fracasso ainda recai sobre as camadas populares.

Mediante essas duas últimas explicações para o fracasso escolar, a linguagem tem um papel fundamental, uma vez que esta está diretamente ligada a cultura.

[...] a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal *produto* da cultura, e é o principal *instrumento* para sua transmissão. Por isso, o confronto ou a comparação entre as culturas – que é, em essência, o que está presente tanto na ideologia da deficiência cultural quanto na ideologia das diferenças culturais – é, básica e primordialmente, um confronto ou comparação entre os usos da língua numa ou noutra cultura. (SOARES, 2000, p.16 grifos da autora)

A fim de justificar a produção do fracasso escolar nas classes menos favorecidas, a ideologia da deficiência cultural, ancorou-se na *teoria do déficit linguístico*, que atribuía a dificuldade de escolarização à questão da linguagem deficiente que estes alunos possuíam, ou seja vocabulário insuficiente, encadeamento do pensamento lógico inadequado, erros de pronúncia e concordância, além de maior uso da linguagem não verbal.

Tudo isso, era associado a inaptidão e incapacidade intelectual, visto que o desenvolvimento cognitivo, para eles, ocorria paralelamente ao desenvolvimento

linguístico. Portanto, o aluno das camadas populares com déficit linguístico era também portador de déficit cognitivo, sendo que sua linguagem pobre e inadequada não permitia êxito na relação com o saber escolar.

Essa deficiência linguística seria originada em seu âmbito familiar que também era carente de interações verbais, tanto em quantidade quanto em qualidade, entre seus componentes, especialmente entre a criança e sua mãe, chegando ao absurdo da criação da *hipótese da mãe inadequada*.

Nas camadas populares, alegam os partidários da teoria da deficiência cultural, a interação verbal criança-mãe é empobrecedora: a criança não é incentivada a expressar-se verbalmente; os estímulos verbais são precários e desorganizados; a mãe não conversa com a criança nem lê para ela; o estilo de comunicação não propicia a reflexão e a abstração; a linguagem da mãe (assim como a dos demais adultos com que a criança tem contato em seu contexto) é deficiente, constituindo-se, por isso, em um modelo inadequado. Criou-se, assim, o que alguns autores denominam a hipótese da mãe inadequada. (SOARES, 2000, p.21)

Nessa perspectiva, a produção do fracasso escolar é entendida enquanto uma patologia socialmente adquirida, e as classes que por ela são atingidas, necessitam de um tratamento a ser dado por meio da escola, a fim de *compensar* as deficiências, a carência e a privação cultural da criança pertencente às camadas populares.

Para amenizar a disparidade social existente, surgem os programas da chamada *educação compensatória*, que visavam a diminuição da carência e a reversão das deficiências culturais, “fornecendo-lhes aquilo que as outras crianças já trazem, naturalmente, para a escola, como resultado de suas condições materiais e culturais de vida”. (SOARES, 2000, p.31)

Eram programas de caráter preventivo e que subentendiam a correção dos problemas linguísticos e cognitivos da criança antes mesmo que esta iniciasse sua vida escolar, logo, deveriam ocorrer na pré-escola. As atividades propostas consistiam em socialização (uma vez que em seu contexto cultural original, a socialização era insuficiente e inadequada), desenvolvimento da capacidade de concentração e atenção, por meio de uma estimulação linguístico-cognitiva, que favoreceriam a evolução do seu raciocínio e enriquecimento de repertório, além de produzir comportamentos e condutas pertinentes para a aprendizagem, tendo como referência os hábitos sociais da classe privilegiada que eram considerados

adequados e fundamentais na escolarização formal.

Patto (1999) na contramão deste discurso, assinala que estes programas que prometiam uma utópica igualdade de oportunidades, se tratavam apenas de artimanhas sociais para culpabilizar o aluno e sua família pela produção do fracasso escolar.

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. (PATTO, 1999, p.70)

A autora assevera que havia três razões para as dificuldades de aprendizagem dos alunos mais pobres: as condições de vida, a inadequação da escola pública no acolhimento dessas crianças e ainda, a falta de conhecimento da realidade desses alunos por parte dos professores. Estas razões ainda estão impregnadas nos discursos dos atores escolares ainda no dia de hoje, quando não há sucesso na aprendizagem de determinados alunos.

O objetivo não era, portanto, garantir às classes subalternas a apropriação do saber escolar enquanto instrumento de luta na transformação radical da sociedade, mas acenar para o pobre com a possibilidade de melhoria de suas condições de através de uma melhora de nível social e econômico, estruturalmente impossível para a maioria. (PATTO, 1999, p.115)

Ainda segundo ela, o fracasso da escola pública, consiste no quociente de um sistema educativo que, baseado em uma relação hierárquica de poder, acaba por reproduzir as estruturas sociais dominantes e elitizadas em seu interior, lançando sobre o aluno e suas famílias em forma de condições sociais, psicológicas e/ou biológicas em detrimento a ineficiência de um trabalho pedagógico, a organização, a estrutura e o funcionamento da instituição escolar.

Patto (1999) denunciava que a escola pública estava preparada apenas para atender aos alunos provenientes das classes mais favorecidas, levando o professor a desenvolver seu trabalho a partir da visão de um aluno ideal, o que gera uma falta de compreensão ou discriminação dos alunos das camadas populares, demonstrando falta de conhecimento da cultura destes últimos. Ela enfatizou que, a criação de um padrão cultural dominante e a legitimação de uma estrutura familiar deficiente, baseados em estereótipos socialmente constituídos, o acesso, a participação e a permanência escolar dos pobres seria facilmente

prejudicada, pois a instituição escolar jamais conseguiria igualar a situação posta.

O conhecimento formalmente constituído coloca à margem o saber construído a partir das experiências do sujeito por toda a vida e, dessa forma, pela existência de saberes que supostamente valem mais o não aprender daquilo que a escola oferta, produz o fracasso que, não é institucional, mas do próprio sujeito.

Durante a década de 1960, Bourdieu junto de Passeron lançam sua obra “Os herdeiros”, logo depois de “A reprodução”, nas quais, o autor constitui uma teoria geral sobre a atuação do sistema escolar, apontando o movimento de reprodução das desigualdades sociais existentes. Segundo eles, a cultura escolar é a cultura da classe dominante convertida em cultura legitimada socialmente, e logo, uma cultura de classe.

Nessa perspectiva, o estudante que se ambienta com facilidade à cultura transmitida na escola, sem dúvidas, obterá êxito. O que explicaria, em grande medida, o sucesso dos alunos advindos das classes mais favorecidas, uma vez que, estes possuem enorme familiaridade com a cultura dominante, possibilitando-lhes uma aprendizagem efetiva, tornando-os “herdeiros”, diferentemente dos alunos das classes menos favorecidas.

Tais princípios corroboraram no desenvolvimento da “ideologia do dom” apontando que o fracasso escolar advém de incapacidades que acompanham o aluno desde o nascimento. Assim, o sucesso não mais depende da escola e sim do indivíduo, o que acaba por legitimar as desigualdades do espaço escolar e, paralelamente as diferenças sociais, resultando na anulação da cultura das classes dominadas.

No interior da escola, de acordo com essa teoria, essa reprodução acontecia através dos conteúdos selecionados a fim de priorizar tanto a linguagem quanto os pensamentos e ideologias específicos da classe dominante, fazendo da instituição uma ferramenta elementar a serviço daqueles que economicamente mantêm o poder e o capital cultural⁴. Desse modo, o sistema de ensino, ao invés de reduzir as desigualdades sociais, acaba por reproduzi-las, ou seja, um

⁴ Bourdieu e Passeron (1992) denominam capital cultural, todas as experiências por meio de elementos culturais que o aluno possui, para além do meio escolar. Obviamente, cada estudante que chega à escola, trazem consigo uma trajetória de faltas ou excessos, um contexto sócio- econômico específico. São essas experiências, essas bagagens culturais que cada aluno traz, que contribuirão ou não para ocasionar uma certa divisão em sala de aula.

instrumento de reprodução da cultura dominante no ambiente escolar, por meio da violência simbólica.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.19)

Segundo eles, toda ação pedagógica é uma ação de violência simbólica, onde o sistema escolar impõe e legitima a cultura dominante de forma arbitrária e parcial, sendo que a cultura das classes dominadas é negada e socialmente invalidada.

A “cultura” que se ensina nas escolas não passa efectivamente de uma cultura em segundo grau, uma cultura que “cultiva” visando um número, quer restrito quer mais largo, de indivíduos desta sociedade, e incidindo sobre objectos privilegiados (letras, artes, lógica, filosofia, etc.), a arte de se ligar a estes objectos: como meio prático de inculcar a estes indivíduos normas definidas de conduta prática perante as instituições, “valores” e acontecimentos desta sociedade. A cultura é ideologia de elite e/ou de massa de uma sociedade dada. Não a ideologia real das massas (pois em função das oposições de classe, há várias tendências na cultura): mas a ideologia que a classe dominante tenta inculcar, directa ou indirectamente, pelo ensino ou outras vias, e num fundo de discriminação (cultura para elites, cultura para as massas populares) às massas que domina. Trata-se dum empreendimento de carácter hegemónico (Gramsci): obter o consentimento das massas pela ideologia difundida (sob as formas da apresentação e da inculcação de cultura). A ideologia dominante é sempre imposta às massas contra certas tendências da sua própria cultura, que não é reconhecida nem sancionada, mas resiste. (ALTHUSSER, 1979, p. 44)

O que permite inferir que a escola se constitui em instituição para dominação e não para libertação de uma classe sobre a outra, um aparelho ideológico do Estado.

Na década de 70, a pesquisa sobre o fracasso escolar voltou seu enfoque para o papel dos sistemas de ensino na produção do fenômeno, observando os denominados fatores intra-escolares como os mesmos operam, priorizando as perspectivas sobre estrutura, organização e funcionamento do trabalho no interior das escolas.

É importante notar que se nos anos de predomínio da teoria da deficiência cultural os aspectos intra-escolares receberam pouca atenção, se na vigência da teoria da diferença cultural a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua

inadequação à clientela, à medida que as pesquisas vão desvendando mais criticamente aspectos da estrutura e funcionamento do sistema escolar, ao invés de atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, ela foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas crianças.(PATTO, 1999, p.154).

Assim, a Educação passa a sofrer fortes influências da teoria crítico-reprodutivista, abordada por Bourdieu e Passeron, que apregoava os princípios de um pensamento sobre o papel da escola a partir de uma concepção crítica de sociedade, elaborando elementos conceituais para a avaliação das inúmeras instituições sociais onde são exercidas a ideologização visando a reprodução e manutenção social assim como a dominação cultural.

Patto (1999) assevera que as idéias de Bourdieu, Passeron, Establet e Baudelot e Althusser, auxiliaram no entendimento do papel da escola fundamentada em uma concepção crítico-social, compreendendo as instituições sociais enquanto lócus de dominação cultural e de ideologização para manutenção das relações de produção. Nesse sentido, a escola se constuiria em, um mecanismo a serviço da manutenção do poder, tanto cultural quanto econômico, por meio da disseminação de conteúdos curriculares tidos como essenciais.

No decênio seguinte,

[...] a pesquisa no início dos anos 80 sobre o fracasso escolar repete, com algumas exceções, o discurso fraturado que predominou no período em que vigoraram as idéias escolanovistas, quando não repetem a tentativa de colagem deste discurso afirmando que a escola que aí está é inadequada à clientela carente (PATTO, 1999, p.154).

Conforme esta autora, na década de 1980, a evasão e a reprovação nas escolas públicas de primeiro grau ainda tomavam dimensões inadmissíveis, uma vez que entre o intervalo de cinquenta anos, esta problemática ainda persistia insistentemente.

Chegado o fim da ditadura militar em nosso país, são colocados em debate, os diálogos a respeito da construção da cidadania e participação de cada indivíduo em seu processo educativo, por meio da Constituição de 1988. No entanto, mesmo com tantos progressos na Educação Básica, principalmente em relação ao acesso, o fracasso escolar ainda paira, especialmente no que diz respeito à construção do conhecimento, selecionando e excluindo mesmo dentro do espaço

escolar. Isso significa dizer, em um movimento dialético, as escolas produzem o fracasso escolar, porém não admitem sua produção, sobretudo entre os alunos das classes populares.

Nos anos 1990, Angelucci *et. al* (2004) reverberam algumas explicações para o fracasso escolar distribuindo-os em quatro principais enfoques que, abordavam o fenômeno dentro e fora da instituição escolar, mas sempre entendido como “culpa”, por meio de explicações reducionistas, sendo estas:

fracasso escolar entendido como problema psíquico – culpabilização das crianças e dos pais (questões emocionais, psicológicas, subjetivas/ relações familiares, não considerando a perspectiva escolar e nem a interação professor-aluno no processo); **fracasso escolar entendido como um problema técnico** (culpabilização do professor - o uso de técnicas adequadas no ensino, principalmente das classes populares, é um fator decisivo e garantido de aprendizagem); **o fracasso escolar entendido como questão institucional** (a escola ao mesmo tempo que pode atuar como entidade transformadora, pode contribuir para a manutenção da sociedade tal como está, perpetuando a lógica excludente escolar); **o fracasso escolar como questão política:** cultura popular, cultura escolar e relações de poder (a escola enquanto reprodutora da sociedade com foco na valorização da cultura dominante, uso de violência simbólica através de concepções tradicionais de ensino). (SILVA; RODRIGUES, 2020, p. 270)

Nesse contexto, políticas educacionais buscaram a legitimação e a sistematização de propostas de enfrentamento e superação do fracasso escolar, entre elas, a implementação dos ciclos básicos de aprendizagem e o regime de progressão continuada que contribuíram significativamente para a diminuição dos índices de evasão e reprovação nos sistemas escolares em todo país.

As transformações ocorridas a respeito da democratização da escola proporcionaram em certa medida, a garantia de acesso e permanência dos alunos na escola, porém, evidenciaram outras apresentações do fracasso escolar, uma vez erradicada a repetência. Esses outros formatos, são consequência da ausência da reprovação, corporificados na precariedade dos resultados nas avaliações realizadas que, desvelam baixa qualidade do ensino na escola pública, por meio do avanço anual daqueles que não possuem o rendimento adequado, que “passam sem saber”.

Patto (1999) afirma que é fundamental, romper com o estigma de que o fracasso é culpa do aluno ou de sua família, como já fora abordado anteriormente.

É necessária a compreensão deste fenômeno enquanto produto das adversidades e barreiras encontradas pela instituição escolar, no ensino de uma clientela tão variada, extirpando qualquer lógica de fracasso individual para um fracasso sistêmico. Esta temática engloba múltiplas categorias de estudo, sendo imperiosa a sua discussão e análise por profusas óticas, dado seu multifacetamento.

Diante do exposto, vale mencionar a urgência de que nossas escolas, assumam sua função social enquanto agente transformadora na vida dos alunos, principalmente das camadas populares, denunciando as desigualdades existentes e atuando em favor daqueles que nela vêem sua única chance de ascensão social e econômica por meio do desenvolvimento e construção do conhecimento formalmente instituído.

Comprometida com a luta contra as desigualdades, vitalizando e direcionando adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir as classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social. Uma escola transformadora é, pois uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar as camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (SOARES, 1992, p.13)

Finalmente, numa tentativa de compreensão da idéia de fracasso escolar, principalmente, em nosso país, é fundamental o entendimento da complexidade e multifacetamento deste fenômeno, que reflete sobre a constituição do povo, a questão da renda econômica do sujeito, sobre consciência de classe ou até mesmo a falta desta, entre tantas outras questões, nos afastando de qualquer reducionismo e culpabilização, nos levando a conceitos rasos e símplices.

2.2 Sobre leitura: uma necessidade humana

O debate sobre leitura perpassa esferas sociais, culturais e econômicas, pois a leitura não se dissocia do social e suas especificidades. A seguir trataremos sobre a questão da leitura no cenário nacional, abordando aspectos estatísticos e conceituais, para a melhor contextualização deste trabalho.

2.2.1 Leitura: o que destacam os números

Sem dúvidas, o baixo índice de leitura se constitui em uma das maiores máculas na história do nosso país, sendo este um fator contribuinte no enfraquecimento dos debates, visto que um repertório vasto de leituras possibilita o desenvolvimento do espírito crítico do indivíduo.

Silva (1998) afirma que,

[...] o problema da leitura não se desvincula de outros problemas enraizados na estrutura social; é praticamente impossível discutir as vivências ou carências de leitura de um indivíduo sem situá-lo dentro das contradições presentes na sociedade onde ele vive. (SILVA, 1998, p. 23)

De acordo com este autor, a leitura é um mecanismo que assegura a participação do homem na sociedade, no entendimento da própria história, ao conhecer seu presente e passado, considerando o seu lugar social, o que permite ao indivíduo, por meio da reflexão, agir com liberdade e consciência de seu papel.

Desse modo é importante, entender um pouco mais sobre a questão da leitura, uma vez que esta pode ampliar a visão de mundo dos sujeitos, contribuindo para o crescimento das condições de leitura crítica da realidade, compreendendo os conflitos sociais existentes.

Para tentar dimensionar estatisticamente nosso trabalho, utilizamos algumas pesquisas mais conceituadas tanto no nosso país quanto no mundo, tentando focar nas mais recentes, sendo que uma das mais conceituadas e completas, relacionadas estudo do comportamento leitor do brasileiro, trata-se do “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada a cada quatro anos desde 2007 pelo Instituto Pró-Livro⁵, que visa

⁵ O IPL é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), sem fins lucrativos, criada e mantida pelas entidades do livro – **Abrelivros**, **CBL** e **Snel** – cuja missão é transformar o Brasil em

conhecer o comportamento do leitor, mensurando a intensidade, a forma, as representações, as limitações e motivações do leitor em nosso país, contribuindo para a constituição e implementação de políticas públicas que favoreçam o estímulo à leitura, além de identificar os hábitos dos brasileiros relacionados a literatura e averiguar quais as possíveis maneiras de interação entre o leitor e o objeto de leitura, principalmente, as oportunidades de acesso aos livros (digitais ou impressos).

Em sua 5ª edição, a mais recente, o IPL - Instituto Pró-Livro estabeleceu uma parceria com o Itaú Cultural, possibilitando uma extensão de sua base de respondente, bem como o alcance de todas as capitais brasileiras. As informações levantadas consideraram os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) do ano de 2017, realizada pelo IBGE, sendo que, os resultados podem ser analisados de forma ampla, levando em conta todo o contexto brasileiro, ou ainda enfocando os estados e/ ou as regiões do nosso país, abordando os hábitos e interesses do leitor de livros de literatura, tanto em papel quanto em outras plataformas.

A investigação foi liderada pelo Ibope Inteligência, que coletou dados de 8.076 entrevistados, com mais cinco anos de idade, alfabetizados ou não, em 208 municípios de outubro de 2019 até janeiro de 2020, com margem de erro de apenas um ponto percentual, demonstrando o elevado nível de confiabilidade da pesquisa.

De acordo com este levantamento⁶, embora seja a leitura, um instrumento essencial para a aprendizagem e, obviamente para a melhoria da qualidade da educação, cerca de 48% dos brasileiros não são leitores. Além disso, do ano 2015 para o ano de 2019, o percentual de leitores, em nosso país, teve uma queda de 56% para 52%, o que significa mais de 4,6 milhões de leitores.

um país de leitores. Fundada em 2006, por meio de resultado de estudos e diálogo entre representantes do governo e entidades do livro, constituindo – se em uma resposta institucional à preocupação de especialistas das áreas de educação, cultura e produção e distribuição do livro, de diferentes segmentos – públicos e privados – com os níveis de letramento e indicadores de leitura da população em geral, e em particular dos jovens, cujo percentual é significativamente inferior à média dos países desenvolvidos. O consenso entre os especialistas sobre a importância da leitura para a melhoria da qualidade da educação, essencial para o desenvolvimento humano e social do Brasil, também orientou a criação do IPL. Tem como objetivo promover pesquisas e ações de fomento à leitura. Realiza periodicamente a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, maior e mais completo estudo sobre o comportamento do leitor brasileiro. O principal objetivo da pesquisa é avaliar impactos e orientar ações e políticas públicas em relação ao livro e à leitura, visando melhorar os indicadores de leitura e o acesso ao livro. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/#> Acessado em 18/01/2021

⁶ Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/quem-somos/sobre-o-ipl/>

Indicou uma série de dificuldades relacionadas à leitura, dentre estas, 4% disseram não saber ler, 19% afirmaram ler muito devagar; 13%, não se concentrar suficientemente para a realização da leitura; e, 9% declararam não compreender grande parte do que leem.

Revelou que dos 193 milhões de brasileiros, 48% da população, o que equivale a 93 milhões de pessoas, é constituída por não leitores, ou seja, aqueles que com mais de 5 anos e que nos últimos três meses não leram nenhum livro, seja em partes ou completo. Sendo que o inverso, é a definição de leitor identificada pela investigação, ou seja aquele que nos últimos três meses efetivou a leitura de pelo menos um livro.

Um dos maiores motivos apontados, está relacionado é a falta de tempo, indicado por 43% dos entrevistados, enquanto razão para não realização de leituras regulares e, enquanto 5% afirmaram que não gostam de ler. Revelou também que o tipo de livro mais lido e também o mais marcante é a Bíblia, e a média de leitura dos brasileiros é de cinco livros por ano, dos quais apenas metade (2,5) é lido por completo porém, 82% dos leitores responderam que gostariam de ler mais.

Entre os entrevistados, quando indagados a respeito do significado da leitura em sua vida, a resposta mais emitida foi “*A leitura traz conhecimento*”, com 56% de recorrências, seguida de “*A leitura me ensina a viver melhor*”, com 29% de vezes, sendo que cada respondente poderia optar por duas frases. Isso se constitui em um panorama bastante controverso, uma vez que, embora se apresente uma consciência da importância da leitura, a queda do número de leitores vem em contraponto da situação, nos conduzindo a uma reflexão sobre o processo de formação leitora.

Vale ressaltar que de uma média de 100 milhões de leitores brasileiros, 76,3 milhões possuem renda familiar entre um e cinco salários mínimos e 5% dos leitores e 1% dos não leitores afirmam não ler mais porque os livros são caros.

Um outro dado extremamente interessante é que, a única faixa etária que demonstrou crescimento no número de leitores foi de 5 a 10 anos. Entre 2015 a 2019, evoluiu de 67% para 71%, explicitando que as crianças são os leitores que, por vontade própria, leem mais, com mais frequência e, ainda, que leem mais livros de literatura.

O gosto pela leitura é apontado por 48% dos leitores entre 5 e 10 anos de

idade, como principal motivação para ler e, indagadas sobre os principais influenciadores(as) do gosto pela leitura, 15% afirmaram ser os(as) professores(as) e as mães, mas, em se tratando estritamente do gênero literatura, o docente se destaca enquanto maior influência dos estudantes com 52% das indicações.

Um indicador de extrema relevância mundial sobre a educação é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa⁷ (tradução de *Programme for International Student Assessment*). Trata-se de um estudo comparativo de nível internacional, realizado desde o ano 2000, pela OCDE⁸ - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, com avaliação a cada três anos, sendo que o Brasil está incluído desde a primeira edição e, atualmente foi aplicado em mais de 79 países.

O Pisa objetiva gerar indicadores que apresentem a realidade da educação mundial, possibilitando um debate que resulte na melhoria educacional do ensino básico nos países participantes. Uma avaliação que visa investigar, em que medida os alunos estão sendo capacitado para a cidadania, aplicando o conhecimento adquirido de forma criativa, interdisciplinar e prática, que possibilite agir e atuar sobre seu entorno.

O público alvo do teste são estudantes com idade de 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses, devidamente matriculados em instituição de ensino, esperando-se que até nesse tempo, o aluno já tenha consolidados as aprendizagens necessárias para uma participação efetiva e colaborativa no cenário econômico - social.

Este último exame foi realizado em 2018, de forma eletrônica, com 597 escolas públicas e privadas envolvidas em nosso país, totalizando 10.961 alunos, selecionados, por amostragem, a partir de um total aproximado de 2 milhões de estudantes e, cerca de 7.000 professores responderam questionários relacionados.

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> Acesso em: 12/12/2020

⁸ “A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. Suas reuniões e debates permitem troca de experiências e coordenação de políticas em áreas diversas da atuação governamental.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde> Acesso em: 12/12/2020

Indicou que os índices estagnaram desde 2009, apontando que 68,1% dos alunos brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, que 55% em ciências, e, em leitura, 50% não obtiveram o mínimo de proficiência para o pleno exercício da cidadania.

Em análise, é possível observar que, em uma escala de 1 a 6, sendo 1 o pior e 6 o melhor índice de desempenho, 50% dos brasileiros têm resultados nível 1 em leitura, explicitando que a compreensão do brasileiro é bastante reduzida, além de problemas com a falta de abstração nos resultados de Matemática e Ciências.

A leitura permite a indagação da realidade no intuito de entender melhor o mundo que nos rodeia. Para isso, é essencial que o aluno, através da escola, se aproprie das competências leitoras com a possibilidade de se constituir em um bom leitor, pois na escola a leitura é, antes de tudo, um objeto de ensino, mas também de aprendizagem. (SILVA; DUQUE, 2019, p. 247)

A vista disso, é fundamental lembrar que, a atuação da escola, mais do que formar leitores, é de formar leitores que sejam capazes de contextualizar o objeto lido a partir do conhecimento já adquirido, estabelecendo uma relação crítica com essa leitura.

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição. (SOLEÉ, 1998, p. 51)

Ler não é algo elementar, não é simples, muito ao contrário é algo complexo, ativo e dinâmico. É um movimento de entrecruzamento de mundos que permite a percepção de novas situações e coisas, através do ponto de vista do outro. É diálogo de universos, do universo do autor para o universo do leitor, que faz com que toda leitura seja única, sendo sempre uma experiência diferente de um leitor para outro.

2.2.2. Concepções de leitura

Falar sobre leitura pode invocar todas as inúmeras concepções que tal termo possui e é essencial conhecê-las, porém é preciso mencionar que, neste trabalho

compreendemos a leitura enquanto aquisição, apropriação e domínio da língua escrita, “além disso, nunca é demais lembrar que a leitura é um prática social e histórica, sofrendo, por isso mesmo, transformações com o passar dos tempos” (SILVA, 1999, p. 15).

Como todo conceito é uma construção histórica e, sofre mudanças com o passar dos anos e de acordo com os contextos de uso, o de leitura não se difere. Portanto, julgamos ser interessante trazer algumas destas, considerando para construção do texto, os autores/obras mais citados nas referências das dissertações e teses analisadas.

Inicialmente, é preciso trazer as sábias palavras de Freire (1989), ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. (FREIRE, 1989, p. 11 - 12)

Esse tão célebre educador brasileiro, nos ressalta que a realidade que se vive é basilar na construção de todo e qualquer conhecimento. Destaca que o mundo se mobiliza e se direciona ao sujeito independente da escolarização, o que significa dizer que, a leitura escolarizada vem apenas posteriormente à leitura da realidade.

Ele trata da leitura a partir do contexto de vida de cada aluno, demonstrando que, a medida em que o estudante, codificava nas letras e nos textos, sua própria realidade, ainda maior se tornava a capacidade de aprender. Tal processo de leitura concebido por Freire, se intitula como “ato de ler” e, intenta uma percepção crítica por parte do sujeito, que interpreta essa realidade e a reescreve, ou seja, o texto dentro de um contexto, e desse modo “a leitura do mundo precede a leitura da palavra.” (FREIRE, 1989, p. 11)

O ato de ler ocorre na interação texto-leitor e sua compreensão, "não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita" (FREIRE, 1989, p. 11)

[...] a leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção. [...]. A leitura produto é pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las (DELL'ISOLA, 1996, p. 73)

Considerando o recorte temporal desta pesquisa, entendemos ser

necessário abordar o conceito presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentando a a leitura como “o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc.” (BRASIL, 1997, p.69)

Kleiman (2013) corrobora com tal concepção, afirmando que

Ler é uma prática social que se interliga a outros textos e outras leituras, ou seja, a leitura de um texto pressupõe em ações conjuntas de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que as pessoas estão inseridas. A leitura não é apenas o entendimento de um leitor inserido na cultura letrada, mas uma relação de aspectos sociais e culturais que perpassam pela atividade intelectual em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico (KLEIMAN, 2013, p.16,17).

Nesse sentido, a leitura pode ser concebida enquanto produto de sentido, e desse modo não pode ser apenas decodificar, reproduzir sentidos dados como prontos mecanicamente, algo em que se ancora o analfabetismo funcional tão presente em nossa atualidade. É antes, uma construção sequencial de outros múltiplos sentidos a partir do texto lido, o que significa dizer que é uma “prática social que remete a outros textos e outras leituras”. (KLEIMAN, 1993, p. 10)

Porém, existe uma relação entre o ato de ler e a escrita, pois “o leitor é visto como um decodificador da letra”. (MARTINS, 1986, p. 07). No entanto, a leitura só ocorre de fato, “quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.” (MARTINS, 1986, p. 17).

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não significativas e irrelevantes. (SILVA, 1987, p. 96)

No espaço escolar, a questão da leitura é extremamente debatido e alvo de muita reflexão, posto que é nesse espaço que, socialmente intuído, se aprende a ler. A responsabilidade social pelo ensino da leitura, cabe à escola. É ela quem precisa divulgar amplamente as concepções acima colocadas, não se limitando ao

ensino apenas da decifração dos sinais gráficos.

A leitura na escola precisa ser urgentemente repensada, pelo menos, em uma tripla dimensão: como objetivo de conhecimento em si mesma; como um instrumento de conhecimento; e como um meio para o prazer, para o desfrute e para a distração. Como objeto de conhecimento, aprender a ler significa aprender a compreender o que se lê, inserir a leitura, desde o primeiro momento, em contextos significativos e pensar nos métodos para ensinar a ler como meios que se devem flexibilizar em cada situação concreta. (SOLÉ, 1996, p.30)

A leitura na escola precisa priorizar que o aluno compreenda e atribua sentido aos textos lidos, possibilitando competência leitora destes, transformando o estudante em leitor e tornando a leitura um instrumento nuclear para a aprendizagem.

Despertar nas crianças e jovens o interesse pela leitura é hoje um dos grandes desafios, não só do educador, mas de toda a sociedade. E não existe uma receita pronta para resolver o problema, é preciso ter claro que o ato de ler deve estar presente no dia a dia da criança, e tem-se hoje a escola como um espaço privilegiado para o incentivo e o trabalho com a leitura na perspectiva da formação de leitores. E que sejam leitores de mundo, leitores plurais. (SILVA; BARBOSA; RISSATO, 2019, p. 05)

A leitura permite que o aluno, construa significado, pois une o conhecimento do mundo ao assunto abordado no texto, logo, é imperativo que a escola realize a interligação entre a atividade de ler e as necessidades do aluno sejam elas sociais ou pessoais, avultando sempre o valor da leitura em todas as esferas, o que significa dizer que, não basta ser leitor, é preciso ser um leitor proficiente, aquele que encontra sentido e significado em sua leitura, de forma que traga reflexos disso em sua escrita, agindo e refletindo sobre a linguagem.

Lajolo (1988) pontua que,

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos, para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 2002, p. 59).

Esta autora ainda lembra que, “a leitura é uma prática circular e infinita que não esgota seu poder de sedução nos estreitos limites da escola”. (LAJOLO, 2002,

p. 05) Além disso, de maneira bastante enfática, Cagliari (1997) explica que

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. (CAGLIARI, 1997, p.148)

Tratando da leitura em uma perspectiva mais política, podemos lembrar que é necessário compreender a leitura enquanto meio de construção do pensamento crítico, complexo, cabendo à escola o desenvolvimento dessa capacidade de pensamento e conhecimento.

Formar sujeitos sociais, leitores da realidade em que se inserem e capazes de usar a leitura como instrumento indispensável à sua participação na construção do mundo histórico e cultural, implica garantir uma ação educacional voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno da sua capacidade de interpretar construções simbólicas, de modo que este se torne capaz de ler e pronunciar o mundo. (FREIRE, 1982, pg.60)

É salutar, nesse contexto, destacar que ótica de leitura se difere nas classes mais abastadas do que nas classes menos favorecidas, pois enquanto naquelas, a leitura é tida apenas como uma maneira de enriquecimento e ampliação de conhecimentos e experiências, nesta trata-se de instrumento para sobrevivência, de luta e de entrada no mundo do trabalho.

Foucambert (1997) explana que a aprendizagem da leitura somente se efetiva, quando possibilita que o aluno compreenda o poder de mudança e de transformação que possui o ato de ler. Poderio este que pode libertar o sujeito-leitor de todas as correntes da obediência cega, da prepotência e da resignação, pois, a leitura permite conhecer o mundo por meio de outras perspectivas, teorizando suas experiências de vida e outra reorganização do seu cotidiano. Ele propõe uma prática de ensino de leitura voltada para um Projeto de Leiturização.

A leiturização é um desafio capital em qualquer processo de democratização da vida política, sindical, cultural, econômica, da tomada individual do poder sobre seu destino; numa palavra, em qualquer desejo de promoção coletiva. [...] O indispensável corolário da desescolarização da leitura demanda um esforço considerável em relação ao corpo social para que este adquira comportamentos de leitura efetivos. Esse esforço deve concentrar-se nos meios tradicionalmente excluídos do acesso à leitura. Em suma, leiturização e transformação da escola dependem de uma política de ação comunitária por parte das instâncias e movimentos de educação popular. O mais urgente é suscitar novas práticas de leitura nas camadas sociais que até aqui foram apenas alfabetizadas

(FOUCAMBERT,1997, p.115-116)

Esse processo, pressupõe que não só a escola seja responsável pelo desenvolvimento da leitura, mas sim todos os segmentos da sociedade, sendo esta uma questão da comunidade e não, exclusivamente, da escola. Um empreendimento coletivo para além do muro das escolas, universalizando as práticas de leitura.

Enfatiza que, para que o projeto de leiturização seja concretizado, é preciso que se constituam dois processos: a reinvenção da escola e a desescolarização da leitura. A primeira, diz respeito a uma ação conjunta dos movimentos de educação popular, promovendo efetivas transformações na postura política de todas instâncias sociais. A segunda, subentende a conscientização de toda sociedade no que tange ao poder e à importância da leitura enquanto ato e aprendizado social com potencial transformador, concretizado nas práticas sociais de leitura.

Em síntese, a leitura é capaz de modificar o indivíduo, bem como sua relação com o mundo em que vive, além de permitir reais possibilidades de mudanças coletivas e, para que isto aconteça, é preciso que toda sociedade se conscientize da importância da leitura.

2.2 Sobre alfabetização: a pedra basilar

Neste subcapítulo, vamos abordar a questão da alfabetização, esta que se constitui em um pilar fundamental, uma pedra basilar ao longo da vida escolar dos nossos alunos, oportunizando o desenvolvimento pleno da aprendizagem, não por acaso, é um direito de todos, o acesso à alfabetização com qualidade.

2.2.1 Alfabetização: o que mencionam os dados estatísticos

Um tema bastante dolorido no âmago da sociedade brasileira atual é a questão do fracasso escolar, do baixo desempenho escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exposto em muitas estatísticas.

Nos últimos anos, a questão do acesso à escola vem sendo resolvido, de modo que quase todas as crianças em idade escolar estão com suas matrículas garantidas. No entanto, apesar desse avanço, ainda que dentro das salas de aula, ainda não estão efetivamente aprendendo, o que caracteriza negação do direito ao aprendizado. E isto também está, de modo superficial, apresentado nos números que “medem” a qualidade da educação.

Como já mencionei anteriormente, embora compreendamos que as estatísticas não revelem a real situação da educação, também entendemos que essa mensuração pode nos dar algum parâmetro dela, além de possibilitar políticas públicas voltadas para a resolução dos desafios observados e, portanto, necessárias nesta pesquisa.

Antes disso, porém, é muito importante ressaltar que, no nosso modo de vista, é bastante questionável essa questão de “medir” a qualidade da educação por meio de avaliações externas e de larga escala, uma vez que estas são estabelecidas, organizadas e acompanhadas por aqueles que não se encontram no interior das escolas, desconsiderando a individualidade do aluno e questões sociais muito mais amplas.

Avaliam igualmente os conhecimentos de estudantes que não possuem acessos socioeconômicos iguais, legitimando uma lógica liberal e meritocrática que está posta em nossa sociedade, onde o mérito de resultados melhores ou piores está relacionado ao empenho e esforço pessoal tanto do aluno avaliado quanto dos

profissionais que o ensinaram, descartando toda pauta das políticas educacionais existentes, visto que “os governos não podem ‘posar’ de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje.” (FREITAS, 2007, p.975)

Este autor assevera também que é extremamente necessária que as avaliações em larga escala devam estar diretamente ligadas à avaliação das próprias políticas públicas e não somente das escolas, uma vez que, embora existam falhas nas escolas, também existem inúmeras falhas nas políticas públicas.

É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito etc. Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas públicas governamentais inadequadas? E o que restou de um serviço público do qual as elites, para se elegerem, fizeram de cabide de emprego generalizado, enquanto puderam, sem regras para contratação ou demissão? O que dizer da permanente remoção de professores e especialistas a qualquer tempo, pulando de escola em escola? O que dizer dos professores horistas que se dividem entre várias escolas? O que dizer dos alunos que habitam as crescentes favelas sem condições mínimas de sobrevivência e muito menos para criar um ambiente propício aos estudos? (FREITAS, 2007, p.971)

Isto posto, é válido mencionar que, como são socialmente divulgados e disseminados, os resultados desses exames, seria interessante apresentar neste estudo, porém depois de problematizado.

Uma dessas avaliações é a Provinha Brasil, que desde abril de 2008 realiza um teste padronizado disponibilizado pelo Inep, aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental em todas as escolas públicas brasileiras, por duas vezes no ano, com questões de Língua Portuguesa e Matemática, utilizado tanto em avaliação de larga escala quanto para apenas um estudante de forma isolada, mas observando a aplicação como se fosse a vários estudantes.

De acordo com o MEC, o objetivo dessa avaliação é possibilitar o levantamento de informações que embasem professores e gestores na implementação, operacionalização e interpretação dos resultados dessa avaliação. Definem que, a Provinha Brasil “é um instrumento pedagógico, sem finalidades

classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino.”⁹

Por tais características, os resultados não são divulgados de forma ampla e generalizada, sendo apenas utilizada de forma diagnóstica, sem finalidades classificatórias, o que a difere da ANA e da Prova Brasil, todas produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

A ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização, foi realizada aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, por três vezes: nos anos 2013, 2014 e 2016. Em sua última edição, os resultados revelaram que, 54,73% de mais de 2 milhões de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, demonstraram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura., sendo que 22,21% das crianças só desenvolveram a capacidade de ler palavras isoladas. Além disso, 450.000 estudantes apresentaram apenas no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que não conseguem localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes. Essa mesma avaliação, apontou que apenas 17,1% das crianças mais pobres possuem nível suficiente de alfabetização em Matemática, enquanto o mesmo nível é alcançado por 85,5% dos alunos com nível socioeconômico mais alto.

Se um estudante conclui o 3º ano do ensino fundamental sem saber ler, ou lendo de forma precária, assim como no caso de quase 50% dos alunos brasileiros, toda a trajetória escolar dessa criança fica prejudicada, ocasionando em distorção idade-série, altas taxas de reprovação, abandono e evasão.

A partir da instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que antecipou o fim do ciclo de alfabetização do 3º para o 2º ano, esta avaliação, de acordo com o MEC, está passando por uma transição e, por conta disso, teve a edição de 2018 suspensa. Há também rumores de que, provavelmente será integrada aos outros exames externos promovidos pelo INEP, passando a denominar Saeb dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em um comparativo com a edição de 2014, pode-se perceber que desempenho dos alunos não obteve avanço, distanciando-se ainda mais o alcance da meta 5 e da meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), a saber,

⁹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil> Acesso em 20/01/2021.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p. 10).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei, que está em vigor desde 2014, por meio da qual se estabeleceram 20 metas para a Educação Brasileira, estas que necessitam serem cumpridas em uma década, ou seja, até 2024.

Um indicador de nível nacional é o Anuário da Educação Brasileira¹⁰, que em 2018 teve publicada sua sétima edição, e revelou que apenas 14,1% das crianças do grupo de nível socioeconômico muito baixo possuem nível suficiente de alfabetização em leitura, enquanto tal patamar é alcançado por 83,5% das crianças do grupo de nível socioeconômico muito alto.

O documento revelou que, no Brasil¹¹, quase 2,5 milhão de crianças e jovens, de 4 a 17 anos, estão fora da escola e que, embora nosso país atenda 99,3% dos jovens de 6 a 14 no Ensino fundamental, a conclusão dentro idade esperada está muito longe do ideal. A cada 100 alunos que ingressam no Ensino Fundamental, 76 conseguem finalizar até 16 anos, sendo que apenas 33,9% têm aprendizagem adequada em Português e 18,2% têm aprendizagem adequada em Matemática.

O INAF¹² – Indicador de Alfabetismo Funcional do Instituto Paulo Montenegro (IPM) retrata os níveis de alfabetismo da população brasileira adulta desde 2001, e apresentou sua décima edição em 2018, o que possibilitou o acompanhamento da evolução histórica e trouxe dados que demonstram a importância da implementação de políticas públicas, bem como da necessidade de iniciativas da sociedade civil, visando a inclusão de inúmeros brasileiros à cultura letrada e a sociedade da informação, formando cidadãos plenos, ativos e participativos político e socialmente, além de permitir o acesso a oportunidades de trabalho digno.

¹⁰ O Anuário da Educação Brasileira é fruto da parceria entre o Movimento Todos pela Educação e a Editora Moderna e se baseia nos microdados do Censo Escolar e dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) Contínua, realizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), além de outros levantamentos.

¹¹ Os dados obtidos se referem aos anos 2014, 2015 e 2016, sendo que os dados gerais são de 2017, sistematizados em 2018 e publicados em 2019.

¹² Dados disponíveis em: <https://ipm.org.br/>

Os resultados obtidos apontam uma expressiva redução do número de Analfabetos, caindo de 12%, em 2001-2002 para 4% em 2015, porém esse último resultado dobrou de 2015 para 2018, aumentando para 8% o número de analfabetos em nosso país. Houve também, uma redução na quantidade de brasileiros que conseguem fazer uso da leitura da escrita e das operações matemáticas em suas tarefas do cotidiano apenas em nível Rudimentar (de 27% em 2001-2002 para um patamar estabilizado de pouco mais de 20% desde 2009 e em 2018 com 22%).

Tabela 2 - Níveis de alfabetismo no Brasil conforme o Inaf (2001-2018)

Nível	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009	2011	2015	2018
<i>BASE</i>	<i>2000</i>	<i>2000</i>	<i>2001</i>	<i>2002</i>	<i>2002</i>	<i>2002</i>	<i>2002</i>	<i>2002</i>	<i>2002</i>
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total ²	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional*	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados*	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: Inaf 2001-2018

Vale destacar que as pessoas que estão classificadas nos dois primeiros níveis de Alfabetismo citados acima, compõem um grupo denominado Analfabetos Funcionais. Estes têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas e em 2018 já eram cerca de 3 em cada 10 brasileiros.

2.2.2 Perspectiva histórica e conceitual da Alfabetização

O conceito de alfabetização, historicamente, vem sofrendo modificações devido às revoluções sociais tecnológicas que vivenciamos. Desde meados da década de 1960 surgiram algumas reflexões e idéias pedagógicas que, visavam

transformações sócio-políticas, que vislumbravam a alfabetização enquanto ato político, ou como diria Paulo Freire, enquanto alfabetização autônoma.

Vale mencionar que, de acordo com Soares (2006), anteriormente a este entendimento.

Não tinha uma teoria, porque aquele método era tudo: se adotassem o silábico, mantinham-se no silábico, pois não tinham uma teoria linguística ou psicológica que justificasse ser aquele o melhor método ou aquela melhor sequência de aprendizado. A verdade era exclusivamente o que dizia a cartilha. Havia um método, mas não uma teoria. Hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método. Existe também a falsa inferência de que, se for adotada uma teoria construtivista, não se pode ter um método, como se os dois fossem incompatíveis. Ora, absurdo é não ter método na educação. (SOARES, 2006, p.2)

Já na década seguinte, na contramão desses pensamentos, a alfabetização passa a focar a formação de um indivíduo funcional, que esteja de acordo com os moldes impostos socialmente. Nesse cenário é que se despontam, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que por meio de seus trabalhos que muito contribuíram para compreendermos o processo de alfabetização. Desse modo, se torna fundamental, evocar o significado do que é ser alfabetizado para elas. É,

[...] transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária. (FERREIRO, 2006, s/p).

Sustentadas pelos estudos originados das pesquisas de Jean Piaget, as autoras abordam a gênese e o desenvolvimento da escrita no pensamento infantil, ou sobre a psicogênese da escrita, debatendo sobre como as crianças percebem a escrita e a relação destas, anterior e posteriormente ao período de alfabetização.

Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (BRASIL,

1997, p. 21).

Elas afirmam que a criança não inicia seu processo de aprendizagem da linguagem escrita apenas depois que passa a frequentar a escola, mas a partir do meio em que vive. Para além disto, esta aprendizagem consiste na compreensão do que é a escrita e seu funcionamento, por meio de hipóteses construídas ao longo desse processo.

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 29)

Muitos estudiosos deste tema, afirmam que, estas pesquisadoras marcaram a história da alfabetização, pois introduziram estudos das áreas de psicologia genética na explicação do processo de alfabetização, permitindo a observação do processo de aprendizado da escrita da língua materna a partir do prisma da própria criança e sua construção da representação do sistema linguístico.

Soares (2004) elucida que tais estudos,

[...] sob a denominação de “construtivismo”, trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita. (SOARES, 2004, p. 98)

Diante dessas afirmativas, vale mencionar que, muito embora haja críticas de tantos estudiosos em relação a esta teoria de aprendizagem, o que não nos cabe qualquer julgamento neste trabalho, não podemos negar as contribuições a partir do olhar da criança de forma ativa, sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, considerando suas habilidades cognitivas e sociais, como um ser pensante.

A partir de 1990, este conceito passa a englobar múltiplos sentidos, tornando-se uma concepção plural.

[...] a compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais em que ela ocorre e, desse modo, precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes maneiras, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais, profissionais e outros. Porém, não se pode perder de vista que a alfabetização precisa tornar-se um elemento fundamental para libertação e mudança social. (GONTIJO, 2014, p. 14).

Embora o recorte temporal desta pesquisa, se inicia em 1998, não podemos deixar de realizar um tímido apanhado histórico sobre as políticas públicas de alfabetização no Brasil, como a importância da promulgação de um dos pilares da educação, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996, e determina que desde o ensino fundamental a formação básica do cidadão, deve ocorrer, por meio do desenvolvimento da capacidade de aprender, pressupondo o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) referente ao decênio 2001-2010 e três anos depois, foi divulgado o relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos, cuja conclusão sinalizava que as políticas e as práticas de alfabetização das crianças em nosso país, assim como os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores, estava aquém da evolução científica e metodológica mundial. Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59/2009 fez com que o Plano Nacional de Educação (PNE), passasse de uma disposição transitória da LDB (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com vigência decenal.

No ano de 2012, com a intenção de dar cumprimento à meta número 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que consiste em combater o analfabetismo e garantir a alfabetização de todas as crianças brasileiras no máximo até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, o MEC instituiu, através da Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios, Distrito Federal e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar plenamente todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Para a realização do Programa, o MEC fez uma parceria com as

universidades públicas, que buscam contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012).

o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa vem a contribuir para com a divulgação e hegemonização de uma concepção limitada do processo de alfabetização que o compreende apenas enquanto ensino-aprendizagem do ler e escrever, concomitante a um processo de letramento, o qual abrange os usos e funções sociais que dada sociedade atribui à leitura e à escrita. (MELO, 2015, p. 183)

Além desse pressuposto, no contexto do PNAIC, defende-se que a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida (BRASIL, 2015, p.7)

Em 2013, acontece a primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), e no ano posterior, o Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao decênio 2014-2024 é aprovado e três anos após, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é promulgada, sendo que um ano depois foi criado o Programa Mais Alfabetização.

Instituído pela Portaria n. 142 em 22 fevereiro de 2018, do Ministério da Educação e Cultura- MEC, este programa apresentou-se como uma alternativa de auxílio no processo de alfabetização, especificamente no 1º ao 2º ano, do Ensino Fundamental nas escolas públicas, levando em conta o que já preconizava a Base Nacional Comum Curricular, por meio de apoio técnico e financeiro.

Em suas diretrizes, afirma que o Programa¹³ concebe a alfabetização como base para aquisição de novos conhecimentos escolares, além de possibilitar a aquisição de uma autonomia na construção de outros saberes. Reitera ainda que, tem entre seus pilares, o entendimento de que cada aluno aprende em tempo e ritmos diferenciados e, portanto carecem de atendimento individualizado para superação dos desafios no processo de alfabetização, o que garante a equidade no aprendizado.

O apoio técnico se deu através da contratação de um assistente de turma, com carga horária de cinco a dez horas semanais para as salas de alfabetização (1º

¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao> Acesso em 17/07/2021.

e 2º ano) para auxiliar no trabalho do alfabetizador com vistas a aquisição de competências de leitura, escrita e matemática e o apoio financeiro com recursos destinados a unidade escolar pelo PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.

No entanto, para além daquilo que consta em seus orientativos, há que se considerar que a tal programa significou um grande retrocesso educacional em nosso país, por meio de uma lógica neoliberal e pautada numa visão tecnicista do ensino, assistencialista e negligente por parte do Estado, inseria um profissional, em muitos dos casos, sem nenhuma formação, para o desenvolvimento de uma prática conteudista, com métodos retrógrados e obsoletos, na contramão de uma educação emancipadora que necessitam as crianças advindas das classes economicamente menos favorecidas.

Podemos observar que a história da alfabetização no Brasil, é um movimento

[...] marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização” (MORTATTI, 2010, p. 330).

Soares (2003) traz muitas contribuições a respeito dos problemas de alfabetização. Nas últimas duas décadas, uma das principais preocupações está relacionada ao fracasso das escolas brasileiras em alfabetizar nossas crianças. Em seus trabalhos, verificou-se que em inúmeras situações, o aluno é apontado enquanto causa do fracasso escolar em prismas diversos como pelo condição psicológica, questão de saúde, linguagem e/ou cultura, etc, além de indicarem também o professor como possível “culpado”, seja por sua formação, uso de métodos ineficazes e material didático pobre.

Quando refletimos sobre todo itinerário educacional brasileiro, observamos que os desafios enfrentados na educação ainda são muito atuais, de modo geral. O fantasma da exclusão que antes assolava apenas o aspecto do acesso, hoje se configura na questão da permanência com qualidade.

Durante muito tempo, a alfabetização foi tida simplesmente como capacidade de decodificar o sistema de escrita, no entanto, com o passar dos anos, isso tem se modificado e o conceito tem se ampliado, sendo entendida, nos dias atuais, como um conjunto de habilidades, caracterizando-a como um fenômeno de natureza complexa multifacetado. É antes “[...] um instrumento necessário à vivência

e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder.” (SOARES, 2010, p.58)

Por esse ângulo, Mortatti (2000) sentencia que não basta que as crianças aprendam a ler e a escrever, precisam adquirir competência, habilidades e conhecimentos que, possibilitem a utilização leitura e a escrita em suas práticas sociais, perpassando toda a lógica da mera aprendizagem da decodificação da palavra escrita. Para ela,

A alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. (MORTATTI, 2010, p. 329)

Rocha e Costa Val (2003) afirmam que a alfabetização é o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. No entanto, como esclarece Silva:

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não significativas e irrelevantes. (SILVA, 1987, p. 96)

Alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita.

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico). (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

Nesse mesmo sentido, Kleiman (2005) argumenta que

O conceito de alfabetização refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. Quando dizemos que uma criança está sendo alfabetizada, estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que

têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita (KLEIMAN,2005, p. 13).

O movimento de estruturação conceitual sobre alfabetização não é linear, como as políticas públicas, ele é dinâmico e está sempre em construção. Nessa perspectiva, desde meados dos anos 80, tem despontado uma diferente proposta de alfabetização, que de acordo com Soares (2004) trata-se de alfabetizar letrando.

Essa concepção admite a alfabetização como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico, porém incorpora novos entendimentos, como a necessidade de que a alfabetização seja desenvolvida compreendendo as diversas vivências relacionadas a leitura e a escrita no contexto de usos e práticas sociais, desenvolvendo atitudes em relação a essas práticas.

[...] a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

De acordo com Soares (1998), o termo “letramento” foi usado pela primeira vez em nosso país por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” no ano de 1986; em seguida, nos livros “Os significados do Letramento”, organizado por Angela Kleiman; “Alfabetização e letramento”, de Leda V. Tfouni, no ano de 1995.

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p.7)

Kleiman (2005) afirma que “a complexidade da sociedade moderna, exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes.” (p.6) Nesse sentido, “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares.” (KLEIMAN, 2005, p.6)

Letramento é uma versão para a língua portuguesa da palavra inglesa

literacy, que significa a condição de ser “*literate*”, o que alude aquele que vive em condição ou estado de saber ler e escrever e se relaciona diretamente à formação de cidadãos aptos a fazer uso da linguagem escrita de acordo com suas próprias necessidades cognitivas, e também, segundo as demandas sociais existentes.

Os debates educacionais da época, em torno do fracasso escolar expresso nos índices de analfabetos existentes, demandou um termo que melhor definisse o sentido da palavra analfabetismo. Por uma questão semântica, o prefixo de negação “a” na palavra analfabetismo, remete a obviedade de que o antônimo da palavra seria alfabetismo, expressão que, inclusive chegou a ser utilizado na literatura especializada.

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2005, p. 29, grifos da autora).

Esta autora explica que a expressão alfabetismo não se referia apenas aqueles que dominavam a tecnologia da leitura e escrita (habilidades de uma pessoa alfabetizada), mas que também conseguisse fazer uso social desta tecnologia. Desse modo, podemos observar que o conceito de alfabetismo depende da maneira como, tanto a leitura quanto a escrita é concebida e como são colocadas em prática diante do contexto social, ocorrendo que tal conceito “foi-se progressivamente revelando, na bibliografia, preferência pela palavra letramento, em relação à palavra alfabetismo.” (SOARES, 2011, p. 29)

Diante disso, fica claro que a palavra letramento surgiu para nominar um fenômeno social no qual os indivíduos, embora soubessem ler e escrever, não conseguiam compreender o lido e o escrito e, portanto, apenas ler e escrever não permitia que a pessoa fosse considerada letrada, porém também podia ser considerada analfabeta.

Logo, alfabetização e letramento são processos distintos, mas também inseparáveis, visto que se completam, tornando a alfabetização um componente do processo de letramento.

Não são processos independentes [alfabetização e letramento], mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas de leitura e de escrita, isto é,

através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2005, p. 45)

Ainda em um viés político da questão do analfabetismo, antônimo de letramento e interface do fracasso escolar, ainda persistente na atualidade e que, Mortatti (2004) define enquanto excluídos da participação social, cultural e política no Brasil, é importante lembrar tantos outros estereótipos pejorativos para aqueles que, embora tivessem passado pelos bancos da escola, não obtiveram sucesso no uso social da língua materna.

Já em 1991, a Folha de S. Paulo, ao divulgar resultados do Censo então realizado, após declarar que, pelos dados, apenas 18% eram analfabetos, acrescenta: “mas o número de desqualificados é muito maior”. *Desqualificados*, segundo a matéria, eram aqueles que, embora declarando saber ler e escrever um bilhete simples, tinham menos de quatro anos de escolarização, sendo, assim, *analfabetos funcionais*. Durante toda a última década e até hoje a mídia vem usando, em matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, termos como *semi-analfabetos*, *iletrados*, *analfabetos funcionais*, ao mesmo tempo que vem sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério censitário de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples”. (SOARES, 1998, p. 08, grifos da autora)

Vivemos em uma sociedade, em uma cultura grafocêntrica, onde as relações humanas estão intrinsecamente permeadas pela leitura e pela escrita. Assim, o ensino, a aprendizagem e a apropriação destas habilidades são determinantes no processo de inserção social das pessoas. Se, enquanto escola, obtemos sucesso nas práticas de alfabetização e letramento, estamos contribuindo para a força de um movimento de inclusão social, pois propiciamos que a criança tenha plenas condições para o exercício da cidadania.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Feita a discussão teórica sobre a temática, neste capítulo, abalizamos o percurso do estudo, os caminhos que percorremos para encontrar os dados e nos permitiram chegar às discussões e ponderações tecidas no desenvolvimento desta investigação.

Delineado o objetivo da pesquisa, sua inscrição metodológica desta está ancorada na abordagem qualitativa, visto que esta está preocupada com aspectos da realidade, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, além de ser rico em dados descritivos, possuir um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Minayo (2001) afirma que,

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 14)

Lüdke e André (1986, p.18), ressaltam ainda que este tipo de pesquisa possui como características básicas o ambiente natural como sua fonte de dados, tendo no pesquisador e nos objetos da pesquisa seu principal instrumento, além disso, “concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”. (ANDRÉ, 2013, p. 97)

Se ocupa em retratar a perspectiva dos participantes e enfatiza mais o processo do que o produto, é rico em dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Bogdan e Biklen (1994) definem que a investigação qualitativa possui cinco características:

Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de

importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47; 50)

Visa compreender melhor o comportamento e a experiência humana, pois se observa a possibilidade do contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que foi investigada, oportunizando um acompanhamento detalhado do contexto onde se situa a problemática levantada, assim como a viabilidade da descrição dos dados coletados, não descartando aspectos que serão importantes para a análise.

Lüdke e André (2013) explanam sobre o papel significativo da pesquisa, bem como da forma em que o pesquisador realiza o tratamento dos dados obtidos reflete sobre eles, endossando que:

[...] é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema [...]. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos aspectos da realidade que deverão para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esses conhecimentos são, portanto, frutos da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade, sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 01)

A pesquisa de abordagem qualitativa, mesmo diante de temas tão tradicionais como os que estamos abordando em nossa investigação, possibilita a caracterização de um aspecto inédito, pois, enquanto processo permanentemente inacabado abre leques para que o mesmo fato possa ser debatido e apresentado de múltiplas maneiras, por cada pesquisador, assegurando uma infinidade de significados e uma maior abrangência do universo pesquisado, considerando todo contexto histórico e social.

3.1 Pesquisas do tipo Estado do Conhecimento

Dentro dessa abordagem, optou-se pela utilização de uma pesquisa de caráter bibliográfico do tipo Estado do Conhecimento, visto que possibilita o mapeamento de produções científicas de um tema definido, além de

[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder

que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257).

É um tipo de pesquisa específico, através do qual, se pode analisar como se encontram os estudos e o conhecimento, em um dado momento histórico, e exatamente por tais características é que se denomina Estado do Conhecimento. Ferreira (2002) lembra do papel fundamental do pesquisador diante dos inúmeros trabalhos com que lida, pois ainda que se trate de um mesmo tema, cada investigador observa o objeto de estudo por uma ótica, com uma perspectiva diferente atribuindo um novo enfoque ao tema.

A decisão pela utilização deste tipo de pesquisa, se deu em função da possibilidade de uma coleta ampla de conhecimentos produzidos sobre fracasso escolar, leitura e alfabetização, abrangendo o prisma das publicações existentes, identificando os temas abordados, o foco destes estudos, a metodologia utilizada, as abordagens e conclusões averiguadas por meio da análise dos dados, além de possibilitar a identificação de possíveis lacunas ou brechas que, podem apontar outros caminhos para novas investigações sobre a temática, pois,

[...] sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (FERREIRA, 2002, p. 259).

Romanowski e Ens (2006) revelam que o interesse por pesquisas do tipo Estado do Conhecimento ou Estado da Arte surgem da amplitude desses estudos no sentido de mostrar os rumos tomados em tal temática, bem como os aspectos tratados em detrimento dos demais. Afirmam também que

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em

periódicos da área. **O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.** (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40, grifos nossos)

Soares (1989) ainda nos esclarece que

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES, 1989, p. 3)

Ferreira (2002, p. 258) afirma que, as pesquisas denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” objetivam mapear e analisar as produções em diversos campos de conhecimento visando entender como e em que condições têm sido produzidas as dissertações, teses, publicações em periódicos, congressos e seminários.

Romanowski e Ens (2006) nos elucidam que esse tipo de pesquisa,

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39)

Ferreira (2002) reitera, nas pesquisas do tipo Estado do Conhecimento, os pesquisadores se envolvem em um processo de busca pelo que já foi discutido a respeito de um determinado tema. Além disso, “têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber.” (ANDRÉ, 2009, p. 43).

Pesquisas do tipo Estado do Conhecimento se constituem em uma investigação sistemática e histórica que, podem inibir estudos com temas ou enfoques saturados, uma vez que realiza o balanço das produções já existentes.

Romanowski e Ens (2006) revelam que por tais características, um estado do conhecimento contribui de maneira expressiva, na estruturação do campo

teórico de uma determinada área de conhecimento, identificando aportes relevantes da elaboração de teoria e prática pedagógicas na área enfocada.

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação *estado da arte* ou *estado do conhecimento*. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Para a coleta dos dados, este estudo se valeu das informações contidas na internet, esta que, indubitavelmente, é uma rica fonte de pesquisa em todas as áreas de conhecimento, e que permitiu a localização das produções, mais especificamente das dissertações e teses empregando o uso dos descritores “fracasso escolar; leitura; alfabetização”. A internet se constituiu em,

[...] um extraordinário acervo de dados que está colocado à disposição de todos os interessados, e que pode ser acessado com extrema facilidade por todos eles, graças à sofisticação dos atuais recursos informacionais e comunicacionais acessíveis no mundo inteiro (SEVERINO, 2002, p. 133).

Romanowski e Ens (2006) enfatizam que, na elaboração de um estado do conhecimento, é imprescindível se nortear, orientando-se pelos seguintes passos:

- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- organização do relatório do estudo compondo a sistematização das

sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
-análise e elaboração das conclusões preliminares. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

Partindo de tais pressupostos, é fundamental esclarecer que, o *corpus* desta investigação, parte da realização de um balanço nas teses e dissertações constantes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, desenvolvida de acordo com as seguintes fases:

✓ Pesquisa a partir dos descritores Fracasso Escolar, Leitura e Alfabetização por meio da ferramenta de busca avançada da base de dados, considerando todos os campos de pesquisa e, sem filtro de delimitação temporal.

✓ Criação de tabelas a partir do programa Excel, para organização dos dados, considerando inicialmente, nome do autor, título do trabalho e link de acesso, para posteriores consultas.

✓ Leitura das publicações, seguida de formulação de hipóteses, com vistas a codificação das produções encontradas.

✓ Coleta dos materiais da pesquisa, tendo como possíveis agrupamentos: as concepções de fracasso escolar, leitura e alfabetização presente nas produções encontradas; as áreas de estudo a que se dedicam; as abordagens metodológicas utilizadas; assim como as contribuições e pertinência destas publicações.

✓ Análise, sistematização das sínteses, interpretação dos dados e construção dos relatórios.

A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações¹⁴ (BDTD) é uma plataforma mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), juntamente com várias instituições de ensino e pesquisa e programas de pós-graduação do nosso país, o que justifica nossa opção de utilização desta base. Seu objetivo é reunir sistemas de informação de dissertações e teses que existem em todo o Brasil e, assim ofertar a toda sociedade, uma listagem em nível nacional dessas produções acadêmicas, propiciando acesso as obras de forma integral, por meio do site.

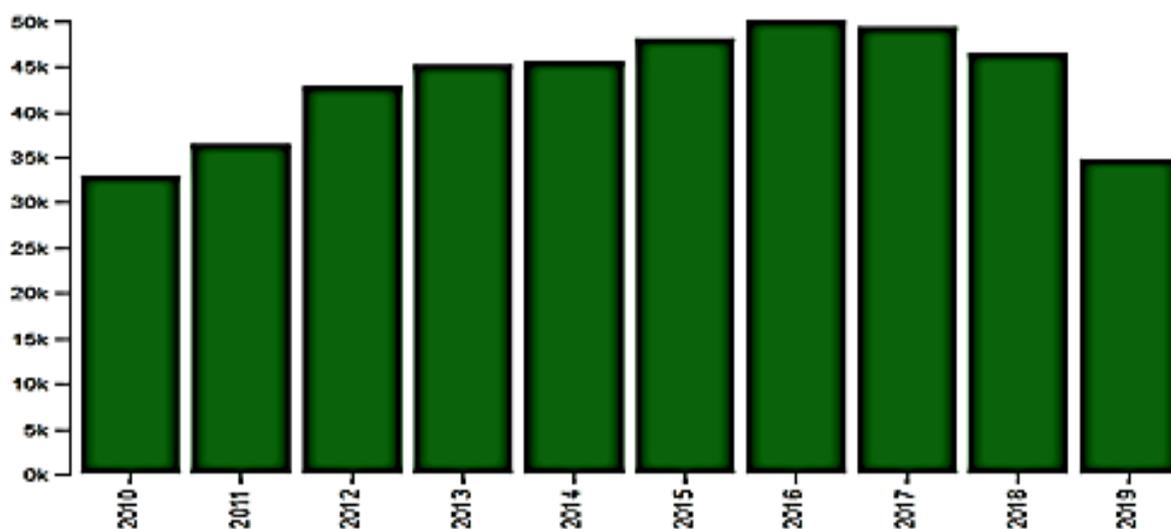
Desse modo, o IBICT capta os dados das publicações e coloca a disposição

¹⁴ Fonte: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

apenas os metadados, ou seja, autor, título, resumo, assunto, palavra – chave, dentre outros campos, das dissertações e teses, porém a produção original mantém-se na plataforma da instituição de origem de defesa, tornando esta a única responsável pela qualidade dos metadados obtidos, bem como do documento completo.

As atividades iniciais desta biblioteca datam de abril de 2002, e seu lançamento oficial ocorreu apenas no final deste mesmo ano. Registra atualmente cerca de **477.373** dissertações e **176.587** teses, oriundas de **123** Instituições de Ensino Superior brasileiras, distribuídas conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 01 - Quantidade de dissertações e teses postadas no portal da BDTD anualmente



Fonte: <http://bdtb.ibict.br/vufind/Content/statics>

Cabe ressaltar que, o acesso às produções científicas constantes neste portal são totalmente gratuitas e livre de quaisquer custos, o que possibilita a disseminação do conhecimento tecnológico e científico, assim como contribui para a amplitude na divulgação do que tem sido pesquisado nacionalmente.

3.2 Análise de Conteúdo

Dentro da escolha pela utilização da pesquisa do tipo estado do Conhecimento, dentro da abordagem qualitativa, como metodologia de análise de

dados, optamos pela Análise de Conteúdo, dentro da perspectiva de Bardin (2011) e Franco (2008).

Numa perspectiva histórica, Bardin (2011) salienta que esta metodologia foi aplicada inicialmente entre 1940 e 1950, nos Estados Unidos, enquanto ferramenta de análise das comunicações (mensagens), ainda que já existiam evidências de uso na interpretação de textos antes desse período, como por exemplo, na utilização da hermenêutica.

A Análise de Conteúdo pode contribuir com a organização e interpretação dos dados que levantamos por meio do Estado do Conhecimento e assim, foram constituindo as questões de investigação. Tal metodologia se trata de

Um conjunto técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)

Franco (2008) afirma que a análise de conteúdo parte da mensagem, podendo esta ser verbal, gestual, figurativa, silenciosa, documental ou provocada, relacionadas com o contexto de sua produção, além dos aspectos históricos, socioculturais e ideológicos. Esta autora ainda afirma que, o delineamento de uma pesquisa, se constitui em um plano, cujo objetivo é coletar e analisar dados, de modo que as perguntas do pesquisador obtenham respostas, sendo este consciente de suas hipóteses e que tenha claro em sua mente, as análises que deverão ser feitas.

O intuito de analisar e interpretar a partir de uma pesquisa qualitativa é explorar um conjunto de posicionamentos e representações sociais da temática selecionada, assim, não visa conhecer apenas pontos de vista isolados, sendo necessário que cada mensagem esteja entrelaçada a outros dados, para não cair no descrédito de apenas uma mensagem descritiva.

Nesse sentido, nos preocupamos sempre em ter em mente os objetivos propostos, com “vigilância crítica” para não realizarmos uma “compreensão espontânea” dos dados que havíamos coletado, como indica Bardin (2011).

De acordo com Bardin (2011) e Franco (2008), este método de pesquisa está organizado em três momentos cronológicos:

3.2.1 Pré-análise

Antes de iniciarmos a análise em si, passamos pelo primeiro momento da Análise de Conteúdo, denominada pré-análise que, visa a organização da pesquisa e “corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” (BARDIN, 2011, p. 95)

É nessa fase que constituímos o *corpus* da pesquisa, que de acordo com BARDIN (2011, p. 96), “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.”

Nesse primeiro momento, é imprescindível realização, do que a autora denomina de *leitura flutuante* do material. É uma leitura prévia que incide no contato primeiro com os documentos a serem analisados e no conhecimento do texto permitindo nos “invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p. 52).

Além disso, é durante a organização do material que se deve selecionar os documentos que serão analisados - *a priori* - ou escolher os documentos que foram coletados para a análise - *a posteriori*.

Na constituição do *corpus* da pesquisa, faz-se necessário seguir algumas regras já estabelecidas nesta metodologia, sendo elas:

- Regra da Exaustividade: que se trata de angariar todos os documentos que forem possíveis do contexto em que se está analisando. Logo após a definição do tema, “é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus” (BARDIN, 2011, p. 97). Nesta pesquisa, realizamos a consulta a base de dados da BDTD, e fizemos uma planilha de registros contendo o link de acesso a todos os trabalhos encontrados, para que pudéssemos assegurar que a contemplação dessa regra, bem como poder recorrer sempre que necessário, por vezes com outros olhares ou em busca de respostas para outros questionamentos que fossem surgindo ao longo da investigação, tornando-a mais sólida;
- Regra de Representatividade: refere-se aos documentos de maior destaque no contexto da pesquisa, desse modo, quando a quantidade de material coletado é muito volumosa, a análise acontecer por amostragem, pois para BARDIN

(2011, p. 97), “a amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.” Em nosso trabalho, tendo em vista a quantidade de dados obtidos e por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não julgamos necessário recorrer a uma amostragem, mas entendemos a importância da análise de todo o conjunto de dados em sua totalidade.

- Regra da Homogeneidade: trata da seleção de critérios precisos de escolha de documentos para cada um dos contextos que serão analisados, com vistas a não extrapolar os objetivos definidos, pois “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 2011, p. 98). Todos os materiais coletados para esta pesquisa corresponderam a essa regra, visto que todos os critérios foram aplicados a todas as produções, garantindo consistência a investigação.

- Regra de pertinência – está diretamente ligada a regra de homogeneidade e inclui representações que tenham importância semelhantes, além da pertinência deles. Bardin (2011, p. 98) revela que nessa regra “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.” Em nossa pesquisa, todas as produções levantadas, desde o início já estavam adequadas aos objetivos propostos e já considerava o problema previamente colocado para ser respondido ao longo da análise dos dados, portanto, já cumprindo também a esta regra.

Logo após, passamos ao momento de formulação de hipóteses, elencando os indicadores que nortearam a interpretação final dos dados e a preparação do material. Bardin (2011), afirma que as hipóteses são conjecturas antecipadas a respeito do fenômeno observado, são afirmações preliminares, suposições que poderão ser comprovadas ou refutadas no decorrer ou final da pesquisa.

Na pré-análise desta investigação, tendo em vistas todas as regras que esta metodologia preconiza, a busca foi realizada a partir dos descritores e suas variações quanto ao número (singular e plural) a fim de verificar se haveria alguma alteração na quantidade de resultados, considerando todos os campos de pesquisa (título, autor, assunto, resumos, entre outros) e a presença de todos os termos na publicação, bem como desconsiderando qualquer recorte temporal, tendo em vista que do lançamento oficial desta biblioteca, que ocorreu no final do ano de 2002 e,

além disso, demorou certo tempo para se consolidar a ideia de banco de livre acesso e seguro para depósito das pesquisas, o que consideramos ser um tempo pertinente para coleta de dados.

Obtivemos **55 trabalhos**, sendo 42 dissertações e 13 teses. Em seguida, procedeu-se com a leitura flutuante dos materiais, iniciando pelas dissertações de mestrado e, logo depois, das teses de doutorado, paralela à construção de uma planilha de controle dos dados encontrados, com colunas sobre o título, autor e link de acesso.

Foi feita uma segunda planilha, para filtragem das produções encontradas, tendo em vista a abordagem das produções encontradas, sendo que nesta etapa foram excluídos 17 trabalhos, conforme tabela abaixo:

Quadro 01 – Justificativa da exclusão de produções

Nº	TÍTULO	AUTOR	MOTIVO DA EXCLUSÃO
01	A utilização da discriminação condicional no ensino da leitura e escrita a crianças com paralisia cerebral	RODRIGUES, Valéria	Trata de uma investigação voltada para a aprendizagem da leitura e escrita de crianças com paralisia cerebral e histórico de repetência, através da aplicação de testes de leitura utilizando o modelo "matching to sample"
02	Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores	LUCAS, Maria Angelica Olivo Francisco	Analisa o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil , o que destoa deste trabalho, uma vez que em nossa percepção, tais processos não competem a esta etapa de ensino.
03	Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias	MENDONÇA, Patrícia Moulin.	Busca compreender os processos e efeitos produzidos pela aprendizagem insuficiente da leitura e escrita dos alunos do 3º ciclo de formação do ensino fundamental da Escola Plural
04	Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental	FREITAS, Maria Clara de	Investiga quais as condições são necessárias para o ensino de crianças com deficiência mental com o emprego de um programa computadorizado de ensino de habilidades de leitura e escrita, fundamentado no paradigma de Equivalência de Estímulos
05	As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na	LIMA, Izabel Maciel Monteiro	Analisa como se concretizam as estratégias de articulação curricular utilizadas numa escola pública municipal de Fortaleza no último ano da Educação Infantil (EI) que visam à continuidade da formação da criança

	perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar		na sua transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF), considerando as perspectivas dos diversos segmentos da comunidade escolar sobre esse processo.
06	Tradução, adaptação e aplicabilidade do Dyslexia Early Screening Test (DEST-2) em pré-escolares brasileiros	MATTA, Tatiana Ribeiro Gomes da	Realiza a tradução e adaptação do Dyslexia Early Screening Test (DEST-2) para verificar sua aplicabilidade e eficácia em pré-escolares falantes nativos do português brasileiro (PB), considerando a importância da identificação precoce dos distúrbios de linguagem e a falta de instrumentos padronizados para a realidade brasileira.
07	Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental	SIMIONI, Sônia Maria Rodrigues	Visa a compreensão de possíveis contribuições ao processo de escolarização do aluno com Deficiência Intelectual na perspectiva docente.
08	O desenvolvimento da linguagem escrita em crianças consideradas 'deficientes mentais', em Macapá	MEGUINS, Rosime da Conceição	Trata da investigação sobre o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças consideradas 'deficientes mentais' .
09	Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-Go	RIBEIRO, Eveline Borges Vilela	Versa sobre a formação de professores de ciências para a Inclusão. Investigando como uma Instituição de Ensino Superior em Jataí-Goiás (IES/Jataí) vem se preparando para responder à perspectiva da educação inclusiva no que diz respeito aos seus cursos de formação de professores de ciências (Biologia, Física, Matemática e Química) e para receber estudantes com deficiência .
10	A inclusão e a diferença - estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural	ZIVIANI, Denise Conceição das Graças	Trata-se de uma pesquisa com classes de reforço, denominado Rede Ampliada do Terceiro Ciclo , constituída por estudantes com idades entre 12 e 17 anos .
11	Ensino de leitura e escrita para pré-escolares com uso de software educativo	FERRÃO, Maria Fabiana Camargo	Pesquisa um procedimento de ensino de leitura e escrita por meio de discriminações condicionais com crianças, de idade variando entre cinco e seis anos de idade, que frequentavam a educação infantil em uma escola de ensino básico.
12	Trabalho, alfabetização e inclusão social : trajetória	CACEMIRO,	Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, cujo objeto é a condição de

	de migrantes inseridos na comunidade do Areião-Guarujá/SP	Zulmira Ferreira de Jesus	sujeitos que freqüentam a alfabetização não-escolar dentro de uma comunidade de migrantes numa favela do município de Guarujá - SP.
13	Vozes não silenciadas de alfabetizando jovens e adultos e suas repercussões na formação docente	ROSADO, Cristine Tinoco da Cunha Lima	Discute a problemática das concepções que alfabetizando jovens e adultos apresentam sobre si mesmos, sobre seu direito à educação, sobre a escola e seu processo de alfabetização.
14	A leitura e a escrita acionadas pelo gênero conto no 9º ano do ensino fundamental	SILVA, Josélia Pontes Nogueira	Objetiva analisar as atividades de leitura e produção do gênero conto em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Sertãozinho, na Paraíba, através da execução de uma Sequência Didática.
15	Práticas de letramento na trajetória de jovens adultos de camadas populares	LANA, Priscila Maria de	Busca compreender a relação entre jovens que já foram sujeitos de pesquisa de determinado trabalho anterior, pertencentes a camadas populares, com a escrita, contrastando dois momentos de suas vidas: a infância e os primeiros anos da vida adulta.
16	Adolescentes em situação de analfabetismo funcional: contribuições da Psicanálise	TOLEDO, Lucineia Silveira	Visa analisar e compreender as implicações do fenômeno do analfabetismo funcional verificado em uma amostra de adolescentes, de 15 a 19 anos , matriculados em projetos de aceleração de estudos na Rede Municipal de Belo Horizonte, à luz da psicanálise
17	Avaliando tecnologia de ensino de leitura e escrita informatizada e adaptada para alunos de escola pública com dificuldade de aprendizagem	TIZO, Marcileide	Objetiva avaliar os efeitos do módulo do ALEPP que ensina leitura e escrita de palavras compostas por sílabas simples (vogal-consoante), em uma escola pública a 20 alunos do 3º e 4º anos do ensino básico, que apresentavam dificuldade na aprendizagem com os métodos propostos pelos professores, sendo que sete dos vinte alunos apresentavam diagnóstico de DI, TDAH ou Paralisia Cerebral.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Conforme mencionado anteriormente, nesta pesquisa, visamos compreender, o panorama dos estudos acadêmicos sobre fracasso escolar,

alfabetização e leitura, numa concepção de fracasso escolar dos alunos ditos “normais” e estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como o foco de interesse dos trabalhos acima, tratam sobre Educação Infantil, Educação não-formal, Ensino Superior, Educação de Jovens Adultos, Anos Finais do Ensino Fundamental, Educação Especial e distúrbios linguísticos, se distanciam do objetivo deste trabalho, porém é muito válido conhecê-los e por isso julgamos importante a confecção do quadro com título e autoria.

Além disso, 02 (duas) produções apareceram como resultado da pesquisa, repetidamente, resultando assim em um total de 36 produções.

3.2.2 Exploração do material

Nesta fase, o corpus já constituído, deverá ser analisado de forma densa e profunda visto que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 2011, p. 101).

Constitui-se em um período mais longo, onde se executam as etapas de: codificação e categorização. A codificação consiste em uma

[...] transformação – efetuadas segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 2011, p. 133)

Nesta fase da análise, deve ser realizado um recorte entre as unidades de registro (podem ser constituídas da palavra, do tema, do objeto ou referente, do personagem, do acontecimento ou do documento) e de contexto, que deve considerar o custo e a pertinência. Franco (2008, p. 41) menciona que “a unidade de registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas.”

Deve ser realizada também a enumeração, segundo os critérios estabelecidos anteriormente, por meio da presença /ausência, frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e co-ocorrência (análise de contingência).

Como unidade de registro de nossa pesquisa, elegemos os próprios

descritores da busca avançada junto a base de dados, a saber, fracasso escolar, leitura e alfabetização, isso porque conforme explicita Bardin (2011, p. 105), o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.” Além disso, recorreremos sempre aos materiais coletados, de maneira exploratória, buscando as unidades de significação a partir de temas.

As unidades de contexto, remetem ao significado das unidades de análise, é a unidade de compreensão na codificação da unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, visando a significação exata desta. Franco (2008) define como a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, devendo estabelecer a diferenciação necessária entre os conceitos de “significado” e de “sentido”.

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. (BARDIN, 2011, p. 107).

Franco (2008) ressalta que alguns autores não diferenciam estas unidades na análise de conteúdo, incorporando as unidades de registro às unidades de contexto, pois para eles, o importante é que o contexto em que os dados foram transmutados em mensagens socialmente expressas, sejam devidamente identificados por meio de uma determinada linguagem oral, verbal ou simbólica.

A categorização, segundo Franco (2008), corresponde a um momento de classificação dos elementos de um conjunto por uma diferenciação seguida de um agrupamento, sendo este o ponto crucial da análise de conteúdo e, exatamente por isso, o pesquisador precisa criar as categorias, embasado em seus conhecimentos, sensibilidade e intuição. Esta etapa consiste em uma,

[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos [...] as categorias são rubricas ou classes, as quais se reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de características comuns destes elementos. (BARDIN, 2011, p. 147)

Constitui-se na classificação dos textos a partir da temática principal discutida no trabalho. É a transição de dados em bruto para dados organizados, agrupados de acordo com as características em comum, podendo seguir critérios

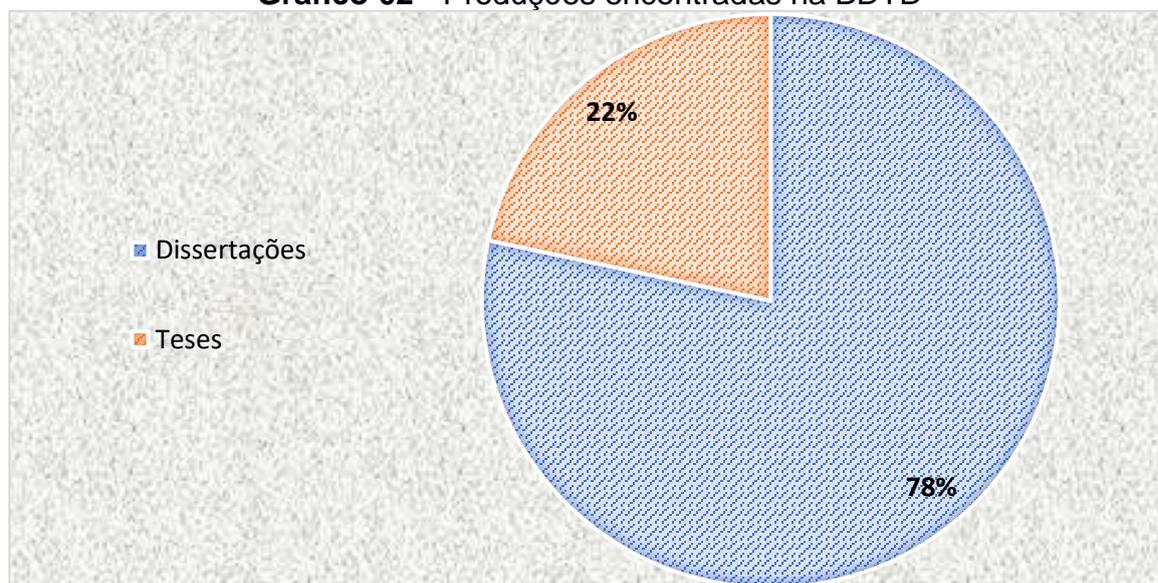
semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos.

Para maior aprofundamento da pesquisa, elencamos enquanto categorias de análise, os dados relacionados à área de estudo, Instituição de Ensino Superior (IES) a que pertence a produção, ao ano de publicação, metodologia aplicada, bem como o enfoque abordado nas dissertações e teses encontradas.

A etapa de exploração do material obtido na coleta de dados, é tida enquanto uma “[...] fase longa e fastidiosa, [que] consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 101).

Nesse cenário, realizada a busca na base de dados da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), feitas as planilhas de organização e excluídas as obras que não englobavam nossa perspectiva de pesquisa, resultaram em 36 trabalhos, para serem explorados, sendo 29 dissertações e 07 teses, na fase em que adentramos.

Gráfico 02 - Produções encontradas na BDTD



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

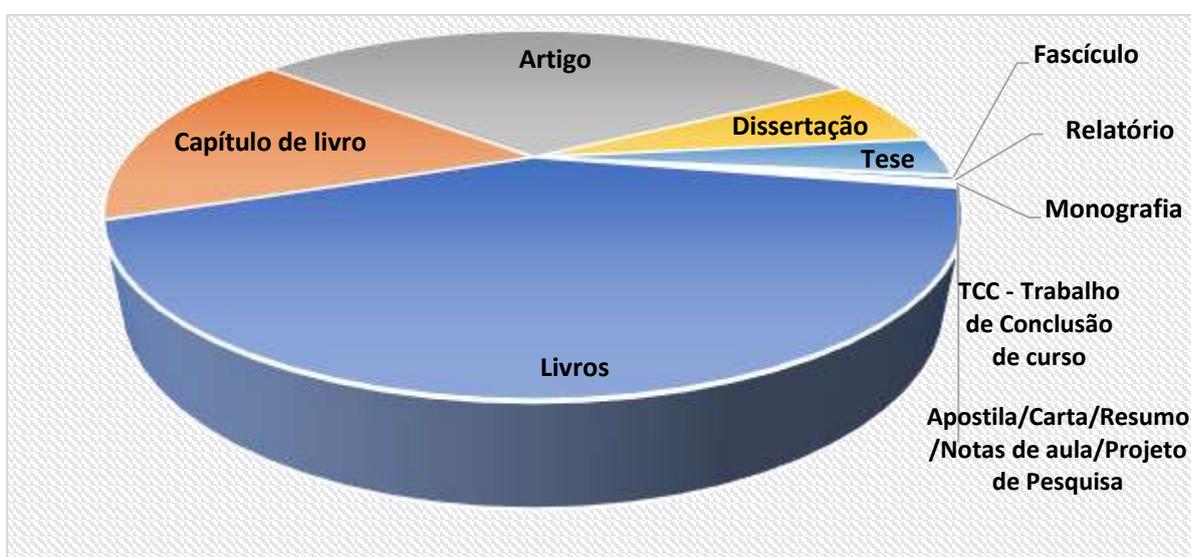
Para o desenvolvimento desta etapa do trabalho, organizamos todos os dados coletados em pastas informatizadas, sendo que no primeiro momento, optamos por analisar as referências encontradas nas produções acadêmicas obtidas no banco de dados, no intuito de compor um capítulo teórico a partir dos autores e obras mais encontrados e utilizados.

Foram criadas planilhas de organização e tabulação contendo nome dos

autores, títulos e tipo das produções também para as referências dos trabalhos encontrados, visando a sistematização dos dados obtidos.

Desse modo, acessamos a um total de 2.418 títulos utilizados em 14 diferentes tipos de produção,. Totalizaram-se 1009 livros, 755 artigos, 397 capítulos, 147 dissertações, 83 teses, 10 relatórios, 05(cinco) monografias, 04(quatro) TCCs – Trabalho de Conclusão de Curso, 03 (três) fascículos, 01(um) resumo, 01(um) projeto de pesquisa, 01(uma) apostila, 01(uma) nota de aula e 01(uma) carta, conforme se pode verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 03 - Tipos de produções acadêmicas utilizadas nas referências



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Vale ressaltar que, dentro dos títulos analisados, foram proscritos todos os documentos oficiais, tais como leis, portarias e normativas, tendo em vista o entendimento que estes não subsidiam o aporte teórico das produções, e sim, são objetos e análise e/ou constatação de um determinado problema de pesquisa, também foram suprimidas as referências relacionadas aos aspectos metodológicos, uma vez que visamos, através desta observação, vislumbrar o embasamento teórico das produções acadêmicas encontradas.

Como o tipo de produção mais utilizado foram os livros, também as maiores recorrências também vieram destes suportes textuais. Os demais foram empregados apenas nas particularidades dos enfoques dos trabalhos, visto que um grande número de títulos foram usados em trabalhos exclusivos.

Elencamos abaixo, um quadro com as principais obras, apontadas nas referências, pelo menos em 10 recorrências entre as dissertações e teses, sendo elas:

QUADRO 02 - Principais obras apontadas nas referências das dissertações e teses

Nº	Autor(es)	Obra	RECOR.
01	FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana.	Psicogênese da língua escrita.	23
02	SOARES, Magda.	Letramento: um tema em três gêneros.	17
03		Alfabetização e letramento.	16
04	KLEIMAN, Angela B	Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.	14
05	MORAIS, Artur Gomes de ; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz.	Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético	12
06	FREIRE, Paulo.	Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.	11
07	GERALDI, João Wanderley.	O Texto na Sala de Aula: leitura & produção.	11
08	FERREIRO, Emília.	Reflexões sobre Alfabetização.	10
09	BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov).	Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da Linguagem	10

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Pudemos observar que dentre as obras e autores mais utilizadas nas dissertações e teses, 09 (nove) recorrências nas quais apareceram mais de 10 (dez) vezes na diferentes referências destas produções.

A obra mais recorrente foi o livro “*Psicogênese da Língua escrita*”, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky que, embasaram 23 trabalhos. Nesta obra, as autoras, buscam explicar os processos, bem como as formas com que as crianças aprendem a ler e a escrever, criticando os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Na teoria abordada, as autoras explicitam que, até serem alfabetizadas, toda criança passa por quatro etapas: a pré-silábica: quando ainda não relaciona as letras com os sons da língua falada; a silábica: quando interpreta de sua maneira, conferindo valor a cada sílaba; a silábico-alfabética: quando a criança mescla a etapa anterior com a identificação das sílabas; e a alfabética: quando já possui total domínio do valor das letras, e das sílabas.

Em seguida, se destaca o livro “*Letramento: um tema em três gêneros*”, de Magda Soares, com 17 recorrências e versa a respeito da abordagem dos conceitos de “alfabetização e letramento”, e do uso desses termos, a partir da teoria criada pela

autora. Semanticamente, ela apresenta reflexões sobre o conceito e o sentido de Letramento, dentro de três gêneros: um verbete, um hipertexto, e um artigo, uma revisão de produção científica sobre o tema. Trata das intenções de se alfabetizar e letrar uma sociedade, considerando o cotidiano brasileiro, sintetizando que, enquanto a alfabetização, objetiva ensinar a ler e escrever, compreender códigos e símbolos, o letramento está relacionado a apropriação da escrita e da leitura em diferentes práticas sociais.

‘Com 16 recorrências, e também de Magda Soares, apresenta-se o livro *“Alfabetização e Letramento”* onde se discute as concepções de alfabetização e letramento abordando alfabetização por meio de diversas perspectivas teóricas. Enfoca nas condições de desenvolvimento deste processo, além de atribuir uma relação de causalidade com a formação cidadã, e mencionar a questão da complexidade e mencionando que alfabetização precisa ser debatida e trabalhada de forma multidisciplinar.

Na sequência, está o livro *“Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”* de Ângela Kleiman, com 14 recorrências, que discorre sobre os mitos do letramento, para àqueles que trabalham no ensino da escrita, e também para os que são participantes de situações de comunicação escolarizado ou não, por meio de programas de difusão de tecnologias, por várias perspectivas, se valendo de inúmeras evidências e explorando diversas concepções do letramento, leigas ou especializadas, sendo entendido nesta obra enquanto conjunto de práticas sociais, com maneiras de funcionamento específicas por meio das quais os sujeitos constroem relações de poder, atuando na formação da identidade destes, e influenciando os processos de ensino-aprendizagem.

O livro *“Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético”*, organizado por Artur Gomes de Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, e Telma Ferraz Leal, foi utilizado em 12 dos trabalhos analisados e se dedica em colaborar para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, trazendo importantes contribuições para o diálogo a respeito da alfabetização, na perspectiva da necessidade de alfabetizar letrando, assim como da necessidade de inovação metodológica no ensino, deixando para traz as abordagens tradicionais existentes. Volta-se para a formação de professores alfabetizadores, objetivando subsidiar o fazer pedagógico, e apresentando

sugestões de atividades ao professor alfabetizador, para realização em sala de aula, na tentativa de atender e alcançar o maior número de alunos possível.

Duas obras obtiveram um total de 11 recorrências entre as referências exploradas. Uma delas é "*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*", de Paulo Freire trazendo uma profunda reflexão sobre a prática educativa na formação docentes, por uma ótica educativo-progressista, e analisando, o que Freire nomina de saberes fundamentais, para a autonomia do educando. Nele, o autor explica que não há docência sem discência, e que ensinar é uma especificidade humana e não apenas transferir conhecimento. Revela que ensinar exige rigorosidade metódica e pesquisa, e aproxima os alunos dos objetos cognoscíveis, com criatividade, investigação, curiosidade, humildade e persistência, ética e estética, constituindo a autonomia do educando.

A outra obra é o livro de João Wanderley Geraldi, "*O Texto na Sala de Aula: leitura & produção*" que, apresenta possibilidades de práticas de leitura e produção de texto em sala de aula. Oferece um vasto suporte pedagógico para os professores que atuam em sala de aula, mediante o uso de uma linguagem simples e sugestões de atividades a serem inseridas no cotidiano escolar, por meio de um bom planejamento, constituindo-se em uma excelente ferramenta de aprimoramento dos conhecimentos didático-pedagógicos.

As duas últimas obras, embasaram 10 (dez) das produções que averiguamos, sendo elas, "*Reflexões sobre Alfabetização*" de Emília Ferreiro e "*Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da Linguagem*" de Mikhail Bakhtin (V. N. Volochinov). A primeira aponta algumas ponderações sobre a alfabetização, abordando a representação da Linguagem tanto sob o prisma de quem ensina quanto o de quem aprende, considerando ainda a natureza do objeto de conhecimento. Versa também sobre as concepções das crianças sobre o sistema de escrita, além dos diversos métodos empregados no processo de alfabetização (analítico, sintético, fônico, global) divergindo das tradicionais afirmativas que a leitura e a escrita sejam apenas objeto de instrução sistemática ou aquisição de uma técnica, mas compreendendo a escrita como sistema de representação da linguagem, cuja aprendizagem é conceitual e se constitui na apropriação de um novo objeto de conhecimento.

A segunda, *a prioristicamente*, alvo de grandes debates sobre a real autoria,

alguns atribuindo a Valentin N. Volóchinov e outros ao próprio Bakhtin, a obra analisa as principais tendências dos estudos da linguagem no século XIX e início do XX, debatendo as proposições da lingüística de tradição saussuriana e também do subjetivismo individualista dos vosslerianos e, se distanciando do mecanicismo supostamente marxista e a partir delas sugerindo um método sociológico, o estabelecimento de uma instância socio-ideológica de formação do discurso, por meio da qual os gêneros do cotidiano se destacam grandemente.

3.2.3 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

Nessa etapa, os dados coletados passaram por tratamento para que pudessem expressar significados através das categorias de análise selecionadas e, nesta pesquisa nos valem de tabelas, quadros e gráficos para apresentar as informações. Para interpretá-los, nos recorreremos por inúmeras vezes ao aporte teórico, uma vez que é nele quem nos embasamos, atribuindo sentido a interpretação.

Podem ser construídas tabelas de acordo com as categorias, unidades de registro e de contexto, a codificação das unidades de registro e a frequência de cada uma das categorias, o que possibilita um tratamento estatístico elementar para a interpretação das questões pontuadas.

Bardin (2011, p. 133) menciona que a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

A interpretação, nessa fase, é fundamental, pois é por meio dela que podemos olhar para além dos dados, conferindo-os significação, e precisa estar visivelmente pertinente ao *corpus* constituído. Por fim, passa-se à sistematização dos resultados segundo os objetivos iniciais da pesquisa, visando a elaboração de conhecimentos científicos a respeito do objeto pesquisado.

Primeiramente, realizamos a leitura dos resumos dos trabalhos, e buscando os dados relacionados à área de estudo, Instituição de Ensino Superior (IES) a que pertence a produção, ao ano de publicação, metodologia aplicada, bem como o enfoque abordado.

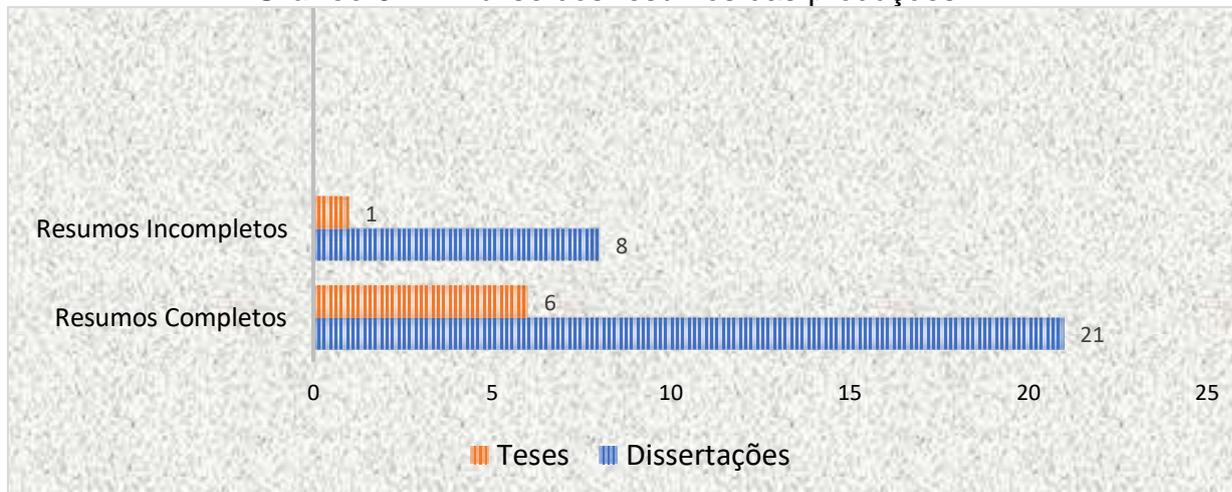
Ferreira (2002) afirma que:

[...] ao assumirmos os resumos das dissertações e teses presentes nos catálogos como lugar de consulta e de pesquisa, é que sob aparente homogeneidade, há grande heterogeneidade entre eles (os resumos) explicável não só pelas representações diferentes que cada autor do resumo tem deste gênero discursivo, mas também por diferenças resultantes do confronto dessas representações com algumas características peculiares da situação comunicacional, como alterações no suporte material, regras das entidades responsáveis pela divulgação daquele resumo, entre outras várias. (2002, p. 264)

Esta autora revela que, a estrutura que hoje se apresentam os resumos de teses e dissertações, surgiram a partir da segunda metade da década de 80, contendo informações que possibilitariam a identificação da organização das produções acadêmicas. Para ela, “[...] o resumo permite outras descobertas, se lido e interrogado para além dele mesmo, quando lido numa prática criadora vivida fora dos preceitos previstos pelo autor do resumo”. (FERREIRA, 2002, p. 269)

As constatações sobre a leitura dos resumos, dispomos nos gráficos seguinte:

Gráfico 04 - Análise dos resumos das produções



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

De acordo com os dados acima, de 29 dissertações encontradas na BDTD, 28% delas apresentavam incompletude nos resumos e 43% das 07 teses também estavam nessa mesma condição.

Sobre isso, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2003) entre outras orientações, concernente ao gênero resumo, regulamenta que

O resumo deve ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as

conclusões do documento. A ordem e a extensão destes itens dependem do tipo de resumo (informativo ou indicativo) e do tratamento que cada item recebe no documento original (ABNT, 2003, p. 2).

Nos resumos que foram classificados como incompletos, verificamos a fragilidade na construção, uma vez que muitos deles estavam truncados, confusos e faltando informações essenciais, em sua grande maioria faltavam informações sobre a metodologia aplicada no estudo em questão. A respeito da estruturação do resumo, Severino (2002) endossa que

Atendo-se à ideia central do trabalho, o Resumo deve começar informando qual a natureza do trabalho, indicar o objeto tratado, os objetivos visados, as referências teóricas de apoio, os procedimentos metodológicos adotados e as conclusões/ resultados a que se chegou no texto. (SEVERINO, 2002, p. 183)

Sobre o gênero, Severino (2002) esclarece que o resumo técnico de trabalho científico “deve começar informando qual a natureza do trabalho, indicar o objeto tratado, os objetivos visados, as referências teóricas de apoio, os procedimentos metodológicos adotados e as conclusões / resultados a que se chegou no texto.” (2002, p. 173). O mesmo autor afirma ainda que, o resumo deve

[...] passar ao leitor uma ideia completa do teor do documento analisado, fornecendo além dos dados bibliográficos do documento, todas as informações necessárias para que o leitor/pesquisador possa fazer uma primeira avaliação do texto analisado e dar-se conta de suas eventuais contribuições, justificando a consulta do texto integral. (SEVERINO, 2002, p. 173)

Por se tratar de trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*, é importante ressaltar que os resumos não poderiam estar mal construídos, incompletos, sem servir a sua função de forma eficaz e trazendo as informações necessárias.

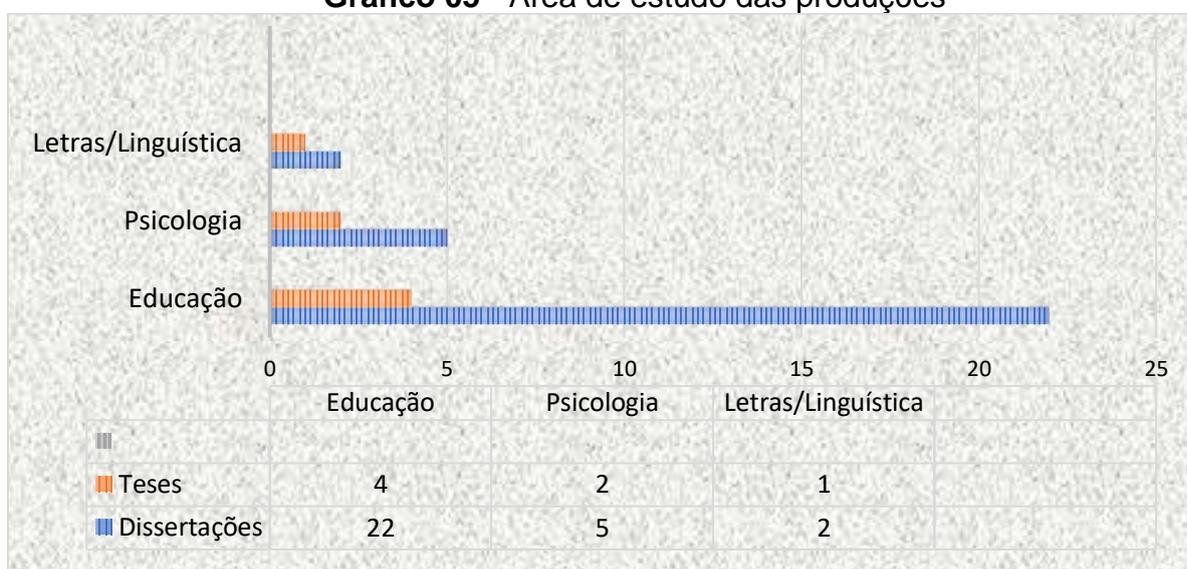
Considerando as possibilidades de pesquisa e o fato de que o resumo precisa dar uma ideia panorâmica ao leitor sobre o conteúdo do texto tendo em vista a sua finalidade, faz-se necessário concordar com a afirmação de Severino de que “não há lugar, neste nível, para o espontaneísmo, para o diletantismo, para o senso comum e para a mediocridade” (2002, p. 148).

Sem ignorar a pertinência da ponderação de Ferreira (2002) de que a heterogeneidade entre os resumos é explicável por diversos fatores, incluindo estilo do autor e área do conhecimento, também é necessário reconhecer que há normas

técnicas e elementos básicos requeridos ao gênero. A observância de tais elementos no momento da elaboração do resumo, em tese, deveria ser algo mais bem cuidado por pós-graduandos.

Passamos a identificação da área de estudos a que pertencem as dissertações analisadas, de modo que os dados foram sistematizados no gráfico abaixo:

Gráfico 05 - Área de estudo das produções



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

O gráfico evidenciou que, a maior parte das dissertações e teses encontradas no estado do conhecimento, foram produzidas em programas de pós-graduação em Educação, entre as dissertações, 76% e entre as teses, 50%, em suas perspectivas específicas. Na área de Psicologia, em segunda posição, com 17% e 37% respectivamente, seguida de Letras/Linguística com 7% das dissertações e 13% das teses, sendo que destas uma é produto do Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literário, totalmente escrita em inglês.

A grande concentração das produções na área da Educação, nos leva a inferir que, isso pode se dar por conta de serem temas do cenário educacional, e por isso, não sendo um problema de pesquisa preocupante das demais áreas.

Procuramos também, quais as Instituições de Ensino Superior (IES), pertenciam essas produções acadêmicas.

Quadro 03 - Instituições de Ensino Superior (IES) de origem das produções

Instituições de Ensino Superior (IES)	Dissertações	Teses
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro	01	---
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	01	---
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos	01	---
USP - Universidade de São Paulo	02	01
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande	01	---
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro	01	---
UNESP - Universidade Estadual Paulista	02	---
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	01	---
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	03	---
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	02	01
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná	01	---
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	01	---
UFG – Universidade Federal de Goiás	01	---
PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	01	---
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso	01	01
Universidade Presbiteriana Mackenzie	02	---
UFPB - Universidade Federal da Paraíba	01	---
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados	01	---
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte	03	01
UFS - Universidade Federal de Sergipe	01	---
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	01	---
UNINOVE - Universidade Nove de Julho	---	01
UNB – Universidade de Brasília	---	01
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	---	01

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>

Na análise da instituição de ensino superior de origem produção das dissertações, pudemos verificar que o maior número empataram com 03 produções cada, a PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Com 02 produções cada, seguem a Universidade

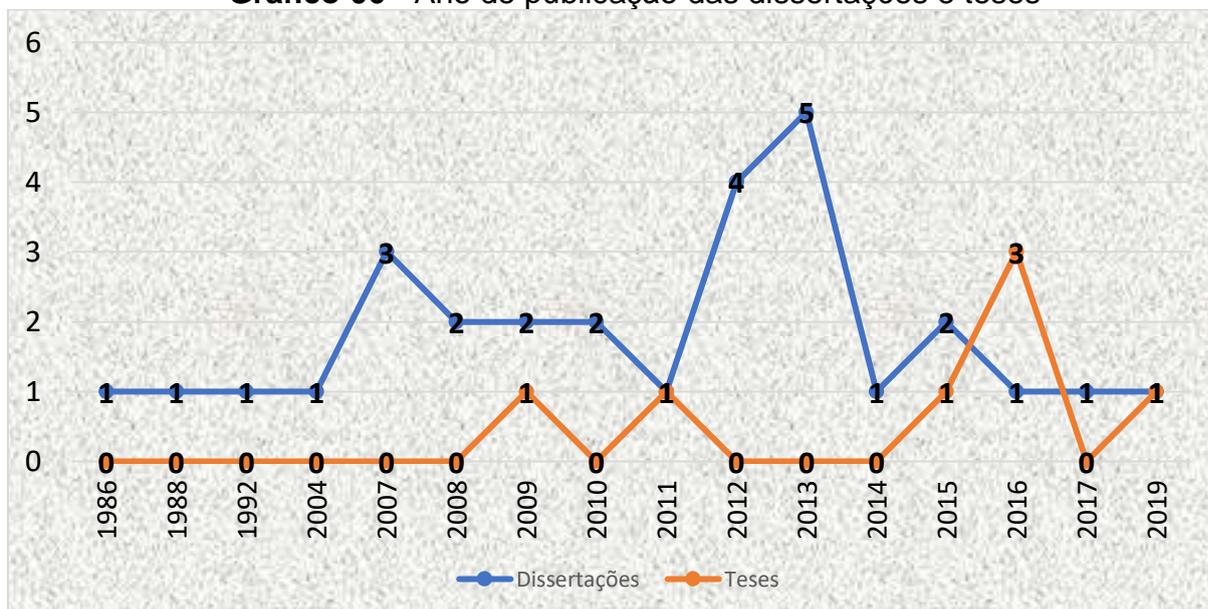
de São Paulo, a Universidade Estadual Paulista, a Universidade Federal de Pernambuco e a Universidade Presbiteriana Mackenzie. As outras 15 produções, houve apenas uma recorrência em cada universidades de nosso país.

Em relação as teses, todas as 07(sete) apresentaram apenas uma recorrência em universidades brasileiras diversas.

De um panorama total, podemos observar que a grande predominância da concentração de pesquisas, dentre as produções encontradas são da Região Sudeste do nosso país, muito provavelmente pelo número de programas de pós graduação existentes nessa região.

Quando analisamos o ano de publicação, podemos observar o pico de publicações de dissertações entre os anos de 2012(com 04 produções para cada ano) e 2013, com 05 publicações. Em relação ás teses, o ápice se dá no ano de 2016, com 04 publicações encontradas(duas voltadas para alfabetização e as outras duas para leitura).

Gráfico 06 - Ano de publicação das dissertações e teses



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Como a maior parte das publicações se concentra nos anos de 2012 e 2013, atribuímos esse crescimento às políticas públicas educacionais instituídas nesses anos voltadas para a temática que aqui abordamos, a saber, incentivos ao desenvolvimento efetivo da leitura, no processo de alfabetização na superação do fracasso escolar.

Exploramos também os dados referentes a metodologia aplicada nas pesquisas que analisamos.

Para a construção do quadro abaixo, utilizamos as informações presentes nos resumos e/ou corpo dos textos, **tal qual estavam descrita, sem intervenção ou correção da parte desta pesquisadora** e, por isso, há que se ressaltar que, houve um emaranhado, uma confusão e uma mescla em relação ao entendimento das diferenças entre metodologia, técnica e instrumento por parte dos autores entre as dissertações, como está apresentado. Já entre as teses, por ser uma pesquisa de campo mais estrito e de grau mais avançado, as metodologias empregadas foram muito bem explicitadas e descritas em toda a pesquisa por parte dos autores.

Quadro 04 – Metodologia utilizada nas dissertações e teses analisadas

METODOLOGIA	DISSERTAÇÕES	TESES
Pesquisa Qualitativa	07	---
Não ficou claro/ não menciona	05	---
Pesquisa Ação	04	---
Quanti-Qualitativa	02	---
Etnografia	01	01
Pesquisa Histórica	02	---
Pesquisa Experimental	02	---
Pesquisa - Formação	01	---
Descritiva/interpretativa	01	---
Paradigma Indiciário	01	---
Dialética	01	---
Investigação-ação	---	01
Ciclo de políticas	---	01
Bibliográfica	---	02
Pesquisa Exploratória / Interventiva	---	01
Pesquisa Intervenção	02	--
Experimental - com uso do Software MemoLab_LEITURA 2.0	---	01

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Observamos que, entre as dissertações, 39% delas estão divididas entre onze metodologias diferentes, 26% afirmou ser apenas uma pesquisa qualitativa, sem maiores esclarecimentos nesse quesito, 15% se caracterizam como pesquisa – ação, e em 18% não ficou claro ou não foi mencionado a metodologia de pesquisa

empregada no desenvolvimento da produção, de modo que, ao examinar tais produções, tanto no resumo quanto no corpo do trabalho, não constatamos esta informação. Entre as teses, por se tratar de um número mais reduzido em quantidade de produções analisadas, apenas 02(dois) dos trabalhos se valeram da pesquisa bibliográfica, sendo que os outros 05(cinco), utilizaram da Investigação-ação, Ciclo de políticas, Pesquisa Exploratória / Interventiva, Experimental - com uso do Software MemoLab_LEITURA 2.0, como metodologia de pesquisa.

4 O QUE REVELAM AS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS?

A fim de consolidar todas as etapas da Análise de Conteúdo, com os dados obtidos a partir do Estado do Conhecimento, prosseguimos a seguir com continuidade da etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, destacando nossas próprias impressões e percepções acerca da temática aqui pesquisada e correlacionando-as de modo a compreender melhor cada uma das produções, alicerçadas nos múltiplos enfoques abordados.

Franco (2008) enfatiza que a inferência atribui à análise de conteúdo relevância teórica, implicando minimamente em comparação dos dados, pois de forma isolada, estes possuem apenas uma interface descritiva. São as inferências possibilitam a construção de interpretações, por meio de uma leitura mais profunda e densa de todo material coletado, visando compreender o que “está por trás” dos documentos selecionados.

Nesse contexto, observamos que, separadamente, apenas duas pesquisas tinham como foco de interesse exclusivamente, o fracasso escolar. A primeira tratava-se de uma dissertação, intitulada *“Desigualdade social e desigualdade educacional: indicadores educacionais e o contexto socioeconômico da população em interface”* que, traz para o debate como as desigualdades socioeconômicas são concebidas como elemento-chave para a leitura dos indicadores educacionais, investigando como se dá a relação existente entre um conjunto de indicadores gerados por meio dos dados do Censo Demográfico e o fracasso escolar.

A outra era uma tese - *“Educação medicalizada e infância: histórias vividas*

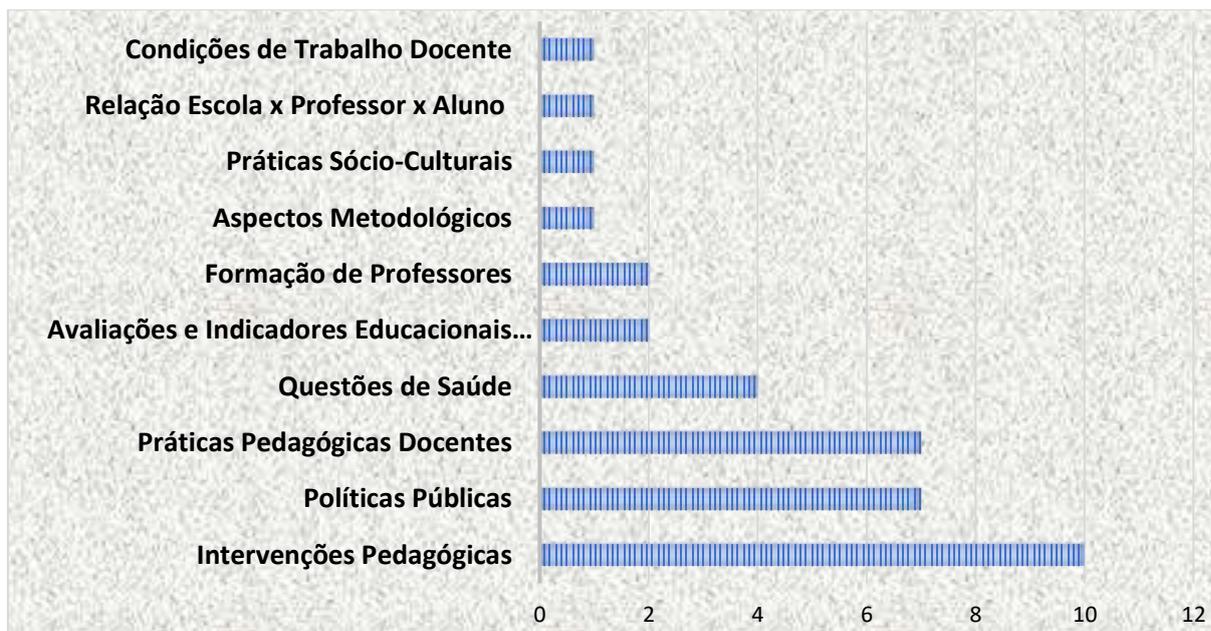
por família da classe trabalhadora em uma UBS de São Paulo” - que englobou os aspectos relacionados a medicalização do fracasso escolar, analisando histórias de vida de famílias da classe trabalhadora, que tiveram seus filhos encaminhados ao serviço de psicologia em decorrência de queixas escolares, examinando como elas lidam com a produção do fracasso escolar e com a questão da medicalização da educação.

Tratando exclusivamente de Alfabetização pudemos verificar também, apenas uma dissertação - *“A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas”* - que realizou um apanhado sobre a formação do professor alfabetizador no Brasil, pontuando as transformações que ocorreram no contexto educacional, entre outras realidades, assim como salientando os conceitos alfabetização e letramento, para melhor compreensão da relação entre ambos e suas convergências e uma tese, *“A construção da imagem social da criança no diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização”*, que pesquisou a alfabetização, pelo viés das políticas públicas, objetivando compreender como a escola configura a construção da imagem social da criança orientada pelo discurso sobre qualidade da educação em diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.

Abordando apenas o prisma da leitura, não encontramos nenhuma dissertação e nenhuma tese na base de dados pesquisadas.

Discorreremos sobre as análises dos enfoques das produções acadêmicas observando a articulação dos descritores e agrupando-as em: Fracasso Escolar e Leitura, Fracasso Escolar e Alfabetização; Leitura e Alfabetização e Fracasso Escolar, Leitura e Alfabetização, sendo que procederemos com uma análise mais intensa nas produções que apresentam esses três elementos, por serem o foco global desta pesquisa, questionando-os de modo mais acentuado.

Gráfico 07 - Enfoque das dissertações e teses



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Como se pode observar no gráfico acima, as produções acadêmicas pesquisadas nesta investigação, pautaram-se em 10(dez) diferentes vertentes, de maneira decrescente de interesse, na seguinte ordem: Intervenções Pedagógicas (escolares ou não), Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas Docentes, Questões de Saúde, Avaliações e Indicadores Educacionais Externos, Formação de Professores, Aspectos Metodológicos, Práticas Sócio-Culturais, Relação Escola x Professor x Aluno e Condições de Trabalho Docente, e que a seguir trataremos de maneira específica identificando individualmente cada estudo.

4.1 Fracasso Escolar e Leitura

Na observação desta confluência, resultaram 03 (três) dissertações e 01 tese, que abordavam 04 (quatro) diferentes enfoques.

Dentre as dissertações, “*Construção de práticas de ensino de leitura: com a palavra o professor*”, tratava sobre condições e perspectivas de trabalho docente discorrendo sobre a auto percepção dos professores sobre a construção de suas práticas de ensino de leitura, levando em conta que, de acordo com o autor, a maioria dos estudos deixa implícito que a dificuldade de construir leitores está no ensino/aprendizagem de leitura, colocando o professor como autor do fracasso desse ensino.

A segunda, *“Cartilha do Araguaia “... Estou lendo!!!” : seu circuito de comunicação (1978 -1989)”*, enfocava a questão das políticas públicas emanadas do Ministério de Educação e das secretarias estaduais e locais, de incentivo a leitura e combate ao fracasso escolar na passagem da antiga 1ª para a 2ª série do 1º Grau, por meio da análise bibliográfica, com fundo histórico de uma cartilha regional.

A terceira dissertação, *“As ações contribuindo para o sucesso e fracasso nas aulas de reforço para alunos da 4ª série que não sabem ler”*, abordava sobre as práticas pedagógicas de incentivo a leitura e combate ao fracasso escolar, destacando ações pedagógicas nas aulas de reforço para alunos da 4ª série Ciclo I Ensino Fundamental que não sabiam ler, investigando quais estratégias foram adotadas para o ensino da leitura.

Já a tese, *“Aquisição de leitura sob o paradigma da equivalência de estímulos e o comportamento precorrente auxiliar : efeitos do treino de habilidades fonológicas”*, investigava como ocorre a aquisição de leitura valendo-se da equivalência de estímulos, bem como comportamento precorrente auxiliar, no campo da saúde, mais especificamente, da fonoaudiologia, ressaltando dentro deste tema os aspectos psico-comportamentais no processo de aquisição da leitura. Explorando situações de ensino de leitura, onde crianças que não sabiam ler, que estavam no primeiro ano de alfabetização e com histórico de fracasso escolar, realizavam treino de habilidades fonológicas, avaliando os desempenhos destes. A autora faz duras críticas ao conceito de consciência fonológica, porém endossa a necessidade de mais estudos e novas manipulações experimentais para melhor compreensão do comportamento precorrente auxiliar relacionado à aquisição de leitura.

4.2 Fracasso Escolar e Alfabetização

Convergindo a temática do fracasso escolar com alfabetização, obtivemos 09(nove) dissertações e 01(uma) tese, totalizando 10 (dez) produções.

A primeira dissertação denominada *“Método fônico: do sucesso da aprendizagem em alfabetização ou do retorno à inexistência sócio-histórica do sujeito da linguagem”*, aborda a questão dos métodos no período de alfabetização, em particular sobre o método fônico e como este vem sendo apresentado, por seus defensores, enquanto possível “solução” para eliminar o fracasso das crianças na

aprendizagem da leitura e da escrita, corrigindo os problemas na alfabetização no Brasil. A autora fundamenta sua pesquisa em uma perspectiva bakhtiniana de constituição da alfabetização como signo e como esfera de atividade humana, portanto, campo de disputas ideológicas, trazendo para o diálogo, as relações entre prática pedagógica, metodológica e concepção de linguagem como agentes condicionante das relações sociais estabelecidas na escola, nos processos de ensinamentos e de aprendizagem, e ressaltando que alfabetização não se restringe à aplicação de um método salvador de ensino, como garantia de aprendizagem, nem como fase inicial de escolarização.

A próxima, *“Objetos de aprendizagem e alfabetização: a proposição de um encontro”*, apresenta possíveis sugestões metodológicas, intervenções pedagógicas que possam contribuir na eliminação da produção do fracasso escolar na alfabetização das crianças. Intenta conhecer na concepção de professores alfabetizadores, quais os fatores determinantes do fracasso escolar na alfabetização no campo de pesquisa e em nosso país, além de identificar atividades significativas no processo de alfabetização de crianças para subsidiarem à construção de um conjunto de Objetos de Aprendizagem (OA).

Na terceira pesquisa, *“Alfabetizar crianças na escola pública: fazeres docentes em discussão”*, investigam práticas docentes na alfabetização, em escolas públicas, que atuem como erradicadoras do fracasso escolar nessa fase de ensino. Objetiva investigar, a partir da prática de professores alfabetizadores, que fazeres docentes relacionados ao processo de alfabetização podem propiciar ou obstar a aprendizagem da língua escrita, no contexto da escola pública, no início da escolarização das crianças.

Na quarta dissertação, intitulada *“Fracasso escolar e alfabetização: uma crítica ao período preparatório”*, a autora suscita uma reflexão sobre a tradicional fase de preparação para a alfabetização existente nas escolas, na década de 80, realizando uma retomada teórica de problemática da evasão e da repetência na antiga primeira série do 1º grau, propondo um estudo sobre o período preparatório para a aprendizagem da leitura e da escrita, tecendo críticas estabelecendo relações entre este, o fracasso escolar e a alfabetização.

Na quinta produção, *“Alfabetização de crianças e jovens: superando desafios da inclusão escolar”*, é pesquisada a trajetória profissional de uma

professora, contemplando como a vontade política de pessoas anônimas, que ensejam a superação de desafios e preconceitos, pode tornar realidade o direito à alfabetização. Explora que especificidades compõem uma prática pedagógica que objetiva alfabetizar/letrar crianças e jovens da escola pública, considerados não-capazes de aprenderem a língua escrita, enfatizando as estratégias teórico-metodológicas que atuam como potencializadoras da alfabetização/letramento.

A dissertação seguinte, *“O atendimento a crianças com dificuldades de alfabetização : práticas de professores e material didático do programa Se Liga”*, enfocou o atendimento a crianças com dificuldades de alfabetização, sob o prisma do Programa de Correção de Fluxo Se Liga , desenvolvido na Rede Pública de Ensino de PE, procurando identificar suas concepções de ensino e aprendizagem, bem como os efeitos de suas práticas na aprendizagem dos alunos relacionadas ao domínio do sistema de escrita alfabética (SEA), das capacidades de leitura e de produção textual.

A sétima pesquisa, *“Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagens na alfabetização”*, tratou da avaliação dos efeitos de uma intervenção de reforço escolar, com base no desenvolvimento da consciência fonológica e no ensino explícito da correspondência entre grafemas e fonemas, sobre a aprendizagem da leitura e escrita de um grupo de alunos do Ensino Fundamental ciclos I e II, com graves defasagens na alfabetização, destacando que tal intervenção apresenta eficácia para a superação das dificuldades de alfabetização para uma grande parcela de estudantes vítimas de fracasso escolar.

Na oitava dissertação, *“Do fracasso escolar à distorção idade-série: caminhos percorridos pelas classes de aceleração do Projeto Acelerar para Vencer”*, se discute o fracasso escolar percebido na distorção idade-série e os toma para análise a partir das classes de aceleração do Projeto Acelerar para Vencer (PAV-2009/2012) implantado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, no intuito de refletir sobre o que ocasiona à distorção idade-série no processo de universalização do ensino, até à forma com que toda comunidade escolar percebe e lidam com as diferenças existentes.

E a última desta parte, *“Dificuldades e conceitos dos professores alfabetizadores no ensino da Língua Portuguesa”*, toma como objeto a prática

docente, analisando as as dificuldades apresentadas pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Prudente para o ensino da Língua Portuguesa e suas concepções teórico-metodológicas sobre alfabetização e letramento, em um contexto preocupante de fracasso escolar evidenciado pelas pesquisas nacionais e internacionais, além de inquietações no que tange ao baixo desempenho de crianças que finalizam os anos iniciais do Ensino Fundamental sem pleno domínio da leitura e da escrita.

A única tese que uniu fracasso escolar e alfabetização, *“Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente”*, focalizou as necessidades formativas dos professores como eixo facilitadores de mudanças sócio culturais, propiciando atividade criadora na preparação docente, preocupando-se com o fracasso escolar ligado à alfabetização de crianças que frequentam a escola pública. Perscrutou também os conhecimentos implícitos na prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento, reconstruindo por meio das necessidades de formação dos educadores, conhecimentos relacionados ao processo de alfabetizar letrando.

4.3 Leitura e Alfabetização

Duas produções correlacionaram leitura e alfabetização, uma dissertação e uma tese. A primeira, intitulada *“Dificuldades de aprendizagem na alfabetização ou dificuldades no ensino da leitura e da escrita?”*, pesquisou quatro salas do ciclo Básico de Alfabetização, de duas escolas públicas em Brasília, objetivando descobrir como o professor alfabetizador lida com as crianças avaliadas com "dificuldades de aprendizagem" e intencionando uma reflexão crítica sobre o papel do professor, oportunizando o desenvolvimento de práticas educativas exitosas de alfabetização das crianças pertencentes às camadas populares.

A tese analisada - *“Escola e família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças”* - investigava as práticas de leitura e escrita vivenciadas na escola em casa, identificando os empenhos escolares cotidianos na aprendizagem da leitura e da escrita, assim como os esforços das famílias na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças pertencentes à classe popular,

visando contribuir para novos olhares para a alfabetização numa perspectiva ampliada, compreendendo escola e família como espaços de desenvolvimento de aprendizagens e saberes independente do estabelecimento de uma relação direta entre si.

4.4 Fracasso Escolar, Leitura e Alfabetização

A última confluência de descritores para análise desse Estado do Conhecimento, tratou justamente das três temáticas estudadas de forma englobada nas produções acadêmica e, por isso, precisa de um tratamento mais denso e sistemático, indagando mais profundamente todo material encontrado.

Nesta seção, se concentrou o maior número de pesquisas analisadas, consistindo em 14 (quatorze) dissertações de mestrado e 02(duas) teses de doutorado, sendo que o maior foco de interesse tratou de possibilidades de intervenção pedagógicas, visto que 05 (cinco) delas atuavam nessa direção, porém há que se ressaltar que, embora as ações interventivas fossem pedagógicas, nem todas eram escolares. Entre elas:

1. *“Jogos de construção nas aulas de educação física: alternativa pedagógica para aquisição de competências leitora e escritora”*: Se ocupa do desenvolvimento de competências leitora e escritora numa perspectiva globalizante das aulas de Educação Física, através de jogos de construção na perspectiva epistemológica Piagetiana, realizada junto a uma classe de alfabetização de uma escola pública de Cubatão/SP, como alternativa para reversão do quadro de fracasso escolar diagnosticado nessa mesma turma.

2. *“Contando histórias: uma ponte para o letramento”*: Analisou uma proposta de letramento estimulada por meio da contação de histórias, visando colaborar com a efetivação da aprendizagem da linguagem escrita e oral de crianças nos anos iniciais de escolarização, destacando a importância da escola como espaço fundamental de letramento, corroborando para reverter o cenário de fracasso escolar relativo à escrita, leitura e oralidade.

3. *“Intervenção coletiva com o uso de Programa de Alfabetização Fônica Computadorizada em crianças da recuperação do ciclo I”*: Procedeu com uma intervenção coletiva, avaliando as habilidades não verbais de raciocínio abstrato de

crianças, o nível de leitura e escrita, aplicando em um subgrupo o treino de consciência fonológica em tarefas de leitura e escrita com o uso do Programa de Alfabetização Fônica Computadorizada, cujo resultados indicaram que a leitura e escrita dos participantes da pesquisa, ocorre pela rota fonológica, ou seja, pela decodificação grafo fonêmica estrita, sem fazer o uso da rota lexical.

4. *“Intervenção coletiva com programa Alfabetização Fônica Computadorizada em escolares do Ensino Fundamental”*: No mesmo sentido da pesquisa anterior, esta investigação também utilizou dos recursos do programa Alfabetização Fônica Computadorizada para desenvolver uma intervenção coletiva. No entanto, neste estudo, se objetivou a verificação do treino coletivo de habilidades fonológicas em sala de informática, abordando o debate sobre as causas do fracasso escolar, a eficácia do programa no treino de habilidades metafonológicas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em estudantes das escolas públicas. É essencial mencionar que, o autor dessa pesquisa não autorizou a publicação na íntegra deste trabalho, sendo extraído os dados apenas do resumo que, constava na base que utilizamos. Portanto, embora apresentasse 14(quatorze) produções que englobava as três temáticas em convergência, no aprofundamento dos trabalhos a ser realizado posteriormente, a somatória resultará em apenas 13(treze) pesquisas.

5. *“Função executiva e desempenho em leitura em crianças do Ensino Fundamental”*: Trata dos processos da função executiva (conjunto de habilidades que permitem direcionar o comportamento) e desempenho contribuindo para a leitura de crianças do ensino fundamental, por meio de três estudos: análise da produção científica sobre a relação entre dificuldade de leitura função executiva; avaliação do desempenho em leitura de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, com dificuldade de leitura e também com talento em leitura relacionando-os aos resultado da escola em um sistema estadual de avaliação de alfabetização, indicando fracasso das escolas em alfabetizar esses alunos; comparação do desempenho em função executiva dos grupos pesquisados. A autora conclui que não foram observadas associações entre as variáveis e que as implicações e limitações dessas pesquisas são passíveis de discussão.

Dentre as demais dissertações, 04 (quatro) enfocam a temática a partir da análise de políticas públicas, cada uma distribuída da seguinte forma:

1. *“Desenvolvimento de um programa educacional de formação continuada: o torna-se educador a partir de reflexões e (trans) formações em busca de melhoria do ensino e da aprendizagem”*: Abordou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), implantado pelo Ministério da Educação com a colaboração dos sistemas municipais de ensino em 2001, cuja proposta era orientar os professores, propiciando o desenvolvimento de suas competências na alfabetização atuando na redução do fracasso escolar. A pesquisa objetivava conhecer integralmente o programa, assinalando os pontos principais da proposta, verificando se as atividades sugeridas estavam, realmente sendo desenvolvidas nas salas de aula do ensino fundamental e resultando na aprendizagem das crianças.

2. *“Avaliação de políticas públicas para alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil”*: Realizou a avaliação de políticas públicas para alfabetização, tendo como pilar a formação do professor alfabetizador, suas concepção e aplicação da Provinha Brasil, levando em conta se o conhecimento prévio deste documento por parte do docente pode favorecer que o aluno obtenha sucesso na Provinha Brasil. Em sua conclusão, a autora sugere uma remodelação na estrutura educacional, com objetivo de orientar uma readequação curricular dos cursos de formação para alfabetizadores e a realização de capacitação para os professores aplicadores do exame.

3. *“O bloco único no município da Serra : contribuições à história e à política de alfabetização 1995 a 2003”*: Trouxe um recorte das contribuições à história e à política de alfabetização, entre 1995 e 2003, período em que vigorou o Bloco Único, no município da Serra/ES, produzindo uma reflexão a respeito do contexto neoliberal do qual são construídas as políticas de ciclo no Brasil produzindo o fracasso/sucesso escolar, assim como a ligação entre construtivismo e Bloco Único, perpetuando o uso dos métodos tradicionais de ensino da língua, constatando, assim, a necessidade de dar voz aos profissionais de educação, quando da criação das políticas públicas.

4. *“Livro didático e aprendizado de leitura no início do Ensino Fundamental”*: Intentou mensurar, descrever e interpretar o valor em leitura atribuído pelos professores às suas turmas, em especial no que alude ao uso do livro didático de Língua Portuguesa e como este suporte pode contribuir no aprendizado da leitura no início dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando da indicação estatística

de indícios de fracasso escolar originado processo de alfabetização. A autora revela que, em se tratando de política pública e de programas educacionais, a avaliação de livros didáticos ocasiona em efeito considerável sobre o aprendizado.

Três outras dissertações de mestrados, tinham como foco central práticas docentes. Uma delas, *“A relação entre oralidade e escrita e suas implicações no processo de alfabetização”* propunha uma discussão a respeito da influência dos aspectos da fala na leitura e escrita de crianças em processo de alfabetização, buscando compreender os desafios que estas enfrentam para entender as relações entre os sons e as letras do sistema da escrita da Língua Portuguesa, sublinhando a importância da oralidade como um fio condutor que favorece a apropriação e aprimoramento do sistema de escrita em sala de aula, auxiliando na construção da competência comunicativa dos alunos.

Uma outra pesquisa, *“A prática de uma professora bem sucedida: uma leitura comportamental”*, empreendeu uma leitura comportamental da prática pedagógica de uma professora alfabetizadora, considerada bem sucedida pela comunidade escolar, utilizando os princípios da Análise do Comportamento para um ensino eficaz, levantando a hipótese de que, ainda inconscientemente, a educadora demonstraria em suas práticas os procedimentos apontados pela Análise do Comportamento como sendo importante para um ensino eficiente.

A terceira pesquisa com o enfoque na prática docente, denominada *“Estilos de desempenho dos professores da 1ª série e seus efeitos sobre a aprendizagem da leitura”*, explorou as relações entre o estilo de desempenho (conceito delineado enquanto o modo de desenvolver a proposta pedagógica em sala de aula) dos alfabetizadores e o resultado na alfabetização das crianças, submetendo-as a testes de leitura e escrita de palavras, correlacionando a evasão e repetência na 1ª série da escola pública do país, com o desempenho do professor alfabetizador, enquanto provável razão para o fracasso das crianças da escola oficial.

As outras duas, permearam por distintos focos de interesse. Uma delas versou sobre questões de saúde, intitulada *“Frente o lápis e o papel: uma discussão sobre a instituição da posição leitor”*, na perspectiva da fonoaudiologia, apontou os desafios relacionados a relação criança-texto (escrita e/ou leitura) e as dificuldades que surgem dos efeitos que se manifestam no processo de instituição do sujeito-leitor enquanto patologia e como tal relação pode se configurar em uma contribuição

na compreensão de que fatores concorrem para produção do fracasso escolar. Discute a relação entre o ato de escrever e de ler, ou a falta da relação entre ambos processos paralelo ao problema clínico, ressaltando a maneira como o profissional fonoaudiólogo recebe as queixas e demandas escolares quando do encaminhamento dos alunos para atendimento.

E a outra pesquisa, *“Ainda não sei ler e escrever”*: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS, indicava uma intensa preocupação docente com o número significativo de estudantes indígenas concluintes do Ensino Fundamental ainda sem saber ler e escrever, demonstrando as falhas na alfabetização. Nesse sentido, a pesquisa enfocou a compreensão das práticas sociais e culturais envolvidas no campo da leitura e da escrita, dos alunos indígenas considerados com fracasso escolar, ensejando contribuir para um repensar do processo de alfabetização, o alfabetismo e o letramento como práticas culturais e sociais, extirpando o estigma daqueles que não obtiveram sucesso, de forma que estes tenham suas capacidades culturais e sociais na pluralidade do letramento reconhecidas.

Assim, finalizamos todo estudo das dissertações e passamos as duas teses encontradas na convergência mencionada. A primeira, *“A trajetória escolar no processo de aquisição da escrita e da leitura”*, trata de uma sequência da pesquisa de dissertação de mestrado da autora que pesquisou a relação entre a queixa docente e o fracasso escolar, dando continuidade, e investigando a aquisição da escrita e da leitura, no final do I Ciclo do ensino fundamental, de alunos de uma escola pública da rede estadual na Grande São Paulo, indicados pelo professor como tendo alguma dificuldade de aprendizagem no início de seu processo de alfabetização. A intenção foi apurar se a trajetória escolar da criança sofre influência, direta ou indiretamente, das percepções do professor, ou de condições adversas e outros fatores socio-políticos ou econômicos.

A última, *“Early reading skills in low socioeconomic status at risk english language learners: effects of multisensory structured language intervention”*, tratou de examinar as habilidades de leitura de nível básico, a compreensão auditiva e a compreensão leitora em aprendizes de Inglês, entre estudantes de classe socioeconômica mais pobre com potencial risco de fracasso escolar, averiguando os efeitos do método multissensorial na instrução assistida por computador (CAI), e

na mediada pelo professor, no desenvolvimento da compreensão leitora em Inglês como segunda língua do aluno.

Após essa realização de apontamentos sobre os trabalhos encontrados, mencionando os objetivos das pesquisas, bem como de cada enfoque abordado, algumas inferências e interpretações sobre esses materiais ainda se fazem necessárias.

O fato de haver a maior quantidade de produções encontradas se situarem na convergência entre os três descritores aqui pesquisados, para nós se constitui em um dado bastante relevante nesta investigação, visto que demonstra a preocupação dos acadêmicos com relação à produção do fracasso escolar no período de alfabetização da criança, em função da não apropriação da leitura por parte dos estudantes.

No entanto, podemos observar que mesmo ao longo dos anos, muito há que se explorar a fim de compreender as múltiplas apresentações desse fenômeno que deixa grande parcela das nossas crianças, principalmente das camadas populares, dependente das escolas públicas, nos últimos lugares dessa corrida social que elas disputam cotidianamente, quando impactadas pelos danos causado pelo fracasso escolar presente na não apropriação da leitura, no período de alfabetização.

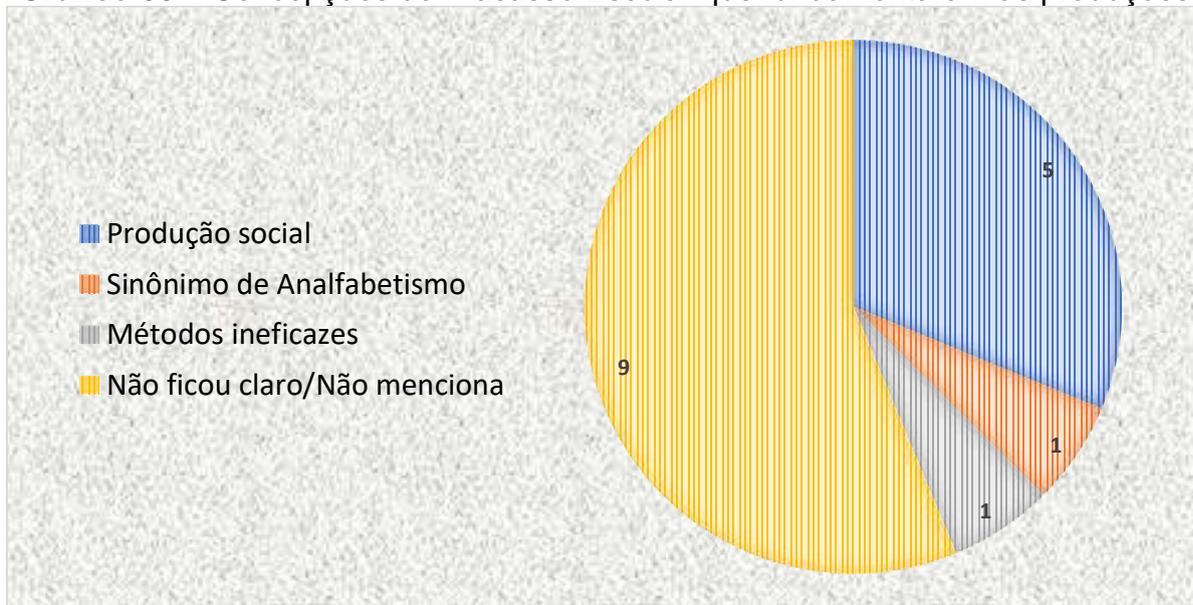
Um dado bastante interessante, é sobre a coerência entre a teoria e o método de pesquisa presente nos trabalhos desta convergência temática. Por se tratarem de pesquisas qualitativas, em sua maioria, a metodologia aplicada está embasada em marcos teóricos correlacionados, apresentando um delineamento lógico do caminho a ser percorrido claramente fundamentado. Das 16(dezesseis) produções, apenas 01(uma) não possuía consistência metódica explicitada, além de muitas fragilidades no que tange a intencionalidade, a lógica e a organização da investigação.

Ancoradas também em Ferreiro, compreendemos que

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que métodos em si) que têm efeitos mais duráveis, a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros domínios. Conforme se coloque a relação entre sujeito e objeto de conhecimento e conforme se caracterize ambos, certas práticas aparecerão como normais ou aberrantes (FERREIRO, 1994, p. 31).

Nesse contexto, elencamos as concepções que sustentaram a argumentação dos autores nestas pesquisas, julgamos importante, apresentá-las por meio do gráfico abaixo:

Gráfico 08 – Concepções de Fracasso Escolar que fundamentaram as produções



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Sobre a concepção de fracasso escolar, expressa pelos autores das dissertações e teses, na maior parcela dos trabalhos não ficou claro ou não foi mencionado. Embora tenham apresentado uma abordagem dos muitos teóricos que investigam tal fenômeno, não localizamos o posicionamento do próprio autor.

A segunda maior recorrência tratou da temática enquanto produção social, pautado nos estudos de Patto(1999), que também subsidia nossa investigação e com a qual corroboramos e já anteriormente abordamos. Ao tratar o fracasso escolar como uma produção história e social, a autora possibilita um rompimento na análise das causas do fenômeno, tão discutida na época pelas inúmeras teorias que haviam sobre o tema, não se prendendo a uma determinada visão de mundo, mas incorrendo às raízes desse fenômeno.

Em outros dois trabalhos, pudemos identificar que o fracasso escolar foi tratado ora enquanto sinônimo de analfabetismo, expresso nas estatísticas, avaliações e pesquisas externas, ora enquanto consequência da utilização de métodos de ensino considerados ineficazes que não resultaram em aprendizagem dos alunos e, portanto, deixando implícita uma culpabilização da escola e do

professor.

É imprescindível lembrar que, sobre os métodos de ensino, não se pode eleger um único para ser de certa maneira “seguido” como se fosse uma receita, sendo simplesmente repetidos pelos professores alfabetizadores. Há que se investir em políticas de formação inicial e continuada com qualidade, possibilitando um aprendizado real, efetivo e sistemático dos alunos, de modo que eles avancem e se elimine o “não aprender” das escolas.

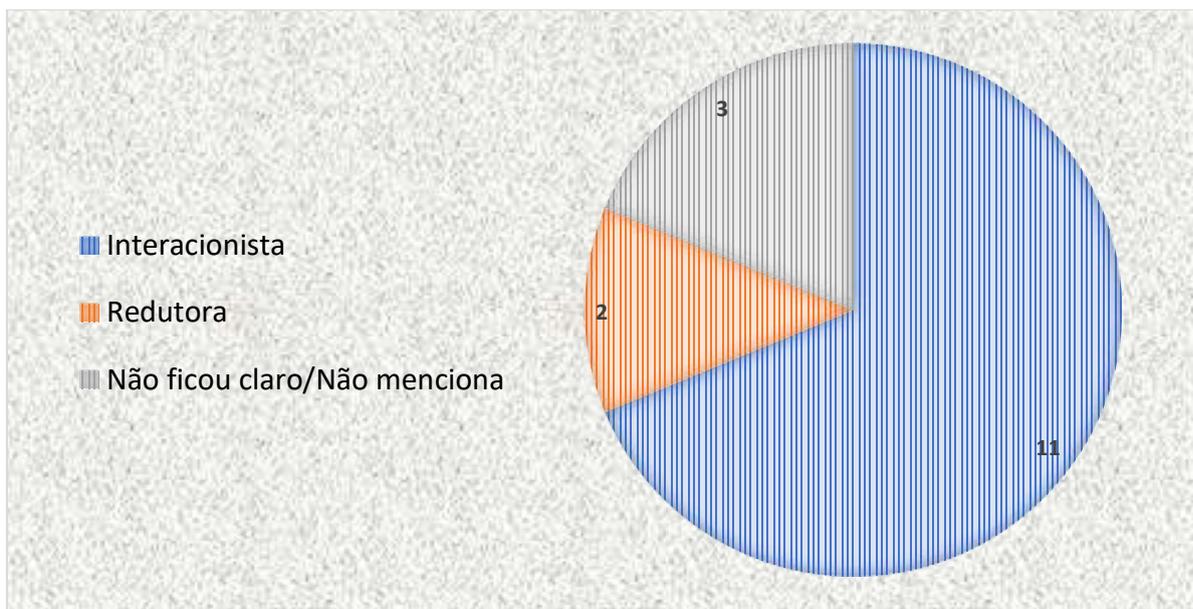
Ademais, não podemos atribuir apenas um responsável por erradicar o problema do fracasso escolar. Nessa perspectiva, em relação à atuação docente, de modo geral, é possível perceber um anseio por parte desses profissionais em obter sucesso no ensino e, para isso, buscam desenvolver o trabalho pedagógico por meio de diferentes estratégias e atividades.

Nesse sentido, atribuir “culpas” exclusivas ao aluno e/ou seu contexto pela produção do fracasso escolar, seria perpetuar uma lógica social excludente que, há tempos, paira no interior das escolas e a sociedade de um modo geral, desde as décadas em que se vigoravam as ideologias do dom e da carência cultural. É uma tentativa de justificar o injustificável, cristalizando situações de fracasso entre os alunos advindos das camadas populares.

Por outro lado, também é incorrer em erro atribuir à família a responsabilidade pela produção do fracasso escolar dos estudantes. Isto é colaborar com uma visão preconceituosa que historicamente existe sobre os pobres em nosso país e alicerçada em profusos interesses ideológicos.

Se partimos do pressuposto de que o fracasso escolar é uma produção social e econômica, vislumbramos a emergência de se empregar novas ações no cenário educacional, refazendo o currículo proposto, implementando-o em de acordo com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional, priorizando a formação docente, minimizando problemas estruturais das escolas, entre outros tantos fatores que são determinantes da situação/produção de fracasso.

Gráfico 09 – Concepções de Leitura que fundamentaram as produções



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Dentre as concepções de leitura identificadas, 11(onze) se definiram em interacionistas, sendo a mais presente nas pesquisas analisadas e na qual, nos ancoramos na escrita deste trabalho. Silva (1999, p. 16) assevera que “vale a pena esmiuçar esta concepção no intuito de fazer ver um pouco a sua densidade conceitual e, mais do que isso, a sua diferença em relação às definições redutoras.” Nessa abordagem, a leitura é tida enquanto um processo perceptivo e cognitivo, visto que a prática leitora além de abarcar as informações do texto, também envolve as informações que o leitor traz consigo e, por meio da interação entre leitor e texto de maneira crítica e ativa, ocorre a construção dos sentidos.

Somente uma das produções definiu-se como interacionista com enfoque cognitivo, embasada nos estudos de Moraes (1996). Para este autor, o ato de ler implica, capacidade de leitura (é restrita à atividade de leitura), objetivo de leitura (podendo ser a compreensão ou fruição), performance em leitura (se constitui no grau de sucesso da atividade de leitura) e atividade de leitura, que é "o conjunto de eventos que se passam no cérebro e no sistema cognitivo que o cérebro suporta, assim como nos órgãos sensoriais e motores" (MORAIS, 1996, p. 112).

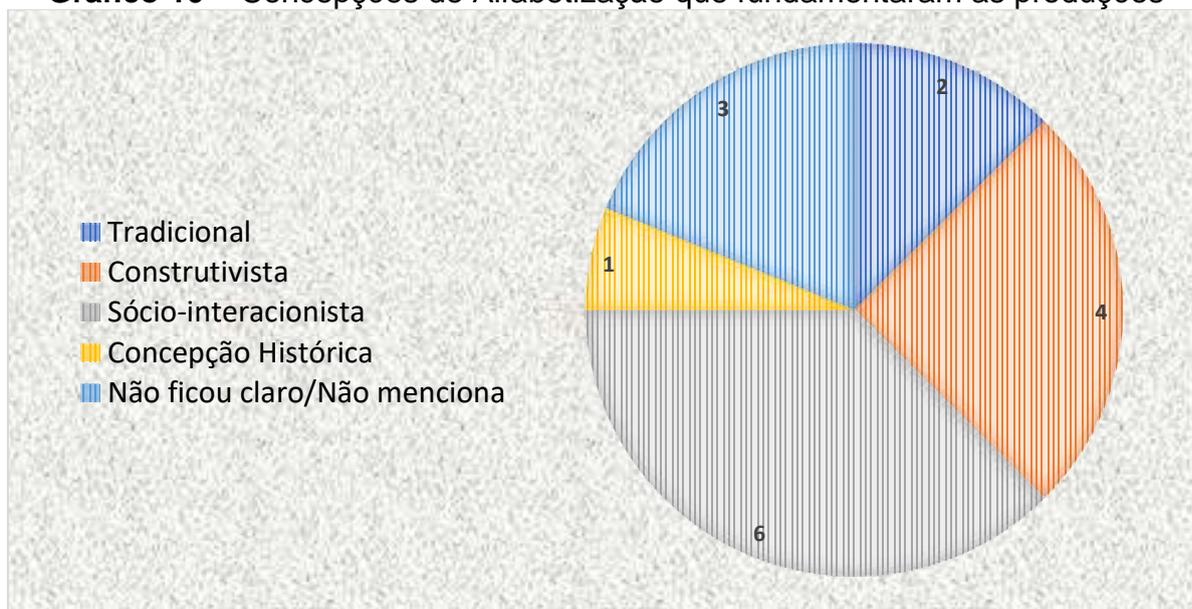
Ele ainda ressalta que “os processos específicos da leitura não são processo de compreensão, mas que levam a compreensão.” (Moraes um 1996, p. 114)

Em apenas duas das pesquisas, ficou delineado uma concepção reducionista de leitura, que posiciona o leitor como um mero componente passivo no

processo de aprendizagem, e que ainda é muito presente nas escolas, nos levando a questionar algumas práticas em sala de aula, posto que compreendemos que ler a palavra, é muito mais do que apenas decodificar uma mensagem, mas que foi representada de maneira ínfima nas produções encontradas.

Nas outras 03(três) pesquisas, não ficou claro ou o autor não menciona seu posicionamento à respeito das concepções de leitura em que se alicerçam.

Gráfico 10 – Concepções de Alfabetização que fundamentaram as produções



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Acerca das concepções de alfabetização delimitadas nas pesquisas, a mais recorrente foi a sócio-interacionista da alfabetização, com 06 (seis) recorrências nas pesquisas. O sócio-interacionismo, também conhecida como histórico-cultural, trata-se de uma teoria de aprendizagem com enfoque na interação, preconizando que, a aprendizagem ocorre a partir de contextos histórico-sócio-culturais, partindo de conceitos cotidianos e conhecimentos reais do sujeito. Nesse cenário, o professor atua como um mediador ativo no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando um ambiente social que possibilita a construção do aprendizado por parte do aluno.

Ainda dentro dessa concepção, três dos trabalhos enfatizaram a alfabetização na perspectiva do letramento, o conhecido “alfabetizar letrando”, quando tanto a leitura quanto a escrita são concebidas como práticas sociais, e não apenas simplesmente como o reconhecimento de códigos da língua escrita. Nesse

sentido,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p. 14)

A prática de alfabetizar letrando é mais que imperiosa nos dias em que vivemos, principalmente no desenvolvimento de um ensino resultante numa educação de qualidade em que os estudantes sejam percebidos como potenciais agentes transformadores da sociedade. E é a partir desta concepção que nos posicionamos nesta pesquisa.

Trata-se de admitir que as crianças, quando chegam à escola já possuem conhecimentos prévios, e que estes precisam ser respeitados como ponto de partida na construção do planejamento didático, para que a aprendizagem possa ter sentido, e que possam compreender conhecimento científico escolarizado pode contribuir para melhoria de sua própria vida.

Em seguida, foi apontada a concepção construtivista, com 04(quatro) menções. Ela defende um papel ativo das crianças no processo de aprendizagem, construindo seu próprio conhecimento de modo que, toda atuação docente é direcionada por essa ideia, para além da mera transmissão de conteúdos, mas propiciando atividade mental da criança.

[...] a perspectiva psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a ser sujeito ativo capaz de progressivamente (re) construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização – são negados por uma visão interacionista que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto

“língua escrita”; as dificuldades da criança , no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos tradicionais – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações (SOARES, 2004b, p.10-1)

A partir desta concepção, a reflexão sobre alfabetização em nosso país passou por profundas mudanças de paradigmas até então consolidados, permitindo que este período inicial de escolarização fosse concebido enquanto parte de um todo no desenvolvimento do ser humano.

Em 03 (três) das pesquisas, autor não menciona ou não ficou claro a concepções de alfabetização subjacente.

Duas pesquisas se pautaram numa concepção tradicionalista de alfabetização, aqui entendida como aquisição do código escrito (codificação e decodificação), que não coincidentemente também se pautaram em uma concepção redutora de leitura. O ensino fundamentado na Pedagogia Tradicional, há décadas está em vigor, tanto que muitos de nós frequentamos esta escola e, portanto, já é bem conhecida. No entanto, ainda consideramos necessário contextualizá-la, assim como foi feito com todas as demais concepções.

Nela, a escola é vista como o ambiente socialmente instituído para a transmissão dos diversos conhecimentos, espaço de formação puramente moral e intelectual. O professor, configura a maior autoridade deste espaço e detentor dos saberes a serem repassados aos alunos, por meio de aulas expositivas, cujo enfoque é memorização e a resolução de exercícios.

Por último, um dos trabalhos se definiu fundamentado em uma concepção histórica da alfabetização. Tal abordagem concebe que a vivência das ações humanas são constituídas a partir de momentos históricos, o que equivale dizer que, o tempo abrange um aspecto de continuidade, movimento e mudanças. Para Bloch (1997), a abordagem histórica envolve a compreensão de um movimento que é eternamente inconcluso e inacabado, pois depende das percepções das ações humanas.

Dado às demandas sociais existentes, consideramos que, dentre as produções encontradas na referida base de dados, ainda é muito reduzido o número de trabalhos que se voltem para a articulação entre leitura, alfabetização e

letramento.

A alfabetização preconiza responsabilidade, não só da escola, mas de toda sociedade e, aqui se incluem os graduandos e pós-graduandos do nosso país. Não podemos mais ignorar a questão dos alunos que avançam ano após ano, sem se apropriarem da leitura, de modo que acadêmicos não tomem isso como objeto de investigação.

Também sentimos falta de expressividade e, aqui ressalto novamente que nos situamos a partir dos trabalhos encontrados considerando nosso recorte, de pesquisas voltadas para a superação do fracasso escolar, na fase inicial de escolarização, a alfabetização. Dentre aqueles que apresentavam possível intervenção, ainda estava muito restrito à culpabilização de determinados atores sociais.

Acreditamos que um efetivo processo de ensino e aprendizagem há que propiciar à criança reflexão e construção de sentidos e significados. Desse modo, e partindo do seu contexto e cotidiano, poderá compreender a necessidade da leitura no desenvolvimento das mais simples às mais complexas atividades humanas, ainda no processo de alfabetização, posto que aprendizado não ocorre apenas quando esta passa a frequentar os bancos escolares. Assim, com consciência e esforço coletivo, se pode mirar a utópica erradicação do fracasso escolar entre estudantes, principalmente das camadas populares em que, o conhecimento é instrumento de resistência.

5 PARA FINALIZAR

Sem a pretensão de esgotar o assunto ou equacionar o problema da produção do fracasso escolar, pois ainda há muito diálogo e debate a ser desenvolvido, acreditamos ter apontado alguns indicadores e proposições de reflexão e pesquisa e, isso fazia parte do nosso intento.

Em nosso país, a história do sistema educacional é permeada por um alto índice de repetência e evasão, o que caracterizou por muito tempo, a produção do fracasso escolar. Fato é que sempre houve fracasso, mas este era ocultado, mascarado pela estrutura escolar, pois as condições sociais é quem definiam os resultados escolares, portanto, é necessário considerar que há um processo de exclusão social em relação ao desempenho escolar, que é determinante na produção do fenômeno aqui estudado.

A produção do fracasso escolar tomou visibilidade, paralelo ao processo de escolarização das camadas mais pobres e, atualmente, embora com atuação sutil, mas na mesma medida violento, ele se corporeifica através da permanência dos alunos nas escolas por longos períodos de tempo, mas sem se apropriar dos conteúdos escolares, destacando-se na não apropriação da leitura e da escrita, principalmente no início da escolarização do aluno, ou seja, no princípio do processo de alfabetização.

Nesse cenário, como já explicitamos, é que se inseriu nossa questão norteadora que buscou analisar como tem sido investigada a relação entre Fracasso Escolar – Leitura – Alfabetização por pesquisadores e pós-graduandos em nosso país, a partir de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), visando conhecer e socializar o que já foi produzido e contribuir para o aprofundamento da questão.

Este mapeamento das produções acadêmicas publicadas evidenciaram que, embora tais debates não são novos em nosso país, ainda há muito o que se colocar em debate na atualidade. A frequência das pesquisas no decorrer dos anos não possuem certa continuidade, embora tais questões continuem latentes no cenário educacional contemporâneo.

O cotidiano escolar é o espaço onde se concretiza a produção do fracasso escolar (Patto, 1999), no entanto pudemos constatar um “jogo de empurra –

empurra” na busca por um possível culpado, que tem referendado a produção social e histórica do fracasso escolar e extremamente visível nas produções acadêmicas analisadas.

Compreendemos que, aprender a ler e a escrever não é simplesmente dominar códigos de transcrição sonora, está para além da mera codificação e decodificação de palavras, para além da soletração da escrita e da transcrição da fala. Implica que cada aluno realize uma construção de conceitos a partir da interação com a própria língua escrita.

Nossa investigação demonstrou que até mesmo o conceito de alfabetização e de leitura vem sofrendo inúmeras transformações no decorrer destas duas décadas, de modo que aquele que apenas escrevia o próprio nome e, há tempos atrás era considerado como alfabetizado, atualmente não é mais suficiente, e que uma leitura funcional estava mais que o bastante para aqueles que apenas envidariam trabalhos braçais.

Não basta, simplesmente ler e escrever, é preciso desenvolver e utilizar o conhecimento adquirido na escola em seu cotidiano, é fundamental letrar-se, ou seja, ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, leitores competentes e proficientes.

A produção do fracasso escolar é complexa, multifacetada que ocorre em diversas condições, devido a variados fatores e, por isso, tentar responsabilizar qualquer dos atores educacionais de forma unilateral é, certamente, incorrer em erro. Antes, este trabalho evidenciou que as políticas públicas que visam à correção das desigualdades sociais representam o maior fator atual de preponderações a respeito do sucesso na educação, principalmente das crianças das camadas populares.

É imprescindível uma onda de indignação social em relação ao desencontro do ensino com a aprendizagem na vida das nossas crianças, que seja inaceitável que algumas destas, frequentando as instituições escolares, passando pelos bancos das escolas, saiam de lá sem saber ler, ainda no período da alfabetização, pois assim poderemos quebrar paradigmas históricos e romper com os modelos pré-estabelecidos de ensino, possibilitando que, principalmente, as camadas populares alcancem aquilo que legalmente é direito, a educação.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985

ALTHUSSER, Louis. **Filosofia e filosofia espontânea dos cientistas**. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA – **Educação contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul. /dez. 2013.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004

BATISTA, Antônio A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: Carvalho, Maria A. F.; Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 13-17.

BLOCH, M. **Introdução a história**. Portugal: Publicações Europa América, 1997.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 02 de maio de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores**

dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEB/ DICEI/ COEF. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década.** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf . Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização.** 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75191-mais-alfabetizacao-apresentacao-251017-pdf> . Acesso em: 20 jan. 2021

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Alfabetização na idade certa:** garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental. Brasília: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2013.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e lingüística.** São Paulo: Scipione, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** Elementos para uma teoria. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret . A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org.). **As múltiplas faces da linguagem.** Brasília: UNB, 1996

FERREIRA, Norma Sandra Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade,** São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRO, Emília. O momento atual é interessante porque põe a escola em crise. **Revista Nova Escola.** São Paulo: Abril, Out. 2006. Disponível em

<<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml>>. Acesso em 19/02/2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6. Ed. Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Luís Carlos. Eliminação adiada: o caso das classes populares da Escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 28 n.100 - Especial p.965- 987, out. 2007; Disponível em : <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf> Acesso em 12 de outubro de 2020

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1997**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/> . Acesso em 22 de junho de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1999**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/> . Acesso em 22 de junho de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/> . Acesso em 22 de junho de 2019.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)**. Disponível em: www.ipm.org.br/inaf. Acesso em 10 de julho de 2019.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. São Paulo: Pontes, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11.ed. Campinas: Pontes, 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. In: Regina Zilberman (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. São Paulo: Ática, 2002.

LEAL, Telma Ferraz; ALBURQUERQUE, Eliana Borges Correia de. MORAIS, Artur Gomes de. (Orgs). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaço para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: SEDUC. 2000.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os Sentidos da Alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP/COMPED, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo:UNESP,

2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010, p. 329 - 410

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite.; ZACCUR, Edwiges. (orgs) **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. In **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Cristiane Freitas Pereira; RODRIGUES, Sílvia Fátima Pilegi. **Fracasso Escolar: Estado do Conhecimento a partir da análise de teses e dissertações (1998-2018)**. In: Anais do II Seminário de Formação do Cefapro: Profissionalidade e formação continuada: articulação para a prática pedagógica. Rondonópolis/MT, 2020, v. 2 nº 1, p. 259 – 271. Disponível em: <http://periodicos.cefaprorondonopolis.com.br/index.php/semfor/article/view/188>
Acesso em: 28/01/2021

SILVA, Cristiane Freitas Pereira da; BARBOSA, Aureo José; RISSATO, Simone Soares. **A biblioteca integradora como espaço de aprendizagem e desenvolvimento da leitura**. In: Anais do Congresso de Pesquisa em Educação - CONPEduc 2019. Anais...Rondonópolis(MT) UFMT, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/conpeduc2019/212847-A-BIBLIOTECA-INTEGRADORA-COMO-ESPACO-DE-APRENDIZAGEM-E-DESENVOLVIMENTO-DA-LEITURA>>. Acesso em: 07/04/2021

SILVA, Cristiane Freitas Pereira da; DUQUE, Rita de Cássia Soares. **As contribuições da literatura infantil, através da leitura deleite, na alfabetização**. In: Anais do I Seminário de Formação do Cefapro Rondonópolis/MT, 2019, v. 1 nº 1, p. 245 – 253. Disponível em: <http://periodicos.cefaprorondonopolis.com.br/index.php/semfor/article/view/50/34>
Acesso em: 28/01/2021

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987

SILVA, Ezequiel Teodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, pp. 11-19, jan. 1999.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro. (org). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: Inep/Santiago : Reduc, 1989.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e Escola**. São Paulo, Atica, 1991.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, fevereiro de 2004

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, nº 25 ,p. 05 – 17, Jan /Abr, 2004.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SOLÉ, Isabel. Ler, Leitura e Compreensão: “ Sempre falamos da mesma coisa?” **Articles de Didáctica de la llengua i de la literatura**, n. 7, p. 7-19, enero 1996

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Colaboração de André Grillo et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. et al. **A questão do rendimento escolar: mitos e preconceitos**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, a. 15, n. 2, p. 188-201, jul./dez. 1989.

TÉCNICAS, Normas. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR-6028: informação e documentação–resumo–apresentação**. Rio de Janeiro, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. Ed. Moderna. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991.

REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES UTILIZADAS

ALMEIDA, Fabiana Vanessa Achy de. **Early reading skills in low socioeconomic status at risk english language learners: effects of multisensory structured language intervention**. 2016. 179 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Florianópolis, 2016.

BASTOS, Sonia Regina Thiago. **Do fracasso escolar à distorção idade-série: caminhos percorridos pelas classes de aceleração do Projeto Acelerar para Vencer**. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BRITO, Janira Bezerra de. **Alfabetização de crianças e jovens: superando desafios da inclusão escolar**. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

CACEMIRO, Zulmira Ferreira de Jesus. **Trabalho, alfabetização e inclusão social : trajetória de migrantes inseridos na comunidade do Areião-Guarujá/SP**. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

CARONI, Regina Aparecida Loureiro. **A trajetória escolar no processo de aquisição da escrita e da leitura**. 2015. 284 f. Tese(Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo .

CARVALHO, Gustavo Paiva de. **Aquisição de leitura sob o paradigma da equivalência de estímulos e o comportamento precorrente auxiliar: efeitos do treino de habilidades fonológicas**. 2009. xii, 241 f. Tese (Doutorado em Ciências do Comportamento)-Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2009.

CASTRO, Janaina de Fatima Zambone. **A prática de uma professora bem sucedida: uma leitura comportamental**. 2009. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.

CAVATON, Maria Fernanda Farah. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização ou dificuldades no ensino da leitura e da escrita?** 1992. 261 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

COSTA, Fabiana Regiani da. **Frente o lápis e o papel: uma discussão sobre a instituição da posição leitor**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

DANAGA, Nilce Helena Poiatti. **Desenvolvimento de um programa educacional de formação continuada: o torna-se educador a partir de reflexões e (trans) formações em busca de melhoria do ensino e da aprendizagem**. 2004. 251 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

DIAS, Elizabeth Dantas. **As ações – contribuindo para o sucesso e fracasso - nas aulas de reforço para alunos da 4ª série que não sabem ler.** 2008. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica/PUC-São Paulo. Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade, 2008.

DIAS, Fabricia Pereira de Oliveira. **O bloco único no município da Serra : contribuições à história e à política de alfabetização (1995 a 2003).** 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

DOURADO, Viviane Carmem de Arruda. **O atendimento a crianças com dificuldades de alfabetização : práticas de professores e material didático do programa Se Liga .** 2010. 175 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FERRÃO, Maria Fabiana Camargo. **Ensino de leitura e escrita para pré-escolares com uso de software educativo.** 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERREIRA, Aline Holanda Valdevino. **Contando histórias: uma ponte para o letramento.** 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2015.

FREITAS, Maria Clara de. **Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental.** 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

GALLERT, Claudia. **Método fônico: do sucesso da aprendizagem em alfabetização ou do retorno à inexistência sócio-histórica do sujeito da linguagem.** 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

GALLO, Patricia. **Objetos de aprendizagem e alfabetização: a proposição de um encontro.** 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

GUIMARÃES, Sione Pires de Moraes. **Construção de práticas de ensino de leitura: com a palavra o professor.** 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

HENSCHER, Natália dos Santos. **Dificuldades e conceitos dos professores alfabetizadores no ensino da Língua Portuguesa.** 2017. 125 f. Dissertação(Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Universidade Estadual Paulista Presidente Prudente, 2017.

JUSTINO, Maria Inês de Souza Vitorino. **Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagens na alfabetização.** 2010. 156 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2010.

LANA, Priscila. **Práticas de Letramento na trajetória de Jovens Adultos de camadas populares.** 2008. 141 p. Dissertação(Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LANZA, Avani Avelar Xavier. **Fracasso escolar e alfabetização: uma crítica ao período preparatório.** 1988. 242 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, MG. Mestrado em Educação da Faculdade em Educação, 1988.

LEVI BUARQUE, Lair. **Estilos de desempenho dos professores da 1ª série e seus efeitos sobre a aprendizagem da leitura.** 1986. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1986.

LIMA, Izabel Maciel Monteiro. **As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar.** 2013. 143f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

LUCAS, Maria Angelica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores.** 2008. 322 p. . Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

MANSUR-LISBOA, Stella Fernandes. **Função executiva e desempenho em leitura em crianças do Ensino Fundamental.** 2013. 67 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2013.

MATTA, Tatiana Ribeiro Gomes da. **Tradução, adaptação e aplicabilidade do Dyslexia Early Screening Test (DEST-2) em pré-escolares brasileiros.** 2015. 72 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, 2015.

MEGUINS, Rosime da Conceição. **O desenvolvimento da linguagem escrita em crianças consideradas 'deficientes mentais', em Macapá.** Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

MEI, Chi Kow. **Intervenção coletiva com o uso de Programa de Alfabetização Fônica Computadorizada em crianças da recuperação do ciclo I.** 2008. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São

Paulo, 2008.

MENDONÇA, Patrícia Moulin. **Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias**. 2007. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 2007.

NIENOW, Naiara dos Santos. **A construção da imagem social da criança no diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização**. 2016. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016.

NIKAEDO, Carolina Cunha. **Intervenção coletiva com programa Alfabetização Fônica Computadorizada em escolares do ensino fundamental**. 2007. 97 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Gazólis de. **Livro didático e aprendizado de leitura no início do Ensino Fundamental**. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PAGNAN, Katiane Beatriz Silva. **A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas**. 2016. 136f . Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016 .

REZENDE, Janaína Ribeiro de. **Educação medicalizada e infância: histórias vividas por família da classe trabalhadora em uma UBS de São Paulo**. 2019. 206 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós – Graduação em Psicologia Social, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2019.

RIBEIRO, Eveline Borges Vilela. **Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-Go**. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

RODRIGUES, Alessandra Pereira Carneiro. **Cartilha do Araguaia “... Estou lendo!!!”: seu circuito de comunicação (1978 -1989)**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2012.

RODRIGUES, Antonio Cesar Lins. **Jogos de construção nas aulas de educação física: alternativa pedagógica para aquisição de competências leitora e escritora**. 2008. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RODRIGUES, Valéria. **A utilização da discriminação condicional no ensino da leitura e escrita a crianças com paralisia cerebral**. 2000. 130 p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de

Santa Catarina, 2000.

ROSADO, Cristine Tinoco da Cunha Lima. **Vozes não silenciadas de alfabetizando jovens e adultos e suas repercussões na formação docente.** 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

ROSÁRIO, Mônica Maria Soares. **Avaliação de políticas públicas para alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil.** 2012. 119 p. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão/SE, 2012.

SANTOS, Priscila Angelina Silva da Costa. **Escola e família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças.** 2016. 178 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

SILVA, Josélia Pontes Nogueira. **A leitura e a escrita acionadas pelo gênero conto no 9º ano do ensino fundamental.** 2019. 193f. Dissertação(Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

SIMIONI, Sônia Maria Rodrigues **Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental.** 2016. 222 p. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SOUZA, Henrique de. **Desigualdade social e desigualdade educacional : indicadores educacionais e o contexto socioeconômico da população em interface.** 2019. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS, 2019.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. **“Ainda não sei ler e escrever”:** um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de **Dourados, MS.** 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014.

SOUZA, Lígia Maria Santos de. **Alfabetizar crianças na escola pública: fazeres docentes em discussão.** 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SOUZA, Simone Veríssimo de. **A relação entre oralidade e escrita e suas implicações no processo de alfabetização.** 2015. 83 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino. Universidade Federal da Paraíba, 2015.

TIZO, Marcileyde. **Avaliando tecnologia de ensino de leitura e escrita informatizada e adaptada para alunos de escola pública com dificuldade de aprendizagem.** 2016. viii, 121 f., il. Tese (Doutorado em Ciências do Comportamento)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

TOLEDO, Lucinéia Silveira. **Adolescentes em situação de analfabetismo funcional: contribuições da psicanálise**. 2015. 263 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente**. 2011. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **A inclusão e a diferença - estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural**. 2010. 400 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.