

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

ITAISE MORETTI DE LIMA

**O DOCENTE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E
SUAS CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

CAXIAS DO SUL

2012

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ITAISE MORETTI DE LIMA

**O DOCENTE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E
SUAS CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Dissertação de Mestrado vinculada à linha de pesquisa Educação, Tecnologia e Linguagem, submetida à Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Flávia Brocchetto Ramos.

CAXIAS DO SUL

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

L732d Lima, Itaise Moretti de
O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas
concepções sobre alfabetização e letramento / Itaise Moretti de
Lima. -- 2012.
117 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
“Orientação: Prof^ª. Dra. Flávia Brocchetto Ramos”

1. Alfabetização. 2. Linguagem – Educação. 3. Ensino
Fundamental – Vacaria (RS). 4. Educação – Rio Grande do Sul.
I. Título.

CDU 2.ed. : 37.016:003-028.31

Índice para o catálogo sistemático:

1. Alfabetização	37.016:003-028.31
2. Linguagem - Educação	37.016:81-028.31
3. Ensino fundamental – Vacaria (RS)	373.3(816.5)VACARIA)
4. Educação – Rio Grande do Sul	37(816.5)

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento”

Itaise Moretti de Lima

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Caxias do Sul, 21 de março de 2012.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos (orientadora)
Universidade de Caxias do Sul

Dr. Felipe Gustsack
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Terciane Angela Luchese
Universidade de Caxias do Sul

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

*Dedico esta dissertação à minha avó
Iracema, por sempre me incentivar a ir em
busca do caminho do saber.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por estar junto a mim em todos os momentos desta caminhada.

À minha mãe Itamara por estar sempre presente me auxiliando a superar os desafios que a vida proporciona e vibrando comigo a cada conquista.

Ao meu pai Jeferson pela confiança depositada nas minhas escolhas.

À minha irmã e melhor amiga Jenifer pelo carinho e incentivo constante.

Ao meu esposo Igor pela compreensão e companheirismo em todos os momentos.

Aos meus avós Severo (in memoriam), Iracema, Osório e Maria por me ensinarem a importância da ética, da honestidade e da humildade.

À minha orientadora Flávia Brochetto Ramos pelo apoio, disponibilidade e por compartilhar comigo seus saberes.

Aos professores deste programa de Pós-Graduação que contribuíram de forma significativa com minha formação.

À Secretaria Municipal de Educação, direção e professores das escolas de Vacaria que confiaram na seriedade do meu trabalho e permitiram a realização da pesquisa.

A todos que contribuíram para a efetivação deste grande sonho.

*“Quem se sente fascinado pelo mar acaba por descobrir
as maneiras de construir barcos e de navegar.
Se o mar não me fascina, se ele me dá medo,
por que razão haveria de querer aprender a arte
de construir barcos e de navegar?
É o fascínio que acorda a inteligência.
O conhecimento surge sempre no desafio do desconhecido.”*

Rubem Alves

RESUMO

O presente estudo busca refletir sobre quem são os professores que atuam no primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Vacaria e analisar as concepções desses docentes no que se refere ao processo de alfabetização e letramento de crianças no âmbito escolar. A investigação está ligada à linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Para efetivar tal pesquisa, foi escolhido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, do ano de 2009, para a seleção de quatro escolas – duas com as maiores médias e duas com as mais baixas, de acordo com este indicador de qualidade do ensino oferecido aos estudantes da Educação Básica. Desse modo, aplicou-se um questionário e uma entrevista aos educadores que atuaram em turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental no ano de 2009 para, a partir de seus discursos, traçar o seu perfil e elucidar as concepções sobre alfabetização e letramento que subjazem às práticas pedagógicas. Considerando que, por trás de toda ação educativa, especialmente quando se trata do ensino da leitura e da escrita, existe um posicionamento teórico, buscou-se respaldo em diversos autores que contribuem com tal discussão, tais como: Vygotsky (1998), Bakhtin (1981), Soares (2000, 2004) e Kleiman (1999). O discurso dos educadores foi o elemento chave na busca de relacionar tais entendimentos às teorias consultadas e ao desempenho das escolas nas avaliações externas. Observou-se, então, que os entendimentos dos profissionais acerca de conceitos como alfabetização e letramento ainda são carregados de elementos do senso comum. Assim, tais discursos não estão em conformidade com as mais recentes pesquisas feitas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, bem como com sua utilização nas práticas sociais. Destacaram-se ainda como relevantes os dados que apontam para relação entre idade dos educadores e tempo de serviço no magistério e sucesso no IDEB. As escolas apresentaram semelhança em seus perfis socioeconômicos, no número de alunos que atendem e também no quadro de professores, os quais, em sua grande maioria, possuem curso superior. A maioria dos entrevistados considera que a alfabetização é um processo contínuo, mas ainda encontra dificuldades para desenvolver seu trabalho na nova configuração do Ensino Fundamental de nove anos. A biblioteca escolar aparece como um recurso pouco explorado, fato que demonstra a existência de falhas na compreensão e divulgação dos programas de distribuição de materiais que promovem o letramento. Esta dissertação visa contribuir com reflexões pertinentes ao campo da alfabetização e do letramento escolar, para que educadores possam ressignificar suas concepções acerca desta temática e, com isso qualificar suas práticas de sala de aula e, conseqüentemente, obter melhores resultados no IDEB.

Palavras-chave: Linguagem. Alfabetização. Letramento. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Ensino Fundamental de nove anos.

ABSTRACT

This study aims to reflect on who are the teachers that work in the first, second and third years of primary education in the city of Vacaria and analyze the teachers' conceptions about the process of learning how to read and write and literacy of children at school. This study is connected to the research line of Education, Language and Technology, on the Graduate Program in Education at the University of Caxias do Sul (UCS). To accomplish this research were selected four schools, and the criterion chosen was the Index of Development of Basic Education - IDEB of 2009, with four participating schools - two with the highest average and the lowest two, according to this quality indicator of education offered to students of Elementary Education. Thus, we applied a questionnaire and an interview with the educators who worked in groups of first, second and third year of elementary school for the year 2009, and, from their speeches, trace a profile about learning to read and write and literacy that underlying pedagogical practices. Based on the assumption that behind all educational activities, especially the teaching of reading and writing, there is a theoretical position, sought to support in many authors who contribute to this theme such as Vygotsky (1998), Bakhtin (1981), Smith (2000, 2004) and Kleiman (1999). The speech of the teachers was the key element in seeking to relate these understandings and theories found in the performance of schools and external evaluations. We observed that the understandings of professionals about concepts such as the process of learning how to read and write and literacy are still loaded with elements of common sense. Such discourses, however, are not in accordance with the latest research done in relation to learning of reading and writing, as well as their use in social practices. .still highlighted as relevant data that indicate the relationship between age of educators and length of service in teaching and success in IDEB. The schools showed similarity in their socio-economic profiles, the number of students who attend and also in teachers, which, for the most part, have higher education. The majority of respondents believe that literacy is a continuous process, but still finds it difficult to develop their work in the new configuration of elementary school of nine years. The school library as a resource appears little explored, demonstrating the existence of gaps in the understanding and dissemination of programs to distribute materials that promote literacy. This thesis aims to contribute reflections within the field of teaching how to read and write and school literacy for educators to reframe their views on this subject and thereby qualify their classroom practices and, consequently, achieve better results in IDEB.

Keywords: Language. Literacy. Literacy. Index of Development of Basic Education - IDEB. Elementary Education of nine years.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	Sujeitos participantes do questionário e da entrevista.....	48
TABELA 2 –	Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	49
TABELA 3 –	Perfil profissional – Escola A.....	51
TABELA 4 –	Formação – Escola A.....	51
TABELA 5 –	Período da alfabetização – Escola A.....	52
TABELA 6 –	Letramento – Escola A.....	52
TABELA 7 –	Habilidades 1º ano – Escola A.....	53
TABELA 8 –	Alfabetização e letramento – Escola A.....	50
TABELA 9 –	Usos da biblioteca escolar – Escola A.....	54
TABELA 10 –	Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Escola A.....	55
TABELA 11 –	Perfil profissional – Escola B.....	59
TABELA 12 –	Formação – Escola B.....	59
TABELA 13 –	Período da alfabetização – Escola B.....	60
TABELA 14 –	Letramento – Escola B.....	60
TABELA 15 –	Habilidades 1º ano – Escola B.....	60
TABELA 16 –	Alfabetização e letramento – Escola B.....	61
TABELA 17 –	Usos da biblioteca escolar – Escola B.....	61
TABELA 18 –	Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Escola B.....	62
TABELA 19 –	Perfil profissional – Escola C.....	66
TABELA 20 –	Formação – Escola C.....	66
TABELA 21 –	Período da alfabetização – Escola C.....	67
TABELA 22 –	Letramento – Escola C.....	67
TABELA 23 –	Habilidades 1º ano – Escola C.....	67
TABELA 24 –	Alfabetização e letramento – Escola C.....	68
TABELA 25 –	Usos da biblioteca escolar – Escola C.....	68
TABELA 26 –	Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Escola C.....	69
TABELA 27 –	Perfil profissional – Escola D.....	75
TABELA 28 –	Formação – Escola D.....	75
TABELA 29 –	Período da alfabetização – Escola D.....	76

TABELA 30 – Letramento – Escola D.....	76
TABELA 31 – Habilidades 1º ano – Escola D.....	76
TABELA 32 – Alfabetização e letramento – Escola D.....	77
TABELA 33 – Usos da biblioteca escolar – Escola D.....	77
TABELA 34 – Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Escola D.....	78
TABELA 35 – Dados escolares.....	83

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1:	Faixa etária.....	83
GRÁFICO 2:	Tempo de experiência no magistério.....	84
GRÁFICO 3:	Formação.....	84
GRÁFICO 4:	Duração do processo de alfabetização.....	86
GRÁFICO 5:	O letramento deve ser trabalhado a partir.....	86
GRÁFICO 6:	Habilidades desenvolvidas durante o 1º ano do Ensino Fundamental.....	87
GRÁFICO 7:	Alfabetização e letramento.....	88
GRÁFICO 8:	Práticas e usos da biblioteca escolar.....	89
GRÁFICO 9:	Obras do PNBE.....	90
GRÁFICO 10:	Acervos complementares do PNLD.....	90

LISTA DE SIGLAS

IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SAEB –	Sistema de Avaliação da Educação Básica
PNLD–	Plano Nacional do Livro Didático
PNBE –	Plano Nacional da Biblioteca Escolar
FNDE –	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases
CNE –	Conselho Nacional de Educação
SAEP –	Sistema de Avaliação da Educação Primária
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PDE –	Plano de Desenvolvimento da Educação
GEEMPA–	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
PPP –	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 POR UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO: ALFABETIZAR LETRANDO.....	20
1.1 EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO.....	20
1.2 LINGUAGEM E APRENDIZAGEM.....	23
1.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	24
1.4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	26
1.5 LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE LEITORES.....	28
1.6 EDUCAÇÃO BÁSICA COM ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	32
1.7 AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	36
2 OLHARES SOBRE DISCURSOS: VISÃO DOS PROFESSORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE VACARIA.....	42
2.1 PERCURSO E PESQUISA.....	42
2.2 REDE MUNICIPAL DE VACARIA E SUAS PARTICULARIDADES.....	44
2.3 PESQUISA E SUJEITOS.....	45
2.4 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS.....	46
2.5 ESPAÇOS ESCOLARES E CONCEPÇÕES.....	49
2.5.1 Caracterizando a escola A.....	49
2.5.1.1 Conhecendo os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	51
2.5.1.2 Alfabetizadores e suas concepções.....	56
2.5.2 Caracterizando a escola B.....	58
2.5.2.1 Conhecendo os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	58
2.5.2.2 Alfabetizadores e suas concepções.....	62
2.5.3 Caracterizando a escola C	64
2.5.3.1 Conhecendo os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	65

2.5.3.2 Alfabetizadores e suas concepções.....	71
2.5.4 Caracterizando a escola D.....	74
2.5.4.1 Conhecendo os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	74
2.5.4.2 Alfabetizadores e suas concepções.....	79
3RELAÇÃO DISCURSO-TEORIA-IDEB.....	82
3.1 DOCUMENTOS ESCOLARES.....	82
3.2 EDUCADORESE PERFIL.....	83
3.3 DOCENTESE CONCEPÇÕES.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXOS.....	101
ANEXO A– Termo de Compromisso SMED.....	102
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	103
ANEXO C – Ofício aprovação Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul.....	105
ANEXO D – Questionário Piloto.....	106
ANEXO E – Questionário.....	109
ANEXO F – Roteiro entrevista.....	117

INTRODUÇÃO

O início da escolarização obrigatória das crianças, correspondente aos primeiros anos do Ensino Fundamental, merece destaque visto que a etapa constitui a base para a continuidade dos estudos dos educandos. Além disso, esse momento merece uma atenção especial, em virtude do baixo desempenho que os estudantes têm recebido em avaliações externas e, ainda, tendo em vista as alterações legais implementadas no ensino.

Destaca-se aqui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, responsável por mensurar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas dentro de uma escala de zero a dez, calculado a partir do número de aprovações da escola e pelo desempenho dos estudantes nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Essas avaliações são: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e Prova Brasil. A partir dos resultados deste índice, cabe aos educadores e gestores rever e reorganizar as ações pedagógicas da escola, a fim de qualificar a aprendizagem dos estudantes e, com isso, alcançar melhores níveis de alfabetização e de letramento.

Apesar da existência destas avaliações e dos investimentos feitos no âmbito educacional, muitos alunos alcançam os anos finais do Ensino Fundamental e até mesmo o Ensino Médio, apresentando déficit na leitura e na escrita, demonstrando, dessa forma, que há lacunas no ensino oferecido pelas instituições e, inevitavelmente, na aprendizagem dos educandos. Verifica-se, assim, a necessidade de qualificar o processo nessa etapa da Educação Básica, a fim de aprimorar a prática docente que contribuirá para as aprendizagens dos estudantes e, conseqüentemente, para a obtenção de melhores resultados dos estudantes nas avaliações.

Os olhares se voltam à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, numa perspectiva que discute questões atinentes à alfabetização e ao letramento. Com esta mudança de paradigma, tal proposta se configura como um dos objetivos da escola. Entretanto, há necessidade de ir além da alfabetização vista como codificação e decodificação de letras, pois esta não é suficiente para o sujeito interagir e intervir na comunidade. É preciso saber usar a escrita e a leitura em diferentes situações. Evidenciando tal necessidade, surge a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, ou seja, busca-se a inserção da criança de seis anos na escola e também uma renovação das práticas pedagógicas através da reestruturação de toda a instituição escolar.

A partir da nova configuração, cabe indagar: Quem são os educadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Qual a concepção de alfabetização e de letramento

subjacente à prática pedagógica desses alfabetizadores? Como entendem a atual configuração do Ensino Fundamental de 9 anos? Dentro deste contexto, emerge a temática escolhida para a pesquisa, a qual busca evidenciar o perfil e a concepção de alfabetização e letramento dos professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, das escolas que obtiveram os melhores e os piores resultados do IDEB, em 2009, no município de Vacaria – RS. O município obteve, no referido ano, em nível estadual, a média 5.1 (4ª série/5º ano) e 4.2 (8ª série/9º ano).

Cabe destacar que a pesquisadora é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Vacaria e assessora pedagógica em alguns municípios da região, onde realiza encontros de formação de professores. Através desse contato profissional com diversos educadores e instituições escolares, percebeu carência de esclarecimentos e qualificação, tanto teórica, quanto prática, para dar conta dos objetivos da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, principalmente no que se refere a prática do alfabetizar letrando.

Assim, esta dissertação de mestrado, que pertence à linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, discorre sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, levantando questionamentos acerca de como a escola está preparada e como está formando os educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo investigar o processo de alfabetização e de letramento de quatro escolas da rede municipal de Vacaria, sendo duas com o melhor e duas com pior desempenho no IDEB de 2009, estabelecendo relações entre o que dizem os pesquisadores sobre o tema, o discurso dos professores e os resultados obtidos pelos estudantes nesta avaliação. Sabe-se que, de forma geral, muitos estudos e pesquisas são realizados no âmbito acadêmico acerca da Educação. Entretanto, é visível que as teorias lançadas chegam tardiamente à escola e são incorporadas pelos educadores lentamente. Nesse sentido, a pesquisa desenvolveu-se através do discurso dos educadores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, evidenciado por meio de um questionário e de uma entrevista que buscaram, na voz destes profissionais, identificar as concepções que subjazem às suas práticas pedagógicas. Os instrumentos aplicados transformaram-se, posteriormente, em dados qualitativos e quantitativos, analisados com o intuito de refletir e interpretar as informações, na busca da compreensão do objetivo inicial da pesquisa.

Para a consecução de tal proposta, a dissertação se organiza em três capítulos: o primeiro, “Por uma concepção de educação: alfabetizar letrando”, reflete acerca do conceito

de educação que permeia este estudo, relacionados a um ensino que visa à formação integral do sujeito para que o mesmo possa ser um agente de transformação da sociedade e de sua própria existência. Tal conceito fundamenta-se em Delors (2000), Freire (1987, 2001), Gadotti (2000), Larrosa (2002), Paviani (2003) e Vygotsky (1998). Ainda neste capítulo, discorre-se sobre a linguagem a partir do entendimento de como se dá a aprendizagem inicial da escrita, amparando-se em Vygotsky (1998) e Bakhtin (1981). Posteriormente, apresentam-se aspectos que marcam a história da alfabetização no Brasil, apoiando a discussão em Mortatti (2000). Em seguida, avança-se na história e procura-se explicar a diferença conceitual entre os termos *alfabetização* e *letramento*, que se diferenciam e se complementam, impulsionando a necessidade de uma prática do alfabetizar letrando, que visa à formação de leitores. Para tal objetivo, busca-se a voz de Soares (2000, 2004) e Kleiman (1999). Em seguida, o estudo centra-se no Ensino Fundamental e em sua configuração atual, a partir da sua ampliação para nove anos. Também se efetiva uma discussão acerca da avaliação, sendo este um meio de qualificar aprendizagens e práticas pedagógicas, baseando-se em Hoffman (2007), Moretto (2007), Weisz (2000), Vasconcellos (2006) e Sacristán (1998).

O segundo capítulo, intitulado “Olhares sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita: visão dos professores de escolas municipais de Vacaria”, descreve a trajetória da pesquisa, apresenta as características da rede municipal de Vacaria e de cada uma das escolas envolvidas no processo investigativo, bem como traz dados coletados a partir dos questionários e entrevistas aplicados aos educadores.

Por fim, o terceiro capítulo “Relação discurso – teoria – IDEB”, possibilita um encontro entre as contribuições teóricas do primeiro capítulo e os dados coletados e apresentados no segundo, buscando desvendar as relações destes com a classificação das instituições escolares na avaliação externa em foco: o IDEB. Para isso, através dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, caracteriza-se cada uma das instituições, buscando semelhanças em suas filosofias, quadro de profissionais e número de estudantes que atendem. Posteriormente, é traçado o perfil dos docentes que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, no que se refere à faixa etária, ao tempo de experiência no magistério e à formação. Dando sequência às reflexões, procura-se explicitar as concepções destes educadores em relação à alfabetização e ao letramento.

Pretende-se contribuir, através desta pesquisa, com educadores e gestores de escolas de Ensino Fundamental, em especial com os dos anos iniciais, no sentido de levantar questionamentos, apresentar estudos relevantes acerca da aprendizagem da leitura e da escrita

e, ainda, desvendar as concepções que estão por trás da prática educativa, para que as mesmas possam ser ressignificadas, qualificando o processo de ensino-aprendizagem voltado à alfabetização de crianças.

1 POR UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO: ALFABETIZAR LETRANDO

*“... por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham,
dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.”
(Emília Ferreiro)*

O presente capítulo tem a finalidade de compor a fundamentação teórica que embasa a análise dos dados coletados na pesquisa de campo realizada em escolas públicas localizadas no município de Vacaria. Abordam-se, nesse momento, questões acerca dos temas: educação, linguagem, alfabetização e letramento. Além disso, discorre-se acerca do Ensino Fundamental de nove anos, avaliação externa, Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE.

1.1 EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Inúmeros são os discursos em que o termo *educação* é mencionado, não só por profissionais envolvidos com esta esfera. Mas afinal, o que é educação?

Há hoje a necessidade de ressignificar esse conceito, visto que a sociedade está em constante mudança, decorrente de inúmeros fatores, dentre eles, os avanços tecnológicos que difundem velozmente informações. Com isso, a instituição escolar, responsável pelo ensino formal, necessita também adequar-se às novas exigências que se impõem. Nessa nova configuração, os indivíduos estão cercados de informações, entretanto, isso não significa que estejam aprendendo. Complementa-se esta afirmação com os argumentos de Paviani, ressaltando que “o excesso de informações, quando não se possui uma formação criteriosa pode prejudicar o ensino e a formação individual e profissional.” (2003, p.92).

A concepção que sustenta esta escrita baseia-se em uma *educação* que vai além da aprendizagem cognitiva, ou seja, vai além da aprendizagem de conteúdos, englobando também a formação do ser humano como um todo, na sociedade contemporânea. Parte-se do entendimento de *educação* como possibilidade de formar um sujeito ativo na sociedade em que vive, sendo que o ato de educar implica conduzir o processo de formação do homem enquanto sujeito que se situa e age no mundo. A prática educativa vai além de fornecer informações, dá condições ao ser humano para construir um projeto de vida e colocá-lo em ação, pois, através da educação, cada ser humano deve encontrar seu lugar no mundo e agir nele.

O ser humano configura-se, na atualidade, de formas diferentes em relação ao saber, ao conhecimento, à sua formação e transformação, ou seja, a revolução tecnológica é “essencial para a compreensão da nossa modernidade, na medida em que cria formas novas de socialização e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva.” (DELORS, 2000, p. 64).

A *educação* efetiva-se por meio da experiência. Larrosa conceitua experiência como algo “(...) que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p.21), especificando-a como “(...) um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, o que se prova.” (2002, p.25). Assim, se explica o sentido de educar como sendo o que é capaz de transformar o indivíduo, de colocá-lo em movimento para que se transforme.

Através dessa concepção de *educação*, o homem torna-se capaz de visualizar seu entorno de forma crítica e, assim, vislumbrar a construção de um mundo melhor. Em outras palavras, a educação oferece “(...) a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade”. (DELORS, 2000, p. 60). Pela educação, não se permanece indiferente às situações de injustiças e preconceitos do cotidiano, pois são construídos referenciais que auxiliam no processo de mudança de nossa sociedade.

Esses pressupostos evidenciam a inconsistência da educação bancária, vista como “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1987, p. 59), e nos encaminham à necessidade de uma educação dialógica, ou seja, a uma prática educacional transformadora e problematizadora, que foca a aprendizagem pelo diálogo, permitindo aos sujeitos perceberem de forma crítica “como estão sendo no mundo” (FREIRE, 1987, p.72).

Freire (2001, p. 36) argumenta que “a prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à construção dos direitos humanos, contudo (...) sem ela, jamais haverá transformação social”. Pela sua importância, é necessário que se tenha clareza dos fatores que permeiam a educação, para evitar uma postura extremamente idealizadora que nos leve a ignorar as dificuldades presentes no sistema educacional.

Nesse contexto, a *educação* baseada na mera transmissão de informações, sem considerar o desenvolvimento integral do sujeito, não dá conta das exigências do mundo contemporâneo. Relacionar educação com transmissão de conhecimento é vago e inconsistente, pois não é possível “(...) contentar-se em reunir as pessoas fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado”. (DELORS, 2000, p.60).

Partindo do pressuposto de que só aprendemos aquilo que tem significado, o papel da educação vai além de transformar informações em conhecimento, precisa dar suporte para que

o indivíduo saiba utilizá-lo em suas vivências. Nesse sentido, Gadotti (2000, p. 42) afirma que “a escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também preocupar-se com a formação global dos alunos, de modo que o conhecer e o intervir no real se encontrem”.

Repensar as maneiras de ensinar e de aprender também se faz pertinente, pois “sem uma certa noção do que ocorre com alguém quando aprende, não é possível ensinar.” (PAVIANI, 2003, p. 17). Vale lembrar aqui a importância de uma formação consistente e contínua dos educadores, já que estes também se configuram como sujeitos aprendentes que estão constantemente sendo educados.

Essa visão apoia-se em Vygotsky (1998a, p. 110), ao defender que a *aprendizagem* acontece em todos os momentos da vida. A diferença é que o aprendizado escolar trabalha com o conhecimento sistematizado e produz elementos novos no desenvolvimento humano. Pode-se, assim, pensar, a partir dos pressupostos vygotskyanos, que “aprendizagem e desenvolvimento estão interrelacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.

Para pensar sobre a aprendizagem, buscam-se em Vygotsky conceitos considerados fundamentais - *zona de desenvolvimento real e potencial*. O autor conceitua como estágio de desenvolvimento real “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (1998, p. 111), ou, em outras palavras, diz respeito ao que o sujeito já consegue fazer sozinho, competências e habilidades que o indivíduo já possui. Já o nível de desenvolvimento *potencial* caracteriza-se pelo que a criança consegue fazer com a ajuda de outros. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal refere-se à

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes. (1998, p. 112).

A zona de desenvolvimento real pode ser alargada através da interação e mediação das aprendizagens. Além disso, valorizam-se os conhecimentos prévios do aluno, ou seja, leva-se em consideração o que ele já sabe para ampliar seu nível de desenvolvimento real. Na verdade, “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre um conhecimento prévio”. (VYGOTSKY, 1998a, p. 110).

Em razão dos argumentos elencados neste tópico, entende-se a *educação* como uma ação complexa, que exige dos profissionais envolvidos constante reflexão, estudo e ressignificação de conceitos e concepções. Nesse sentido, acredita-se que, para pensar em

educação escolarizada, há que se partir das primeiras aprendizagens na Educação Infantil e na Educação Básica, no que se refere ao processo de alfabetização. Assim, apresentam-se, em seguida, estudos referentes à linguagem, por sua importância para a efetivação da aprendizagem, bem como por trazerem aspectos imprescindíveis à compreensão do desenvolvimento da leitura e da escrita, foco desta pesquisa.

1.2 LINGUAGEM E APRENDIZAGEM

Este tópico tem como finalidade refletir sobre o que se entende por *linguagem* no presente estudo, a partir de estudos de Bakhtin (1981) e de Vygotsky (1998), cujas abordagens fundamentam propostas de ensino contemporâneas.

Os dois autores começaram a ser estudados no Brasil nos anos 70. Suas reflexões suscitam propostas pedagógicas capazes de responder aos desafios enfrentados na prática docente, possibilitando um diálogo entre educação e linguagem. Freitas (1994, p. 81) discorre sobre o encontro das reflexões de Bakhtin e Vygotsky e educadores desta vertente, relatando que “o estudo deu-se, prioritariamente, a partir de uma preocupação com a linguagem, com o processo de alfabetização, com a Psicologia e a importância do contexto histórico-cultural na formação dos processos mentais”.

De modo geral, considera-se, a partir dessas bases epistemológicas, que a *linguagem* é um produto cultural elaborado pela humanidade, constituído pela representação simbólica da realidade que possibilita interação homem-mundo. Partindo das contribuições vygotskyanas, entende-se que somos seres de linguagem, ou seja, que a linguagem constitui o ser humano, ao mesmo tempo em que é por ele constituída. Ainda vale salientar que, através da linguagem, é possível haver comunicação e, além disso, que se apropriar de uma língua corresponde à apropriação de um modo de pensar, de viver, de se posicionar frente aos acontecimentos do cotidiano.

A *linguagem*, para Vygotsky (1998), é uma ferramenta auxiliar na mediação entre homem e mundo, a qual consiste em signos formados pela cultura humana e por conceitos já elaborados. O autor destaca a linguagem no processo de elaboração do pensamento, assinalando que ela é construída e aperfeiçoada pela humanidade. Na visão vygotskyana, a internalização da linguagem provoca mudanças decisivas no comportamento humano, pois ela é mediadora na interação dos indivíduos. Outrossim, o autor ressalta que, pela linguagem, se dá a interiorização de conteúdos historicamente organizados, de modo que ela permite ao sujeito aprender e conhecer o entorno e a si mesmo.

Bakhtin também contribui significativamente para esta reflexão. O pesquisador se consolidou como filósofo da linguagem em uma concepção que ultrapassa a visão de língua como sistema, porque não a entende isoladamente, ou seja, considera-a como reflexo das relações sociais dos falantes. A língua existe pela enunciação concreta que se reflete em situações de comunicação verbal determinadas pelas condições sociais e econômicas da época. O autor (1981, p. 279) afirma que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas à utilização da língua.

Bakhtin defende a importância da linguagem na construção do conhecimento, afirmando que é através dela que o homem dialoga com o mundo a sua volta. A partir dos pressupostos de Bakhtin (1981, p.279), entende-se que “a linguagem surge sempre em um contexto de interação, de uso, e que a língua efetua-se na forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes na atividade humana”. Nessa linha de pensamento, ainda segundo Bakhtin (1981), pode-se afirmar que um *enunciado* é a unidade mínima de comunicação entre sujeitos e que não se repete. A cada enunciado há uma possibilidade de resposta por parte do outro, que, segundo o autor, consiste na atitude responsiva, a qual pode ser elucidada como atitude de resposta intencional ao enunciado. Desse modo, o ouvinte se torna também locutor, havendo possibilidade de concordar ou discordar, completar, adaptar, etc.

Para ele, a *linguagem* é entendida como uma possibilidade de comunicação individual, mas também social e universal. Ainda cabe salientar que é mais do que uma forma de representação do mundo, pois a possibilidade de se comunicar e de se apropriar de uma língua é um modo de pensar, de viver, de se posicionar frente ao cotidiano. Através de concepções distintas acerca da linguagem, efetiva-se a práxis pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Assim, o próximo tópico deste estudo dedica-se a apresentar pressupostos de como a criança aprende a ler e a escrever.

1.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A internalização e o desenvolvimento da linguagem pela criança implica a necessidade de comunicação (VYGOTSKY, 1998). O desenvolvimento da linguagem possibilita novos modos de convivência e, além disso, mudanças no agir e no pensar, ou seja, suscita mudanças na formação da criança.

A *linguagem escrita* é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada (VYGOTSKY, 1998a, p. 140). Para a criança evoluir no simbolismo, “(...) precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala” (1998, p.153). As crianças, em uma determinada fase, expressam-se através de desenhos e rabiscos que são fundamentais para a escrita futura, pois “simples sinais indicativos, traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos por signos”. (VYGOTSKY, 1998a, p. 152).

O autor expõe que “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela ação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.” (VYGOTSKY, 1998a, p. 127). Com a criação de uma situação imaginária, é possível atribuir novos significados a objetos, controlar voluntariamente ações, desenvolver o pensamento abstrato e observar regras.

Vygotsky argumenta que a compreensão da linguagem escrita pressupõe que primeiro se conceba a linguagem oral como um sistema de representação simbólica da realidade, ou seja, “a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário” (VYGOTSKY, 1998a, p. 154).

O estudioso apresenta ainda a *escrita* como uma forma complexa para que o homem possa se relacionar com o mundo que o cerca, acessando ao conhecimento já sistematizado. Considera que a escrita é um produto cultural elaborado ao longo da história da humanidade e também um sistema de representação da realidade extremamente sofisticado. É impossível discorrer sobre a elaboração cognitiva da escrita descontextualizada de sua função social.

Além disso, deve-se pensar que a construção da escrita se efetiva na participação de vivências diárias, quando as mesmas são relevantes e têm significado, caso contrário, o ato de escrever não passará de exercícios mecânicos e artificiais. Isso significa que a criança precisa sentir necessidade da leitura e da escrita. Nesse sentido, Vygotsky (1998a, p. 155) defende que “(...) o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”.

Bakhtin (1981) também discute o processo da construção da escrita, por trazer a concepção de palavra como algo que tem marcas culturais, sociais e históricas, distinguindo-se da palavra como codificação e decodificação de letras.

A partir da reflexão acerca dos estudos de ambos os autores, fica evidente que o processo de aprendizagem da escrita acontece de forma significativa no momento em que o sujeito se dá conta da necessidade dessa habilidade na sua vida. Dessa forma, a concepção

tradicional do processo de aprendizagem perde o sentido, tendo em vista a discussão acerca da linguagem.

Considerando-se esses conceitos, é construído, a seguir, um breve histórico da alfabetização no Brasil, através do qual se percebem as evoluções nos estudos e práticas realizadas nesse processo.

1.4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Muitos passos foram dados em relação à aprendizagem da linguagem escrita e da leitura e, para melhor compreensão destes avanços, será apresentado um breve histórico, a partir da obra de Mortatti (2000). Nesse sentido, o recorte possibilitará o entendimento de como vêm acontecendo as mudanças conceituais em torno da alfabetização, elencando-se alguns momentos na trajetória desta temática.

Parte-se por volta da segunda metade do século XIX, quando o ensino da leitura se dava pelos tradicionais métodos sintéticos (da parte para o todo): soletração/alfabético (partia do nome das letras), fônico (do som para as letras) e silabação (das sílabas). Tais métodos visavam ao ensino partindo da apresentação das letras e seus nomes ou dos sons ou das famílias silábicas, e as dificuldades iam gradativamente aumentando. Depois disso, poderiam ser ensinadas as palavras que eram formadas pelas letras aprendidas e, após, as frases.

Cabe salientar que a aprendizagem da escrita se dava através de caligrafia, ortografia, ditado e formação de frases, o que evidenciava a necessidade de habilidades visuais, auditivas e motoras. A preocupação centrava-se na caligrafia, no tipo de letra a ser usado, tendo como referência exercícios de cópia. Essa modalidade de ensino traz consigo a concepção de uma “educação positivista, baseada em Augusto Comte”, prevendo “uma educação útil, prática e racional.” (MORTATTI, 2000, p. 43).

A partir de 1880, passou a ser divulgado no Brasil o “Método João de Deus” ou “Método analítico”, contido na *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, visto como um método revolucionário que se baseava nos princípios da moderna linguística da época, o qual iniciava o ensino da leitura pela palavra e após realizava a análise do valor fonético das letras, ou seja, tinha como princípio a *palavração* (leitura da palavra). A divulgação desse método no país acontece através de Antonio da Silva Jardim, que propõe reformas no ensino tradicional da época. (MORTATTI, 2000, p. 25).

Chega o momento em que se inicia uma disputa entre partidários do método analítico e dos tradicionais métodos sintéticos. O analítico era considerado mais moderno e

(...) deveria orientar a preparação não apenas teórica, mas sobretudo prática de um novo professor sintonizado com os progressos da “pedagogia moderna”, o qual deveria deduzir da psicologia da infância e suas bases biológicas os modos de ensinar a criança. (MORTATTI, 2000, p. 78).

No ano de 1892, esse método recebeu mais ênfase, ou seja, partia-se do pressuposto de que o ensino da leitura e da escrita se dá do “todo” para as “partes”. Somente em 1910 começa-se a utilizar o termo *alfabetização*. Por volta dos anos de 1920, buscaram-se novas propostas, as quais tentam conciliar os dois métodos de ensino, passando a utilizar “métodos mistos” ou “métodos ecléticos”. Desse modo, a alfabetização passou a ser objeto de estudo, e Lourenço Filho destacou-se no cenário por trazer os Testes ABC, cuja meta era medir o nível de maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita, que gradativamente foram abrindo espaço para outros testes, tornando-se tendência no campo educacional. Buscava-se, assim, classificar os estudantes, visando a uma homogeneização das classes, problematizando não somente o *como ensinar* e sim *quem ensina*, o que diminuiu a importância dos métodos utilizados.

Ao final dos anos 1970, a alfabetização é objeto de estudo sistemático (MORTATTI, 2000, p. 253) e buscaram-se respostas coerentes ao contexto do ensino, para a resolução dos problemas encontrados. A partir dos anos 1980, surgem estudos pautados no construtivismo e no interacionismo, para intervir na problemática da alfabetização no Brasil.

O construtivismo, decorrente das pesquisas de Emilia Ferreiro, na Universidade de Genebra, tem como orientador o suíço Jean Piaget e conta com outros colaboradores, especialmente Ana Teberosky. Esses estudos levantaram questões acerca de quem aprende e como se aprende a língua escrita, o que se denomina lecto-escrita. Além disso, buscaram a desmetodização da alfabetização, questionando a necessidade da existência de cartilhas. Esta teoria parte da Psicolinguística, tendo como base os estudos de Chomsky acerca da linguagem e de Piaget sobre a inteligência (MORTATTI, 2000, p. 264). O construtivismo, por sua vez, não pretendeu ser um novo método de ensino e nem uma nova didática, mas, conhecendo como a criança aprende a ler e a escrever, propõe-se como tentativa de criar procedimentos adequados às necessidades dos estudantes. A perspectiva construtivista da alfabetização é uma revolução conceitual e tem como proposta, segundo Ferreiro (2004, p. 78), a ideia de que, para se alfabetizar, é preciso que a criança reconstrua a língua escrita, de modo a apropriar-se dela.

Nesse contexto, surge um novo discurso, evidenciado por Ana Luiza Smolka, através da perspectiva interacionista, que se fundamenta nas teorias de L. S. Vygostky, M. Bakhtin e M. Pêcheux, baseada na relação entre pensamento e linguagem. De acordo com esta corrente, o processo de aprendizagem acontece na relação com o outro e tem o texto como objeto do ensino da leitura e da escrita. Aponta ainda que, antes da alfabetização escolar, o sujeito já possui certos modos de pensar, sentir e agir, que são responsáveis pela atribuição de significado para si, para o mundo e para a leitura e a escrita. Nessa teoria, ressalta-se que as crianças aprendem em suas experiências do cotidiano e, ao entrar na escola, já desenvolveram diversas habilidades. Aos conhecimentos construídos em suas vivências, Vygotsky (1998) chamou de *conceitos cotidianos ou espontâneos*, e aos saberes escolares, chamou de *conceitos científicos*, considerando que ambos se relacionam e se complementam. Muitas funções intelectuais permeiam o desenvolvimento de conceitos. Portanto, a concepção de transmissão dos mesmos não cabe nessa perspectiva, pois não passariam de um verbalismo.

No discurso atual, têm-se conciliado as contribuições do construtivismo e do interacionismo, pois ambas ressaltam que o papel da escola e do professor é imprescindível ao desenvolvimento da criança e ao processo de elaboração de conceitos, destacando ainda que, para que tal elaboração aconteça, um ambiente desafiador é decisivo. Além disso, a escola precisa oportunizar às crianças o acesso ao conhecimento científico elaborado ao longo da história da humanidade.

Acerca desses estudos, surge o termo *letramento*, tradução do termo inglês *literacy*, difundido no Brasil através das pesquisas de Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares. O termo surgiu da necessidade de explicar um fato novo que transforma e amplia a concepção de alfabetização. Parte de uma abordagem que contextualiza a leitura e a escrita como formas de inserção social e traz consigo a ideia de que os alunos tenham clareza do significado desta aprendizagem e possam utilizá-la em seu contexto. O vocábulo passou a ser utilizado no Brasil, por volta dos anos de 1980, quando os autores citados anteriormente expandiram este conceito o qual será explicitado no tópico a seguir.

1.5 LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE LEITORES

Como foi apresentado anteriormente, muitos estudos foram e estão sendo feitos sobre o processo da aprendizagem da leitura e da escrita. A visão que se tem sobre o ler e o escrever vem se alterando ao longo da história e esses conhecimentos passam a ser vistos como algo complexo, que não se restringe à mera ação de juntar letras e ler palavras.

Com a mudança de paradigma, temos a presença de dois termos que se diferenciam e se complementam: a alfabetização e o letramento. Com embasamento em Soares (2004, p. 91), entende-se que a alfabetização refere-se ao “processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita”, enquanto que a proposta do letramento “considera que o indivíduo letrado não é apenas o que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”. (SOARES, 2004, p. 40).

Ainda apoiando-se em Soares, ressalta-se que o letramento “implica habilidades várias” (2001, p. 92) e que algumas vezes “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita.” (SOARES, 2004, p. 45).

Cada estudante que chega à instituição escolar, responsável pela aprendizagem da leitura e da escrita, traz bagagens diversificadas. Os que possuem contato maior com situações de leitura e de escrita, certamente, motivam-se e interessam-se mais para conhecer seus usos e finalidades. Entretanto, nem toda realidade é assim, há crianças que não desfrutam de um ambiente letrado. Tal reflexão permite questionar acerca da maneira mais eficaz para que a leitura e a escrita façam parte do cotidiano dessas crianças e, ousa ainda mais, quando se refere à inserção desta prática na vida das famílias e da comunidade. Para que isso se efetive, cabe à escola assegurar a todos a vivência de práticas sociais de leitura e de escrita, reduzindo as desigualdades instaladas em nossa sociedade. Como nos mostra Soares, cabe à escola promover a

(...) aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a *alfabetização*, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o *letramento* (2004, p. 89).

Kleiman também evidencia que a responsabilidade da escola é formar sujeitos letrados e não apenas alfabetizados e, que

(...) a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano: escrever bilhetes e cartas, compreender uma notícia no jornal, entender uma explicação médica, preencher

formulários oficiais, defender seus direitos de consumidor, contribuir para um debate. (1999, p. 90).

Percebe-se, no contexto escolar, a falta de clareza quanto à complexidade do processo de alfabetização e, assim, consagram-se práticas rotineiras através do ensino fragmentado da escrita e da leitura. Diante dessa realidade, deparamo-nos com diversos questionamentos: o que é ser alfabetizado? como alfabetizar? que visão as crianças têm sobre a leitura e a escrita? onde a leitura e a escrita aparecem no dia a dia de cada uma das crianças?

As discussões sobre como alfabetizar letrando estão cada vez mais presentes no contexto educacional, mas será que chegaram à sala de aula? Quando se pensa nessas concepções, vislumbra-se um grande desafio, pois, de que forma os educandos aprendem o código escrito e ao mesmo tempo inserem esta aprendizagem em suas práticas cotidianas?

A responsabilidade da escola consiste em criar múltiplas possibilidades para que o aluno construa habilidades relativas ao processo e utilize efetiva e competentemente a tecnologia da escrita. Assim, vale ressaltar as amplas possibilidades dos usos sociais da leitura e da escrita, já que as relações sociais se dão a todo instante através da linguagem e também destacar a importância de trazê-las para a sala de aula, contextualizando os conhecimentos que devem ser priorizados na escola conforme as vivências do educando.

Há ainda a necessidade de se formar leitores, uma realidade e uma preocupação evidenciada constantemente no Brasil e, por isso, programas governamentais são criados para proporcionar aos estudantes contato com materiais de leitura de qualidade, já que “(...) o acesso aos bens culturais é fundamental para o processo de se tornar leitor (...)” (BRASIL, 2008, p. 20).

Essas iniciativas do governo constituem-se como um mérito para o país, já que, conforme Serra, possibilitarão

uma sociedade mais participativa, na qual os indivíduos terão condições, como leitores, de conhecer a história da humanidade, do seu povo e de si próprios, podendo se tornar agentes de transformação da realidade” e ainda que “essa conquista poderá superar o quadro atual, em que a maioria está excluída não só dos bens materiais como também dos culturais. (2004, p. 71).

Para tanto, foi criado em 1997, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), que distribui acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência, além de outros materiais que contribuem com o acesso a fontes de informação, bem como com a formação de alunos e educadores leitores. (BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, 2011). Fazem parte desse Programa,

além das obras remetidas à biblioteca escolar, livros para uso pessoal do aluno do Ensino Fundamental (Leitura em minha casa), do professor (biblioteca do professor), da comunidade escolar (Casa da leitura) e dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (Palavra da gente). Tais acervos objetivam contribuir para a promoção da alfabetização e do letramento dos estudantes.

Vale salientar que “a democratização do acesso à leitura esperada pela distribuição de livros do PNBE, com alcance amplo no que diz respeito a usuários de diversos segmentos (...), parece não ter acontecido como previsto” tendo em vista que

não é a distribuição de acervos que muda as práticas dos professores quanto ao uso dos livros de literatura nas atividades pedagógicas, nem muda nos sujeitos a compreensão do que lêem, melhorando sua apropriação de sentidos. (BRASIL, 2008, p.20).

Já o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como meta a distribuição de livros didáticos, dicionários e obras complementares aos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Os livros são escolhidos pelas escolas através do Guia do PNLD. Nos casos das turmas de primeiro e segundo ano, cabe destacar que recebem um acervo denominado *obras complementares* cujo objetivo “é incrementar a aprendizagem no ciclo da alfabetização” (BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, 2011) e que são contempladas por livros didáticos, cujos componentes curriculares são: alfabetização matemática e alfabetização linguística. Sugere-se que o Acervo complementar seja alocado na sala de aula, para que contribua diretamente para a criação de um ambiente letrado.

Diante desse contexto, evidencia-se ainda a expressão “alfabetizar letrando”, a qual articula a aprendizagem da leitura e da escrita com seu uso nas situações diárias do estudante. Confirmando este pressuposto, a discussão apoia-se novamente nas contribuições de Soares, quando ressalta que esta prática significa

orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de texto. (SOARES, 2000).

Cabe refletir: qual é a melhor estratégia para que a escrita e a leitura penetrem no cotidiano de nossos alunos e da comunidade escolar? Pensar na abordagem do alfabetizar letrando a partir de uma perspectiva interacionista, sugere que o texto é o objeto de ensino-

aprendizagem na alfabetização. Mas, afinal, a interação com textos é possível para crianças que ainda não estão alfabetizadas?

Kleiman (1999) aponta que texto (do latim *textus*, tecido) é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções. Um texto produzido pelas crianças, no processo de alfabetização/letramento, propicia uma gama de informações sobre o que a criança é capaz de produzir, no que se refere à escrita. Esses dados podem ser utilizados pelo professor como pistas sobre os conhecimentos e as hipóteses que o estudante vem construindo. No momento da produção, a criança mobiliza uma série de habilidades para fazer as escolhas, as críticas e a organização do processo de produção textual. Esta proposta parece mais rica do que a mera codificação e decodificação de letras, porém exige do professor um vasto conhecimento sobre a concepção de alfabetizar letrando através da produção de textos.

Algumas vezes, há prevalência de um ou outro aspecto na prática pedagógica do educador, em outras palavras, ora o privilégio passa a ser dado aos conhecimentos específicos da alfabetização, ora proporciona a interação com textos e não revela a preocupação com as habilidades do ler e do escrever. Dessa forma, é necessário haver um equilíbrio entre ambos, para que esta perspectiva tenha sucesso.

A realização da práxis pedagógica, pautada nos pressupostos elencados acima, envolve a formação do professor alfabetizador. Nesse sentido, a investigação apoia-se em Soares (2000) quando alerta que, ao educador, “é preciso, para completar uma formação que o torne capaz de letrar seus alunos, que conheça o processo de letramento, que reconheça as características e peculiaridades dos gêneros de escrita próprios de sua área de conhecimento”.

Investimentos têm sido feitos nas instituições escolares para qualificar a aprendizagem da linguagem escrita, os quais, mais do que alfabetizar os educandos, estão comprometidos também com seu letramento. Por isso, há necessidade de se conhecer a proposta da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

1.6 EDUCAÇÃO BÁSICA COM ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

No Brasil, a Educação Básica é alvo de atenções e reflexões, com propósito de qualificar o ensino nas escolas brasileiras. Para a maioria das pessoas de mais idade ou até mesmo para as classes com menos oportunidades, esta etapa de escolarização foi o único acesso à educação formal. Ainda hoje, há muitas crianças e jovens que se encontram fora do espaço escolar, sem concluir o Ensino Fundamental, ou ainda, estudantes com grandes

lacunas no processo de alfabetização, ou seja, que ainda não leem e não escrevem de acordo com as exigências da série/ano em que se encontram.

Por esses e outros problemas detectados durante a escolarização, percebe-se a necessidade de qualificar o processo ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere à alfabetização e ao letramento dos alunos da Educação Básica. Uma das providências tomadas a esse respeito é a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de escolarização, já que a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) estabelece duração mínima de oito anos nesta etapa. A Lei nº 11.224, de 6 de fevereiro de 2006, prevê, a partir de 2010, a

matrícula de crianças com seis anos completos ou a completar até o dia 31 de março do mesmo ano, com o intuito de assegurar um tempo maior às crianças no convívio escolar e também oferecer maiores oportunidades de aprendizagem.

De acordo com as Orientações gerais do MEC (2004, p.17), para o Ensino Fundamental de nove anos, 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental (BRASIL, IBGE, 2000).

Tentando refletir sobre a complexidade dessa mudança, pode-se pensar que a chegada da criança na escola causa vontade de conhecer e essa motivação carrega também inseguranças, questionamentos e incertezas. Assim, alguns alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental já frequentavam uma escola de Educação Infantil, outros sequer sabem utilizar um lápis.

As crianças se caracterizam pela sua imaginação, curiosidade, movimento, desejo de aprender através de suas brincadeiras, construção de sua autonomia e identidade. Elas já podem simbolizar e compreender o mundo, estruturar seus pensamentos e fazer uso das múltiplas linguagens. Dentre essas, destacamos a linguagem escrita, que já pode ser apropriada pela criança, a partir de seu desejo de aprender através de interações que já é capaz de realizar.

Importa aqui refletir sobre concepções de infância, as quais são construídas e modificadas socialmente ao longo dos anos, considerando o momento histórico em que se vive, ou seja, “a infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo a outro” (STEARNS, 2006, p.12). Esse é um aspecto indispensável a ser refletido, nesse momento de transição e de adaptação a uma nova proposta para a Educação Básica,

pois o que parece ser esperado pelos educadores são crianças com as mesmas características e peculiaridades que constituíam a infância há dez anos, por exemplo.

Segundo Stearns (2006), a infância não deixa de ser um conceito definido pelos adultos, para os adultos e por instituições também adultas. Todo período histórico possui variações sobre a definição de infância, e, atualmente, vemos disseminar-se a tendência de globalização da infância. Hoje, as crianças que ingressam na escola são rodeadas pela tecnologia, de modo que o computador, o celular, a televisão, a internet fazem parte de sua vida. Isso faz com que os desafios das instituições de ensino sejam cada vez maiores e a necessidade de inovar o espaço da sala de aula se alargue. Nesse contexto, o consumismo é cada vez mais atraente para as crianças e jovens, fato que provém da disseminação em massa de valores capitalistas em uma sociedade quase totalmente voltada para o mercado e o comércio. Muitos valores que, no passado, eram considerados importantes, estão se perdendo e dando lugar ao descontentamento com tudo aquilo que foge do padrão imposto pelos meios de comunicação. Exemplos disso são a quantidade cada vez maior de jovens com distúrbios alimentares e o crescimento da criminalidade envolvendo o furto de itens que não são de necessidade básica, mas são indicadores de posição social, como celulares, tênis ou roupas de marcas famosas.

Considerando ainda os estudos de Stearns, salienta-se que “a transformação mais evidente na história mundial da infância envolve a passagem das sociedades agrícolas para industriais” (2006, p. 19), impulsionando mudanças que levaram à configuração da sociedade atual. Segundo o autor, a

(...) infância mudou bastante na conversão era da caça e coleta para a era da agricultura. Mudanças posteriores na organização social e crenças religiosas trouxeram alterações mais modestas, embora significativas. O advento de idéias e condições modernas para a infância, disseminadas por imitação, pela pressão internacional e pelas simples exigências de se tentar construir economias industrializadas e Estados modernos, fizeram acelerar o ritmo da mudança outra vez – sempre em meio a grande diversidade. (...) Não é de se admirar que ajustes difíceis estejam em andamento. (STEARNS, 2006, p. 212).

Dessa forma, pensa-se também na postura do professor, ou ao menos, em qual deveria ser ela, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, já que essa proposta não trata apenas da inclusão de mais um ano de escolarização, mas também de repensar a práxis pedagógica. Em outras palavras, este é um momento de rever metodologias e, mais do

que isso, (re)construir conceitos, dado que, segundo as orientações gerais do Ministério da Educação e Cultura (MEC),

não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um ensino fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (BRASIL, 2004, p. 16).

Cabe destacar que, conforme o art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Ensino Fundamental

(...) 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, 1996).

A partir desta nova configuração do Ensino Fundamental, espera-se que os estudantes aprendam através de atividades lúdicas, as quais contribuem com o desenvolvimento das crianças. Trata-se de extrapolar o universo escolar que prioriza a utilização do caderno, lápis e quadro negro.

A ampliação dessa etapa de escolarização para nove anos instaura-se como um desafio promissor a educadores e a gestores escolares, apesar de ainda existirem diversos problemas na educação brasileira. Dentre os tantos desafios, apontam-se os altos índices de repetência; alunos frequentando a escola sem necessariamente obter sucesso em suas aprendizagens; pouco esclarecimento quanto aos objetivos de cada ano/série; formação precária dos educadores; entre outros.

Para nortear o trabalho desenvolvido nas escolas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elabora diretrizes e orientações para a reorganização do Ensino Fundamental de nove anos. Cabe às instituições de ensino criar um currículo e um Projeto Político Pedagógico para o Ensino Fundamental de nove anos e, de acordo com as Diretrizes Curriculares, a proposta das escolas deve estar pautada em uma abordagem democrática e participativa. A elaboração destes documentos é responsabilidade dos gestores e de toda comunidade escolar, assegurando a melhoria da qualidade do ensino.

Este é o momento para repensar todo o Ensino Fundamental. Por isso, cada escola se torna responsável por construir seu plano de ampliação dessa nova modalidade de ensino, em conjunto com sua comunidade escolar, através da elaboração do novo regimento, de currículos, conteúdos e práticas pedagógicas. Ainda se faz pertinente salientar a importância da formação continuada dos docentes nas escolas, possibilitando momentos de reflexão e de planejamento das atividades e readequação das propostas pedagógicas, que viabilizem o desenvolvimento integral das crianças e respeitem as especificidades e características da infância.

Pelo exposto, a alfabetização, o letramento e a formação de leitores na perspectiva do uso da leitura e da escrita em práticas sociais do cotidiano, em que o sujeito possa interagir e intervir na comunidade, são eixos norteadores da prática pedagógica. É importante, pois, realizar alguns questionamentos sobre como está sendo a receptividade dos professores em relação à proposta e também avaliar como a escola se prepara para cumprir os objetivos legais e pedagógicos que surgem.

1.7 AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

A prática de avaliar está constantemente presente em nosso cotidiano e, embora muito se tenha avançado na educação, a *avaliação* ainda se mostra como um dos maiores desafios da escola. É provável que isso se deva ao fato de as instituições de ensino estarem ainda imbuídas de uma concepção que visa a padronização do saber e a homogeneização dos estudantes.

Desse modo, um dos grandes alvos da educação é desestruturar este modelo, desmistificando a *avaliação* enquanto forma de dominação e de controle. Para adensar esta reflexão, buscam-se as contribuições de Sacristán, o qual nos remete a vários conceitos de *avaliação*, sendo esta “o ato de estimar, calcular, taxar, valorizar, apreciar ou atribuir valor”, ou ainda, consiste em “classificar os alunos, aplicar provas para obter informação a partir das quais se atribuirão classificações” (1998, p. 298). Nesse sentido, ao invés de ser vista como um acompanhamento e a investigação do professor acerca das aprendizagens do aluno, ela se tornou o objetivo maior da educação, ou seja, o que se enfatiza é a aprovação ou a reprovação e não se o aluno progrediu no seu desenvolvimento.

Quando se busca essa mudança de paradigmas, deve-se ter consciência que se trata de algo amplo e complexo, o que implica a necessidade de transformação do ensino como um todo, ou seja, “mudar as práticas no sentido de uma avaliação mais formativa, menos seletiva,

talvez deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino.” (PERRENOUD, 1999, p. 145). Desse modo, pode-se dizer que avaliar é um ato subjetivo, pautado em diferentes compreensões e concepções que divergem entre si ou se complementam.

A LDB 9394/96, em seu art. 24, prevê a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais”. Para discorrer sobre o tema, buscam-se os estudos de Hoffmann, quando ressalta alguns “princípios essenciais” do processo avaliativo mediador. “O primeiro é o princípio de avaliação enquanto investigação”, o qual

representa um compromisso do professor investigar e acompanhar o processo de aprendizagem do aluno no seu cotidiano (...), fazendo provocações intelectuais, significativas, em termos de oportunidade de expressão de suas ideias, várias tarefas de aprendizagem, explicações, sugestões de leituras e outros encaminhamentos pedagógicos. (2007, p. 39).

O segundo princípio refere-se à “complementaridade das observações sobre o desempenho dos alunos”, ou seja, à “observação e interpretação da sequência de suas tarefas e manifestações”, sendo que o professor necessita “analisar as tarefas dos estudantes em sua sequência e articulação, interpretando a natureza dos seus erros e acertos, analisando, portanto, a dimensão *qualitativa* de suas respostas” (HOFFMANN, 2007, p. 39-40). O terceiro princípio consiste na “provisoriamente dos registros de avaliação”, o qual significa que

quaisquer registros ou anotações feitas sobre o desempenho do estudante ao longo do processo serão considerados provisórios e sujeitos à complementação e/ou refutação para a análise global do seu desempenho. (HOFFMANN, 2007, p. 40).

Quando se refere às dificuldades da avaliação, geralmente o professor se neutraliza de sua responsabilidade frente ao baixo desempenho dos estudantes, argumentando que o grande problema são os alunos desinteressados, as famílias desestruturadas, entre outros aspectos. Desse modo, Vasconcelos afirma que

o problema central da avaliação, portanto, é o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os “aptos” e os “inaptos”, os “capazes” e os “incapazes”. (2006, p. 35).

Não tem sentido uma avaliação que não assuma o intuito de melhorar o ensino e a aprendizagem. Ela deve ser um elemento que propicie o conhecimento das facilidades e das dificuldades encontradas pelos educandos, para que sejam tomadas as medidas necessárias para recompor a prática educativa e, então, fazê-los progredir. Weisz (2000, p.94) aponta que avaliar “serve para verificar se o trabalho do professor está sendo produtivo e se os alunos estão, de fato, aprendendo com as situações didáticas propostas”.

Configura-se como um momento de reflexão que permite aos educadores vislumbrar aspectos positivos e negativos de sua práxis, pois “avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não.” (WEISZ, 2000, p. 95). Desse modo, a avaliação não pode se tornar a finalidade da educação, mas um alicerce para a criação de estratégias de ensino que deem conta da aprendizagem dos educandos.

Sabe-se que o momento da avaliação é angustiante para o professor, o qual se remete a pensar sobre a postura do avaliado, ou seja, do estudante, diante dos instrumentos avaliativos que, muitas vezes, são postos como uma forma de “acerto de contas”, “a hora da verdade”, “hora de dizer ao professor o que ele quer que o aluno saiba”. (MORETTO, 2007, p. 85).

Embora haja tantas amarras frente à avaliação, ela é uma prática de suma importância, quando utilizada com a finalidade de propor reflexão por parte do professor, para a tomada de decisões, a fim de qualificar o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Hoffman enfatiza que se deve questionar

os princípios que fundamentam tais práticas avaliativas, que cada vez mais estreitas e padronizadas, impedem ver e sentir cada sujeito da educação em seu desenvolvimento integral e singular, negando a heterogeneidade que os torna humanos e limitando o acesso à escola apenas aos que se aproximam e se submetem a expectativas rigidamente determinadas por ela. (2007, p. 13).

Tendo em vista a importância da avaliação para qualificar o processo educativo, realizaram-se as primeiras discussões no Brasil, em 1985 e 1988, para consolidar um sistema avaliativo. Em 1988, “o MEC Instituiu o SAEP, Sistema de Avaliação da Educação Primária que, com as alterações da constituição de 1988, passa a chamar-se SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica” (Brasil, 2008, p. 12), cuja primeira avaliação aconteceu no ano de 1990. O objetivo central deste Sistema é

(...) apoiar os municípios, Estados e a União na formulação de políticas que visam à melhoria da qualidade do ensino. As informações coletadas permitem montar um quadro sobre o sistema educacional, revelando suas virtudes e seus defeitos. Esse conhecimento torna possível uma ação mais efetiva de todos os que se preocupam com a educação brasileira. (ARAÚJO e LUZIO, 2005, p. 19).

Desde 1992, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP é responsável pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica –SAEB, o qual tem sido aperfeiçoado. Cria-se, em 2005, outra avaliação paralelamente a esta, denominada Prova Brasil.

No ano de 2007, o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o intuito de melhorar o ensino. O referido Plano “sistematiza várias ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade e se organiza em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização.” (BRASIL, 2008, p. 4).

Partindo disso, institui-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que almeja ser

(...) o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática). (BRASIL, 2008, p. 4).

A Prova Brasil ocorre de dois em dois anos e é aplicada em turmas de quinto e nono anos do Ensino Fundamental. Ela analisa as competências básicas e essenciais de leitura e de resolução de problemas e tem como prioridades

(...) evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, com os objetivos de:

- a. contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público;
- b. buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino. (BRASIL, 2008, p.15).

Esta avaliação passa a ser um apoio para que metas e ações governamentais se concretizem, buscando proporcionar educação de qualidade a todos. Os indicadores, contudo, vêm demonstrando o baixo desempenho dos alunos, no que se refere aos conhecimentos básicos que a escola deveria desenvolver.

Tendo em vista esses resultados acerca da educação brasileira, criam-se alternativas para reverter o quadro atual. Uma delas é a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, já elucidada anteriormente, outra é a criação da Provinha Brasil, estabelecida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cuja primeira edição foi realizada em mais de 3.133 municípios, em abril de 2008.

A Provinha Brasil é um instrumento de avaliação externa, aplicado aos estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental, a fim de diagnosticar o “nível de alfabetização dos alunos, permitindo intervenções para a correção de possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita” (Passo a passo – Kit Provinha Brasil, 2010, p. 9). Ela consiste em um teste pedagógico sem finalidade classificatória e seus resultados não fazem parte da composição do IDEB.

Dentre as metas desta avaliação, estão ações para superar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. A Provinha Brasil permite também a revisão, o planejamento, o estabelecimento de metas pedagógicas, a definição dos componentes curriculares, a adequação das estratégias de ensino dos alunos e a adoção de medidas políticas pertinentes a cada escola ou rede. O instrumento contempla os seguintes objetivos:

- i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- ii) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo, assim, o diagnóstico tardio dos déficits de letramento;
- iii) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (Passo a passo – kit da Provinha Brasil, p. 7).

A delimitação para a aplicação da Provinha Brasil no segundo ano do Ensino Fundamental de nove anos é decorrência do Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação – que expressa a necessidade de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade.

Um novo ciclo da Provinha Brasil foi realizado em 2010, em dois períodos, um no início e outro ao término do ano letivo, semelhante aos ocorridos nos anos de 2008 e 2009, visando o acompanhamento e a criação de estratégias para qualificar a educação.

Esta avaliação está pautada na concepção de que o processo de alfabetização e letramento não se restringe aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, porém, pressupõe-se que, quanto antes os problemas forem detectados, mais eficientes serão as intervenções.

A postura dos gestores da rede de ensino é de suma importância para a eficácia da avaliação, pois cabe a eles decidir acerca da aplicação, correção e utilização dos resultados do teste. De nada adianta aplicar a Provinha Brasil, se ela não for desenvolvida de acordo com sua proposta, que é coletar elementos que subsidiem a elaboração das políticas educacionais. Portanto, os gestores devem ser profissionais com a competência de criar, juntamente com sua equipe de professores, coordenadores e diretores, ações desencadeadas a partir da análise dos resultados da Provinha Brasil.

A partir de avaliações externas, o contexto educacional passa a ser remodelado e ressignificado, superando conceitos que colocam em pauta de modo mais intenso o desenvolvimento do aluno, desconsiderando que o trabalho pedagógico é foco da avaliação. Vasconcellos, nesse ponto, argumenta que “a avaliação deve atingir todo o processo educacional e social, se quisermos efetivamente superar os problemas” (2006, p. 100). É preciso ter o cuidado para que os resultados dessas avaliações não se configurem como alvo de competição entre as instituições e, com isso, seus reais objetivos se distorçam.

Tendo como norte esses pressupostos, serão apresentados no próximo capítulo os dados coletados durante a pesquisa realizada nas quatro escolas municipais de Vacaria.

2 OLHARES SOBRE DISCURSOS: VISÃO DOS PROFESSORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE VACARIA

“No mundo no qual o conhecimento entra para fazer parte das nossas formas de vida e as modela, enquanto ele é por sua vez modelado, não podemos mais ser ingênuos no que se refere ao uso das palavras.”
(Alberto Melucci)

O presente capítulo descreve a trajetória do processo investigativo, bem como os instrumentos utilizados na coleta de dados em cada uma das escolas pesquisadas. Esta etapa terá como objetivo apresentar as instituições e a concepção de alfabetização e de letramento presente no discurso de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental – os sujeitos da pesquisa.

2.1 PERCURSO E PESQUISA

Grande é o desafio do pesquisador do cotidiano para desvendar os enigmas dos mais corriqueiros acontecimentos. Tal postura implica deixar de lado as certezas e alimentar-se de dúvidas e de interrogações. Pais (2003, p. 53) auxilia a entender melhor a conduta do pesquisador, quando o compara a um “viajante flâneur”, que “(...) reside precisamente na combinação da descoberta com o gosto pela aventura – ao contrário do turista, preso aos roteiros turísticos e à necessidade de visitar o que ‘imperativamente’ deve ser visitado”.

Partindo desses pressupostos, iniciou-se tal pesquisa construindo uma fundamentação teórica centrada na educação, linguagem, alfabetização, letramento, Ensino Fundamental de nove anos, avaliação externa e leitura na escola, que deu suporte para os primeiros passos da investigação. Em seguida, elaboraram-se instrumentos de coleta de dados, que consistiram em um questionário e uma entrevista complementar, explicitados no decorrer da escrita. Tais instrumentos tiveram a finalidade de captar as concepções de alfabetização e letramento de educadores que atuaram no ano de 2009 em turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, em escolas da rede municipal do município de Vacaria.

Desse modo, o *corpus* para implementar a pesquisa foi formado por quatro escolas municipais de Vacaria¹, maior cidade dos Campos de Cima da Serra, localizada na região

¹Dados encontrados no site oficial do município: <http://www.vacaria.rs.gov.br>. Acesso em 18 de setembro de 2010.

nordeste do estado do Rio Grande do Sul, no sul do Brasil. Limita-se ao norte com a cidade de Lages em Santa Catarina, ao sul com a cidade de Monte Alegre dos Campos, ao leste com a cidade de Bom Jesus, a oeste com Esmeralda, Muitos Capões e Campestre da Serra. A cidade é conhecida como a Porteira do Rio Grande, devido à localização geográfica, pois a BR 116, que cruza o município, é uma das portas de acesso ao Estado. Conforme o IBGE Cidades, possui 61.345 habitantes – 57.337 localizados na área urbana e 4.008 na rural. (IBGE Cidades, 2011).

Além de sediar a maior manifestação artístico-cultural e campeira da tradição gaúcha, o Rodeio Crioulo Internacional, Vacaria destaca-se pelo ecoturismo, pecuária, produção de maçãs, pequenas frutas, flores e grãos. É reconhecida, também, por pontos turísticos como a Catedral, a Biblioteca Pública Municipal e o Museu Municipal.

Após a formação do corpus do trabalho, levantaram-se, então, reflexões a partir da fala destes educadores, tendo como princípio norteador uma abordagem qualitativa e quantitativa. Apoiando-se em Melucci (2005, p. 22), entende-se que “as palavras são matéria-prima da pesquisa”, ou seja, a partir da fala dos sujeitos pesquisados, constrói-se uma gama de relações e de delimitação de conceitos. Ressalta-se a busca e construção de dados representativos, visto que o foco foi a concepção dos professores, ou seja, as suas narrativas frente ao objeto pesquisado. Entretanto, foi necessário “tornar inteligíveis os argumentos contados”. (PAIS, 2003, p. 95).

Para isso, pretendeu-se, a partir dos enunciados proferidos pelos educadores, tanto no questionário, quanto na entrevista, desvendar “enigmas” que “podem ser usados como instrumentos potencialmente reveladores ou clarificadores da realidade.” (PAIS, 2003, p. 64). Em outras palavras, busca-se, através da fala destes profissionais, compreender as concepções que estão explícitas e implícitas em seu discurso, para que, dessa forma, se possa desvelar princípios teóricos que sustentam suas práticas, já que, por trás de toda ação, há um embasamento teórico. Além disso, procura-se explicitar o perfil dos profissionais que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental e caracterizar as escolas que acolheram a investigação. Nesse sentido, pretende-se relacionar esta etapa com os estudos presentes no capítulo 1 e com o desempenho das escolas no IDEB.

Ressalta-se que “é papel do pesquisador escutar esse silêncio, pois, no inaparente, pode-se encontrar o novo, o inusitado, visto que interpretar significa comunicar o conteúdo latente que existe nas palavras” (STECANELA, 2010, p. 147). Fazem parte desta atitude questionamentos e incertezas. Aliás, devemos nos perguntar se não é a escola um lugar que abriga incertezas, ao invés de verdades absolutas. A pesquisa ainda procura explicitar o perfil

e as concepções destes profissionais sobre alfabetização e letramento, relacionando os dados obtidos às concepções teóricas atuais e ao desempenho das escolas no IDEB.

Através dos relatos tecidos na pesquisa, analisou-se, a partir da voz de professores dos anos iniciais, como acontece a práxis pedagógica no início da aprendizagem da leitura e da escrita, já que “a narração é um método, um caminho vasto e comum para chegar à realidade de qualquer coisa.” (PAIS, 2003, p. 64).

Tal proposta partiu do objetivo geral, que consiste em investigar o processo de alfabetização e de letramento nas escolas da rede municipal de Vacaria, estabelecendo relações entre o discurso dos professores, as teorias atuais e os resultados obtidos pelos estudantes no IDEB. Este objetivo se desmembra e busca:

- caracterizar o perfil dos professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental;
- identificar e analisar a concepção de alfabetização e de letramento que norteia a prática pedagógica dos professores;
- analisar o Projeto Político Pedagógico, a fim de caracterizar e contextualizar cada escola;
- contribuir com a prática de alfabetização e de letramento no Ensino Fundamental, a partir dos estudos realizados nesta pesquisa.

O produto desta pesquisa consiste em uma escrita argumentativa com a finalidade de contribuir com reflexões que poderão auxiliar educadores e gestores a tomar consciência da teoria que subjaz seu discurso, e a dar a ele um novo significado, de modo a qualificar o processo de ensino-aprendizagem. A mudança no Ensino Fundamental é um momento oportuno para rever práticas e concepções, tentando alcançar as que mais se aproximam das exigências da atual sociedade. A pesquisa ainda pretende contribuir com pesquisadores para ampliar os estudos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita na infância.

2.2 REDE MUNICIPAL DE VACARIA E SUAS PARTICULARIDADES

A rede municipal de ensino de Vacaria é composta por 9 escolas de Educação Infantil, 10 escolas de Ensino Fundamental situadas na zona urbana e 8 escolas de Ensino Fundamental localizadas em área rural. Atualmente, trabalham nesta rede 514 professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, 64 serventes, 40 merendeiras, 68 estagiários e monitores, no atendimento de 6.505 alunos.

A Secretaria Municipal de Educação é o órgão que atua na organização, manutenção e desenvolvimento do sistema de ensino público do município, conforme políticas e planos educacionais que contemplam uma educação pública de qualidade. É composta pela Secretária de Educação, pela Diretoria Executiva, Coordenação Pedagógica e outras unidades administrativas. O corpo docente do referido sistema é formado por professores concursados em suas respectivas áreas de atuação, embora, devido à carência de recursos humanos, alguns cargos sejam supridos mediante convocação de professores que já fazem parte do quadro funcional.

A Secretaria de Educação proporciona aos docentes cursos de formação continuada, através de encontros obrigatórios com duração de 20 horas, no início do ano letivo e durante o recesso escolar, em julho. Complementando essas atividades, cada escola organiza uma carga horária de 20 horas, com formações que atendam às necessidades de cada instituição. Durante o ano, cada docente contabiliza, no mínimo, 40 horas de formação continuada promovida pela Secretaria. A mantenedora também oferece cursos opcionais com temas específicos, como por exemplo: capacitação para a equipe gestora, atualização dos profissionais que trabalham na sala de recursos², cursos específicos para o trabalho com portadores de necessidades especiais, para os professores responsáveis pelos projetos de educação ambiental, entre outros.

Cabe ressaltar que alguns professores que atuam em turmas de primeiro e segundo ano estão, aos poucos, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com o Grupo de Estudos sobre Educação e Metodologia de Porto Alegre/RS – GEEMPA, que baseia sua proposta no pensamento construtivista de Jean Piaget, nas descobertas de Emília Ferreiro e em sua teoria da construção léxica associada à antropologia pedagógica eminentemente engajada de Paulo Freire (GROSSI, 1990). Os educadores recebem subsídios da Mantenedora para participarem de encontros bimestrais na Sede do GEEMPA, em Porto Alegre.

Após apresentar a Rede Municipal de Ensino de Vacaria, descrevem-se, a seguir, outros procedimentos utilizados para a concretização desta pesquisa.

2.3 PESQUISA E SUJEITOS

Para a implementação desta pesquisa, buscaram-se professores da rede pública municipal de Vacaria – município onde mora e atua a pesquisadora. Os sujeitos participantes

²A sala de recurso consiste em um espaço para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais e com dificuldades de aprendizagem. O atendimento é feito no contra turno e mediante agendamento de horário.

da investigação, cuja coleta de dados ocorreu em 2010, foram professores que atuavam, nesse ano, em um dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A pesquisa utilizou como critério de escolha das escolas os resultados do IDEB – duas escolas com melhor e duas com pior desempenho na avaliação de 2009, já que as avaliações acontecem a cada dois anos. Para efetivar a pesquisa, obteve-se o consentimento da Secretaria Municipal de Educação de Vacaria – SMED (ANEXO A) e a aceitação dos professores das escolas para participarem do processo de investigação, conforme assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (ANEXO B). Justifica-se a escolha deste critério por conta dos limites de exequibilidade e pelo fato de ser o IDEB o indicador que mede a qualidade da Educação Básica no país.

O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, conforme ofício número 400/2010 (ANEXO C). Para concretizar a investigação, foram aplicados questionários piloto³ (ANEXO D) a professores de diferentes anos do Ensino Fundamental de várias escolas, cuja escolha foi aleatória, com o propósito de analisar a estrutura do questionário quanto à necessidade de eliminar, acrescentar, reformular ou conservar questões postas no instrumento de pesquisa.

Inicialmente, a dissertação propõe o embasamento teórico, com a finalidade de sistematizar o conhecimento construído até o presente momento sobre o tema e para alicerçar a análise do fenômeno estudado. Em seguida, analisa o discurso de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de discorrer acerca da concepção que subjaz aos seus discursos.

O contato inicial da pesquisadora foi com a Secretária de Educação de Vacaria, para a apresentação da proposta de pesquisa e o consenso sobre a realização do trabalho. O segundo passo, antes de iniciar o processo de pesquisa, foi o encontro com a direção das escolas selecionadas e a solicitação do Projeto Político Pedagógico de cada instituição, com a finalidade de caracterizá-las e evidenciar suas filosofias.

A partir deste momento, iniciou-se a investigação, através de um questionário e uma entrevista, instrumentos estes que serão apresentados a seguir.

2.4 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

Para a realização da pesquisa, a qual teve a voz dos sujeitos como fonte principal de investigação, foram utilizados dois instrumentos: questionário e entrevista.

³Os questionários piloto consistiram na testagem dos instrumentos, a fim de analisar a adequação dos enunciados postos no questionário anteriormente à aplicação da pesquisa.

O *questionário* (ANEXO E), elaborado a partir do referencial teórico estudado para a construção desta dissertação, é composto por 27 questões, das quais 20 são objetivas e 7 descritivas. Teve como referência indagações acerca do perfil, formação acadêmica, percurso profissional e conceitos que norteiam a práxis pedagógica desses educadores, em relação à alfabetização e ao letramento, bem como ao conhecimento e uso do acervo do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e do Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE. O questionário foi aplicado a 22 educadores de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, que responderam as perguntas nas dependências da escola, individualmente, levando aproximadamente quarenta minutos.

Esta etapa foi significativa para que a pesquisadora tivesse uma noção geral sobre os profissionais atuantes nesta etapa da Educação Básica. Os professores aceitaram responder tal questionário, mas, segundo eles, sentiram a necessidade de levá-lo para casa e preenchê-lo com mais tempo, ou então, gostariam de ter a oportunidade de conversar e questionar alguns colegas, evidenciando insegurança frente a determinadas indagações.

Esse instrumento serviu de base para a elaboração do roteiro do momento seguinte da coleta de dados: a *entrevista* (ANEXO F), que se configura como complemento do questionário, como propósito de aprofundar os questionamentos e explorar, de forma mais expressiva, pontos relevantes ao processo de análise dos dados. Tornou-se relevante aplicar esta segunda parte da pesquisa a somente 8 professores atuantes em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental em 2009 por ser esta a base do trabalho para os anos posteriores. A entrevista foi realizada individualmente, através da comunicação entre entrevistado e entrevistador, nas dependências da escola, com duração de aproximadamente 45 minutos cada uma, gravada na íntegra através de um aparelho gravador de áudio e transcrita a seguir pela própria pesquisadora. O quadro a seguir mostra os sujeitos participantes dos dois momentos de coleta de dados:

TABELA 1 – Sujeitos participantes do questionário e da entrevista

Questionário	Entrevista
ESCOLA A	ESCOLA A
Sujeito 1 (EAS1) Sujeito 2 (EAS2) Sujeito 3 (EAS3) Sujeito 4 (EAS4) Sujeito 5 (EAS5) Sujeito 5 (EAS6)	Sujeito 2 (EAS2) Supervisora Escolar (EASupervisora)
ESCOLA B	ESCOLA B
Sujeito 1 (EBS1) Sujeito 2 (EBS2) Sujeito 3 (EBS3) Sujeito 4 (EBS4)	Sujeito (EBS4) Sujeito (EBS5) – este sujeito não respondeu ao questionário pois não estava na escola no dia da aplicação do mesmo, entretanto, disponibilizou-se a participar da entrevista
ESCOLA C	ESCOLA C
Sujeito 1 (ECS1) Sujeito 2 (ECS2) Sujeito 3 (ECS3) Sujeito 4 (ECS4) Sujeito 5 (ECS5) Sujeito 6 (ECS6)	Sujeito (ECS1) Sujeito (ECS2) Sujeito (ECS3)
ESCOLA D	ESCOLA D
Sujeito 1 (EDS1) Sujeito 2 (EDS2) Sujeito 3 (EDS3) Sujeito 4 (EDS4) Sujeito 5 (EDS5) Sujeito 6 (EDS6)	Sujeito (EDS4) Sujeito (EDS5) Sujeito (EDS6)

Cabe ressaltar a importância de cada um desses dados, a fim de fazer leituras não somente de cada palavra, mas dos gestos e do silêncio, também fontes de informação. Nesse sentido, Alberti ressalta que

em uma entrevista, compreendemos os conceitos utilizados pelo entrevistado, as formas como se refere a determinados acontecimentos ou situações, as lembranças cristalizadas, os exemplos, os cacótes de linguagem etc., à medida que tomamos sua relação com o depoimento como um todo e vice-versa. É nesse círculo que surge o sentido. (2005, p. 185).

Após esta etapa, fez-se a transcrição dos dados, que implicou na conferência da fidelidade da fala dos sujeitos e ajuste da linguagem oral para a escrita. Desse modo, os dados foram analisados a partir de categorias elencadas: aprendizagem da leitura e da escrita, fatores que influenciam nesta aprendizagem, prática pedagógica e produção textual no primeiro ano do Ensino Fundamental, conceitos de alfabetização e letramento e ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Essas etapas efetivaram-se através de encontros agendados previamente com a direção das escolas e com os sujeitos informantes. O período de aplicação dos instrumentos

foi de aproximadamente 30 dias, nos meses de outubro e novembro do ano de 2010. No conjunto, a etapa foi significativa e produtiva, entretanto, houve algumas dificuldades quanto à participação de alguns professores que não se dispuseram a atuar.

Com a obtenção dos dados, evidenciam-se as variáveis analisadas, relacionadas ao quadro teórico e ao resultado do IDEB, verificando a coerência entre as concepções dos sujeitos da pesquisa e os conceitos explanados na fundamentação teórica e, ainda, se os entendimentos dos educadores influenciam no desempenho dos estudantes nesta avaliação externa, suscitando algumas reflexões e desencadeando futuras pesquisas pertinentes a tal estudo.

2.5 ESPAÇOS ESCOLARES E CONCEPÇÕES

Esta etapa da investigação caracteriza cada uma das escolas pesquisadas a partir de seus Projetos Políticos Pedagógicos, bem como expõe as respostas obtidas nos questionários e entrevistas. Os sujeitos serão identificados conforme o quadro abaixo:

TABELA 2 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

Escola/Índice IDEB	A/5.2	B/4.7	C/4.0	D/3.9
Sujeitos	EAS1	EBS1	ECS1	EDS1
	EAS2	EBS2	ECS2	EDS2
	EAS3	EBS3	ECS3	EDS3
	EAS4	EBS4	ECS4	EDS4
	EAS5		ECS5	EDS5
	EAS6		ECS6	EDS6

A seguir, cada uma das escolas selecionadas será caracterizada a partir do número de alunos, quadro de professores, localização, origem e filosofia descrita no Projeto Político Pedagógico. Em seguida, serão descritos dados coletados no questionário e na entrevista.

2.5.1 Caracterizando a escola A

A escola A, cujo resultado do IDEB de 2009 foi 5.2, o maior das escolas municipais de Vacaria, conta com 47 professores, duas secretárias no trabalho administrativo, 7 funcionários, duas merendeiras e 592 alunos. Esses estudantes fazem parte de comunidades de nível socioeconômico baixo e médio, dos arredores urbanos e do meio rural, além de “(...)

alunos vindos da fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul, devido à oportunidade de emprego nas safras da maçã e do moranguinho.” (PPP, 2006, p. 15).

A origem dessa instituição deve-se à iniciativa dos moradores de uma comunidade que se reuniam em suas casas para a realização de encontros de lazer e decidiram agrupar as crianças nas salas das residências onde aconteciam os bailes para momentos de aprendizagem.

Com o aumento do número de crianças frequentando as aulas, a Prefeitura adquiriu um terreno para a construção da escola. Com o tempo, ampliações ocorreram até que se alcançasse a configuração atual, com a localização da escola em outro local do bairro, diferente do original e, desde 2006, em novas instalações. Trata-se de um “(...) espaço físico amplo, arejado, com 17 salas de aula, laboratórios de informática e ciências, refeitório, sala de recursos, sala de vídeo, ala administrativa, biblioteca, pátio interno coberto (parcial), quadra poliesportiva, dependências para funcionários, banheiros para alunos, funcionários e professores.” (PPP, 2006, p. 14).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico desta escola, a missão da instituição, bem como das demais instituições do município, é

(...) educar para a vida, “Semeando para o futuro”, procurando desenvolver um trabalho consciente e participativo de toda comunidade escolar, embasado no respeito às diferenças individuais, liberdade, competência e valorização do ser humano, formando pessoas capazes de realizarem-se e contribuírem positivamente para o crescimento da sociedade. (PPP, 2006, p. 15).

Ainda com base neste documento, procurou-se elencar aspectos importantes em relação ao desenvolvimento da proposta pedagógica da instituição e considerou-se pertinente destacar sua filosofia, que anuncia que na escola há

um trabalho consciente e participativo de toda comunidade escolar, embasado no respeito às diferenças individuais, liberdade, competência e valorização do ser humano, formando pessoas capazes de realizarem-se e contribuírem positivamente para o crescimento da sociedade. (2006, p. 4).

Em seguida, serão apresentados dados coletados através do questionário aplicado aos educadores da escola.

2.5.1.1 Conhecendo os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Nesta escola, a aplicação do questionário aconteceu na sala da supervisão, sendo que responderam ao instrumento seis professores do sexo feminino, três com idade entre 41 e 50 anos, dois entre 31 e 40 anos e um entre 21 e 25 anos. Dois desses professores atuaram no primeiro, três no segundo e um no terceiro ano do Ensino Fundamental. Dois professores possuem tempo de experiência no magistério de até 5 anos, um de 6 a 10 anos, outro de 21 a 25 anos, outro de 26 a 30 anos e outro de mais de 30 anos. Em relação ao tempo de experiência no ano/série em que atuam, duas das educadoras possuem menos de dois anos, uma de dois a três anos, duas professoras de 5 a 6 anos e outra de 7 a 8 anos.

TABELA 3 – Perfil profissional – Escola A

Sujeito	Faixa etária	Turma atuação 2009	Tempo experiência magistério	Tempo experiência turma 2010
EAS1	31 - 40	1º	até 5 anos	menos de 2 anos
EAS2	41-50	1º	26 a 30	7 a 8
EAS3	41-50	3º	mais de 30 anos	2 a 3
EAS4	41-50	2º	21 a 25 anos	5 a 6
EAS5	31-40	2º	6 a 10	5 a 6
EAS6	21-25	2º	até 5 anos	menos de 2 anos

Todas as professoras cursaram o Normal e possuem graduação. Os cursos são: Letras, Pedagogia, Matemática e História. Três professoras têm curso de especialização: Literatura, Tecnologias Inovadoras no Ensino da Matemática e História.

TABELA 4 – Formação – Escola A

Sujeito	Formação Ensino Superior	Pós-graduação especialização
EAS1	Pedagogia	
EAS2	Letras	
EAS3	Letras	
EAS4	Letras	Literatura
EAS5	Matemática	Tecnologias Inovadoras no Ensino da Matemática
EAS6	História	História

Considerando ainda as indagações postas no questionário, duas professoras acreditam que a alfabetização acontece no primeiro ano, argumentando que a criança

“conhece e aprende o código de escrita, sem necessariamente interpretar ou interagir com outros contextos” (EAS3), e que “no momento em que o aluno entra na escola deve conhecer as letras e no momento seguinte já deve entrar em processo de leitura e interpretação” (EAS4). Duas informantes consideram que o processo acontece durante o primeiro e o segundo ano, por ser o “2º ano uma continuação do 1º e um aperfeiçoamento da aprendizagem” (EAS1), e também porque “a partir do momento que o aluno conhece o alfabeto e faz relações com palavras, gravuras, escreve correto e lê, alguns alunos podem e ficam alfabetizados no 1º, e outros demoram mais” (EAS5). Duas educadoras ponderam que a alfabetização ocorre durante esses três primeiros anos, justificando que “este é um processo contínuo que se inicia no 1º ano e tem continuidade em todas as séries do Ensino Fundamental” (EAS2, EAS6).

TABELA 5 – Período da alfabetização – Escola A

Sujeito	Alfabetização acontece durante					
	1º	2º	3º	1º e 2º	2º e 3º	3 primeiros anos
EAS1				X		
EAS2						X
EAS3	X					
EAS4	X					
EAS5				X		
EAS6						X

Cinco professores evidenciam que o letramento deve ser trabalhado a partir da Educação Infantil e um a partir do 1º ano.

TABELA 6 – Letramento – Escola A

Sujeito	Letramento deve ser trabalhado a partir			
	Ed. Infantil	1º ano	2º ano	3º ano
EAS1	X			
EAS2		X		
EAS3	X			
EAS4	X			
EAS5	X			
EAS6	X			

Dentre as habilidades que devem ser desenvolvidas no 1º ano, todas as entrevistadas citam ler e escrever palavras e frases, cinco mencionam ler textos e três incluem escrever textos.

TABELA 7 – Habilidades 1º ano – Escola A

Sujeito	Habilidades que devem ser desenvolvidas durante o 1º ano					
	Ler palavras	Ler frases	Ler textos	Escrever palavras	Escrever frases	Escrever textos
EAS1	X	X	X	X	X	
EAS2	X	X		X	X	
EAS3	X	X	X	X	X	X
EAS4	X	X	X	X	X	X
EAS5	X	X	X	X	X	
EAS6	X	X	X	X	X	X

Quatro professores apontam que a alfabetização e o letramento acontecem conjuntamente, ainda que suas justificativas se mostrem confusas: “juntos, professor e alunos desenvolvem a alfabetização, ou seja, um colega ajudando o outro que apresenta dificuldade” (EAS1), “embora andem juntas as duas propostas, nem todos conseguem trabalhá-las juntas, dadas as condições individuais, alguns as atingem num menor prazo, outros não” (EAS3). Dois sujeitos entendem que estes processos ocorrem separadamente, justificando que “o letramento acontece no início, quando a criança entra em contato com o mundo das letras e a alfabetização acontece quando o aluno já faz uso da leitura e da escrita” (EAS4), e que “depende muito da capacidade de desenvolvimento de cada aluno, de incentivos e de muitos outros fatores” (EAS5).

TABELA 8 – Alfabetização e letramento – Escola A

Sujeito	Alfabetização e letramento acontecem	
	Conjuntamente	Separadamente
EAS1	X	
EAS2	X	
EAS3	X	
EAS4		X
EAS5		X
EAS6	X	

A existência de biblioteca na escola foi confirmada por todas as professoras que responderam ao questionário. Houve unanimidade nas respostas sobre os usos deste espaço para leitura de livros literários. Além disso, três entrevistadas promovem a leitura de jornais, contação de histórias e pesquisas. Duas entrevistadas realizam leitura de revistas. Uma professora citou que também trabalha na biblioteca com livro didático, dicionário, mapas, entre outros.

TABELA 9 – Usos da biblioteca escolar – Escola A

Sujeito	Leitura livros literários	Leitura jornais	Leitura gibis	Leitura revistas	Pesquisa	Contação histórias
EAS1	X	X		X		
EAS2	X				X	X
EAS3	X					
EAS4	X				X	X
EAS5	X	X		X	X	X
EAS6	X	X				

Somente três professores conhecem as obras do PNBE. Duas entraram em contradição, quando responderam que não as conheciam e, em seguida, afirmaram que utilizavam estas obras. Ainda, dois sujeitos não responderam esta questão. Estes ressaltam que, através deste material, desenvolvem leitura de livros (individual e em grupo), teatros, confecções de livros a partir de histórias lidas, apresentação de livros em grupo, observação de gravuras e comentários sobre as histórias.

Quando se tratou do PNLD, seja pelo livro didático ou pelos acervos complementares, cinco professores confirmaram que o acervo fica alocado na biblioteca da escola. Três professoras conhecem os livros dos acervos complementares, mas, de acordo com as respostas do questionário, somente quatro das turmas receberam este acervo. Apenas duas educadoras utilizaram tais obras e realizaram atividades de leitura, produções escritas e contação de histórias. Vale ressaltar que uma das professoras considera que trabalhou “algumas atividades que estão ao nível das crianças”, pois acredita “que a linguagem das obras não é acessível.” (EAS2). As atividades realizadas com estes acervos foram: leitura, produções escritas e contação de histórias.

Há divergências quanto à contribuição destes materiais para o letramento dos alunos. Um dos sujeitos justifica que essas obras “ampliam os limites da sala de aula, pois trazem os mais diversos temas que geram comentários e aprendizado” (EAS4), outros dois sujeitos

citam que o material é importante para que as crianças “tomem gosto pela leitura” (EAS3, EAS5).

TABELA 10 – Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Escola A

Sujeito	Conhece acervo PNBE	Utiliza obras PNBE	Conhece acervos complementares PNBE	Turma recebeu acervo	Utiliza obras PNBE/PNLD
	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não
EAS1	Não		Sim	Não	Não
EAS2	Não	Não	Sim	Sim	Sim
EAS3	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
EAS4	Sim	Sim	Não	Sim	Não
EAS5	Sim	Sim	Não	Sim	Não
EAS6	Não		Não	Não	

Os docentes conceituam alfabetização como o “conhecimento que o aluno adquire da leitura e da escrita” (EAS2), o “momento em que ele associa as letras com o som, lê e escreve corretamente” (EAS5), “ler e escrever palavras, frases, textos, etc.” (EAS1). Um dos educadores acrescenta que é também “saber interpretar” (EAS4), outro, que “a alfabetização não se limita ao processo de aprendizagem da leitura, mas também de interpretação daquilo que lê e é ensinado em todas as séries do Ensino Fundamental” (EAS6). Compreendem ainda que “alfabetizado é aquele que lê e escreve usando nosso código de escrita sem necessariamente interpretar e apossar-se dele para suas questões diárias.” (EAS3).

Por letramento, os sujeitos entendem que é “ler e saber portar-se no contexto em questão: entender, agir, dar a resposta que a situação exige” (EAS3), “é o processo de aproximação do estudante com o mundo das palavras, não somente a nível escolar, mas também com as ‘letras’ que estão presentes em seu cotidiano” (EAS6). Ressaltam ainda que é a “aquisição dos conhecimentos de letras e palavras, tudo o que se relaciona ao universo escrito” (EAS 4), ou ainda “a identificação das letras e relação com gravuras” (EAS5). Apresentaram também que se restringe à “leitura e escrita” (EAS1), entendendo este conceito como um “método de alfabetização” (EAS2).

Para promover o letramento, informam que utilizam gêneros textuais como receitas, rótulos, livros literários, cartazes, propagandas, letras de música, placas de estabelecimentos comerciais, números de casas, bulas de remédio, revistas, notícias de jornais, histórias em

quadrinhos, além de atividades como: recorte, colagem, montagem de palavras, leitura, formação de palavras, frases, textos, escrita de sílabas, palavras e frases.

Após esta etapa de coleta de dados, passa-se para a explanação da entrevista realizada com um professor da instituição em foco.

2.5.1.2 Alfabetizadores e suas concepções

Partindo dos dados obtidos no questionário, foi realizada uma entrevista com um educador, agendada previamente com a direção da escola. Das duas professoras (EAS2) que atuavam com primeiro ano em 2009, somente uma disponibilizou-se a participar, apesar de inicialmente ter demonstrado resistência e insegurança, solicitando a presença da supervisora da escola no momento da conversa. A participação da supervisora aconteceu de forma mais intensa, sendo que a professora apenas complementava as argumentações feitas, fato que interfere no propósito da pesquisa e compromete os dados obtidos. Entretanto, esta fala também será elucidada no contexto do trabalho.

Quando questionadas sobre como uma criança aprende a ler e a escrever, a supervisora considera que

uma criança conhece as letras antes de entrar na escola e que, dependendo da família, se esta é leitora, a criança já vem mais preparada para a escola, se não é leitora, não tem acesso à jornais, revistas, internet, computador, etc, terá mais dificuldade, mas se as professoras amam o que fazem, com certeza a criança vai aprender a ler e a escrever até o final. (EASupervisora).

Dessa maneira, apresentam como fatores que influenciam na aprendizagem da escrita e da leitura, a família (afetividade, atenção da mãe, participação e acompanhamento), amadurecimento do aluno, afetividade e estímulo do professor. Articulam que não são fatores decisivos, ou seja, não significa que a criança que vivencie outra realidade não aprenda, mas, segundo as docentes, terão mais dificuldade que os outros.

No que se refere ao questionamento sobre a prática realizada em sala de aula, citam recorte, pintura, leitura de livros infantis, trabalhos em grupo, duplas, trios. Além disso, a organização do espaço não é estática, cada criança escolhe o lugar onde sentará no dia. A forma de trabalhar baseia-se no carinho e na afetividade, para que as crianças e os pais sintam-se seguros.

Entendem como alfabetizado aquele aluno que está “pronto”, que lê e interpreta o que leu, não o “copista”, nem o que repete o que já está pronto. Quando questionadas acerca do que é letramento, não demonstram clareza na resposta, expressando-se da seguinte forma: “letramento é quando, por exemplo, uma pessoa do interior, ela lê uma placa, lê, ela viu aquela placa e disseram para ela “PARE”, ela vai gravar aquilo ali, aquilo ali é um letramento, ela gravou, ela não precisa saber que PARE tem o P, ela sabe que é PARE porque falaram para ela, enfim, ela já passou muito tempo por aquela placa”.

De acordo com as educadoras, a presença da leitura e da escrita se faz de forma mais consistente na escola através do cantinho da leitura, troca de livros, leitura em família. Os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental produzem pequenos textos, partindo de gravuras, observações, filmes, etc. Entretanto, fica claro que o trabalho desenvolvido parte das palavras, depois se volta às frases e posteriormente aos textos mais extensos. É importante destacar a citação de que a prática da cópia acontece durante o início do ano e em meados de outubro começam a produzir “textinhos”.

Quando indagados sobre a prática do alfabetizar letrando, argumentam que, em suas percepções, não seria necessário acrescentar o “letrando”, pois somente alfabetizar dá conta do objetivo. Ressaltam que existem muitas palavras no campo da educação que não fazem parte do dia a dia escolar e, por isso, às vezes criam-se dúvidas quanto aos seus conceitos.

No que se refere ao Ensino Fundamental de nove anos, avaliam que a mudança ainda está iniciando, e não é possível apontar resultados positivos concretos, pois acreditam que, se houvesse reprovação no primeiro ano para aquele aluno que não conseguiu aprender, a aprendizagem seria mais eficaz, pois “tem muitos alunos que não conseguem se alfabetizar, a professora fez de tudo e mais um pouco, e mesmo assim ele vai para lá sem saber nada e os outros vão prontos”. Acrescentam ainda que esta aprendizagem pode não acontecer por falta de maturidade do aluno neste ano letivo, e então haverá sempre uma falha, uma lacuna, além de destacar a preocupação com os alunos portadores de necessidades especiais.

Novamente, faz-se presente na fala desses educadores o envolvimento dos pais e da escola como um elemento facilitador da aprendizagem. Percebe-se, no contexto da conversa, grande ênfase ao papel da família para que o processo de aprender seja efetivado.

Como pode ser observado no decorrer desse estudo, os dados sinalizam que os docentes mostram-se comprometidos com a aprendizagem da linguagem escrita, entretanto, não possuem clareza na definição dos conceitos presentes no questionário e na entrevista. Além disso, atribuem grande ênfase ao papel da família no sucesso da aprendizagem dos estudantes.

A seguir, será apresentada a segunda escola, que obteve o segundo melhor resultado no IDEB.

2.5.2 Caracterizando a escola B

A escola B, cujo resultado do IDEB de 2009 foi 4.7, conta com um quadro de 47 professores, 18 funcionários e 864 alunos. Oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental nos turnos da manhã e tarde e, à noite, Educação de Jovens e Adultos, no atendimento a uma comunidade de classe baixa com inúmeros problemas sociais.

Esta escola iniciou suas atividades no dia primeiro de março de 1968, e sua denominação é uma homenagem a um Intendente Municipal. No ano de 1986, houve um incêndio que destruiu o prédio juntamente com todo seu arquivo, quando se perdeu parte da história da instituição. Em 1987, foram inauguradas as novas dependências, com modernas instalações e, em 2004, houve reforma e ampliação do espaço físico.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, sua filosofia consiste em

(...) proporcionar ao educando uma educação ativa, social e afetiva através de proposta pedagógica flexível, com respeito às diferenças individuais, que priorize a dignidade e as relações intra e interpessoais, valorizando o conhecimento informal do aluno, contextualizando o saber científico com as vivências, visando à construção do ser humano, a identidade e à cidadania. (PPP, 2010, p. 9).

A seguir serão expostos dados coletados através do questionário aplicado aos educadores desta escola.

2.5.2.1 Conhecendo os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Responderam individualmente ao questionário, na biblioteca, quatro professores, um do primeiro ano, dois do segundo ano e outro do terceiro ano. Dois dos profissionais que atuam na escola com estes anos não se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Todos os educadores que responderam ao questionário são do sexo feminino, um com faixa etária entre 26 e 30 anos, dois entre 31 a 40 anos e outro entre 41 a 50 anos. No ano de 2009, um destes sujeitos atuou em turma de 3º ano, dois em turmas de 2º ano e outro em turma de 1º ano.

Dois sujeitos têm de 16 a 20 anos de experiência no magistério, um de 11 a 15 anos e outro com até 5 anos. No que se refere ao tempo de experiência no ano em que atua, as respostas foram variadas: um entrevistado possui de 9 a 10 anos, outro menos de 2 anos, outro mais de 11 anos e outro ainda de 2 a 3 anos.

TABELA 11 – Perfil profissional – Escola B

Sujeito	Faixa etária	Turma atuação 2009	Tempo experiência magistério	Tempo experiência turma 2010
EBS1	31- 40	2º	16 a 20	9 a 10
EBS2	26-30	3º	até 5 anos	menos de 2 anos
EBS3	31-40	2º	16 a 20	mais de 11 anos
EBS4	41-50	1º	11 a 15	2 a 3

A formação de todos os educadores consiste no Ensino Médio e no curso de Pedagogia em nível superior, somente um tem Ciências Biológicas. Apenas dois professores possuem especialização: um em Educação e Gestão Escolar e outro em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

TABELA 12 – Formação – Escola B

Sujeito	Formação Ensino Superior	Pós-graduação especialização
EBS1	Ciências Biológicas	Educação e Gestão Escolar
EBS2	Pedagogia	
EBS3	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional
EBS4	Pedagogia	

Três professores entendem que a alfabetização acontece durante os três primeiros anos, argumentando que ela é “contínua nos primeiros anos, uma série é complemento da outra” (EBS1). Entretanto, um sujeito evidencia que “vai depender da maturidade de cada criança” (ESB4). Outro aponta que “este processo acontece nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental” (ESB3), mas se contradiz quando justifica que “é um processo longo e pode se estender até um tempo depois, porém a leitura e a escrita devem ser apropriadas até o terceiro ano”.

TABELA 13 – Período da alfabetização – Escola B

Sujeito	Alfabetização acontece no Ensino Fundamental durante					
	1°	2°	3°	1° e 2°	2° e 3°	3 primeiros anos
EBS1						X
EBS2				X		
EBS3						X
EBS4						X

Foram unânimes em salientar que o letramento deve ser trabalhado a partir da Educação Infantil.

TABELA 14 – Letramento – Escola B

Sujeito	O letramento deve ser trabalhado a partir			
	Ed. Infantil.	1° ano	2° ano	3° ano
EBS1	X			
EBS2	X			
EBS3	X			
EBS4	X			

Quanto às habilidades que precisam ser desenvolvidas durante o primeiro ano, os sujeitos apontam ler palavras, ler frases e escrever palavras. Dois professores concebem também ler textos e escrever frases, e três consideram escrever frases.

TABELA 15 – Habilidades 1° ano – Escola B

Sujeito	Habilidades que devem ser desenvolvidas durante o 1° ano					
	Ler palavras	Ler frases	Ler textos	Escrever palavras	Escrever frases	Escrever textos
EBS1	X	X	X	X	X	X
EBS2	X	X		X	X	
EBS3	X	X	X	X	X	X
EBS4	X	X		X		

Três desses professores entendem que a alfabetização e o letramento acontecem conjuntamente, argumentando que “precisam andar juntos, pois o aluno não vive só na escola, ele pertence a uma comunidade, a uma família, tem uma bagagem cultural e, na escola, o professor deve ser o mediador do conhecimento e saber aproveitar aquilo que a criança já

sabe” (EBS1). Um destes sujeitos não respondeu à questão, justificando que “depende de cada criança, pois cada uma tem seu tempo de aprender” (EBS2).

TABELA 16 – Alfabetização e letramento – Escola B

Sujeito	Alfabetização e letramento acontecem	
	Conjuntamente	Separadamente
EBS1	X	
EBS2		
EBS3	X	
EBS4	X	

Nesta escola há uma biblioteca, onde os educadores proporcionam aos alunos leitura de livros literários, jornais, gibis, pesquisa e contação de histórias, além de sessão de vídeos com histórias infantis para interpretação.

TABELA 17 – Usos da biblioteca escolar – Escola B

Sujeito	Leitura livros literários	Leitura jornais	Leitura gibis	Leitura revistas	Pesquisa	Contação histórias
EBS1		X		X		X
EBS2	X		X		X	
EBS3			X			X
EBS4						X

Nenhum dos professores sabe da existência dos materiais do PNBE. Já os acervos complementares do PNLD são conhecidos por todos e utilizados em sala de aula em atividades como: produção de textos, leituras coletivas e individuais, histórias em quadrinhos, leitura e interpretação de textos, atividades com gramática, de ciências, de estudos sociais (como o município e outros), os seres vivos, etc. Não houve consenso no que se refere ao local onde fica guardado este material, sendo que dois professores afirmaram que “fica na sala de aula” (EBS1, EBS2) e outros dois apontaram a “biblioteca” (EBS3, EBS4). Todos confirmam que estes materiais contribuem para o letramento dos seus alunos, justificando que “são subsídios, materiais de apoio que facilitam e melhoram o rendimento dos alunos e o ensino-aprendizagem” (EBS1). Além disso, ressaltam que os livros colaboram “por meio da visualização, da forma como os assuntos são expostos” (EBS2), e também “através das curiosidades e das informações diversificadas que aumentam o interesse pelos textos” (EBS4).

TABELA 18 – Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Escola B

Sujeito	Conhece acervo PNBE	Utiliza obras PNBE	Conhece acervos complementares PNLD	Turma recebeu acervo	Utilizou obras PNLD sala de aula
	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não
EBS1	Não		Sim	Sim	Sim
EBS2	Não	Não	Sim	Sim	Sim
EBS3	Não		Sim	Sim	Sim
EBS4	Não		Sim	Sim	Não

Conceituam alfabetização como “um processo que as crianças passam para saber se sabem ler e escrever corretamente” (EBS1), “é o conhecimento em si, a identificação e apropriação da leitura e escrita” (EBS2), “é todo processo de leitura, escrita e interpretação” (EBS3) e ainda “ler e saber o que está lendo, bem como escrever” (EBS4).

De acordo com os questionários, letramento “é tudo que envolve a criança no mundo das letras, não somente na escola, mas em casa, no seu dia-a-dia, no convívio com crianças de outras culturas” (EBS1). É também “a interpretação como um todo” (EBS2), “conhecimento de todas as letras e suas associações, reconhecimento do que vê escrito, como marcas famosas” (EBS3), “compreensão de mundo, o que aprende e o que já sabe” (EBS4).

Para promover o letramento, citam como atividades “fazer um passeio com a turma pelo bairro e observar com eles tudo (placas, letreiros, lojas, supermercados,...) e depois em sala de aula elaborar um texto coletivo e escrever palavras que mais chamaram atenção” (EBS1), “leituras” (EBS2), “trabalhar com rótulos, com letras fazendo associações” (EBS3). Um dos educadores cita “rótulos e livros” para esta prática.

A seguir serão apresentados os dados coletados na entrevista realizada com dois educadores.

2.5.2.2 Alfabetizadores e suas concepções

Após esta etapa da pesquisa, foi realizada uma entrevista com um educador (EBS4) que atuou no primeiro ano do Ensino Fundamental em 2009 e que respondeu anteriormente ao questionário. Tanto a direção quanto o sujeito entrevistado, demonstraram boa vontade para participar e contribuir com a pesquisa. Cabe ressaltar também que um educador (EBS5), que não respondeu ao questionário devido à sua ausência na escola no dia da aplicação, solicitou

que pudesse também participar junto com a outra professora da entrevista e dar suas contribuições.

Partindo das argumentações dos entrevistados, ressalta-se que consideram que a criança aprende a ler e a escrever com o mundo, com o que está ao seu redor, através de propagandas, rótulos, etc. Como fatores que influenciam essa aprendizagem, mencionam “as coisas do mundo, as novidades que são apresentadas para ela” (EBS5), o interesse da criança, o contato com livros de histórias, “assim é que eles começam de verdade a gostar, a descobrir as letras e ler palavrinhas” (EBS5) e apontam a importância do ambiente “que o professor favorece” (EBS4).

Quando questionadas sobre como é a prática de ambas no primeiro ano do Ensino Fundamental, indagaram se era para explicar o método de alfabetização utilizado. Um sujeito ressalta que “não existe um só método, mas que utilizando qualquer um deles com boa vontade e disposição o resultado será positivo” e ainda que seu “método é o amor” (EBS5). Este mesmo educador afirma que prefere “alfabetizar com o método silábico”, pois apesar de já ter visto outros, considera que “um pouquinho de cada dá certo”. Entende também que o “visual tem que ser a referência para eles”, ou seja, utiliza cartazes das “lições”.

Um ponto destacado por outro entrevistado (EBS4) foi a importância da “sequência das atividades, para que o professor não se torne repetitivo”, e também das práticas “em grupos, sozinhos, jogos de memória, jogos de montar”, por considerar que os estudantes “são muito novos e cansam de trabalhar só com um tipo de atividade”. Dessa forma, é necessário “mesclar o aprendizado” através de “atividades diferentes”.

Quando indagados sobre o que significa ser alfabetizado, defendem que “além do conhecer ele tem que saber o que ele está escrevendo, o que ele está lendo (...) e, além disso, já monta frases, já monta textinhos. Decifrar o mundo da leitura, da escrita, isso é ser alfabetizado” (EBS4).

Ponderam ainda que alfabetização é “ler, juntar as letras, unir as sílabas e fazer a leitura” (EBS5). Conceituam letramento como “conhecer as letras, o mundo das letras, o mundo da escrita” (EBS5) ou como “o conhecimento do mundo, de todas as palavrinhas que envolvem eles, tanto em casa como fora de casa” (EBS4).

Apontam que as crianças têm contato com a leitura e com a escrita na escola e em todos os lugares. No momento que foram questionadas sobre a produção textual, nota-se a diferença das percepções dos dois sujeitos entrevistados, pois um (EBS4) refere-se ao fato de que no primeiro ano, por serem crianças pequenas, elas formam frases, que chama de

“historinhas”, enquanto que o outro sujeito (EBS5) cita as histórias contadas e imaginadas pelos alunos, mesmo que não escritas, como produção textual.

No geral, mencionam que alfabetizar letrando significa “ler escrevendo”. Descreveram algumas atividades desenvolvidas que consideram fazer parte dessa prática: projeto de leitura e escrita (cada aluno tem uma pasta com livros de história, gibis, revista, Bíblia, jornal, etc., que leva para casa e lê com a família) e o carrinho da leitura da escola, que passa um dia em cada sala de aula. Estes projetos foram elaborados a partir de sugestões levantadas em um curso de formação em que um dos sujeitos (EBS5) participou.

Os sujeitos acreditam que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos é positiva, pois aludem que “um ano para alfabetizar um aluno é muito pouco, eles vem muito pequenos, muito imaturos”. Além disso, há “os problemas de família, problema em casa que não tem ajuda, então, dois anos é muito bom” (EBS5). Entendem que “as crianças têm seu tempo de amadurecimento, até de prontidão” e que mais um ano “vai complementando o que falta aprender, o que falta despertar” (EBS4).

A pesquisa nesta escola foi significativa, apesar da resistência de alguns educadores. Percebe-se que a prática desenvolvida é pautada em uma metodologia que inicia das partes para o todo.

O tópico seguinte apresentará a escola que obteve o segundo pior desempenho no IDEB.

2.5.3 Caracterizando a escola C

A escola C, cujo resultado no IDEB de 2009 foi 4,0, conta com 34 professores efetivos, 21 funcionários e 515 alunos. Atualmente oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental nos turnos da manhã e da tarde, recebendo alunos cuja situação econômica é predominantemente baixa.

A escola foi inaugurada em 22 de abril do ano 2000 e recebeu sua denominação em homenagem a um educador e bispo Diocesano de Vacaria.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, alguns professores estão comprometidos com as mudanças necessárias e com a atualização, em busca de qualificar o processo de ensino-aprendizagem, porém outros ainda se mostram resistentes aos novos métodos. No que se refere à evasão escolar, o documento aponta que “a principal causa é a situação socioeconômica dos estudantes, decorrente da desestruturação familiar e das

constantes mudanças de endereço em função do trabalho dos pais e da cultura da desvalorização da escola” (PPP, 2008, p. 4).

A escola procura aprimorar sua prática pedagógica, a fim de reduzir o índice de evasão escolar e de repetência, sem deixar de mencionar a aprendizagem significativa. Além disso, pretende incluir nas suas práticas alunos portadores de necessidades especiais (PNES) e com dificuldades de aprendizagem, entretanto, de acordo com o documento, os profissionais que atuam na escola não se mostram preparados para tal prática.

A estrutura da instituição é composta por um diretor, vice-diretor, serviço de supervisão escolar, coordenação de turno, secretaria, biblioteca e banco do livro, substituição, corpo docente, corpo discente, merendeira e servente, sendo que suas atribuições estão especificadas no Projeto Político Pedagógico.

Neste documento não é explicitada uma proposta metodológica implementada na escola, deixando como “possibilidade de cada professor optar por uma metodologia eclética onde ele defina os princípios teóricos mais condizentes com sua linha pedagógica, de dois ou mais autores e elabore sua metodologia sobre essas teorias.” (PPP, 2008, p. 18). Cabe questionar se este não é um dos pontos a ser repensado pelo estabelecimento, pois sem uma linha comum não há continuidade no trabalho pedagógico. A cada ano a criança precisa adaptar-se ao método utilizado pelo professor, o que poderá ser totalmente diferente do vivenciado no ano anterior.

2.5.3.1 Conhecendo os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Na sala dos professores, seis sujeitos responderam individualmente ao questionário, dois do primeiro, dois do segundo e dois do terceiro ano do Ensino Fundamental, todos do sexo feminino. Quanto ao tempo de serviço, cinco possuem experiência no magistério de 6 a 10 anos e um professor, de 21 a 25 anos. Já em relação ao item tempo de experiência com o ano/série em que atua, 2 docentes possuem de 2 a 3 anos, um professor entre 3 e 4 anos e, três professores entre 5 e 6 anos.

TABELA 19 – Perfil profissional – Escola C

Sujeito	Faixa etária	Turma atuação 2009	Tempo experiência magistério	Tempo experiência turma 2010
ECS1	31-40	1º	6 a 10	2 a 3
ECS2	26-30	1º	6 a 10	5 a 6
ECS3	31-40	2º	6 a 10	5 a 6
ECS4	26-30	2º	6 a 10	2 a 3
ECS5	41-50	3º	21 a 25	5 a 6
ECS6	31-40	3º	6 a 10	3 a 4

Todos docentes cursaram o Ensino Médio Normal e um (ECS6), além deste, cursou também o Ensino Médio Regular. Quatro professores são graduados em Licenciaturas específicas: História, Pedagogia, Letras e Matemática. Dentre estes, quatro são especialistas nas seguintes áreas do conhecimento: Metodologia do Ensino em História e Geografia, Gestão Escolar, Psicologia da Infância e Metodologia Inovadora no Ensino da Matemática.

TABELA 20 – Formação – Escola C

Sujeito	Formação Ensino Superior	Pós-graduação especialização
ECS1		
ECS2	História	Metodologia do Ensino em História e Geografia
ECS3		
ECS4	Pedagogia	Gestão Escolar
ECS5	Letras e Literatura	Psicologia da Infância
ECS6	Matemática	Metodologia Inovadora no Ensino da Matemática

Os sujeitos acreditam que a alfabetização acontece nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Justificam que aprender a ler e escrever “é um processo contínuo” (ECS1, ECS2, ECS6), “em construção até o quarto ano” (ECS3), “pode se prolongar por até mais do que estes anos, sem prejuízo dos outros conteúdos” (ECS4), “ocorre um acréscimo de conteúdo, de vivência e de total aprendizagem como educando e como “ser humano”, dentro de cada idade, série/ano e possibilidades intelectuais de cada um” (ECS5).

TABELA 21 – Período da alfabetização – Escola C

Sujeito	Alfabetização acontece durante					
	1º	2º	3º	1º e 2º	2º e 3º	3 primeiros anos
ECS1						X
ECS2						X
ECS3						X
ECS4						X
ECS5						X
ECS6						X

Somente um professor aponta que o letramento deve ser focado a partir do primeiro ano, argumentando que “na Educação Infantil já existem inúmeros conteúdos a serem desenvolvidos que são suporte para os primeiros anos de alfabetização e letramento”. Os demais consideram que deve ser trabalhado a partir da Educação Infantil.

TABELA 22 – Letramento – Escola C

Sujeito	O letramento deve ser trabalhado a partir			
	Ed. Infantil	1º ano	2º ano	3º ano
ECS1	X			
ECS2	X			
ECS3		X		
ECS4	X			
ECS5	X			
ECS6	X			

Dentre as habilidades que devem ser desenvolvidas durante o primeiro ano do Ensino Fundamental, cinco docentes apontam ler palavras, frases, textos, escrever palavras, frases e textos.

TABELA 23 – Habilidades 1º ano – Escola C

Sujeito	Habilidades que devem ser desenvolvidas durante o 1º ano					
	Ler palavras	Ler frases	Ler textos	Escrever palavras	Escrever frases	Escrever textos
ECS1	X	X	X	X	X	X
ECS2	X	X	X	X	X	X
ECS3			X			X
ECS4	X	X	X	X	X	X
ECS5	X	X	X	X	X	X
ECS6	X	X		X	X	

A opinião do grupo foi unânime quando se referiram ao fato de que o processo de alfabetização e de letramento acontece conjuntamente, justificando que um está ligado ao outro, ou seja, “no momento em que acontece o letramento se dá a alfabetização” (ECS6), sendo “impossível pensá-los separadamente” (ECS5). É preciso se “apropriar de um para alcançar o outro e vice-versa” (ECS3). Apontam ainda que “as letras fazem parte do mundo letrado, portanto se complementam” (ECS4).

TABELA 24 – Alfabetização e letramento – Escola C

Sujeito	Alfabetização e letramento acontecem	
	Conjuntamente	Separadamente
ECS1	X	
ECS2	X	
ECS3	X	
ECS4	X	
ECS5	X	
ECS6	X	

A existência da biblioteca escolar é comprovada nas respostas dos professores. Quanto aos usos que os sujeitos fazem deste espaço, cinco utilizam-no para promover a leitura de livros literários, três para a leitura de jornais, quatro de gibis, quatro de revistas, dois para realização de pesquisas e quatro realizam ali a contação de histórias.

TABELA 25 – Usos da biblioteca escolar – Escola C

Sujeito	Leitura livros literários	Leitura jornais	Leitura gibis	Leitura revistas	Pesquisa	Contação histórias
ECS1	X	X	X	X		X
ECS2	X					
ECS3		X	X	X	X	
ECS4	X			X		X
ECS5	X		X			X
ECS6	X	X	X	X	X	X

Três professores (ECS1, ECS3, ECS6) afirmam que não sabem da existência das obras do PNBE. Dois educadores (ECS2, ECS4) mencionaram que conhecem as obras e um professor (ECS5) deixou em branco a questão. Somente dois sujeitos utilizam tais obras através de “leitura, trocas, conversas, escrita sobre os livros” (ECS4). Um dos sujeitos não é

claro em sua resposta, pois, ao mesmo tempo em que declara não conhecer o material, afirma na questão seguinte utilizá-lo, justificando que estes “complementam que as obras servem como recurso visual, de atividades diferenciadas e ilustrações que são um problema sem os livros e ainda, que utilizam a leitura com o intuito de incentivar a leitura” (ECS4). A obra didática *Porta-aberta* (português e matemática) foi citada por conter bons textos, diferenciados, criativos e atuais para o interesse dos pequenos.

No que diz respeito às obras do acervo complementar do PNLD, quatro professores conhecem e dois não. Foram questionados se a turma havia recebido este acervo e três confirmaram, um negou e dois não responderam à questão. Quatro professores declaram que utilizaram as obras do PNLD em sala de aula e dois não se pronunciaram sobre a questão. As atividades citadas foram: leitura para o grande grupo, leitura silenciosa, dramatizações de histórias, releitura oral ou escrita, em forma de desenhos ou teatros. Três professores (ECS2, ECS5, ECS6) relataram que estes materiais (PNLD e PNBE) ficam alocados na biblioteca, um professor (ECS3) cita uma mala itinerante que visita as salas de aula e dois (ECS1, ECS4) não responderam à questão. Argumentam que estes materiais “ajudam na melhoria da aprendizagem” (ECS6), “na medida em que estimulam a leitura, o pensamento independente e crítico” (ECS3). Dizem também que “os alunos adoram ver os livros, manuseá-los, ver desenhos, brincar com os exemplares, etc.” (ECS5), e que, “através da leitura constante melhoram a escrita” (ECS2).

TABELA 26 – Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Escola C

Sujeito	Conhece acervo PNBE	Utiliza obras PNBE	Conhece acervos complementares PNLD	Turma recebeu acervo	Utilizou obras PNLD em sala de aula
	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não
ECS1	Não		Não		
ECS2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
ECS3	Não		Sim	Sim	Sim
ECS4	Sim	Sim	Não		
ECS5			Sim	Não	Sim
ECS6	Não		Sim	Sim	Sim

As respostas dos professores acerca do conceito de alfabetização diferem, por isso não é possível considerar que o grupo tenha um consenso sobre esse aspecto. Por alfabetização, um educador entende que “é o processo que o aluno passa quando está

aprendendo, seja por intermédio do professor ou dos colegas, nas trocas de ideias, na manipulação de objetos...” (ECS6). Outro sujeito aponta que alfabetização “é o todo no processo, que desperte para o raciocínio, uma visão mais real e correta da vida, da família, da sociedade e, sobretudo ‘dos valores’ que devemos seguir” (ECS5). Aparece também nas respostas que alfabetização é o “processo de ensinar as letras uma a uma, sem muita conexão com o mundo letrado” (ECS4). Ainda relatam que alfabetização é “quando a criança conhece o alfabeto, escreve e lê algumas palavras simples, mas sem a iniciativa da produção ou mesmo sem o domínio da escrita ou leitura” (ECS3), é saber ler e escrever de maneira compreensível, ou seja, “de forma que um adulto alfabetizado consiga ler” (ECS2). Alguns docentes (ECS2, ECS1) frisaram que utilizam a metodologia do GEEMPA no primeiro ano do Ensino Fundamental e acreditam que a mesma seja completa e, por isso, os estudantes estão aprendendo muito.

O grupo entende que letramento se refere “ao domínio da escrita” (ECS2) e “ao processo pelo qual a criança adquire conhecimentos acerca da leitura e escrita” (ECS4). Também “a escrita de palavras, frases, pequenos textos, bem como a leitura dos mesmos” (ECS6), e ainda “dominar a leitura e a escrita no dia-a-dia ou em produções específicas e mais elaboradas” (ECS3). No entanto, um docente ressalta que

letramento é um estilo de alfabetização que faz com que o aluno vá descobrindo as letras, sílabas e formando palavras, depois formando frases e logo escreve pequenos textos, sempre com incentivo dos colegas e principalmente do professor (ECS5).

Como exemplos de atividades que os professores utilizam para promover o letramento, citaram a diversidade de textos, brincadeiras e jogos (bingo, caça-palavras, palavras cruzadas, jogo da memória). Além disso, apontaram a leitura de livros e as atividades posteriores que realizam, como recontar a história, retirar palavras do texto. Dessa forma, percebe-se através da voz dos professores que a leitura de livros literários é feita sempre com alguma intenção de atividade posterior. Outras atividades destacadas foram produções textuais a partir de algum tema trabalhado, pesquisas, enquetes, gráficos; escrita de textos, nomear desenhos, associação de desenho-nome, músicas.

2.5.3.2 Alfabetizadores e suas concepções

A partir dos dados coletados, fez-se uma entrevista com dois professores (ECS1, ECS2) que atuaram no primeiro ano do Ensino Fundamental em 2009 e um (ECS3) que trabalhou com turma de segundo ano e que se disponibilizou a participar da entrevista, já que possui prática com o primeiro ano. Os educadores demonstraram-se disponíveis, interessados na pesquisa e prontificaram-se a participar e a contribuir sempre que necessário.

Partindo dos argumentos citados por esses professores, considera-se que uma criança aprende a ler e a escrever

quando sente curiosidade em expressar o que ela sabe que não pode ser verbalmente ela se interessa em aprender a escrever e posteriormente aprender ler para ver o que ela fez e o que os outros também sabem e fazem (ECS3).

Além disso, os educadores ressaltam que a aprendizagem da leitura e da escrita se dá “com a prática diária, leitura de muitos tipos de texto, todos que ela puder ter acesso, palavras, todo tipo de livro, gibi, livro de história, livros de informações, jornal, revista e com a escrita” (ECS2), pois “quando sai na rua tem cartazes, tem placas, etc, eles vivem no mundo letrado” (ECS1).

Indicam como fatores que influenciam o aprendizado da leitura e da escrita o “estímulo”, a “provocação”, pois “quanto mais o professor provoca mais a criança aprende”, além disso,

um campo de leitura rico, um mundo letrado ao redor dela rico, como a gente sabe que isso não acontece em casa, pelo menos aqui na nossa realidade, tem que ser na sala de aula, não tem como fugir disso (ECS3).

Outro fator é a postura do professor, tendo que “questionar muito eles, tem que provocar bastante eles para que eles possam desenvolver” (ECS2). Este sujeito ressaltava também o auxílio da “família”. Outro educador complementa indicando a “falta de estrutura familiar, a falta de incentivo e a falta de perspectiva de vida dos pais em relação ao futuro” (ECS1). Entretanto, esse professor considera que está tentando modificar esse conceito, pois a prática pedagógica está embasada na metodologia do GEEMPA, que não considera a família como uma dificuldade ou empecilho para a aprendizagem.

Através de suas colocações, consideramos que a prática realizada no primeiro ano do Ensino Fundamental acontece através de brincadeiras, conversas, valendo-se das vivências e da realidade de cada criança para que a aprendizagem tenha significado para elas. Partem de um tema gerador, de um projeto com duração de aproximadamente dez dias, constroem um glossário alfabetizador com associação palavra-desenho e desenvolvem atividades relacionadas com o tema. O glossário alfabetizador é formado geralmente por doze palavras na escrita cursiva e *script* e se constitui em um material para pesquisa dos alunos que trabalham em grupos, nos quais haverá um líder escolhido pelo grupo que terá a função de administrá-lo. Quando estão fazendo suas tentativas de escrita, primeiramente consultam o glossário, após o grupo e, se mesmo assim houver dúvida, indagam o professor, que intervém, se necessário. Trabalham em grupos e com atividades diferenciadas para os alunos, de acordo com os níveis de alfabetização⁴: pré-silábico 1 (PS¹), pré-silábico 2 (PS²), silábico (S) e alfabético (A), sendo que, uma vez por semana, atuam individualmente. Além disso, realizam leitura constante, produção de texto diária, ora individual ora coletiva e muita escrita, mesmo que as crianças ainda não saibam ler e escrever, fazem tentativas e constroem hipóteses acerca da escrita.

Consideram que ser alfabetizado é “estar apropriado do alfabeto e dominar as sílabas” (ECS3). É também “estar lendo e escrevendo textos de uma forma que um adulto alfabetizado possa fazer essa leitura” (ECS2), mesmo que esta escrita não esteja ortograficamente correta.

Dentre os apontamentos presentes na fala desses educadores, encontra-se a ideia de letramento como algo mais complexo do que a alfabetização, ou seja,

não é só dominar o alfabeto, saber dizer ele de cabo a rabo, de trás para frente ou juntar com vogais e dar sons, ele está alfabetizado, apropriado do alfabeto quando ele usa isso no dia a dia, para se defender, para se proteger, para se informar (...) (ECS3).

Além disso, ressaltam que “o letramento vem da escrita correta” (ECS2) e também que é “ler, escrever e entender aquilo que você está lendo e escrevendo” (ECS1). Entretanto,

⁴De acordo com GEEMPA, os níveis são classificados da seguinte forma: No nível pré-silábico 1, a “escrita é concebida como um desenho”. Consiste em “aspectos figurativos do que se quer representar” (GEEMPA, 2010, p. 40). No nível pré-silábico 2, a criança passa a escrever “com sinais gráficos”, ou seja, compreende que para escrever é preciso utilizar letras (GEEMPA, 2010, p. 43). No nível silábico, “o aluno começa a estabelecer correspondência entre grafias e sílabas”, vinculando fala e escrita (GEEMPA, 2010, p. 48). No nível alfabético, a escrita “se faz com base numa correspondência mais fina entre sons e grafias”, compreendendo “que uma sílaba não é mais escrita com um só sinal gráfico” (GEEMPA, 2010, p. 59).

um dos professores argumenta que já não consegue mais “ver a alfabetização e o letramento de forma separada, não faz mais sentido só alfabetizar, não tem como separar” (ECS3). É pertinente salientar que este professor não possui Ensino Superior, mas se mostra interessado e envolvido de tal forma em seu trabalho que seus argumentos aproximam-se de forma significativa com a proposta atual de alfabetização.

Complementando a investigação sobre as concepções desses educadores a respeito de alfabetização e de letramento, surge a questão do que é alfabetizar letrando, e assim, novamente pode-se visualizar e confirmar tais concepções. Um dos sujeitos discorre que é “provocar situações em que mesmo a criança não estando totalmente apropriada do alfabeto, alfabetizada, precise de mais elementos, pois o que ela tem já não serve mais, ela tem que buscar mais uma coisa (...)” (ECS3). Outro cita que é “usar a alfabetização, a leitura e a escrita de textos, mesmo sem muito uso ortográfico, mas sempre incentivando essa melhora da ortografia” (ECS2), enquanto que outro acredita que é “utilizar diversos gêneros literários e questioná-los sobre o contexto e a utilização dos mesmos” (ECS1).

Todos os sujeitos confirmam que seus alunos produzem textos desde o primeiro dia de aula, cada um de sua forma, através de temas sugeridos ou livremente. Após, o professor pede ao aluno para contar o que escreveu e acompanha o que está escrito. Dessa forma, está desenvolvendo o raciocínio, o pensamento e, assim, construindo a aprendizagem da leitura e da escrita. Um dos professores demonstra a preocupação em estar atento ao processo da construção do texto, questionando as crianças e descobrindo um pouco sobre elas (ECS3).

A opinião dos educadores quanto à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos é unânime ao considerar que esta possibilita a qualificação do trabalho pedagógico e auxilia no processo de alfabetização e de letramento. Ponderam que, quanto mais tempo e oportunidades você puder proporcionar para a criança, será melhor, pois com mais experiências ela poderá construir uma bagagem maior no primeiro ano, obtendo sucesso ao raciocinar para produzir textos. Além disso, com o incentivo à leitura, certamente teremos jovens nas séries finais escrevendo melhor.

Expuseram também considerações sobre a proposta do GEEMPA, que, segundo os professores,

é a alfabetização construtivista, que se utiliza de toda forma de literatura e, ao contrário do silabamento, baseia-se na palavra inteira para depois o aluno formar as suas sílabas já no nível alfabético, além da prática de leitura, escrita e produção de textos, projetos partindo de um tema gerador e o glossário alfabetizador (ECS2).

Em síntese, a escola se mostrou receptiva e acolhedora em todos os momentos do processo de coleta de dados. Além disso, as narrativas dos educadores dos primeiros anos apontam uma prática embasada na teoria construtivista, pois a escola trabalha a partir dos pressupostos definidos pelo GEEMPA.

Em seguida, será apresentada a próxima escola, cujo resultado no IDEB foi o mais baixo do município.

2.5.4 Caracterizando a escola D

A escola D, cujo IDEB em 2009 foi 3.9, conta com uma equipe de 42 professores, 17 funcionários, duas supervisoras, uma vice-diretora e uma diretora. Atende 638 alunos de classe média baixa, oriundos de famílias carentes, em termos socioeconômicos e afetivos. Oferece Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

A instituição foi inaugurada em 1º de agosto de 1975, com treze alunos, uma servente, quatro professores e uma diretora.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a filosofia da escola “tem por finalidade o desenvolvimento integral do educando, participação ativa na comunidade escolar através do respeito às diferenças individuais com o trabalho consciente e a participação de todos os segmentos da escola” (PPP, 2010, p. 5).

2.5.4.1 Conhecendo os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Na sala dos professores, seis docentes responderam ao questionário individualmente. Três educadores atuam em turmas de primeiro ano, dois de segundo ano e um em turma de terceiro. Todos são do sexo feminino, um com idade entre 21 a 25 anos, outro entre 26 a 30, três entre 31 a 40 anos e outro entre 41 a 50 anos.

Os professores foram questionados sobre seu tempo de serviço no magistério, sendo que um professor trabalha há cinco anos, quatro possuem de 6 a 10 anos de experiência e um de 16 a 20 anos. Quanto ao tempo de experiência com a série/ano atual, dois educadores apontam que atuam a menos de dois anos, e os demais sujeitos possuem de dois a três anos de experiência.

TABELA 27 – Perfil profissional – Escola D

Sujeito	Faixa etária	Turma atuação 2009	Tempo experiência magistério	Tempo experiência turma 2010
EDS1	31-40	3º	6 a 10	2 a 3
EDS2	26-30	2º	6 a 10	menos de 2 anos
EDS3	41-50	2º	6 a 10	2 a 3
EDS4	21-25	1º	até 5 anos	menos de 2 anos
EDS5	31-40	1º	16 a 20	2 a 3
EDS6	31-40	1º	6 a 10	2 a 3

Todos os pesquisados possuem Ensino Médio Normal. Quatro professores são graduados em Pedagogia, um educador possui graduação em Pedagogia e Ciências Biológicas e outro em Letras. Apenas dois desses sujeitos possuem pós-graduação em nível de especialização, cujos cursos são Psicopedagogia e Interdisciplinaridade.

TABELA 28 – Formação – Escola D

Sujeito	Formação Ensino Superior	Pós graduação especialização
EDS1	Pedagogia	
EDS2	Pedagogia	
EDS3	Pedagogia	
EDS4	Pedagogia e Ciências Biológicas	Psicopedagogia
EDS5	Letras	
EDS6	Pedagogia	Interdisciplinaridade

Quando responderam sobre o processo de alfabetização, cinco consideram que acontece durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental, justificando que se trata de um “processo contínuo” (EDS1), “uma evolução, a criança vai aprendendo gradativamente e a cada ano vai desenvolvendo mais sua leitura e escrita” (EDS3). Além disso, ressaltam que “as crianças precisam de tempo para entender e escrever sobre o que leram” (EDS5). Um entrevistado considera que é no primeiro e segundo ano. Este, por sua vez, não se faz claro em sua argumentação quando declara que “um completa o outro, mas cada ano deve ter objetivos claros para cada nível e ter uma meta a atingir” (EDS4).

TABELA 29 – Período da alfabetização – Escola D

Sujeito	Alfabetização acontece durante					
	1º	2º	3º	1º e 2º	2º e 3º	3 primeiros anos
EDS1						X
EDS2						X
EDS3						X
EDS4				X		
EDS5						X
EDS6						X

Os educadores foram unânimes em suas respostas ao citarem que o letramento deve ser trabalhado a partir da Educação Infantil.

TABELA 30 – Letramento – Escola D

Sujeito	O letramento deve ser trabalhado a partir			
	Ed. Infantil	1º ano	2º ano	3º ano
EDS1	X			
EDS2	X			
EDS3	X			
EDS4	X			
EDS5	X			
EDS6	X			

Dentre as habilidades destacadas no questionário, cinco desses educadores consideram importante que, no primeiro ano, as crianças leiam palavras, cinco que leiam frases, dois que leiam textos, cinco que escrevam palavras, cinco que escrevam frases e dois que escrevam textos.

TABELA 31 – Habilidades 1º ano – Escola D

Sujeito	Habilidades que devem ser desenvolvidas durante o 1º ano					
	Ler palavras	Ler frases	Ler textos	Escrever palavras	Escrever frases	Escrever textos
EDS1	X			X		
EDS2	X	X	X	X	X	X
EDS3	X	X	X	X	X	X
EDS4	X	X		X	X	
EDS5		X			X	
EDS6	X	X		X	X	

No que se refere à alfabetização e ao letramento, as respostas foram divididas. Três consideram que estes acontecem conjuntamente, argumentando que “a criança conhece as letras, conseqüentemente vai formar palavras, frases, textos com clareza e entendimento” (EDS1), de modo que “um complementa o outro durante o processo” (EDS5), e “a partir do conhecimento das letras se dá a alfabetização” (EDS6). Os que entendem que ocorrem separadamente justificam que “há alunos que apenas estão alfabetizados e não letrados” (EDS2), que “uma criança pode estar letrada mas não alfabetizada” (EDS3) e ainda que “uma criança pode ser letrada e apresentar dificuldade de alfabetização” (EDS4).

TABELA 32 – Alfabetização e letramento – Escola D

Sujeito	Alfabetização e letramento acontecem:	
	Conjuntamente	Separadamente
EDS1	X	
EDS2		X
EDS3		X
EDS4		X
EDS5	X	
EDS6	X	

Nesta instituição de ensino há uma biblioteca, e todos os professores que responderam à pesquisa confirmam a realização de práticas de leitura de livros literários, um educador faz leitura de jornal, quatro de gibis e contação de histórias. Nenhum dos educadores propõe leitura de revista e pesquisas nesse ambiente.

TABELA 33 – Usos da biblioteca escolar – Escola D

Sujeito	Leitura livros literários	Leitura jornais	Leitura gibis	Leitura revistas	Pesquisa	Contação histórias
EDS1	X					
EDS2	X	X	X			X
EDS3	X		X			X
EDS4	X		X			X
EDS5	X		X			X
EDS6	X					

Apenas um dos professores (EDS1) conhece e utiliza as obras do PNBE. Os demais indicam os acervos complementares do PNLD e afirmam que suas turmas receberam estes itens, que são utilizados em sala de aula e alocados na biblioteca. Um dos educadores (EDS1)

não respondeu à questão. Esses sujeitos propõem leituras complementares, interpretação oral, dramatização, desenho, contação de histórias, miniprojetos e atividades do próprio livro. Tais profissionais acreditam que tanto o acervo literário do PNBE quanto o complementar do PNLD contribuem para o letramento dos alunos, pois através do “contato com esses livros o interesse pela leitura é maior” (EDS5), além disso, “promovem o hábito de pensar, desenvolvem o raciocínio” (EDS2), “a leitura e o interesse pelos livros” (EDS3), “auxiliam na leitura, na identificação de letras, palavras e na interpretação” (EDS6). Um dos sujeitos argumenta que utiliza “os livros didáticos e de pesquisa para uso próprio como base de orientação para o trabalho, já que não há quantidade suficiente para cada turma” (EDS1).

TABELA 34 – Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Escola D

Sujeito	Conhece acervo PNBE	Utiliza obras PNBE	Conhece acervos complementares PNLD	Turma recebeu acervo	Utilizou obras PNLD em sala de aula
	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não
EDS1	Sim	Sim	Não		
EDS2	Não		Sim	Sim	Sim
EDS3	Não		Sim	Sim	Sim
EDS4	Não		Sim	Sim	Sim
EDS5	Não		Sim	Sim	Sim
EDS6	Não		Sim	Sim	Sim

Estes sujeitos consideram que a alfabetização é a “decodificação dos sinais gráficos (letras) e sua interpretação” (EDS4), ou seja, é “ler os códigos e entender o que leu” (EDS5). Ponderam ainda que é o “domínio da leitura e da escrita” (EDS6, EDS1), que é “escrever ou ler de forma mecânica, sem saber ao certo o que estão dizendo” (EDS2). Um destes educadores afirma que “é aprender de fato a ler e a escrever” (EDS3).

No que se refere ao letramento, explicitam que é “a leitura da escrita no cotidiano” (EDS5), o “conhecimento das letras” (EDS6), e ainda, que “está relacionado ao aprendizado das letras e formação de palavras” (EDS1). Um dos docentes afirma que é “saber codificar e decodificar letras e símbolos, relatar e contar histórias escritas e desenhadas, entendendo o que lê ou o que relata” (EDS2) e outros dois reforçam que o letramento se refere à “aprendizagem espontânea, aos conhecimentos prévios do aluno” (EDS3, EDS4). Como exemplos de atividades desenvolvidas para promover o letramento, citam não apenas atividades, mas portadores de textos, indistintamente: rótulos, embalagens, gravuras,

sequência lógica, ilustrações, painéis, placas, anúncios, pesquisa de letras e palavras em jornais e revistas.

2.5.4.2 Alfabetizadores e suas concepções

Como em todas as escolas, os professores que atuaram com primeiro ano do Ensino Fundamental no ano de 2009 participaram da entrevista, agendada previamente com a direção, demonstrando-se receptivos e disponíveis nesta etapa.

Partindo das argumentações feitas pelos sujeitos, a criança aprende a ler e a escrever, “lendo e escrevendo, relacionando os códigos com figuras concretas” (EDS5), quando “ela vai se dando conta do ato da escrita, que é um ato social, que ela precisa escrever para os outros entenderem”, além da “maturidade” (EDS4). Vale salientar que um destes sujeitos menciona que a aprendizagem da leitura e da escrita acontece

(...) não necessariamente a partir do momento em que ela vem para a escola, mas a partir do momento que ela tem contato com as letras, que ela começa a ler nas placas, nos jornais, em todos esses lugares assim que tem letras, que tem informações (EDS6).

Apontam como fatores que influenciam esta aprendizagem “um ambiente motivador que tenha muita escrita, o fator emocional, problemas sociais e falta de alimentação” (EDS4). Surge também o “auxílio das pessoas da família, as informações, os meios de comunicação” (EDS6) e “o contato com a leitura, com livros desde pequenos” (EDS5).

Os docentes entrevistados realizam atividades diversificadas, individuais e em grupos, através do “nome das crianças, que é o ponto de partida, a referência” e então, relacionam-se

letras dos nomes dos alunos com coisas concretas, objetos ou pessoas, coisas significativas. Depois inicia-se a junção da letra com a vogal para formar sílabas, textos, leituras de livros, palavras passadas no quadro e copiadas no caderno, atividades diversificadas conforme as características de cada turma (EDS5).

“Alfabetizado”, para esses docentes é quem lê e entende o que leu, emite uma opinião sobre assuntos que tem conhecimento. O entendimento de letramento diverge entre os educadores, um deles acredita que é o “conhecimento das letras” (EDS6), outro descreve que é “conhecer rótulos, conhecer embalagens, conhecer nota de dinheiro, no entanto não saber

todas as operações, mas saber dar troco” (EDS4), enquanto outro entende que é “toda linguagem que tem ao redor da criança” (EDS5).

Os professores expõem que o contato dos alunos da escola com a leitura e a escrita é muito precário em suas casas, pois são crianças de classe baixa cujo maior incentivo à leitura acontece na escola.

Eles afirmam que realizam produção de texto com os alunos, entretanto, iniciam primeiramente com nomes, após palavras, depois frases e, finalmente, textos. Há a prática individual (os alunos escrevem seus textos sozinhos) e coletiva (as crianças dão as ideias, o professor é o escriba e os alunos copiam) de elaboração de textos. Além disso, apoiam-se em gravuras nas produções, para facilitar o trabalho. Segundo as argumentações, nas produções individuais as crianças têm mais dificuldade, elas apenas escrevem palavras soltas e não elaboram o pensamento de maneira coerente, ou seja, não escrevem respeitando início, meio e fim.

Os sujeitos da pesquisa, nesta escola, consideram que alfabetizar letrando implica “pegar o que tem ao redor deles para trazer para a sala de aula” (EDS5), “trabalhar a partir do conhecimento que eles trazem e fornecer novos conhecimentos das letras” (EDS6), “é alfabetizar fazendo que eles entendam o que eles estão lendo, fazendo esta alfabetização ser útil na vida deles” (EDS4).

Quando se referem à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, os entrevistados são unânimes, pois acreditam que a proposta é importante e que veio para qualificar. Porém, ao se referirem à ausência de reprovação no primeiro ano, afirmam que “tem alunos que estão muito preparados e ainda tem aqueles que não estão totalmente no nível, não se conseguiu ainda nivelar as crianças para poderem frequentar o segundo ano” (EDS5) e

geralmente as turmas são grandes e todo mundo precisa trabalhar e aqueles que são mais rápidos, que tem mais facilidade eles vão mais rápido e daí você fica ali com aquele mais atrasado tentando recuperar ele e muitas vezes não consegue e quando chega o final do ano ele acaba reprovando de novo (EDS6).

Outro fator importante mencionado é a necessidade de objetivos claros para cada ano, nessa nova configuração do Ensino Fundamental.

Através da explanação da referida escola, fica claro que os educadores se questionam sobre as novas propostas de alfabetização e do Ensino Fundamental de nove anos. Cabe ressaltar que todos se mostraram disponíveis para participar da pesquisa.

Este capítulo descreveu os dados coletados no decorrer da pesquisa, caracterizando as escolas e sinalizando quem são os profissionais que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental na rede municipal de Vacaria. Desse modo, apresentou-se o perfil e as concepções dos docentes acerca da alfabetização e do letramento, bem como cada uma das escolas participantes da investigação.

A seguir, a discussão direciona-se ao capítulo 3, que terá como objetivo sintetizar esses dados, relacionando-os aos pressupostos teóricos destacados no primeiro capítulo e ao desempenho de cada estabelecimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

3 RELAÇÃO DISCURSO – TEORIA – IDEB

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”
(Paulo Freire)

Com o intuito de caracterizar e conhecer quem são os educadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Vacaria, evidencia-se neste capítulo, o perfil e as concepções destes sujeitos acerca da alfabetização e do letramento na escola, a partir dos dados construídos na pesquisa através do questionário e da entrevista. Desse modo, pretende-se identificar que teoria subjaz ao discurso destes educadores e, ainda, perceber se o posicionamento teórico constitui um elemento que influencia o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Busca-se, além disso, considerando os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, verificar aspectos que podem interferir nos resultados deste indicador de qualidade do ensino.

3.1 DOCUMENTOS ESCOLARES

Nas quatro escolas participantes da pesquisa, foram analisados aspectos dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, já que este documento norteia a prática realizada na escola, ou seja, é o que orienta, ou o que deveria orientar as práticas diárias da instituição escolar. Neste caso, foram enfatizados dados históricos que caracterizam cada um dos espaços escolares, sua filosofia e metodologia escolhida.

Desse modo, ressalta-se que as quatro escolas possuem perfis muito semelhantes, ou seja, todos os estudantes pertencem a comunidades de classe social baixa. O número de alunos tampouco se difere em grande quantidade, sendo que a escola A atende 592 estudantes, a B 864, a C 515 e a D 638. Assim, é possível ressaltar que quanto menos alunos há na escola e, conseqüentemente nas turmas, mais qualificado se faz o processo ensino-aprendizagem, ou seja, fazendo uma média entre o número de professores das instituições de ensino e o número de alunos, tem-se na escola A 12 educandos para cada professor, na B 18, na C e na D 15. Desse modo, é possível afirmar que o número de alunos atendidos por um docente numa turma pode constituir um aspecto que interfere no desempenho da escola.

TABELA 35 – Dados escolares

Escola	Nº alunos	Nº professores	Nº alunos por professor
A	592	47	12
B	864	47	18
C	515	34	15
D	638	42	15

Em suas filosofias, as escolas apresentam propostas inovadoras, baseadas no respeito e desenvolvimento integral do ser humano, além de enfatizarem a participação da comunidade escolar. Outrossim, colocam a educação como alternativa de melhora de vida dos sujeitos.

3.2 EDUCADORES E PERFIL

Será apresentado, neste tópico, o perfil dos educadores das escolas pesquisadas no que se refere à idade, tempo de experiência no magistério e no ano/série em que atua. Cabe ressaltar que os 22 professores que participaram da aplicação dos instrumentos de coleta de dados são do sexo feminino.

O primeiro ponto a ser destacado é que a escola com maior nível de desempenho no IDEB conta com um quadro de professores que possuem maior faixa etária e também maior tempo de experiência no magistério. Estas informações sinalizam que este pode ser um fator importante na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, indicando que profissionais com maior tempo de serviço são melhores qualificados.

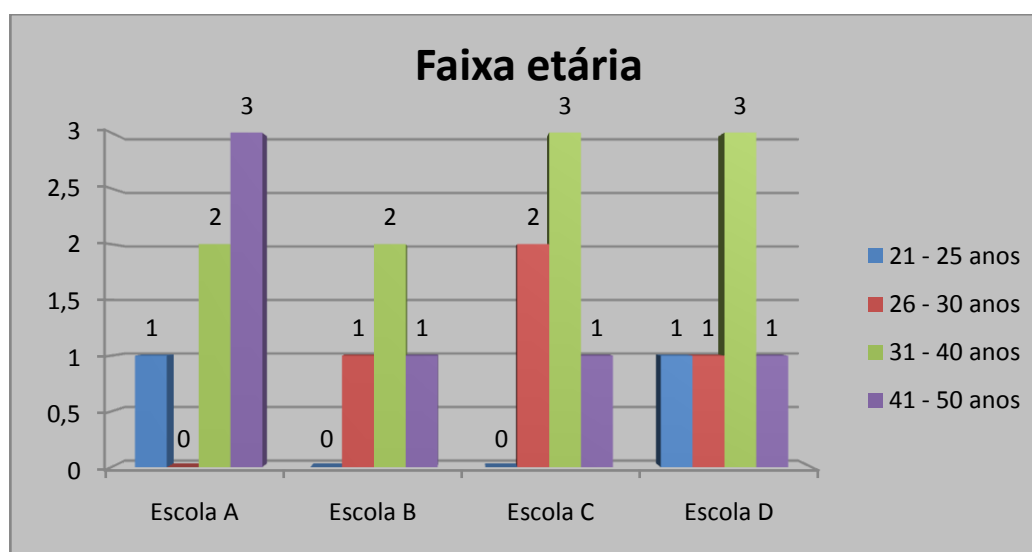


Gráfico 1: Faixa etária



Gráfico 2: Tempo de experiência no magistério

Outro aspecto a ser evidenciado é a formação destes profissionais, os quais são graduados, com exceção de dois da escola C. O curso predominante na escola A é Letras, na escola B e D é Pedagogia e na escola C não é possível definir a área com maior predominância, já que os docentes são graduados em História, Pedagogia, Letras e Literatura e Matemática. Ressalta-se que o curso de nível superior específico para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental é Pedagogia, e este é o que predomina nas escolas B e D. Desse modo, esta formação parece não ser um elemento chave para o sucesso desses educandários no IDEB.

Ainda, pode-se dizer que o fato de todos os educadores da escola D serem graduados não interfere diretamente no nível da qualidade do ensino oferecido para seus educandos, já que a mesma está classificada com o menor resultado no IDEB.

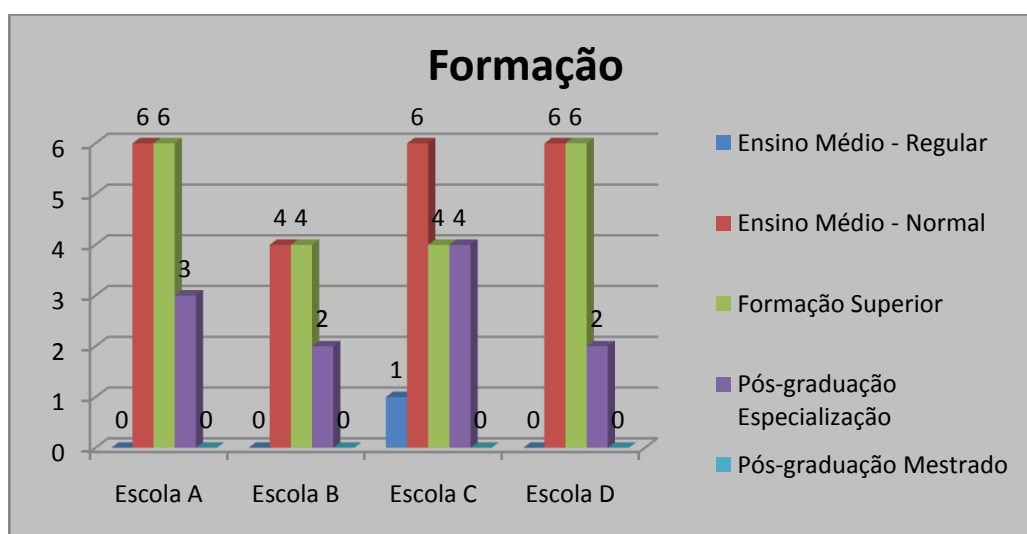


Gráfico 3: Formação

Dos 22 educadores, 11 são pós-graduados em nível de especialização: 50% na escola A, 50% na B, 66% na C e 32% na D. Na escola D, há o menor número de professores com esta modalidade de ensino e na C o maior. Nas instituições melhores classificadas, apenas a metade dos educadores possui essa formação. De modo que, no universo pesquisado, este aspecto não pode ser considerado um indicador de qualidade.

Através desses dados, percebe-se que, de modo geral, os profissionais da educação estão investindo em sua formação acadêmica, pois 91% dos sujeitos possui graduação e 50% dos entrevistados, especialização.

Neste tópico, buscou-se conhecer quem são os educadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Vacaria, bem como indicar dados pontuais de cada escola pesquisada para relacionar com o desempenho dos estudantes no IDEB. Em seguida, dando continuidade às reflexões, evidencia-se o entendimento dos profissionais da educação em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

3.3. DOCENTES E CONCEPÇÕES

Este tópico tem a finalidade de levantar reflexões acerca de concepções teóricas dos profissionais atuantes nas escolas pesquisadas acerca da alfabetização e do letramento. As indagações aconteceram em dois momentos distintos, através de um questionário e também de uma entrevista.

Partindo das respostas obtidas nesses dois instrumentos de coleta de dados, afirma-se que, em todas as escolas o entendimento destes dois conceitos não é claro. Pode-se explicar tal fato assinalando que as concepções são imbuídas de questões do senso comum, sem haver um embasamento teórico consistente e, ainda, são carregadas de conceitos já estabelecidos. Percebe-se, desse modo, a carência de estudos e formações no âmbito escolar, para que as práticas realizadas sejam explicadas e argumentadas teoricamente. Aponta-se, ainda, que a falta de clareza sobre o letramento pode ser justificada pelo fato de ser este um termo recente, que não foi abordado nos cursos de formação em nível de graduação e pós-graduação desses docentes.

Quando questionados sobre a duração da alfabetização de uma criança, as escolas B, C e D, que obtiveram médias inferiores no IDEB, foram quase unânimes em afirmar que este processo acontece durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Pode-se confirmar que acreditam que este acontece de forma contínua, numa construção. Considerando a reestruturação desta etapa da Educação Básica e os estudos referentes à alfabetização,

entende-se esta aprendizagem como um processo que, preferencialmente acontece no primeiro ano, podendo se estender até o segundo ou terceiro ano. A escola que melhor se ajusta nesta proposta é a C, onde todos os professores entendem que a construção da leitura e da escrita acontece nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Cabe pensar então que, talvez por este motivo, estas escolas podem deixar de estimular os estudantes em sua totalidade e protelem para o ano seguinte o desenvolvimento de habilidades importantes no ano em que a criança se encontra, justificando assim os resultados no IDEB.

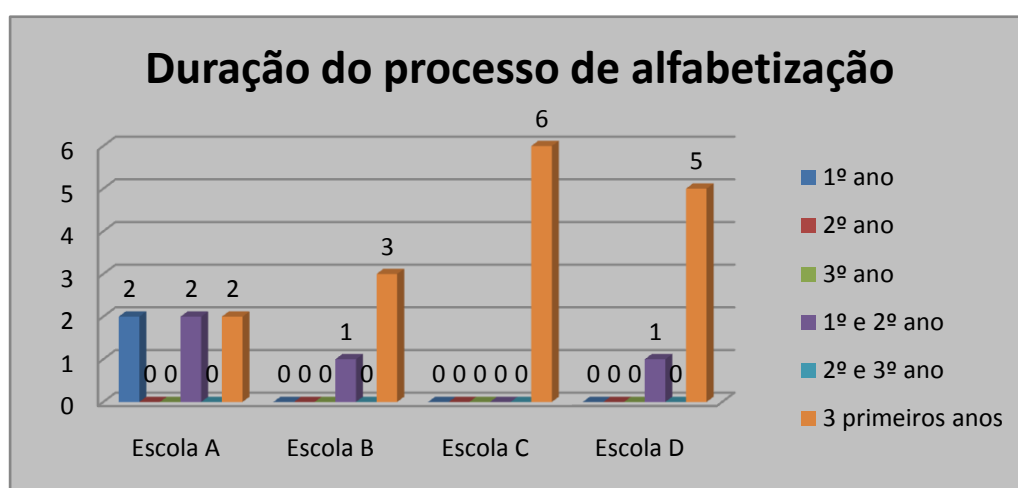


Gráfico 4: Período de duração da alfabetização

Tendo em vista a prática do letramento, 66% dos educadores das escolas A e C e 100% das B e D apontam que este deve ser trabalhado a partir da Educação Infantil. Desse modo, as instituições B e D pensam de modo coerente com a teoria apresentada no capítulo 1, pois o letramento acontece ao longo da vida do sujeito e deve ser intensificado na escola, a partir do seu ingresso neste espaço.

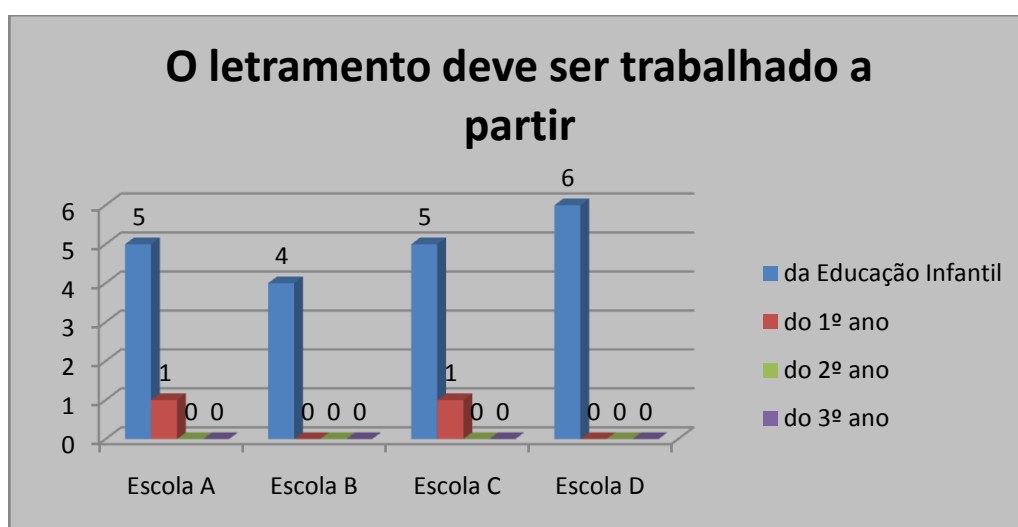


Gráfico 5: Letramento

Demonstrou-se, na parte teórica desta dissertação, a importância da prática de alfabetização a partir da elaboração de textos, escrita e oralmente, por possibilitar ao educador identificar as hipóteses criadas pelos estudantes em relação à escrita, além de ser uma atividade que contempla a linguagem em sua função de comunicação, distanciando-se da prática mecânica dos exercícios de codificação e decodificação de letras. A perspectiva do alfabetizar letrando vem ao encontro da interação e do contato com os mais diversos gêneros textuais, desde o início da escolarização.

Devido a esse pressuposto, os educadores se posicionaram frente às habilidades que devem ser desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental e foram unânimes ao ressaltar a leitura e a escrita de palavras e frases. Quando se pensa em alfabetização na perspectiva do letramento, tais habilidades não se encerram na referida série, é preciso propiciar aos educandos o contato com diferentes modos de leitura e produção de textos. Assim, as habilidades de leitura e de produção textual, vistas hoje como elementos imprescindíveis na construção do conhecimento, mesmo antes de se iniciar o processo de alfabetização, não são citadas por todos os professores. A habilidade de leitura de textos nesta primeira etapa de escolarização é referida por 83% dos sujeitos da escola A, 50% da B, 83% da C e 33% da D.

Quanto à habilidade de escrever textos, posicionaram-se positivamente 50% dos educadores da escola A, 50% da B, 83% da C e 33% da D. Tendo estes dados como parâmetro, a escola que melhor se adequa nessa perspectiva é a C, pois a grande maioria dos educadores afirma serem a leitura e a escrita de textos habilidades básicas no 1º ano. Nesse caso, a presença do texto também não é um elemento definidor de eficácia no IDEB, pois a escola que mais apresentou professores que concebem esta prática na etapa inicial do Ensino Fundamental foi a C, a qual obteve a segunda média inferior neste índice.

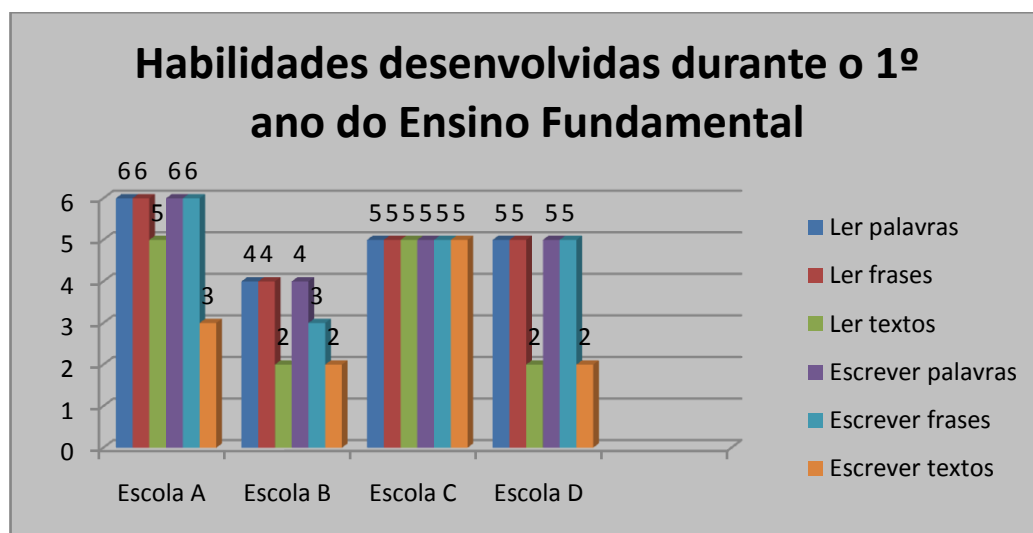


Gráfico 6: Habilidades 1º ano do Ensino Fundamental

Dando sequência às reflexões, questionou-se aos professores se a alfabetização e o letramento acontecem conjunta ou separadamente. Considerando novamente os pressupostos teóricos explanados no primeiro capítulo, pensa-se que estes são processos que acontecem de forma separada, pois uma pessoa pode ser letrada e não alfabetizada, ou vice-versa, mas que se complementam na escola conjuntamente, quando se alfabetiza letrando. Assim, 66% dos profissionais da escola A, 83% da escola B, 100% da escola C e 50% da escola D afirmam que a alfabetização e o letramento acontecem conjuntamente.

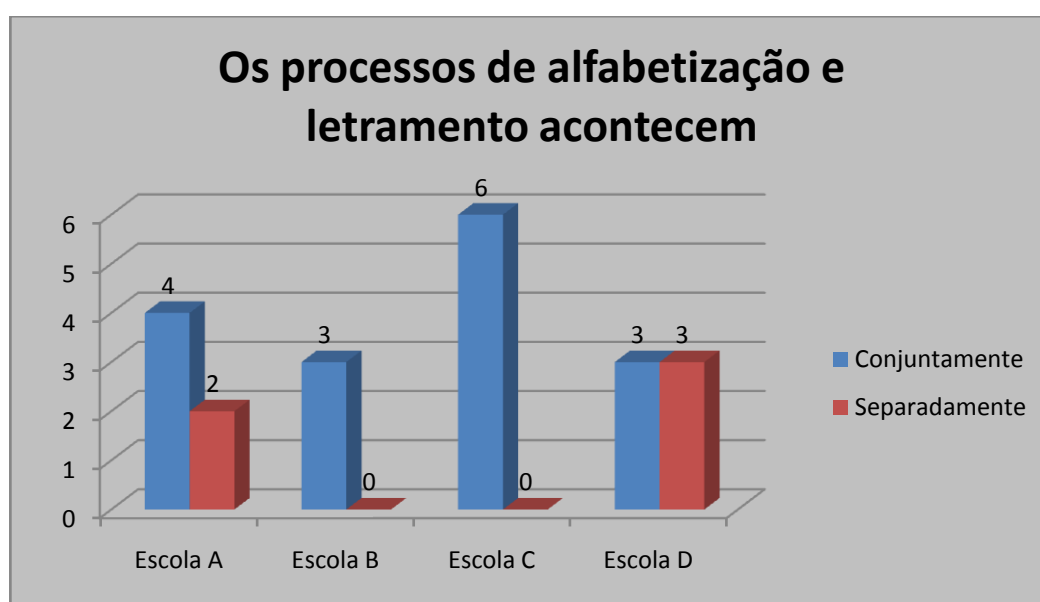


Gráfico 7: Alfabetização e letramento

Ainda no questionário, os professores foram indagados sobre alfabetização e letramento. Em relação ao primeiro termo foram mais precisos e objetivos em suas respostas, por ser este um conceito utilizado há mais tempo, embora com novo significado. Já o termo letramento, apesar de muito utilizado atualmente no âmbito educacional, não é compreendido em sua complexidade, e, nas respostas dos questionários, sua definição não condiz com seu objetivo apresentado no capítulo 1, além de ser caracterizado muito superficialmente. Desse modo, percebe-se ausência de argumentos teóricos que deem conta de responder esta questão, e até mesmo certa subjetividade imbuída no discurso.

Na sequência, solicitou-se um exemplo de atividade realizada para promover o letramento. Acontece que os sujeitos parecem sentir-se inseguros para ilustrar apenas uma de forma completa, e então, acabam citando, em sua maioria, materiais que utilizam para realizar tal proposta. Entretanto, na escola A aparece um número maior e mais diversificado de materiais utilizados e de atividades realizadas para letrar os estudantes. Parece ser este um

elemento importante para o desempenho dos alunos na avaliação externa em foco e na classificação da instituição no IDEB.

Nas quatro escolas existe biblioteca, sendo que o uso que os docentes fazem deste espaço de forma mais constante é a leitura de livros literários, confirmado por 100% dos educadores da escola A, 25% da B, 83% da C e 100% da D. Em relação à leitura de jornais, esta prática é adotada por 50% dos educadores da escola A, 25% da B, 50% da C, 16% da D. Nenhum dos sujeitos da escola A cita a leitura de gibi, já na escola B são 50%, na C e na D 66%. Propiciam leitura de revistas 33% dos professores da escola A, 25% da B, 66% da C e nenhum da D. Quanto à pesquisa, 50% dos professores da escola A levam os estudantes para tal atividade nesse espaço, 25% da escola B, 33% da C e nenhum da escola D. Aproveitam também este espaço para contação de histórias 50% dos sujeitos da escola A, 75% da B, 66% da C e 66% da D.

Cabe pensar que a biblioteca é um ambiente pouco explorado, tendo em vista as múltiplas possibilidades que apresenta. Ainda assim, a escola C é a que mais utiliza a biblioteca e os materiais que ela dispõe.

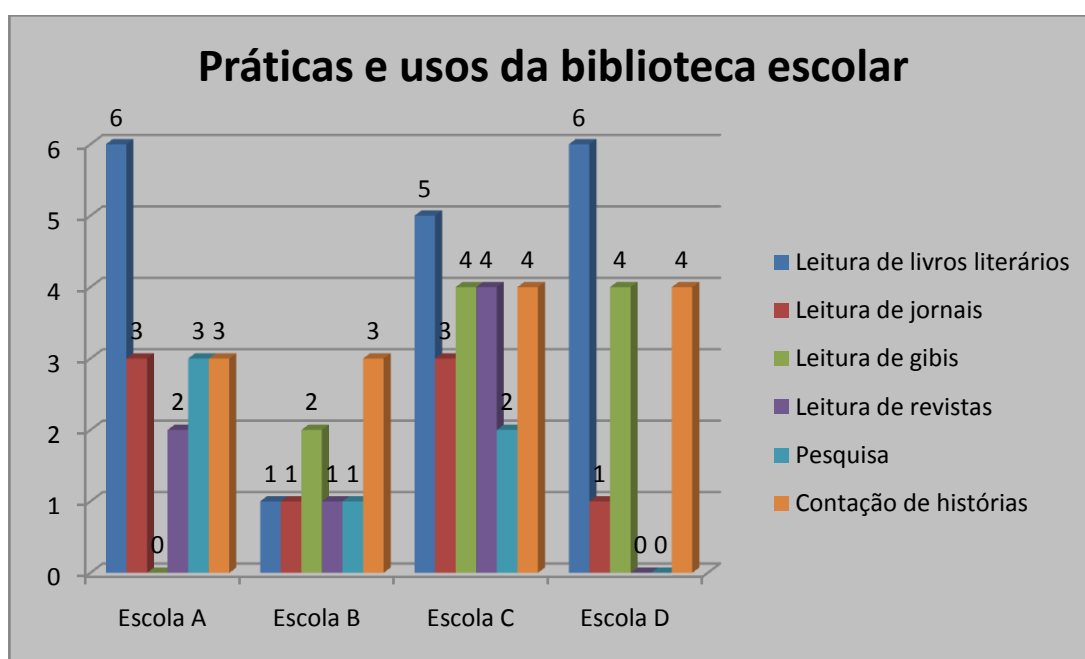


Gráfico 8: Biblioteca escolar

Abordou-se também, no questionário, a iniciativa dos programas de formação de leitores, o Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE e os acervos complementares do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, com obras, respectivamente, literária e didático/complementar. Cabe salientar que poucos professores sabem da existência destes

materiais ou que os mesmos fazem parte de programas governamentais. Os dados sinalizam que somente 50% dos educadores da escola A conhecem o acervo do PNBE, 32% da escola C e 16% da D. Destes, 32% da escola A afirmam utilizar estas obras, 50% da escola C e 16% da D. No que se refere ao PNLD, 50% dos educadores da escola A conhecem os acervos complementares deste programa, e 36% os utilizam, na escola B 100% dos profissionais conhecem e os utilizam, na escola C, 66% conhecem e utilizam o material e na instituição D, 83% conhecem e os utilizam. Dessa questão, emergem reflexões acerca do pouco aproveitamento e uso desses materiais, e ainda, de como os mesmos são divulgados pelos gestores das escolas.

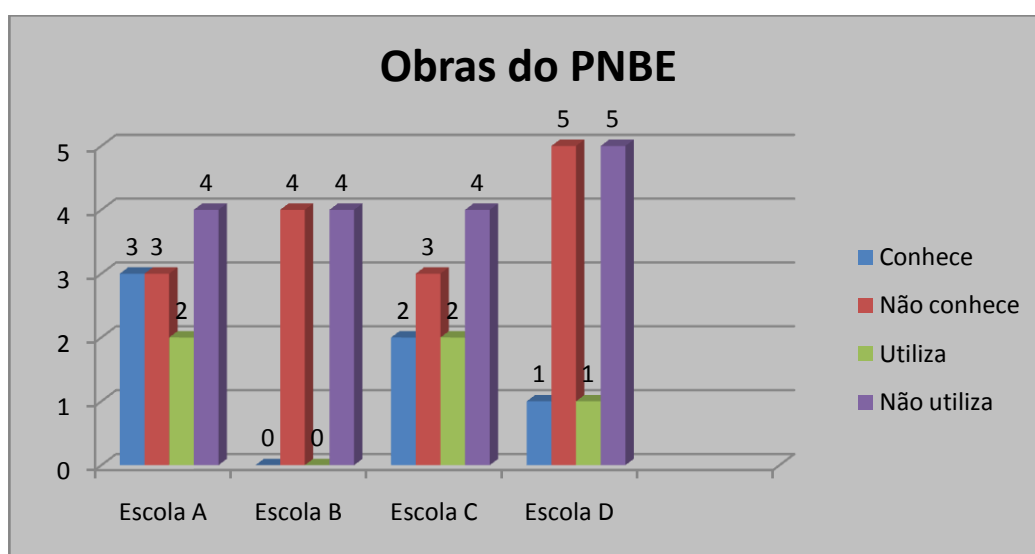


Gráfico 9: Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE

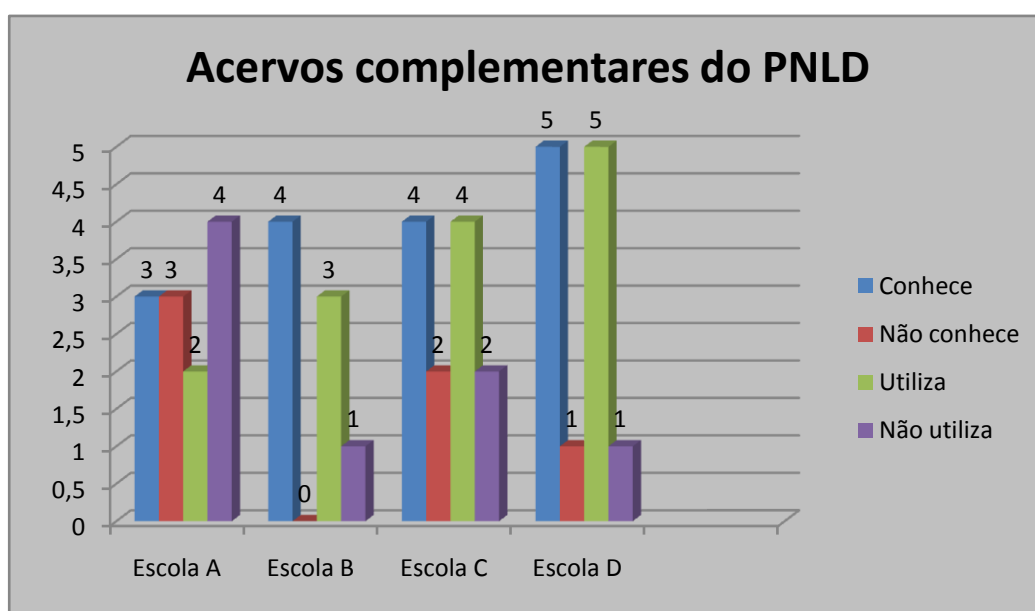


Gráfico 10: Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

Para adensar as reflexões sobre o entendimento destes profissionais acerca dos processos de alfabetização e letramento, leva-se em consideração a sua fala na entrevista, que iniciou com um questionamento referente a como uma criança aprende a ler e a escrever. Na escola A, professor e supervisor escolar entendem que a aprendizagem da leitura e da escrita acontece antes da criança ingressar na escola, dependendo da família, mas também do amadurecimento do aluno, da afetividade e do estímulo do professor. Este educandário apresenta a família como o fator mais importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, o que, muitas vezes, impossibilita o educador de olhar para si e para a prática que desenvolve em sala de aula, não havendo a necessidade de avaliar seu trabalho, pois atribui grande importância aos fatores externos à instituição escolar. O mesmo acontece na escola D, que aponta os problemas sociais enfrentados pelas famílias da comunidade. Os sujeitos desta instituição relatam que esta aprendizagem se dá nas atividades práticas de leitura e de escrita, quando ela “precisa escrever” (EDS4), destacando como fatores o ambiente, o “emocional, problemas sociais, falta de alimentação” (EDS4), o “auxílio das pessoas da família, as informações, os meios de comunicação” (EDS6) e o “contato com livros desde pequenos” (EDS5).

Na escola B, esses fatores não são apontados, já que os sujeitos acreditam que a criança aprende a ler e a escrever com o mundo, quando lhes são proporcionadas novidades que instiguem seu interesse, e também através do contato com livros de histórias. Essas ações são desencadeadas pelo professor, por meio do ambiente criado em sala de aula. A voz dos docentes sinaliza que concebem a importância do contato da criança com um ambiente letrado, favorecendo a aprendizagem da leitura e da escrita, tendo consciência do papel do educador nesse processo.

Os conceitos apresentados pela escola C são os que mais se aproximam das contribuições trazidas por Vygotsky (1998), conforme descrito no primeiro capítulo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, que acontece quando a criança sente a necessidade de se comunicar e entende que pode fazer isso através de desenhos e, posteriormente, através da representação da fala com a utilização das letras. No discurso destes sujeitos, a ênfase foi na “curiosidade em expressar o que ela sabe” (ECS3) através da escrita, na “prática diária” (ECS2), tendo como fatores principais o “estímulo, a provocação” (ECS3), o ambiente de sala de aula, a postura do professor como um questionador e, ainda, a “família” (ECS2, ECS1).

De um modo geral, percebe-se, através dos enunciados proferidos pelos sujeitos, que os educadores das escolas B e C carregam consigo grande responsabilidade implicada nesta

aprendizagem. Já os demais educadores atribuem grande ênfase à família, eximindo o papel da escola no processo de aprendizagem dos estudantes.

Através das questões levantadas sobre a prática diária realizada no primeiro ano e sobre a produção de textos nesta etapa de escolarização, evidencia-se a concepção tradicional do ensino da leitura e especialmente da escrita, a qual se baseia na aprendizagem das letras, sílabas, palavras, frases e só então textos. Esta concepção associa-se aos “métodos sintéticos” citados por Mortatti (2000), pautados em uma educação positivista. Comprova-se esta afirmação através das palavras do professor EAS2: “eu iniciei com palavras, depois frases”. Também cabe destacar a voz de sujeito EBS5: “a gente consegue formar com eles frases ainda, que a gente chama de historinha, (...) então seriam pequenos textos, muito pequenos por enquanto”. Outro educador (EDS6) ressalta que “partem pelas palavras, frases e depois textos”. Na escola “C”, os três professores entrevistados têm a produção textual como foco desde o início do ano letivo. Vale ressaltar que o educador EBS4 considera a produção textual também nos momentos em que os alunos “não escrevem, mas eles imaginam, eles criam”.

Novamente, a escola C se aproxima do modelo de alfabetização defendido pelos teóricos apresentados nesta escrita, e a escola A, com melhor IDEB, distancia-se desses pressupostos.

Em se tratando da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, percebe-se que há resistências ao conceber a alfabetização como um processo contínuo e, ainda, que não se tem clareza sobre os objetivos desta ampliação. O que se entende é que apenas houve a inclusão de mais um ano, mas não se leva em consideração a complexidade desta mudança, a qual exige estudo e preparo dos profissionais da educação. O que mais se salienta na fala dos educadores é a não reprovação no primeiro ano como um problema, sugerindo que não consideram os três primeiros anos como complementares no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Cabe elencar também, que a palavra reprovação traz implícitos conceitos classificatórios de avaliação e de uma educação que não leva em conta a diversidade das aprendizagens, ou seja, desconsidera que cada um aprende de uma forma e em um determinado tempo.

Referenda essa posição a postura da supervisora escolar da escola A (EAS7), ao ressaltar que “no primeiro ano o aluno que não se alfabetizasse teria que ficar no primeiro ano”, e ainda quando outro educador entende que é melhor “que as crianças fossem retidas já no primeiro ano e não que todas passassem, porque dá problema no segundo ano” (EDS5).

Outra questão importante a ser evidenciada é que os alunos devem encontrar-se no mesmo nível de aprendizagem, premissa confirmada por dois educadores da escola D, quando se referem que “tem alunos que estão muito preparados e ainda tem aqueles que não estão totalmente no nível, não se conseguiu ainda nivelar as crianças para poderem frequentar o segundo ano” (EDS5) e que “tem um grande número de alunos que vão para o segundo ano dominando bem a leitura e a escrita e tem alguns alunos que eles não conseguiram sair alfabetizados, que eles precisam de mais tempo” (EDS6).

Na escola B e C, os professores demonstram-se mais otimistas e confiantes na nova proposta. Ressaltam que “quanto mais tempo você puder proporcionar para a criança construir isso, melhor, mais oportunidades ela vai ter, mais experiências ela vai viver para construir isso muito mais sólido (ECS3), e, além disso, que “podem continuar essa alfabetização” (ECS2) e que “um ano é muito pouco para alfabetizar” (EBS5). Estas concepções parecem ser mais adequadas à ampliação e, também, a uma prática que tem como princípio que a alfabetização e o letramento acontecem não apenas em um ano, mas sim, nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Outra consideração pertinente é a necessidade de ampliar as discussões e estudos nas escolas quanto aos objetivos de cada ano. É o que ressalta um sujeito da escola “D”, ao referir-se que “o papel do primeiro ano e o papel do segundo ano, bem como do terceiro e do quarto ainda está um pouco confuso” (EDS4). Tais dados demonstram a insegurança e a precariedade da formação continuada dos profissionais para essa proposta de educação implementada nos primeiros anos da Educação Básica.

Através dos dados apresentados, percebe-se que os objetivos específicos de cada ano inicial do Ensino Fundamental não são bem definidos e claros, já que cada professor tem um entendimento próprio dessa etapa de escolarização.

Encerra-se aqui o último capítulo desta dissertação, o qual teve como propósito elucidar a relação entre o perfil dos profissionais da rede municipal de Vacaria e as teorias contemporâneas acerca da alfabetização e letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a trajetória de implementação desta pesquisa e de reflexões sobre os dados coletados, foi possível apresentar um panorama acerca do ensino-aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, nesse momento em que ocorre a implementação de uma nova proposta educacional, a partir da escuta e análise do discurso de professores. A discussão centra-se em concepções de alfabetização e de letramento relacionadas à reestruturação do Ensino Fundamental, ampliado para nove anos.

Em relação às escolas participantes da investigação, cabe elencar que os quatro estabelecimentos possuem perfis muito semelhantes em seus quadros econômicos, quantidade de alunos atendidos e recursos humanos. Desse modo, levantam-se questionamentos acerca dos reais motivos que fazem com que os resultados no IDEB de 2009 se diferenciem tanto, em educandários com realidades similares.

Outro ponto a ser destacado é o perfil dos educadores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas pesquisadas. Nesse aspecto, destaca-se que a idade dos educadores e o tempo de experiência como profissional da educação foram variáveis relevantes no rendimento dos alunos no IDEB. Isso pode ser atribuído também à formação continuada dos professores, que reflete diretamente na qualidade da educação, visto que, quanto maior o tempo inserido na educação, maior o contato com novas ideias, experiências e práticas pedagógicas. Estes aspectos proporcionam ao professor momentos de aprimoramento e de ressignificação de seus conceitos. Dessa forma, acredita-se que o educador sente maior segurança na realização das práticas em sala de aula.

Quando se trata da formação acadêmica do profissional, chama atenção o fato de que apenas dois educadores não possuem curso superior, demonstrando assim que existe uma preocupação e conseqüente busca por qualificação e aperfeiçoamento, oriundos de estudos em nível de graduação e pós-graduação. A escola com maior quantidade de professores com graduação em Pedagogia apresentou o menor índice na avaliação externa, levando a questionamentos referentes à formação que esses cursos oferecem e de que maneira estão preparando estes profissionais no que se refere a conhecimentos linguísticos.

A maioria dos entrevistados considera que a alfabetização é um processo contínuo, não delimitando sua aquisição ao período do primeiro ano escolar. Os profissionais acreditam que tal processo acontece nos três primeiros anos de escolarização, o que leva a refletir sobre a possibilidade de que alguns conhecimentos acabem sendo postergados para os anos

seguintes. Tal fato evidencia que não existe um trabalho em conjunto entre os professores dos diferentes níveis de ensino, o que deixa lacunas na aprendizagem.

Os dados coletados demonstram que a biblioteca escolar ainda é um espaço pouco explorado em todas as suas possibilidades, porém percebe-se, na voz dos sujeitos, que muitos procuram incluir a biblioteca na sua prática cotidiana, embora encontrem dificuldades para efetivar essa ação. O governo possui programas relacionados à distribuição de materiais de leitura de qualidade, que são o PNBE e o PNLD. Entretanto, observa-se que tais acervos não são utilizados por falta de orientação e até mesmo de divulgação por parte dos gestores nas escolas, pois há que considerar que o professor tem uma demanda elevada de atividades, tanto em sala de aula como fora, haja vista o preenchimento de planilhas, avaliações, planejamento, reuniões etc.

Muitos docentes não conhecem a real função de tais acervos e, por consequência, não os utilizam de forma satisfatória. Corroborando este fato, verifica-se que a escola que apresentou o menor índice do IDEB é aquela onde os professores afirmam que não conhecem e não utilizam os materiais complementares oferecidos pelo governo. Partindo do pressuposto que estes materiais promovem o letramento, talvez se explique o baixo desempenho da escola D no IDEB.

Pode-se salientar que os discursos dos professores demonstram a inquietude presente no momento de transição, no qual antigas concepções são questionadas e os profissionais são impulsionados a repensarem suas práticas pedagógicas. Entretanto, pela disparidade dos entendimentos dos educadores em relação aos questionamentos propostos, percebe-se uma incongruência nos objetivos pedagógicos das instituições escolares, o que compromete a aprendizagem e, conseqüentemente, o desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Cabe aqui ressaltar que, no momento, a mantenedora busca, através da assessoria de um órgão externo, a uniformização metodológica, não sendo ainda possível avaliar os resultados que essa proposta trará. Pode-se pensar que, para a próxima avaliação do IDEB, a escola C venha a apresentar melhores resultados, visto que seus professores possuem discursos mais próximos às teorias contemporâneas acerca da alfabetização e do letramento.

Por fim, mas não menos importante, fica o pensamento referente à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. A pesquisa evidenciou inconsistência na definição dos objetivos do primeiro ano de escolarização, ou seja, não há clareza acerca das habilidades que devem ser desenvolvidas nesse período e as escolas ou a mantenedora ainda não definiram tais pontos para serem seguidos. Acredita-se que uma das providências a serem tomadas a respeito desse fato é o investimento em formação continuada, focada na otimização

teórico-prática no Ensino Fundamental de nove anos referente à alfabetização e ao letramento, a fim de subsidiar o trabalho dos educadores de maneira mais efetiva.

Esta dissertação abre, portanto, novas possibilidades de investigação em diferentes eixos, tais como: formação dos profissionais da graduação em Pedagogia, a eficácia da Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a importância da formação continuada dos profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica, entre outros temas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. *Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. Lei Nº 11.224, de 21 de dezembro de 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11224.htm>. Acesso em junho de 2010.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Passo a passo – Kit da Provinha Brasil*. Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais*. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação Geral de Materiais Didáticos. Elaboração Andréa Berenblum; Jane Paiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Unesp, 2001.

FREITAS, Maria Teresa A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

GADOTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GEEMPA. *Aula entrevista: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura*. Porto Alegre: GEEMPA, 2010.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática da alfabetização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. 10.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – *Vacaria* –RS. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.phpcodmun=432250>>. Acesso em agosto de 2011.

KLEIMAN, Ângela B. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased19.htm>. Acesso em: outubro de 2010.

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: _____ (Org) *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PAVIANI, Jayme. *Ensinar: deixar aprender*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A Avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ. A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Massagã. *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Plano Decenal Municipal de Educação. Vacaria, 2004.

SOARES, Magda. Letrar é mais que alfabetizar. In: *Nossa língua – nossa pátria*. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 26 nov. 2000. Entrevista. Disponível em <<http://intervox.nce.ufRJ.br/~edpaes/magda.htm>> Acesso em: julho de 2010.

_____, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Pensamento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2001.

_____, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____, Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

STEARNS, Peter N. *A Infância*. Tradução: Mirna Pinsky – São Paulo: Contexto, 2006.

STECANELA, Nilda. Retratos de um percurso: o cotidiano como fonte de pesquisa. In: GRAZZIOTIN, L. S.S. (Org.) et.al. *Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos / Caxias do Sul: Educus, 2010*.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem. Práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. São Paulo; Libertad, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. Michael Cole [et al]; Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Compromisso SMED**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Centro de Filosofia e de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação

Projeto de pesquisa: **O processo de alfabetização e letramento e a concepção dos professores dos anos iniciais do Ensino**

Pesquisadora responsável: **Itaise Moretti de Lima**

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Joara Dutra Vieira, secretária municipal de Vacaria, declaro estar ciente e autorizar a pesquisadora Itaise Moretti de Lima a realizar sua pesquisa “O processo de alfabetização e letramento e a concepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental” em escolas da rede municipal de Vacaria. Estou ciente também de que:

- a) os professores participantes da pesquisa não sofrerão nenhum tipo de constrangimento e nenhuma espécie de dano;
- b) a realização da pesquisa não é remunerada, não tem patrocinadores externos e nem envolve fins lucrativos;
- c) os objetivos da pesquisa têm fins educacionais e visam reflexões acerca de práticas pedagógicas de alfabetização e letramento eficazes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal do município de Vacaria.
- d) Os resultados da pesquisa podem vir a ser divulgados, mas não envolverão a identificação de seus participantes, a fim de manter sua privacidade.

Vacaria, __ de _____ de _____

Joara Dutra Vieira

Secretária Municipal do município de Vacaria

ANEXO B – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

O projeto de pesquisa O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, pretende investigar o processo de alfabetização e letramento nas escolas da rede municipal de Vacaria, estabelecendo relações entre o discurso dos professores e os resultados obtidos pelos estudantes no IDEB. Para realizar este estudo, será aplicado para professores do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental um questionário com questões referentes a suas concepções de alfabetização e letramento, bem como a importância que atribuem à Provinha Brasil. O projeto, é desenvolvido pela mestrandia Itaise Moretti de Lima, sob a orientação da professora Dr^a Flavia Broccheto Ramos. O estudo não tem fins lucrativos e nem financiadores externos. A interpretação da coleta dos dados será através da análise dos questionários respondidos pelos professores, verificando a formação acadêmica, seu percurso profissional e os conceitos que norteiam sua práxis pedagógica, bem como aspectos sobre o conhecimento destes profissionais sobre a Provinha Brasil e a importância que atribuem a ela. A seguir, as questões emergentes serão categorizadas e discutidas, a fim de evidenciar os resultados obtidos. Ressalta-se que os professores participantes não sofrerão nenhum tipo de constrangimento, como também, nenhuma espécie de dano, sendo sua identidade mantida em sigilo para assegurar sua privacidade. Além disso, enfatiza-se que a participação, tanto dos professores-sujeitos da pesquisa, quanto da aluna mestrandia, não é remunerada. Ressalta-se que não haverá danos relacionados à saúde dos participantes do projeto.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos a que serei submetido (a), todos acima listados. Ficou claro que não sofrerei riscos e desconfortos, pelo contrário, poderei ser beneficiado (a) em virtude das discussões realizadas.

Fui, igualmente, informado:

- (1) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- (2) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- (3) da garantia de que não serei identificado quando houver a divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- (4) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando.

O pesquisador responsável por este Projeto de Pesquisa é Itaise Moretti de Lima (Fone 54-9154-22-62). O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

.....

Assinatura do Participante

ANEXO C – Ofício aprovação Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CEP/FUCS**

Of. CEP/FUCS 400/2010

Caxias do Sul, 25 de Novembro de 2010.

Projeto: 474/10**Pesquisador Responsável:** Flávia Brochetto Ramos**Título:** “O processo de alfabetização e letramento e a concepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ”

A situação deste projeto é **APROVADO** em seus aspectos éticos e metodológicos, inclusive quanto ao seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Versão Aprovada CEP/FUCS, de acordo com as Diretrizes e Normas Internacionais e Nacionais, especialmente as Resoluções 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

O CEP/FUCS deve ser informado de todos os eventos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP junto com seu posicionamento.

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96- Item IV.1.f) e deve receber cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d);

Relatórios Parciais e final devem ser apresentados ao CEP, semestralmente e ao término do estudo. O modelo de relatório consta no site do Comitê.

Lembramos que o pesquisador responsável é o representante legal pela posse e guarda de todo material envolvido na pesquisa.

Atenciosamente,

Ana Cristina de Araújo Vianna
Coordenadora Adjunta CEP/FUCS

ANEXO D – Questionário Piloto**Dados Pessoais**

1. Escola.....

2. Turma em que atua.....

3. Idade: Sexo: () Feminino () Masculino

4. Tempo de experiência no magistério

() até 5 anos.

() de 6 a 10 anos.

() de 11 a 15 anos.

() de 16 a 20 anos.

() mais de 21 anos.

5. Tempo de atuação na rede municipal

() até 5 anos.

() de 6 a 10 anos.

() de 11 a 15 anos.

() de 16 a 20 anos.

() mais de 21 anos.

6. Tempo de experiência como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental/do ano em que atua atualmente

() até 2 anos.

() de 3 a 4 anos.

() de 5 a 6 anos.

() de 7 a 8 anos.

() de 9 a 10 anos.

() mais de 11 anos.

Formação Profissional

7. Indique seu nível de escolaridade

Ensino Médio			
Nome do Curso		Concluído em (ano)	A concluir em (ano)
Ensino Superior			
Graduação	Curso	Concluído em (ano)	A concluir em (ano)
	() Bacharelado em		
	() Licenciatura em.....		
	() Outros em		
Pós-Graduação	Curso	Concluído em (ano)	A concluir em (ano)
	() especialização em		
	() mestrado em		
	() doutorado em		

8. Você considera que o processo de alfabetização acontece durante:

- () o 1º ano do Ensino Fundamental.
- () o 2º ano do Ensino Fundamental.
- () o 3º ano do Ensino Fundamental.
- () os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

9. Você considera que o letramento deve ser trabalhado a partir:

- () do 1º ano do Ensino Fundamental.
- () do 2º ano do Ensino Fundamental.
- () do 3º ano do Ensino Fundamental.

10. Quais as habilidades, em relação à linguagem, que você considera importante serem desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental

- () codificar e decodificar letras
- () ler e escrever palavras
- () ler e produzir frases

() ler e produzir textos

11. Você considera que o processo de alfabetização e o de letramento acontecem:

() Separadamente

() Ao mesmo tempo

12. O que você entende por letramento? Dê um exemplo de atividade em sua prática

.....
.....
.....
.....
.....

13. O que você entende por alfabetização? Dê um exemplo de atividade em sua prática

.....
.....
.....
.....
.....

21. Se desejar, utilize o espaço abaixo para registrar outras informações que julgue pertinentes.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Muito obrigada pela atenção!

ANEXO E – Questionário

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Projeto: O processo de alfabetização e letramento e a concepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Mestranda: Itaise Moretti de Lima

Dados Pessoais

1. Escola em que atua.....

2. Faixa etária

() 17 – 20 anos

() 21 – 25 anos

() 26 – 30 anos

() 31 – 40 anos

() 41 – 50 anos

() mais de 50 anos

3. Sexo

() Feminino

() Masculino

4. Em 2009, você atuou em que ano do Ensino Fundamental?

() 1º

2º

3º

5. Tempo total de experiência no magistério

até 5 anos.

de 6 a 10 anos.

de 11 a 15 anos.

de 16 a 20 anos.

de 21 a 25 anos.

de 26 a 30 anos.

mais de 30 anos.

6. Tempo de experiência como professor do ano em que atua hoje

menos de 2 anos.

de 2 a 3 anos.

de 3 a 4 anos.

de 5 a 6 anos.

de 7 a 8 anos.

de 9 a 10 anos.

mais de 11 anos.

7. Formação:

7.1. Ensino Médio:

Regular

Normal (antigo magistério)

7.2. Superior:

Graduação. Qual o curso?.....

7.2. Pós-graduação:

- () Especialização. Em quê?.....
- () Mestrado. Em quê?.....
- () Doutorado. Em quê?.....

9.O que você entende por *letramento*?

.....

.....

.....

.....

.....

10.Dê um exemplo de atividade que você usa para promover o *letramento*.

.....

.....

.....

.....

.....

11. O que você entende por *alfabetização*?

.....

.....

.....

.....

.....

12.Você considera que a *alfabetização* acontece no Ensino Fundamental, durante

- () o 1º ano.
- () o 2º ano.
- () o 3º ano.
- () o 1º e o 2º ano.
- () o 2º e o 3º ano.
- () os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Justifique sua resposta:.....

.....

.....

.....

13. Você considera que o *letramento* deve ser trabalhado a partir

- da educação infantil
- do 1º ano do Ensino Fundamental.
- do 2º ano do Ensino Fundamental.
- do 3º ano do Ensino Fundamental.

14. Que habilidades dentre as listadas abaixo você considera que devem ser desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental?

- Ler palavras
- Ler frases
- Ler textos
- Escrever palavras
- Escrever frases
- Escrever textos

15. Você considera que a *alfabetização* e o *letramento* acontecem

- Conjuntamente
- Separadamente

Justifique.....

.....

.....

16. Existe biblioteca na sua escola?

- Sim
 - Não
-

17. Que usos você e seus alunos fazem na biblioteca de sua escola?

leitura de livros literários

leitura de jornais

leitura de gibis

leitura de revistas

pesquisa

contação de histórias

outros. Qual(is)?.....

.....

18. Você conhece o PNBE? (Se respondeu “não” passe para a questão número 21)

Sim

Não

19. Você utiliza em sala de aula obras do PNBE com seus alunos?

Sim

Não

Se “sim”, explique o trabalho desenvolvido

.....
.....
.....
.....

20. Cite as obras oferecidas pelo PNBE que você trabalha em sala de aula com seus alunos. Explique porque usa tais títulos.

.....
.....
.....

21. Você conhece os acervos complementares do PNLD? (Se responder “não”, passe para a questão 28)

Sim

Não

22. Sua turma recebeu este acervo?

Sim

Não

23. Você utilizou alguma obra do PNLD em atividades realizadas em sala de aula?

Sim

Não

24. Que atividades você realizou com tais obras?.....

.....
.....
.....
.....

25. O acervo do PNLD fica alocado

na sala de aula.

na biblioteca.

em outro espaço. Qual?.....

26. Você considera que os materiais do PNBE e do PNLD contribuem para o *letramento* de seus alunos?

() Sim

() Não

27. De que forma os materiais do PNBE e PNLD contribuem para o *letramento* de seus alunos?

.....
.....
.....

28. Você tem conhecimento da Provinha Brasil?

() Sim

() Não

29. Você conhece os objetivos da Provinha Brasil?

() Sim

() Não

() Não claramente

30. Você considera importante a aplicação da Provinha Brasil para qualificar sua prática pedagógica?

() Sim

() Não

Justifique.....

31. Se desejar, utilize o espaço abaixo para registrar outras informações que julgar pertinentes.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Muito obrigada pela atenção!

ANEXO F – Roteiro da entrevista

- Como uma criança aprende a ler e a escrever?
- Quais os fatores que influenciam na aprendizagem da leitura e da escrita?
- Porque surge o letramento no contexto da alfabetização?
- Explique melhor o que você entende por letramento e alfabetização.
- O que é ser alfabetizado?
- Onde a leitura e a escrita se enquadram no dia a dia de cada uma das crianças?
- Seus alunos produzem textos?
- O que seria alfabetizar letrando?
- Você considera que a ampliação do ensino fundamental para nove anos irá qualificar o processo de alfabetização e letramento?