

PLANEJAMENTO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL NO NORDESTE PARAENSE

Nara Regina Silveira Rodrigues¹
Francisco Pereira de Oliveira²
Ana Paula Vieira e Souza³
Zilah Therezinha de Souza Araújo⁴

RESUMO

A presente pesquisa objetivou estudar o planejamento escolar e as políticas de ensino como estratégias para alfabetização e letramento no ensino fundamental público no município de Bragança-PA, nordeste paraense. Nasceu de uma inquietação: por que os estudantes do ensino fundamental não são alfabetizados a contento do que se preconiza nas políticas de ensino? A metodológica de pesquisa foi a qualitativa, onde a coleta de dados foi a entrevista, por meio de um questionário com perguntas semiestruturadas. A amostragem foi constituída de 45 docentes. A análise ocorreu com a organização e tabulação das respostas e, em seguida, análise e interpretação do conteúdo, com a transcrição total ou parcialmente dos discursos mais expressivos. Os resultados demonstraram que há respaldos teóricos e metodológicos no trabalho do docente, as práticas e estratégias são flexíveis ao contexto do aluno, porém as políticas públicas ainda estão longe da realidade do alunado, onde o ensino tem se tornado complexo, do ponto de vista docente e a aprendizagem esta configurada a partir dos parâmetros globais, que por vezes, está atrelada aos avanços tecnológicos, sociais e econômicos. Concluiu-se que as escolas públicas do nordeste paraense possuem planejamento escolar. No entanto, as políticas públicas de ensino estão dispersas entre as múltiplas realidades encontradas no contexto sociocultural e econômico dos estudantes do ensino fundamental. E, por conseguinte, as mudanças e transformações sociais têm exigido práticas docentes de alfabetização e letramento alimentadas na realidade dos estudantes do ensino fundamental.

Palavras-chave: Políticas de Ensino. Alfabetização e Letramento. Planejamento Escolar.

SCHOOL PLANNING AND PUBLIC POLICIES OF LITERACY AND LETTERSHIP IN FUNDAMENTAL EDUCATION IN THE PARAENSE NORTHEAST

ABSTRACT

The present study aimed to study school planning and teaching policies as strategies for literacy and literacy in public elementary schools in the municipality of Bragança-PA, northeast of Para. It was born of a concern: why are not primary school students literate to the satisfaction of what is advocated in educational policies? The methodological research was qualitative, where the data collection was the interview, through a questionnaire with semi-structured questions. The sample consisted of 45 teachers. The analysis took place with the organization and tabulation of the answers and then analysis and interpretation of the content, with the transcription totally or partially of the most expressive speeches. The results showed that there are theoretical and methodological supports in the work of the teacher, the practices and strategies are flexible to the context of the student, but the public policies are still far from the reality of the student, where teaching has become complex, from a teacher point of view and learning is configured from the global parameters, which are sometimes linked to technological, social and economic advances. It was concluded that public schools in northeast Pará have school planning. However, public education policies are dispersed among the multiple realities found in the socio-cultural and economic context of elementary school students. And, therefore, social changes and transformations have required literacy and literacy teaching practices fed into the reality of elementary school students.

¹ Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Docente da Educação Básica.

² Doutor em Biologia Ambiental. Possui Mestrado em Biologia Ambiental - Universidade Federal do Pará.

³ Professora da Universidade Federal do Pará - Campus de Bragança. Doutora em Educação na Linha Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará (UFPA\2014).

⁴ Mestrado em biologia ambiental pela UFPA (Universidade Federal do Pará)

Key words: Teaching Policies. Literacy and Literacy. School Planning.

INTRODUÇÃO

A educação não pode ignorar as fortes mudanças sociais e culturais da atualidade e, nem mesmo os docentes, onde a cultura do cotidiano se estabelece na prática pedagógica influenciando seu trabalho (ALVES, 2003). Marcados pelas transformações educacionais, os docentes devem, por ora, sentir-se perdidos ou confusos dentre as concepções, propostas e/ou teorias que vem sendo discutidas na educação básica, em especial, nos anos iniciais do ensino fundamental (PERRENOUD, 1999).

Para além das questões de ensino, o contexto social, histórico, político, cultural e econômico do estudante hoje, têm contribuído também para agravantes em sua aprendizagem. No entanto, podemos nos questionar sobre a formação docente, que por vezes, tem sido adequadas ou inadequadas, suficientes ou insuficientes frente às constantes transformações nas políticas educacionais no que concerne alfabetizar e letramento, e, conseqüentemente, no planejamento escolar (SPARROW & BOGNANNO, 1994).

Certamente, não cabe aqui responsabilizar que o planejamento escolar e as políticas públicas de educação devam dar conta dentro de um cenário complexo, logo, diz que alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade, também como instrumento de luta pela conquista da cidadania (SOARES, 1990, p. 17).

Ferreiro (2001) em sua concepção de alfabetização se opõe a Soares (1990) quando enfatiza que o processo de alfabetização é restrito, refere-se apenas ao aprender/ensinar a ler e escrever, a codificar e decodificar os signos linguísticos. Na sua visão como alfabetizadora o processo de alfabetização e letramento são conceitos que embora distintos constituem-se em elementos complementares.

Para Ferreiro (2001) o termo letramento está intrínseco no processo de alfabetização, uma vez que considera o sujeito social no processo de construção do seu conhecimento. Segundo sua teoria a alfabetização caracteriza-se pela sucessão de etapas cognitivas que, sem a

instrução direta vinda dos adultos, elaboradas pelas crianças em processo de construção do conhecimento a partir da interação com o meio social e escolar.

Segundo Soares (2004) o processo de alfabetização focado meramente no sistema da escrita alfabética não assegura a criança a apropriação dos usos e funções da língua escrita. Nessa concepção o processo de alfabetização tem apenas relação com a apropriação da escrita. Mas o letramento é mais completo porque estabelece com o processo de alfabetização práticas de leitura e escrita pelo sujeito em seu contexto social, cuja fundamentação teórica metodológica pauta-se na concepção sociointeracionista, em que o processo de ensino-aprendizagem se efetiva por meio das práticas sociais de leitura.

Alfabetizar e letrar nos anos iniciais do ensino fundamental têm sido um processo complexo no atual cenário educacional brasileiro, uma vez que os estudantes ao término do 1º e 2º ciclos (anos iniciais do ensino fundamental) têm apresentado sinais de não alfabetização para a escrita e leitura (FINI & CALSA, 2006; SISTO & MARTINELLI, 2006). Às vezes, a prática pedagógica está amarrada a um planejamento escolar desenhado segundo as diretrizes curriculares nacionais, estaduais ou locais e não pensada para o contexto dos estudantes, o que, provavelmente, reverbera num resultado negativo de aprendizagem.

Dentro desse panorama educacional, as políticas públicas têm buscado subsídios para melhorar a qualidade do ensino em nossas escolas, a fim de que possa dá condições à educação em face da realidade apresentada. Nesse sentido, as políticas públicas se propõem a provocar alterações “no interior da escola, em especial, nos seus princípios e, por decorrência, na forma de organização e desenvolvimento do trabalho escolar, portanto, interferindo diretamente nas práticas dos professores e em sua cultura” (DELGADO, 2011, p. 3). Logo, entende-se que...

[...] a construção de uma nova cultura escolar, com outras práticas, normas e concepções, não depende apenas de mudanças legais, mas, sobretudo, da criação de condições efetivas para tal, o que incide em alterações das condições de trabalho oferecidas ao professor, estrutura das escolas e preparo técnico e pedagógico aos docentes.

Assim sob esse aspecto abordado, as políticas públicas de governo ou de estado têm permeado por este cenário educacional no âmbito de igualar as diferenças no processo de ensino e de aprendizagem qualificando a escola pública em meios às mudanças e transformações sociais, históricos e culturais. Compreende-se, no presente estudo, política pública educacional como:

(...) é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 18).

Nesse cenário de incertezas e de resultados insatisfatórios de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental é que nasceram a minha inquietude e motivação pessoal, pois presenciei tais fatos quando fiz meu estágio supervisionado no ensino fundamental. Academicamente, tornei-me motivada por leituras, debates e pela realidade escolar, dentre as formações pelas quais também pude participar.

Consequentemente, levantou-se a questão-problema: Como tem sido pensado o planejamento escolar e as políticas públicas de alfabetização e letramento no ensino fundamental no nordeste paraense? As questões norteadoras partiram das perguntas: O planejamento escolar das escolas públicas de Bragança tem privilegiado a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental? Em quais situações e estratégias se constituem? Qual tem sido a percepção dos docentes sobre alfabetizar e letrar nos anos iniciais do ensino fundamental? Quais os principais resultados, quantitativamente, sobre o aproveitamento escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas de Bragança-PA?

Assim, definiu como objetivo geral estudar o planejamento escolar e as políticas de ensino como estratégias para alfabetização e letramento nas escolas públicas do nordeste paraense. E, como objetivos específicos, discutir as estratégias e as concepções de ensino utilizado para alfabetização e letramento em alunos do 1º ciclo do ensino fundamental; identificar como ocorre o planejamento escolar, o método de ensino e as práticas de alfabetização e letramento no 1º ciclo do ensino fundamental e analisar os resultados estatísticos de aproveitamento escolar dos alunos dos 1º ciclo do ensino fundamental nos últimos 5 anos nas escolas públicas do nordeste paraense.

METODOLOGIA

Área de Estudo

O presente estudo foi desenvolvido no município de Bragança, localizada na região nordeste do Pará, a 210 km de Belém, capital do Estado. Sua população estimada é de 122.881 habitantes (IBGE, 2016). Sua área de abrangência territorial abrange, aproximadamente, 2.090,234 km², tendo como municípios limítrofes Tracuateua, Viseu, Cachoeira do Piriá e Augusto Corrêa.

A rede municipal de ensino oferta a Educação Infantil (creche, pré-escola I e II), Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos (1ª a 4ª etapas), distribuídas por 118 escolas localizadas na sede e na área campesina do município.

Coleta de Dados

No primeiro momento, a coleta de dados foi constituída através da pesquisa de campo, onde Marconi e Lakatos (2001, p. 186) ressaltam que a

Pesquisa de campo é usada para obter informações e conhecimentos referentes ao problema levantado e trará respostas ou hipóteses que podem ser comprovadas ou ainda descobrir outros fenômenos ou a relação entre elas.

Foi utilizado como técnica de coleta a entrevista, onde se respaldou no instrumento do questionário (Apêndice I) com perguntas fechadas e abertas⁵, servindo de base para traçar o perfil dos entrevistados, o percurso da docência, suas concepções sobre alfabetizar e letrar, além de suas configurações de práticas pedagógicas.

Amostragem

O presente estudo fez a amostragem em 9 (nove) escolas do municipais de Bragança, tanto na sede, n=05 (EMEF Professora Maria José dos santos Martins, EMEF Profa. Júlia Quadros Peinado, EMEF Cristiano José de Medeiros Rosa, EMEIF Dr. Simpliciano Fernandes de Medeiros Júnior, EMEF Prof. Jorge Daniel de Souza Ramos) quanto em comunidades

⁵ “O pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, às vezes até incentivar, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão seguindo com desdobramentos do tema principal” (PÁDUA, 2010, p. 70).

campesinas, n=04 (EMEF Raimundo Martins Filho, EMEIF Braziliano Felício Silva, EMEIF Domingos de Sousa Melo, EMEF Profa. Tarcila Correa da Gama). O critério de escolha das nove escolas ocorreu por meio de sorteio entre as escolas municipais de maior porte (total de 18).

Dessas nove escolas, foram selecionados 5 (cinco) docentes de cada, o que corresponde a 45 (quarenta e cinco) docentes sorteados aleatoriamente e receberam pseudônimos para demarcar suas respostas nos resultados. O critério de escolha se resguardou na disponibilidade dos docentes em responder ao questionário. Vale ressaltar que do total de 45 questionários entregues, somente 21 retornaram respondidos, sendo que 14 da área urbana e 7 da área rural. Segundo Pádua (2010, p. 107) “a amostra é a representação menor de um todo maior, a fim de que o pesquisador possa analisar um dado universo”.

Análises dos Dados

A análise ocorreu, primeiramente, pela organização e tabulação das respostas oriundas do questionário por aproximação de conteúdo das respostas entre os entrevistados, em que os conteúdos mais expressivos foram transcritos parcial ou totalmente, respeitando a originalidade da escrita, E, em seguida, análise e interpretação do conteúdo a partir de Bauer & Graskel (2014).

Já os dados da análise documental serviram como base para alimentar discussões e correlação às respostas dadas pelos sujeitos pesquisados, a partir da estatística descrita (FREITAS & MOSCAROLA, 2000). Em seguida, tabelas foram geradas para melhor visibilidade dos dados estatísticos sobre o desempenho dos estudantes de cada escola pesquisada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos Entrevistados

O papel e a atuação do professor já não é há muito tempo a mesma do passado. Antes ele detinha “todo” conhecimento e depositava nos seus alunos aquilo que havia estudado. O produto deste ensino era, normalmente, conhecimentos obtidos mecanicamente sem reflexão ou visão crítica dos conteúdos.

Nessa lógica, a docência, enquanto atividade de ensino foi realizada através da interação entre três elementos: o docente, os alunos e o objeto de conhecimento. O docente transpõe seu conhecimento aos alunos através de diversos meios, técnicas e ferramentas de apoio, sendo ele o orientador do conhecimento formal, ao passo que o aluno é aprendiz ilimitado do mesmo, o que, certamente, esse processo compõe o que denominamos de didática.

Luckesi (2011) nos afirma em suas palavras que “a didática”, como vem sendo ministrada e praticada, acentua o “senso comum ideológico dominante” que perpassa a nossa prática educacional diária, seja por um descuido de uma compreensão filosófica do mundo e do educando, seja pela não compreensão de uma teoria de conhecimento norteadora da prática educativa, seja pelo mau entendimento do papel de um material didático, que, de subsidiário do ensino e da aprendizagem, passa a ocupar um papel central de transmissor de conteúdos e, principalmente, de ideologias oficiais.

Hoje, felizmente, após longa reflexão no campo educacional, os docentes tem em vista o ensino como um processo de interação dialógico: podemos e devemos ensinar nossos alunos a pensar, questionar e aprender a ler a nossa realidade, para que possam construir opiniões próprias.

De acordo com Shon (1983 *apud* ALARCÃO, 1996 p. 13) a ideia de que a profissionalidade assenta numa...

Atuação inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada da ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices, manifestos ou implícitos, em suma, uma criatividade a que dá nome de *artistry*. É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala.

Sendo assim, o professor entende que seu papel é de mediador, que ele conduzirá seus alunos na construção do seu conhecimento, mas, acima de tudo, deverá respeitar o tempo de cada um, compreendendo que ao desenvolvimento humano é constante e contínuo e cada um tem seu ritmo. Que no desafio de ensinar, deverá saber enfrentar as suas limitações e dificuldades bem como as de seus alunos, ajudando-o no que for possível a superar suas perdas e frustrações. Nada que seja novidade na área de formação do docente, tanto inicial quanto continuada, e que já não sejam práxis idealizadas e previstas pelas políticas públicas de educação.

A fim de melhor discutir o objetivo desta pesquisa, que é de investigar o planejamento escolar e as políticas públicas de alfabetização e letramento no ensino fundamental em escolas públicas do nordeste paraense, partiremos da análise do perfil dos docentes participantes da pesquisa.

O que se busca é entender quem são os docentes e como estes estão atuando em sala de aula, sob que perspectiva está entendendo o seu papel social, uma vez que sua formação implica na construção de seu conhecimento, onde teoria e prática precisam caminhar juntas consolidando o fazer pedagógico.

Dos entrevistados, 81% possuem graduação no Curso de Pedagogia e 19% em outras áreas do conhecimento, por exemplo, Letras, Educação do Campo. Detectou-se que 38% têm especialização em diversas áreas do conhecimento. Para as escolas localizadas na área urbana, 64% dos professores residem no bairro em que a escola está localizada e 36% residem em outros bairros. Já os docentes da área rural, 86% residem fora da comunidade em que está localizada a escola e somente 14% residem na comunidade. Todavia, foi unânime nos relatos, quando se percebe que 100% dos professores dizem conhecer o ambiente no qual a escola está inserida.

Os docentes da rede municipal de educação que atuam nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental tem formação compatível para atuar e são convictos conhecedores da realidade onde atuam, mesmo porque em muitos casos fazem parte dessa realidade. Tais fatos nos fazem crer que estes docentes sejam conhecedores de processos, técnicas e métodos de alfabetização e letramento e que, também identificam elementos da realidade que sejam significativos enquanto recursos para apoiar no ensino da linguagem.

Entendimento dos professores sobre Alfabetização e Letramento

Foram feitas perguntas relacionadas à Alfabetização e Letramento, onde a maioria conceitua em poucas palavras de forma simples o significado de Alfabetização e Letramento, dizendo que:

Alfabetizar é conhecer sílabas e palavras e Letramento é entender o significado das palavras (MARGARIDA).

Alfabetizar é fazer conhecer e Letrar é aplicar o conhecimento (SOLANGE).

É a forma de desenvolver atividade que a criança possa interagir com a escrita e leitura na sua aprendizagem, e a vida do dia a dia (ANTÔNIO).

A alfabetização é o processo pelo qual os educandos aprendem as letras que constituem o alfabeto e suas aplicabilidades, enquanto que o letramento é o processo de desenvolvimento da prática da escrita e da leitura (HELENA).

Dentro das discussões que tratam dos conceitos de alfabetização e letramento, é unânime a máxima: “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado” (SOARES 2003, p. 39). Alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que corresponde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita.

Muitos são os conceitos que a literatura utiliza para definir Alfabetização e Letramento, onde alguns se entrelaçam, enquanto outros se divergem. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, como também pode ocorrer o inverso – ser letrada, mas não ser alfabetizada. Assim como é importante conhecer o funcionamento do sistema de escrita, é poder também se engajar em práticas sociais letradas.

Segundo Tfouni (1995, p.20), enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade. Mais do que expor a oposição entre os conceitos de “alfabetização” e “letramento”. Ribeiro (2003, p. 91) valoriza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *Letramento* (grifo da autora) que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

A alfabetização e o letramento são fundamentos da educação e devem ser encarados como essenciais para que os estudantes atinjam um nível satisfatório de compreensão do mundo. É isso que a alfabetização e o letramento fazem, além de demonstrar os signos e símbolos, faz com que compreendamos o mundo em que vivemos.

Porém é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um

contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

A partir da interpretação dos docentes que estes têm (ou não) sobre a compreensão da distinção destes conceitos e entendam sua importância na aplicação prática, percebe-se ainda que nosso alunado ainda esteja saindo do ensino fundamental sem serem alfabetizados. Pois também pude confirmar esse fato, quando fiz meu estágio no ensino fundamental e com os relatos de alguns amigos professores que já atuam no ensino fundamental (6º ao 9ºano) e no ensino médio.

Com relação às turmas, os docentes procuram oferecer atividades que atendam as necessidades específicas de todos dentro de cada realidade escolar. Suas atividades oferecem diversos recursos para a aprendizagem do aluno e, tudo mais que apresentar significância para o trabalho pedagógico.

Dentre os relatos, percebe-se que os docentes organizam-se didaticamente visando promover a atividade de aprendizagem do aluno. Lompscher (1999 *apud* LIBÂNEO, 2012, p. 40) segue “a organização didática dos processos de aprendizagem [...] deve ser orientada em direção à atividade dos alunos”. Para o autor, a efetividade do ensino se revela ao assegurar às condições e os métodos de viabilizar o processo de conhecimento pelo aluno, ou seja, a aprendizagem, o que se coaduna as respostas mais expressivas abaixo:

Gosto de trabalhar com jogos e principalmente com ditado variado (JÚLIA).

Trabalho através de muita leitura, ditado, construções de frases e histórias do cotidiano (FÁTIMA).

Livros. Parto sempre de livros (DORA).

Painéis, leituras, jogos didáticos, por imagens, histórias e produções (JOANA).

Sequências didáticas (JOÃO).

Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização da aprendizagem com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta – sempre é possível estabelecer relação entre o que se aprende e a realidade, conhecer as possibilidades de observação, reflexão e informação (BRASIL, 1997, p. 38).

Uma aprendizagem pode ser significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquira significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio, onde parto da afirmação presente na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausebel (1963), ela deva valorizar os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida na construção do conhecimento como forma de trazer significado ao conteúdo abordado.

No Art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/96 é dito que um dos papéis dos docentes é “zelar pela aprendizagem dos alunos”, ou seja, o aluno deve ser estimulado a aprender. Entretanto, para que isso ocorra, o conteúdo escolar deve ser potencialmente significativo.

Contudo, muito mais que direito do aluno, é dever também do professor pensar numa prática educativa voltada ao aluno, onde sua intervenção possa incluir sempre as possibilidades de buscar nas diferentes dimensões, diversas maneiras de ensinar. Porém, a intervenção precisa esta calcada na significância de obter resultados, e não somente como “jogada” de meios ou “mecanismos” para diferenciar ou dizer que se utiliza de tais recursos diante dos conteúdos propostos.

Hedegaard (2004, p. 26) escreve que

Ao considerar as práticas como importantes para a compreensão do uso de ferramentas, isto implica que a aprendizagem seja conceitualizada dentro de um contexto em que as tradições e práticas que sejam vistas como parte das condições de aprendizagem. [...] Diferenças nas práticas em diferentes instituições dão diferentes competências e a competência da criança é avaliada de forma diferente em diferentes instituições. Porque tais práticas fazem diferentes exigências para a criança.

Ainda na mesma linha de pensamento sobre Alfabetização e Letramento, porém especificando e direcionando as perguntas correlacionadas para o trabalho pedagógico, relata-se que as dificuldades em trabalhar com as crianças o processo de alfabetização e letramento, esbarram em alguns fatores que se tornam relevantes no desenvolvimento escolar tais como se apresenta nas falas do docente:

A falta da participação da família no aprendizado de seus filhos (NEIDE).

O desinteresse do próprio aluno é a maior dificuldade (JÚLIA).

A dificuldade maior é quando já vem de casa desmotivada, apenas interessada na merenda escolar. Acaba dificultando a concentração e o aprendizado (FÁTIMA).

A quantidade de alunos para atender (ISABEL).

Para Vasconcellos (1994, p.34) a família e a escola mudaram muito, “antes, a família era cúmplice da escola. Hoje deposita suas funções e delega suas responsabilidades a ela, porém a critica. Cada vez mais os alunos vêm para a escola com menos limites trabalhados pela família”.

Portanto, segundo os docentes, muito mais que buscar métodos ou metodologias que sustentem o trabalho pedagógico dando subsídios para uma aprendizagem significativa – no qual isso dependerá da turma e do contexto -, estes esbarram em alguns contrapontos que dificultam o desenvolvimento de seus alunos, onde também precisam ser levados em conta a realidade e o interesse do aluno. São questões externas que repercutem na dimensão escolar dificultando em parte o processo de ensino aprendizagem, uma vez que tais consequências refletem nos resultados deste processo educativo.

Para Tardif e Lessard (2013, p. 154) “além do problema da motivação, numa ótica mais psicológica, os professores identificam dificuldades de concentração, uma falta de estímulo de alguns alunos por seu ambiente familiar, e diversos problemas (depressão, pobreza) que os inquietam”.

Pois não existe para eles, método perfeito, mas alternativas que são adaptadas, reorganizadas e articuladas para as necessidades específicas de cada aluno e/ou o que melhor funcionar para aplicar em sala de aula.

Método e teoria de ensino, segundo os entrevistados.

Ao serem questionados sobre a compreensão entre método e teoria de ensino, os docentes não apresentaram respostas tão expressivas que demonstre um conteúdo demarcado na compreensão dos dois elementos, ou seja, percebeu-se o não entendimento sobre método e teoria de ensino, como se observa nas falas abaixo:

Teoria é a forma de como ensinar, método é colocar em prática tudo que foi pensado (JOANA).

Teorias são regras aplicadas, métodos são procedimentos (ROSA).

Entre equívocos e não entendimento de alguns dos entrevistados no que diz respeito aos conceitos processuais de método e teoria, destacam-se as falas abaixo:

Elementos norteadores para serem postos em pratica no método (MARIA).

Teoria, experiências pautadas em leituras, métodos, experiências formuladas a partir das vivências (MARGARIDA).

O processo de ensino e de aprendizagem deve acontecer numa relação tal qual que a teoria e prática aconteçam numa visão de unidade. Logo, abstraímos da afirmação de que a teoria é o conhecimento das especulações de modo racional, forma de pensar e entender um fenômeno através da observação, dando a entender o que Scheibel (2009, p. 21) nos coloca “[...] A teoria é formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional”. Pois a maioria dos docentes busca encontrar métodos que lhe auxiliem em seu trabalho pedagógico, procurando desenvolver ações e organizando as atividades de ensino em relação ao conteúdo abordado, porém não deixam explícito, se os resultados são satisfatórios, uma vez que alfabetizar e letrar tem exigido esforços complexos para muitos destes docentes.

Com tantas mudanças, é preciso também atualizar o ensino para que as demandas atuais sejam atendidas. A realidade do professor é um sistema vivo complexo, presente nas aulas e é nesse contexto de incerteza que o professor da “escola de hoje” devem trabalhar tentando responder positivamente àquilo que a atualidade exige. Para Tramontin (2006, p. 39)

O professor precisa ensinar com rigor e responsabilidade; saber comunicar a matéria e variar os métodos de ensino; dar lugar a troca de ideias; fomentar o trabalho intelectual; ter uma preparação específica, fazer e apoiar a investigação; estar atento à competição e a prestação individual; ter liberdade de orientação e opinião científica; estar a serviço da sociedade.

Alfabetizar e letrar nos dias atuais têm sido um grande desafio para muitos docentes, onde o contexto social, histórico, econômico e cultural tem definido sua prática e identidade enquanto sujeito agente de ação e transformação.

Libâneo (1998), Freire (1996), Nóvoa (2001) e Alarcão (2003) concordam que é mais difícil ser professor hoje do que há 50, 60 e 70 anos. Atualmente, o professor deve trabalhar o conteúdo escolhido pelos órgãos oficiais ao que hoje se agregam a tecnologia e a complexidade

social. Isso gera insegurança à escola, ao professor e à própria sociedade que, por vezes, não sabe o que esperar da escola nem quais os objetivos que esta deve perseguir.

Analisando as falas dos docentes, encontramos tropeços e acertos em seu trabalho pedagógico, as estratégias e as concepções de ensino tem se mesclado ao contexto escolar, o que talvez nem sempre tenha dado condição para suprir as necessidades e a carência da criança que não se encontra alfabetizada. Pois saber ler e escrever tem se distanciado cada vez mais da realidade do nosso alunado.

Smolka (2008) destaca o processo de aquisição da leitura e da escrita como uma sucessão de momentos discursivos, como um momento de interlocução e de interação. A autora aponta para a necessidade de distinção entre a tarefa de ensinar e a relação de ensino. A relação de ensino constitui-se das relações pessoais; enquanto a tarefa de ensinar é estabelecida pela instituição escolar, é organizada e imposta socialmente.

A essa dimensão social e histórica do ato de aprender e de ensinar, que se demarca dentro e fora dos limites estabelecidos numa instituição educativa, à aprendizagem da leitura está além do contexto de escolarização que a escola pode oferecer, isto é, “o contexto não é outro senão o mundo histórico, cultural e existencial” (SILVA, 1987, p.78).

Ao executar o ato de ler, pode-se até considerá-lo uma atividade de transposição sonora das imagens gráficas, uma oralidade da escrita. No entanto, esta concepção torna-se bastante restrita e limitada, pois não se leem palavras desconectas, soltas de seu sentido. A leitura decorre da necessidade de estabelecer um significado entre os vocábulos. A ação ledora se constitui não a partir da verbalização do escrito, mas da compreensão do que está subentendido no texto e, por meio do contexto, concebe-lhe e produzi-lhe um sentido (GOULEMOT, 1996).

Contudo, é de fato que o processo de alfabetização e letramento vai além do simples fato de codificar ou decodificar palavras, no entanto se os docentes tem buscado compreensão e se tem havido o entendimento em sua prática, isso ainda nos traz muita reflexão, uma vez que todo este processo pode estar implicado em muitos fatores que perpetuam no universo escolar.

Portanto, não se trata de uma escolha específica metodológica, embora tenha grande influência no processo. O eixo deste processo encontra-se em desenvolver a habilidade ledora, utilizando-se dela enquanto uma prática, visto que, numa instituição educativa, as consequências que acompanham a aprendizagem desta atividade oscilam entre o cultivo do gosto ou do desgosto em praticá-la. Contudo, podem-se destacar diversas tentativas de

mudanças no enfoque da prática alfabetizadora, as quais procuram se desvincular de uma prática docente marcada pelo esforço de “ensinar”, de transmitir, de possibilitar, de favorecer o conhecimento, para assumir a posição mediadora da aprendizagem da leitura e da escrita.

Dentre os elementos levantados nessa pesquisa como teoria e método de ensino, organização didática, planejamento, currículo e projeto escolar, a maioria dos docentes apresenta solidez em seu trabalho pedagógico pautados em seus entendimentos quanto a sua formação e seus conhecimentos. Mas, isso não os exime de estarem mascarando suas respostas que muitas vezes podem não condizer com sua verdadeira prática ou do que realmente estejam fazendo em sala de aula.

O currículo escolar e projetos na escola

Ao indagar sobre o currículo escolar, os professores foram bem positivos ao afirmarem que este contempla a realidade da comunidade escolar. Logo, entende-se que a construção do currículo é pensada com base num eixo norteador geral e adaptada nas escolas conforme a realidade da comunidade escolar, construída pelo corpo docente destas instituições.

O currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar, é a construção social do conhecimento. Assim, as escolas aqui pesquisadas vêm trabalhando e educação bragantina com uma identidade própria e que faça diferença na formação e aprendizagem do aluno.

De acordo com Sacristán (2000), o currículo é um meio essencial de referência para fazer a análise do que a escola faz de fato em relação ao projeto pedagógico e à cultura. Os currículos, principalmente nos níveis de ensino obrigatório, objetivam colaborar com a formação do discente no meio cultural, formativo e social, por isso a função da escola é “educar e socializar os alunos por meio de atividades que devem ser planejadas de acordo com o currículo escolar” (SACRISTÁN, 2000, p.18).

O aprendizado do aluno na instituição educacional é constituído em função de uma proposta cultural para a escola, sendo esta organizada para uma modalidade ou nível, isto é, “o currículo é uma seleção de conteúdos relacionados e organizados de acordo com a cultura e estes são codificados de forma única” (SACRISTÁN, 2000, p.35).

Segundo Arroyo (2007) as propostas curriculares nacionais não são conteúdos prontos que devem ser repassados para os educandos, porque essas propostas devem ser construídas de

acordo com uma seleção de “conhecimentos, valores, instrumentos da cultura em contextos e práticas sociais e culturais”. (ARROYO, 2007 p. 5). Por isso identifica-se a preocupação em resgatar nos currículos a relação entre o conhecimento e a cultura.

Veiga (1995) afirma que a escola é o lugar de concepções, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Portanto, as escolas precisam levar em conta a cultura circundante que será o centro para a organização, planejamento e tomada de decisões.

Com base em alguns aspectos, as escolas constroem seu currículo em sintonia com a proposta regente da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), uma vez que cabe a escola discutir, analisar e propor condições para que o Projeto Político-Pedagógico seja coerente e contemple a identidade social da escola. Quanto ao Projeto Político-Pedagógico Veiga e Vasconcellos ressaltam a importância deste instrumento como norteador das práticas curriculares e pedagógicas.

Se o objetivo maior da escola/educação é formar pessoas autônomas, críticas e politicamente participativas, acreditamos que a maneira mais coerente com esse ideal de elaboração do Projeto Político-Pedagógico está no planejamento participativo. “O planejamento participativo – PP – constitui um processo que possibilita o conhecimento da realidade por meio da ação e da reflexão” (VASCONCELLOS, 2009, p. 36).

Segundo Veiga (1995, p.43),

[...] o Projeto Político-Pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

Quanto a projetos, a maioria das escolas apresenta algum tipo de projeto (Mais Educação, Inclúere, Leitura sobre autores infantis e o Projeto Qualidade de Vida), sendo que outras não apresentam projetos e, em algumas destas, os projetos ficam por conta dos professores individualmente ou em ciclos. O exemplo mais pontual tem-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade de Certa (PNAIC) que visa promover a formação continuada para os professores alfabetizadores que se encontram no 1º ciclo do ensino fundamental e contribuir para o aperfeiçoamento destes. Nesse sentido, o presente estudo faz um recorte para descrever as mudanças ou impactos ocorridos na prática dos professores e na aprendizagem das crianças.

Conhecimento sobre a formação do PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma política do Governo Federal que traz para os estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Interessante ressaltar que o referido Programa possui descritores bem pontuais, entre os quais resumidamente descrevo abaixo:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

Como as perguntas foram direcionadas aos professores do 1º e 2º ciclo do ensino fundamental, levanta-se para conhecimento como a formação do PNAIC tem refletido em sua prática diária e se sabem afundo, o que o programa tem objetivado no ensino e na aprendizagem. Os professores do 1º ciclo só completaram a resposta com algumas modificações do que apresentei em uma das questões direcionadas ao programa. Tem como objetivo, alfabetizar as crianças na idade certa (8 anos), enquanto que os do 2º ciclo desconhecem ou não se interessam por saber das coisas que o cercam no universo escolar.

É um compromisso formal assumido pelos governos federal, distrito federal, dos Estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até 8 anos de idade ao fim do 3º ano do ensino fundamental(JOANA)

É o plano nacional de Alfabetização na idade certa. Onde professores que estão no ciclo da alfabetização fazem formações (MARIA)

Sei pouco a respeito, pois ainda não participei de nenhuma formação, mas tenho pessoas ao meu lado que contribuem para que tenha mais conhecimento (FÁTIMA)

Não tenho muito conhecimento, trabalho com 4º e 5º ano (SOLANGE)

Sei que é um plano de formação dos docentes (JOSÉ)

Porém, ainda em seus relatos, disseram que já houve mudanças, estão mais motivados e inovando mais em sala de aula, enquanto que outros professores alfabetizadores que participaram da formação mostram não entender e/ou não se importar em aprimorar e inovar suas práticas.

Sim, pois auxilia na prática (JOSÉ)

Não, não tenho percebido resultados (DORA)

É um projeto muito bom, mas nem todos os professores aplicam o conhecimento que adquirem nos estudos (SOLANGE)

Tenho observado poucas mudanças, pois penso que ainda falta fazer muito para melhorar esse quadro (JOÃO)

Sim, pois mostra novas possibilidades de trabalho em sala de aula (MARGÔ)

Há um grande embate entre os docentes do 1º e 2º ciclo do ensino fundamental, quando estes recebem nas turmas de 4º e 5º ano, alunos que chegam sem saber ler e escrever, então é neste momento que acontece o impasse e a omissão da responsabilidade.

Seria o ideal, porém sabemos da realidade de algumas crianças e suas dificuldades em sala de aula. Porém, infelizmente existe (ROSA)

Por que as crianças estão chegando no 4º ano sem estar alfabetizada, nos professores do quarto ano temos que alfabetizar e isso nos atrapalha muito (ANA)

Nem todo professor se preocupa em alfabetizar os alunos. A grande maioria ainda sai do ciclo sem serem alfabetizados (ISABEL)

Porque infelizmente, existem profissionais que não estão comprometido com educação das nossas crianças (FÁTIMA)

De quem é a culpa? Todos são sabedores da complexidade do processo de alfabetizar e letrar? O que se tem feito diante de tal realidade que só tem crescido em nossas escolas? Essas são as indagações que a pesquisa traz em seu cerne, procurando analisar, identificar e discutir a problemática que o atual cenário traz sobre o índice crítico do fracasso de alfabetização nas escolas.

Planejamentos das escolas

Relatado em suas falas quanto ao planejamento, os docentes responderam que este tem sido a válvula propulsora de seus trabalhos, assim como as escolas também se utilizam dessa ferramenta para dá suporte a eles. Nesse sentido, o planejamento das escolas acontece como o descrito nas respostas mais expressivas abaixo:

O planejamento da escola é feito através da parada pedagógica, onde os funcionários montam uma matriz curricular que será usada a ano todo (SOCORRO).

A escola realizou um planejamento interno, escolhemos uma temática e quatro subtemáticas para serem trabalhadas durante o ano letivo (EVA).

Através de complexo temático envolvendo os temas cidade, cultura, sustentabilidade e etnoracial, surge as problemáticas e são trabalhadas (FÁTIMA).

Foi pensado na realidade da comunidade local (ROSA).

Conforme relatado, cada escola traça seu planejamento articulado com a comunidade escolar e a realidade que cada educandário apresenta. Portanto, é necessário planejar, pois ajuda a traçar, conduzir e concretizar aquilo que se deseja alcançar. Dentre muitos conceitos que se remete ao planejamento, trago para enfatizar a necessidade de que a instituição precisa para circundar as dimensões que a escola intenciona. Planejamento, segundo Coroacy (1972, p. 79)

É o processo que se preocupa com para onde ir e quais as maneiras adequadas de chegar lá, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto às do indivíduo.

Tendo essa consciência de que o planejamento é essencial na organização e na vida do ser humano, os docentes descrevem que este se aplica constantemente em sua prática educativa, como se configura nas falas discriminadas abaixo:

Sim, sem planejamento, não há organização, meu planejamento é quinzenal com sequencias didática e projetos se houver a necessidade de utilizar projetos (SOCORRO).

Me planejo em conjunto com os professores do ciclo. Mas adaptando de acordo com a necessidade da turma (FÁTIMA).

Me planejo de acordo com as duas realidades que tenho na sala. Uma ainda alfabetizo e a outra aprofundo o que já sabem (DORA).

E assim segue o planejamento diário dos docentes, de forma que atenda a necessidade e as especificidades dos alunos, voltados para a realidade do seu contexto, dando embasamento para a aplicação de suas aulas, onde o planejamento de aulas...

É a tomada de decisões referente ao específico da sala de aula: temas, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação. Este planejamento vai desde o mais geral: um plano de curso para o ano ou semestre; até o plano por unidades (temáticas ou outras), o plano por semana e o planejamento de cada dia (MST, 1995 p.7).

Logo, o planejamento é um processo contínuo envolvendo permanente reflexão sobre a ação praticada em torno da realidade no qual se configura, dando possibilidades de reajuste na medida da necessidade encontrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, tive como inquietação a busca por descobrir e/ou encontrar a resposta para uma realidade que ainda continua distante das mudanças que tem ocorrido na educação. Fato esse que ainda faz-se necessário prosseguir nos estudos, onde os fatores não podem ser analisados e/ou isolados uns dos outros.

Em face disso, cabe a nós perguntar: Diante de toda evolução da didática e tecnologia do ensino, por que ainda não conseguimos um impacto positivo no rendimento escolar? Ainda, faltam muitos ajustes, levando em consideração a dura realidade que a escola, os docentes e os alunos vivenciam.

Os docentes da rede municipal de educação de Bragança que atuam nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental apresentam formação compatível para atuar e são convictos conhecedores da realidade onde atuam, mesmo porque em muitos casos fazem parte dessa realidade. Tais fatos nos fazem crer que estes docentes sejam conhecedores de processos, técnicas e métodos de alfabetização e letramento e que, também identificam elementos da realidade que sejam significativos enquanto recursos para apoiar no ensino da linguagem.

Dentre os elementos levantados nessa pesquisa como teoria e método de ensino, organização didática, planejamento, currículo e projeto escolar, a maioria dos docentes apresenta solidez em seu trabalho pedagógico pautados em seus entendimentos quanto a sua formação e seus conhecimentos.

Conclusivamente, ressalta-se que a questão-problema foi respondida nas seguintes condições: i. Há planejamento educacional de forma ampla, onde o currículo pensado pela

Secretaria de Educação de Bragança traz o eixo propulsor, norteador, que em sintonia com as escolas reorganizam atendendo às necessidades da comunidade escolar e do trabalho didático-pedagógico dos docentes; ii. No município de Bragança, o planejamento educacional é articulado com a comunidade escolar e a realidade que cada educandário apresenta; iii. Os docentes alfabetizadores tem encontrado amparo em seu trabalho pedagógico auxiliado pela formação do PNAIC; iv. As estratégias de ensino são oferecidas das mais diversas formas, uma vez que estas possam dá subsídios ao trabalho docente, facilitando o processo de ensino e de aprendizagem; v. Os docentes procuram oferecer atividades que atendam as necessidades específicas de todos dentro de cada realidade escolar, suas atividades oferecem diversos recursos para a aprendizagem do aluno e, tudo mais que apresentar significância para o trabalho pedagógico.

Todavia, a aprendizagem tem sido vista como um processo complexo e global. Por trás dessa dimensão escolar que a pesquisa caminha, os fatores aparecem nas entrelinhas do universo escolar e do contexto educacional atual. Tal como a organização das escolas, a formação do docente, efetivação da prática pedagógica com responsabilidade e comprometimento, a participação familiar, o planejamento e currículo escolar, como a escola estão avaliando seu aluno e seu trabalho e, se os resultados tem sido qualitativo e/ou quantitativos.

Assim, as escolas tem absorvido um vasto universo de problemas referentes à qualidade da educação e tão pouco tem conseguido encontrar soluções que tragam consistência para um desenvolvimento eficaz no ensino. Pois, os docentes têm esbarrado em inúmeros fatores dentro do contexto social, histórico, econômico e cultural que dificultam o trabalho com as crianças no processo de alfabetização e letramento.

No que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem já é perceptível observar pequenas mudanças, os docentes estão dando ênfase ao seu trabalho didático-pedagógico, pois a formação continuada realizada pelo PNAIC trouxe em sua amplitude respaldos, solidez e desafios para muitos docentes, por apresentar uma forma diferenciada e real de ensinar, reforçando o seu embasamento teórico para suas futuras práticas educativas. Para alguns docentes, as formações foram um aprendizado a mais e o reforço para aquilo que já vinham desenvolvendo em suas salas de aula, enquanto que para outros, não deram muito relevância.

Ainda faltam muitos ajustes, levando em consideração a dura realidade do contexto atual que as escolas, nossos docentes e alunos vivenciam. Todavia, ainda encontramos tropeços e acertos no trabalho pedagógico, as estratégias e as concepções de ensino tem se mesclado ao contexto escolar, o que talvez nem sempre tenha dado condição para suprir as necessidades e a carência da criança que não se encontra alfabetizada. Pois saber ler e escrever tem se distanciado cada vez mais da realidade do nosso alunado.

É compreensível que a caminhada ainda seja longa e esta não se encerra com o término deste artigo, posso afirmar que este trabalho é o resultado das experiências compartilhadas e vivenciadas cotidianamente no chão da escola, na observação de práticas e saberes, dentro e fora das escolas e/ou ainda nos muitos olhares e discussões enquanto acadêmica no decorrer deste percurso.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *In: 25ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, Nº 23.
- ARROYO, M. G. Educandos e educadores, seus direitos e o currículo. *In: BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Indagações sobre o currículo do ensino fundamental*. 2007.
- BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96**. Brasília, DF – MEC, 20 de dezembro de 1996.
- CANDAU, Vera Maria. (org.). **A didática em questão**. 31ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- COLELLO, S. M. G. & SILVA, N. “Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica”. *In: VIDETUR*, n. 21. Porto/Portugal: Mandruvá, 2003, pp. 21–34
- DELGADO, Adriana Patrício. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p.162-171, Setembro de 2011 a Março de 2012.
- FINI, L. D. T.; CALSA, G. C. Matemática e afetividade: alunos desinteressados no ensino fundamental? *In: SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. (Org.). A afetividade e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Vetor, 2006. p. 163-180.

- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentido. *In*: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade. Tradução de Cristiane Nascimento, 1996.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. 2016. [Online]. Disponível na internet via [www url: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/comercioeservico/2016](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/comercioeservico/2016). Arquivo consultado em 11 de Junho de 2017.
- LAKATOS, Eva Maria. MACONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda (organizadores). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática – São Paulo: Cortez, 2012.**
- MAIA, Christiane Martinarti; SCHEIBEL, Ana Maria Fani; URBAN, Ana Claudia. / **Didática: organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: TESDE Brasil S.A., 2009.
- OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 16º ed. rev e atual. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito / 7. Ed.** – São Paulo: Cortez, 2012.
- RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma pedagogia da leitura**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. *In*: SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. (Org.). **A afetividade e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Vetor, 2006, p. 13-30.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SPARROW, P. R.; BOGNANNO, M. Competency requirement forecasting: issues for International Selection and Assessment. *In*: MABEY, C.; ILLES, P. (Org.) **Managing Learning**. London: Routledge, 1994, p. 57-69.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas 8ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. 1956 – **Planejamento**: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político- Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 7º ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10. Ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**. São Paulo: Libertad, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 23. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

Recebido em 29 de setembro de 2017.

Aprovado em 24 de janeiro de 2018.