

ARTIGO

**DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM: A LÍNGUA
ESCRITA E SEUS DESAFIOS NUMA ESCOLA
PÚBLICA CEARENSE.**

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar a efetivação do processo de leitura e escrita em alunos do 5º ano do ensino fundamental, procurando identificar as principais dificuldades enfrentadas por professores e alunos nesse processo e as prováveis causas das mesmas. Na realização deste estudo de cunho qualitativo utilizou-se a pesquisa bibliográfica e de campo. Fundamentando as discussões aqui apresentadas, foram consultados autores como: Soares (1986); Ferreiro (1991); Seber (1995); Solé e Teberosky (2004); Simonetti (2005); Bastos (2003), dentre outros. A pesquisa de campo aconteceu em uma escola pública do município de Sobral - Ceará, por meio de um questionário aplicado aos professores, de um grupo focal formado por alunos identificados pelos professores como possuidores de dificuldades em leitura e escrita e de uma análise da escrita dos alunos. Os dados obtidos demonstram que a escola tem uma organização voltada para o processo de alfabetização, no entanto deixa muito a desejar na concepção de letramento e formação plena, pois percebe-se por parte dos professores um transferência de responsabilidades no que se refere à dificuldade de aprendizagem. Constatou-se ainda uma forte cobrança em relação ao erro cometido pelos alunos e inadequação na forma de correção da escrita dos alunos, constituindo-se como interferência negativa na aprendizagem dessas crianças.

Palavras-chave: Aprendizagem – Leitura – Escrita

¹ Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em gestão escolar e Psicopedagogia.

² Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita constituem conhecimentos dos mais importantes ao ser humano, uma vez que é ao mesmo tempo disciplina a ser aprendida e instrumento para a aprendizagem dos mais variados campos da ciência.

A necessidade de aprender a ler e a escrever, no entanto, vai mais além, pois faz parte da cidadania, é direito de todo ser humano, quer seja para dar continuidade aos seus estudos, para articular conteúdos culturais, para melhor se expressar, se divertir entre outras funções.

A incapacidade de ler e escrever nas situações sociais numa sociedade em que tal capacidade é cada vez mais exigida, além de limitar o acesso a informações, privando a pessoa da aquisição de novos conhecimentos, tira da mesma o direito de participar de forma ativa e autônoma da vida social já que a cultura escrita se faz presente nos diversos meios em que vive.

Compreende-se o domínio da leitura e escrita como elemento essencial no processo escolar, cujo desenvolvimento serve de base para a obtenção de novos saberes.

As dificuldades de aprendizagem, entretanto, constituem um dos graves problemas que enfrentam os alunos das escolas brasileiras, preocupando educadores, pesquisadores em educação e toda a sociedade.

Enquanto a LDB art. 32, inciso I assegura “a formação do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita e do cálculo”, a realidade educacional aponta crianças e jovens que, por motivos intrínsecos ou extrínsecos à escola, enfrentam dificuldades em ler e escrever, o que na maioria das vezes implica em experiências escolares fracassadas.

Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de acordo com uma publicação feita pelo INEP mostrando o mapa de analfabetismo no Brasil nas provas de 2003, são ilustrativos dessa situação: 55% dos alunos da quarta série apresentavam níveis muito críticos no desempenho da leitura e da escrita, ou seja não desenvolveram habilidades mínimas condizentes a quatro anos de escolarização. Em 2005 os dados do SAEB mostram que ao final da quarta série do ensino fundamental apenas

29,12% das crianças tinham aprendido o que é esperado para este estágio. Ou seja, apenas 03 alunos em cada 10. Os dados revelam ainda neste mesmo ano que o analfabetismo funcional atingiu 80% destas crianças.

Diante desta realidade nos propomos em realizar uma pesquisa investigativa a partir da seguinte problematização: com tantos avanços na compreensão do processo de aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita³ porque ainda não se resolveu o desafio da alfabetização? Que aspectos estão interferindo no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais e o que está sendo feito para motivar o interesse dos alunos pela leitura?

O enfoque desta pesquisa está voltado para a questão pedagógica; assim procurou-se analisar a efetivação do processo de leitura e escrita em alunos da quarta série, atualmente o quinto ano do ensino fundamental inicial, com questionários aos professores, análise das produções escritas dos alunos e formação de um grupo focal com alunos com dificuldade em ler e escrever.

O campo escolhido para a pesquisa foi uma escola pertencente à rede municipal de Sobral, no estado do Ceará. A mesma atende a três turmas de 5º ano (lembrando que o ensino fundamental conta atualmente com nove anos) com um público de alunos diversificado sob o ponto de vista sociocultural, três professoras que se revezam entre as três turmas, uma com a disciplina de português, outra assume as aulas de matemática, e a terceira assume história e geografia.

No que diz respeito aos instrumentos de coleta de dados, primeiro utilizou-se um questionário aberto aplicado aos professores das turmas, para obter informações acerca das principais dificuldades enfrentadas por estes profissionais no ensino da língua escrita, quais fatores justificam a promoção dos alunos que ainda não lêem, averiguar o que existe na escola de incentivo a leitura e escrita, qual a participação dos professores na elaboração do currículo para leitura e escrita, conhecer o nível de qualificação dos professores. Depois foi utilizada a técnica do grupo focal que consistiu de entrevista com um grupo de alunos identificados pelos professores como possuidores de dificuldade na leitura e escrita, para assim analisar o que sentem esses alunos e identificar quais dificuldades eles vivenciam .

³ Como por exemplo, os estudos de Teberosky, "Psicogênese da língua escrita".

Por último, fez-se uma análise da produção escrita dos alunos de uma das turmas investigadas tentando averiguar de forma mais abrangente a efetivação do processo de alfabetização destas crianças, identificar o nível de interesse e as formas de acesso dos alunos ao mundo da leitura e escrita.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A aplicação do questionário permitiu analisar os desafios enfrentados pelos docentes e como os mesmos têm tentado a superação. Os professores aqui serão identificados de professores A, B e C. Sua formação é a seguinte: duas são pedagogas sendo uma delas especialista em Gestão Escolar e a terceira é estudante de pedagogia e as três afirmam participar das capacitações e dos cursos de formação continuada que são ofertados aos professores da rede municipal, através de uma escola de educação permanente do magistério, mantida pela prefeitura de Sobral.

Constatou-se através das informações obtidas nos questionários, que nessas três turmas há um total de 105 alunos, e nove alunos com dificuldades de aprendizagem. Dentre as razões apontadas pelas professoras para o atraso desses alunos estão a infrequência dos mesmos às aulas, a falta de acompanhamento e apoio da família, problemas cognitivos, e ainda a falta de um diagnóstico mais preciso por parte da instituição de ensino sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Nada de concreto foi encontrado na escola que identifique qualquer problema por parte dos alunos, a não ser o fato de não conseguirem codificar a língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita (ler) que é o caminho para a alfabetização e letramento (lembrando que não basta codificar e decodificar, mas é preciso que estas habilidades aconteçam também com outras, como consciência fonética, fluência em leitura, vocabulário e compreensão).

É comum entre educadores, atribuir o insucesso dos alunos ao não acompanhamento dos pais. Não se pode negar que a participação da família é importante para a aprendizagem da criança. Porém, não se pode esquecer que a aprendizagem escolar é responsabilidade da escola, principalmente quando estas crianças vêm de lares sem uma organização e de pais não-leitores. Nesse

caso a escola precisa se responsabilizar por oferecer a essas crianças a oportunidade de conhecerem diversos gêneros e diversas formas de linguagens ao mesmo tempo em que aprendem, caso contrário, haverá uma transferência de responsabilidade que penalizará o aluno, privando-o ainda mais da liberdade que envolve o “saber”.

No que se refere a ausência de um diagnóstico, verificou-se que a idéia das professoras é de que esta é uma tarefa da instituição, quando na verdade é o próprio professor que deve no cotidiano da sala de aula, diagnosticar as dificuldades e os avanços dos seus alunos para, a partir dos resultados e com a ajuda da instituição, desenvolver estratégias que levem a superação dos problemas.

Quando se fala em infrequência é preciso observar a escola em seu conjunto, pois todos nós gostamos de um bom acolhimento, logo é importante ver se a escola é acolhedora, é espaço seguro, se as ações desenvolvidas e normas contemplam a valorização do trabalho coletivo, a cooperação, o respeito às diferenças étnicas e sexuais, se é democrática e respeitosa. A merenda funciona dentro das normas de nutrição (qualidade e sabor apreciável) e principalmente ver a qualidade da aula.

Questionadas sobre a promoção dos alunos sem o domínio da leitura e da escrita, a professora “A” falou que não é possível reprovar para não gerar defasagem idade/série na escola e o fato de se considerar outros conhecimentos que o aluno expressa na convivência, Já a professora “B” apresentou uma crítica ao sistema educacional que “prioriza os números em avanço e não o avanço da aprendizagem”, e a professora “C” também fez referência ao sistema e diz “o sistema não aceita que os alunos permaneçam na mesma série devido a faixa etária.

É importante observar que existe, em geral, uma confusão dos professores, mas também dos formuladores das políticas educacionais, sobre avaliação como processo. Assim, tem sido comum as escolas fazerem o que se convencionou chamar de “promoção automática”, ao invés de um processo avaliativo que implique no desenvolvimento qualitativo da aprendizagem por parte dos alunos.

A posição das professoras reflete essa confusão, além de revelar o despreparo em relação a um processo avaliativo que contribua,

efetivamente, para a melhoria da qualidade do ensino. Percebe-se que falta aos educadores o que Paro (2001) considera como essencial: a consciência de que o fracasso escolar não se deve a um fator apenas, mas a um conjunto de fatores internos e externos à escola, e essa inconsciência faz com que os mesmos aceitem a crença do senso comum de que a baixa qualidade do ensino se deve ao pouco esforço ou despreparo do professor, ou ao aluno que tem precárias condições culturais e econômicas.

De acordo com a compreensão que se tem atualmente acerca do processo de ensino-aprendizagem, é possível afirmar que a reprovação não resolve o problema dos alunos, com atrasos no processo de aprendizagem de leitura e escrita, principalmente quando se trata de alunos com dificuldades de natureza cognitiva. Mas entende-se que devem ser desenvolvidas estratégias educativas especiais que possibilitem a esses alunos avançarem de acordo com seu ritmo de aprendizagem, respeitando assim o processo individual numa perspectiva de educação inclusiva.

As respostas dos docentes abaixo transcritas revelam as principais dificuldades vivenciadas por elas no ensino da língua escrita:

- “Pouco diálogo em família, influenciando no vocabulário, que é pobre” (professora “A”);
- “A própria base, pois sem essa, o aluno não terá bom desempenho no seu caminhar, da codificação” (professora “B”);
- “Estou com uma clientela muito difícil, com famílias desmembradas, onde a conquista é fundamental para a participação nas aulas. Esse trabalho requer muita dedicação e inovação para suprir o desinteresse dos alunos” (professora “C”).

Como se pode perceber, as dificuldades levantadas pelas professoras “A” e “C” retomam a questão da participação familiar no processo educativo. De acordo com o depoimento da professora “A” a pobreza no vocabulário do aluno decorre da deficiência lingüística do ambiente familiar. Tal afirmação coincide com a idéia presente na ideologia do déficit lingüístico atribuído às crianças das camadas populares tentando justificar o fracasso dos alunos pertencentes a essa classe.

Analisando o fracasso escolar que trata a relação entre linguagem e escola a partir de uma perspectiva social, Soares (1987) identifica três ideologias presentes no contexto educacional: a ideologia do dom – que aponta as diferenças individuais (dom, talento, aptidão e inteligência) como causas do fracasso. Logo, a responsabilidade pelo fracasso do aluno não cabe a escola, mas a falta dessas características no próprio aluno. Ideologia da deficiência cultural – segundo a qual as causas estariam no contexto cultural de que o aluno provém, ou seja, alunos provenientes de um meio pobre em estímulos sensorio-perceptivos apresentariam déficits afetivos, cognitivos e lingüísticos; e por último a ideologia das diferenças culturais que admite a existência de sub-culturas e de uma cultura dominante que por razões sócio-econômicas aparece como a cultura legítima e como na escola o aluno é avaliado em relação ao modelo cultural que não é o seu, este aluno fracassa. De acordo com a mesma autora as duas primeiras ideologias citadas colocam a responsabilidade pela não aprendizagem para o aluno, ao passo que na última ideologia a responsabilidade cabe à escola, que não sabe lidar com a diversidade cultural e acaba transformando diferença em deficiência cultural.

Já no relato da professora “B”, quando trata da falta de base do aluno, supõe-se que ela refere às habilidades necessárias à aprendizagem do código escrito, porém não foi sentido nessa resposta nenhuma preocupação em programar ações que possam levar as crianças a superar suas dificuldades, já que no momento esse aluno chegou à escola, e é sua responsabilidade contribuir para seu desenvolvimento. Vale aqui ressaltar mais uma vez Soares (1987), quando reconhece que é o uso da língua que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos no espaço escolar, gerando discriminações já que a escola usa e quer ver sendo usada a linguagem socialmente prestigiada.

Ainda no questionário perguntou-se que recursos são utilizados para despertar o interesse pela leitura. Elas afirmaram que fazem uso dos seguintes meios: estratégias de leitura silenciosa, oral, coletiva, individual e recursos como: textos diversificados, de fácil compreensão e com ilustrações, recortes de jornais, livros paradidáticos, fichas de leitura, papel para as produções de textos, histórias variadas e pesquisas.

Observa-se que são usados vários recursos. Contudo, vale lembrar que além da leitura, é necessário que o aluno perceba os contextos nos quais são empregados, que reconheçam as características e as funções desses recursos ou desses portadores de textos. Que participem de experiências variadas com a leitura e a escrita.

Ainda tratando do incentivo a leitura, constatou-se que a escola dispõe de uma pequena biblioteca que, segundo as professoras, é utilizada em pesquisas orientadas, empréstimos de livros e aulas de reforço. Entretanto, de acordo com relato da professora “B” “devido não ter um bom espaço, a biblioteca se torna desconfortável para estimular o interesse dos alunos em freqüentá-la”

Por fim ao serem questionadas sobre a elaboração do currículo para a leitura e escrita, como é elaborado e se há participação delas nessa elaboração, a professora “A” afirmou que o mesmo é feito de acordo com a proposta curricular com base no plano de curso, seguindo as normas da escola de formação do magistério (ESFAPEM). As professoras “B” e “C” responderam que esta participação acontece na formação que recebem em serviço e nos encontros periódicos onde apresentam as dificuldades de aprendizagem dos alunos mensalmente.

Percebe-se aqui pouca participação e autonomia das professoras em relação ao seu plano de aula e proposta pedagógica da escola. Além disso, pelo que se pode notar, o currículo é o mesmo para todas as escolas do município, desconsiderando os diferentes contextos em que este será aplicado. Compreendemos, de acordo com Simonetti (2005), que para alfabetizar e letrar, caminho a ser percorrido pelas escolas, os adultos que nela trabalham e mais especificamente os professores, precisam organizar uma proposta pedagógica que mantenha coerência com os princípios teóricos e valores que norteiam a prática. Para conseguir alfabetizar e letrar é preciso uma proposta fundamentada numa teoria sólida para que a ação didática tenha qualidade. Ação de qualidade requer professores com atitudes, autônomos, estudiosos e pesquisadores principalmente de questões do cotidiano de sua turma de alunos e compreenda-os como sujeitos ativos na construção de sua aprendizagem.

Sobre o grupo focal, fizemos uma entrevista de maneira informal, por acreditarmos ser uma forma de obter informações e dados diretamente dos sujeitos (alunos da 4ª série) sobre suas dificuldades sem, no entanto lhes causar constrangimento.

A entrevista se deu de maneira satisfatória, com a participação dos alunos que apresentam dificuldades na leitura e escrita. No início se sentiram inseguros e intimidados e apenas respondiam as perguntas que a eles eram dirigidas.

Ao serem perguntados se gostam de leitura, todos responderam que sim. Então citaram os tipos de textos que mais os atraem “lendas, fábulas, poemas e história em quadrinho”. O que deu para perceber que embora com dificuldades na leitura, mostram-se conhecedores de alguns dos diversos gêneros textuais. Segundo Costa Val (2006, p.21) reconhecer diferentes gêneros e identificar suas características gerais favorece o trabalho de compreensão, já que orienta as expectativas do leitor diante do texto.

Ao perguntar as crianças se tinham dificuldades - e quais eram - no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, alguns responderam que era “juntar as sílabas”, outras que era “de” lembrar o que liam” e um outro citou dificuldade de “aprender palavras novas e saber o significado” e um aluno revelou ter dificuldades de pronunciar as palavras.

Pode-se constatar aqui, uma das dificuldades que compromete a leitura desses alunos que é a compreensão leitora, que de acordo com Bastos (2003), o aluno com dificuldade de compreensão leitora provavelmente desconhece o significado das palavras, não consegue retirar a idéia central dos textos e tem limitações em expressar com suas palavras o que leu. Compreensão depende tanto dos conhecimentos que os alunos trazem de suas vivências, como da valorização desses conhecimentos pela escola, bem como dos objetivos da leitura e da motivação e estímulo ao ato de ler. Essas motivações podem e devem ser dadas antes, durante e depois da leitura, a fim de se criar expectativa e interesse pela mensagem escrita.

Na busca de compreender o que pensam e sentem as crianças sobre as dificuldades a elas conferidas, indagamos sobre como se sentem em relação a sua situação de leitura na escola e as respostas são as seguintes:

- “Fico nervoso quando leio e fico errando as palavras e com medo de errar mais. Também não sei escrever rápido. Eu faço redação e demoro demais, todos os meus colegas terminam logo, só eu não” (aluno 1);
- “Triste. Menos que os outros” (aluno 2);
- “Vontade de ser como os outros” (aluno 3);
- “Sinto medo por causa da prova” (aluno 4);
- “Às vezes fico com vontade de chorar, quando não consigo ler” (aluno 5);
- “Uma agonia, angústia” (aluno 6).

Diante das respostas citadas acima, percebe-se uma pressão muito forte sobre o aluno no que diz respeito ao erro. A escola ao premiar e colocar em destaque aquele que acerta, involuntariamente contribui para que o aluno que ainda não acertou se sinta inferior, gerando uma sensação de desânimo ou estagnação que provavelmente irá bloquear a capacidade de manifestar seu pensamento e ação. Parece ocorrer na escola o que Luckese (2005) descreve como examinar para julgar, classificar, selecionar e excluir.

O que se questiona aqui é o seguinte: o que aconteceu nestes anos de estudo, para que as crianças e jovens tenham medo, sintam agonia e mostrem tão baixa auto-estima? Porque a vontade de querer ser como os outros? O que a educação tem feito para valorizar o saber e o “ser” de seus alunos? Como preparar um currículo que, respeitando a individualidade, assuma o desafio de promover aprendizagem? Luckesi (2005, p.48) convoca a escola a acolher o educando como ser humano, na sua totalidade e não só na aprendizagem específica. Se não o acolhemos cita o mesmo autor, o recusamos, e esta recusa, mesmo sutil, impossibilita a relação, o diálogo e a prática educativa.

Uma perspectiva construtivista entende que os erros dos sujeitos geralmente são frutos de reflexões que demonstram como os alunos estão pensando, são, portanto erros construtivos que devem ser compreendidos e diagnosticados para posterior intervenção que os façam sair da situação atual para uma de maior aprendizagem, portanto mais qualificada.

A entrevista com os alunos demonstrou ainda a falta de incentivo ao hábito da leitura por parte de suas famílias, embora todas as crianças tenham afirmado a presença de livros, jornais e revistas em casa. Apenas uma das entrevistadas disse ver sua mãe lendo, embora que “somente os livros da faculdade dela”. Os outros dizem não ver os pais lendo porque estes passam o dia trabalhando. Dessa forma, se estas crianças não têm uma referência leitora em casa cabe à escola assumir a responsabilidade de despertar e incentivar o gosto pela leitura, caso contrário como a criança e o jovem compreenderá a leitura como algo importante e que pode dar prazer?

Ao serem interrogados sobre como seus professores das séries anteriores trabalhavam a leitura e a escrita e que atividades eram realizadas para que eles aprendessem, os alunos citaram dois exemplos completamente distintos. Primeiro relataram a experiência negativa que todos tiveram com um professor que em vez de ajudá-los a aprender, ficava zangado porque eles não sabiam e os resultados da sua turma ficavam baixos.⁴ Em seguida, com empolgação relataram as estratégias usadas pela professora atual, que consta de leitura de muitas histórias, uso de jogos, ditados e até passeios.

Sobre a escrita dos alunos, foi analisada a produção escrita dos alunos da turma “C”. Tratava-se de uma seqüência de quadrinhos a partir da qual os alunos escreveram uma narrativa. A produção mostrou que a maioria dos alunos dispõe de boa percepção e criatividade. No entanto percebeu-se a dificuldade de organização de idéias, falta de coerência e muita repetição de palavras.

A análise das produções escritas dos alunos revelou que a forma de correção empregada pela professora não contribui para uma aprendizagem reflexiva. Ao analisar atividades já corrigidas pode-se observar que diante de erros ortográficos, caligrafia ilegível ou inadequação na estrutura do texto, a professora ora circulava e escrevia o correto logo abaixo, ora reescrevia corretamente de caneta sobre a escrita do aluno.

Este tipo de correção não conduz o aluno à descoberta de pistas que o levem a refletir sobre o caráter convencional da escrita, não se aproveita o que o aluno escreveu para fazer uma análise mais profunda sobre o seu atual conhecimento, quais as possíveis hipóteses que estão norteando sua ação. O que se espera para o bom ensino é que o professor possa elaborar atividades que levem a criança a estabelecer novas relações entre a língua escrita e oral e possa avançar qualitativamente na aprendizagem. Cabe ao professor avaliar e acolher a realidade como ela é de fato para ajudar o aluno a transformá-la. Essa forma de ensinar a ler e escrever, na qual o próprio professor é que corrige o “erro”, nos reporta a um ensino tecnicista que vê o aluno como um sujeito passivo a espera do saber. É autoritária, pois mostra que o resultado é mais importante que o processo e nisto o professor é o melhor e o que sabe tudo. Concordamos com Zunino (apud Simonetti 2005, p.16), que afirma que a professora deve ficar atenta para o que está por trás de um erro, uma pergunta ou a falta dela, um comentário, enfim é preciso ser bastante atencioso ao que a criança faz ou deixa de fazer para agir melhor e evitar desperdício de tempo e energia em ações que não servem ao propósito de fazer a criança se desenvolver.

Acreditamos que o papel do professor na aprendizagem é de um mediador entre o conhecimento que o aluno já tem e aquele que ele precisa e pode sistematizar, Acreditamos numa escola que trabalhe numa visão não metafísica, mas dinâmica do ser humano. Evitando que a criança chegue ao final do ano letivo sem os avanços importantes para dar prosseguimento aos seus estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse estudo foi possível perceber algumas mudanças pelas quais tem passado a compreensão e o ensino da língua escrita, como também os desafios enfrentados durante a sistematização desse conhecimento. Com a análise dos dados obtidos na investigação percebe-se que embora revestida de boas intenções, a escola na maioria das vezes se distancia do seu papel que é o de criar condições para que seus atores participem de forma ativa na construção do seu próprio conhecimento, dando o suporte necessário para o desenvolvimento das habilidades dos seus alunos respeitando suas vivências. Percebe-se que as práticas docentes ainda estão pautadas numa pedagogia ultrapassada, de ensino pelo medo, ensino apenas para dar conta de avaliações externas em detrimento de uma pedagogia que respeite o aluno como cidadão pleno, desenvolvendo atitudes dos ideais de uma educação libertadora. Alfabetizar e letrar, como nos relata Simonetti (2005), não se encontra nos livros didáticos, mas no saber do professor e na sua competência em estruturar seu cotidiano a partir das crianças.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIEND, Felipe. A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. Felipe Allind e Mabel Condemarin: trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BASTOS, Marbênia Gonçalves Almeida. Formação de Professores ara o diagnóstico das dificuldades de leitura e escrita. Fortaleza: Ed. EDUECE, 2003, 208p.

BATISTA, A. A. Gomes ET all. Capacidades Lingüísticas da Alfabetização e a Avaliação. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à distância. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. 100p. (coleção PRÓ-LETRAMENTO. Facículo01).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. V.2 Secretaria de Educação fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL/INEP. MAPA DO ANALFABETISMO NO BRASIL. Brasília: INEP.2003.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. Leis Básicas da Educação: Todos pela educação de qualidade para todos. 1ª Edição atualizada. 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado?/ Pratica de leitura e

escrita/ Maria Angélica Freire de Carvalho e Rosa Helena Mendonça (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FERREIRO, Emília. Psicogênese da Língua Escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana de Marco e Mário Corso. 4ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GIDETTI, A. A; MARTIMELLI, S. de Cássia. Compreensão em leitura e desempenho em crianças do ensino fundamental. <http://www.pepsic.bis.org/v8n2a08.pdf>
Acesso em 27 de jun. 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática- 2. Ed. rev.- Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005. 115p.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência Fonológica e Aprendizado da Escrita Alfabética: como é esta relação quando desejamos alfabetizar numa perspectiva de letramento? II Seminário de Educação do Ceará, Fortaleza, 2204.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos/ Ana Ignez Belém Lima Nunes, Rosemary do Nascimento Silva. Fortaleza: Liber Livro, 2008. 192 p.(Coleção Formar).
PARO, Vitor Henrique. Escritos sobre educação/Vitor Henrique paro. - São Paulo: Xamã, 2001.

SEBER, Maria da Glória. Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista/ Maria da Glória Seber, Vera Lúcia de Freitas Luís (colaboradora). São Paulo: Moderna, 1995.

SILVA, Klyvia L. de Andrade. Um olhar histórico: Alfabetização e leitura. Revista ABCEducatio. Nº 65, ano 8, Editora Criarp, p.30-34. Abril, 2007.

SIMONETTI, Amália et. al. O Desafio de Alfabetizar e Letrar. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2005, 208 p.

SOARES, Magda. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. São Paulo: Editora Ática, 1986.

SOLÉ, Isabel; TEBEROSKY, Ana. O ensino e a aprendizagem da alfabetização: uma perspectiva psicológica. Desenvolvimento psicológico e educação/ César cool, Álvaro Marchesi e Jesús Palácios (orgs). Trad. Fátima Murad.Porto Alegre: Artmed Editora,2004.