



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**NEIVA MARIA BUCHKOSKI**

**NÃO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA AO FINAL DOS ANOS**  
**INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE**  
**ERECHIM/RS**

**ERECHIM**  
**2021**

NEIVA MARIA BUCHKOSKI

**NÃO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA AO FINAL DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE  
ERECHIM/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zoraia Aguiar Bittencourt

Linha de Pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

**ERECHIM  
2021**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Buchkoski, Neiva Maria  
NÃO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA AO FINAL DOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS  
MUNICIPAIS DE ERECHIM/RS / Neiva Maria Buchkoski. --  
2021.

173 f.

Orientadora: Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Erechim, RS, 2021.

I. Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**NEIVA MARIA BUCHKOSKI**

**NÃO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA AO FINAL DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE  
ERECHIM/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zoraia Aguiar Bittencourt

Essa dissertação foi defendida e aprovada em: 20/08/2021

**BANCA EXAMINADORA**

*Zoraia A. Bittencourt*

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Zoraia Aguiar Bittencourt  
(Orientadora/ presidente – UFFS)

---

Prof. Dr. Jerônimo Sartori  
(Membro titular interno – UFFS)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Suzana Schwartz  
(Membro titular externo – UNIPAMPA)

## AGRADECIMENTOS

Após dois anos de muito estudo e dedicação, chegou a hora de agradecer as pessoas que me acompanharam e foram fundamentais durante essa caminhada.

Primeiramente agradeço a Deus, por me conceder saúde e sabedoria para buscar meus objetivos e seguir sempre em frente.

À minha família, em especial aos meus pais, meus irmãos e meu companheiro Rafael, por acreditarem em mim e em meus sonhos, estando sempre ao meu lado me apoiando e incentivando a vencer novos desafios. Vocês são minha base!

À minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Zoraia Aguiar Bittencourt, que incentivou e orientou essa pesquisa desde o início. Agradeço a dedicação, o carinho, o empenho, a amizade e por ter acreditado em mim, pois é minha orientadora pela segunda vez e temos uma linda trajetória acadêmica juntas. Um exemplo de profissional.

Aos meus colegas da turma de mestrado, por compartilharem muitas experiências, em especial as minhas colegas de orientação, pelo auxílio no decorrer da pesquisa. Com certeza, foram momentos ímpares, que serão sempre lembrados por mim. Aos meus colegas e amigos de trabalho, pelo apoio e paciência.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UFFS - Campus de Erechim, pelos seus ensinamentos.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Suzana Schwartz, pela disponibilidade e contribuições para realização dessa pesquisa. Uma grande pesquisadora na área de alfabetização, a qual tive a honra da sua presença em minha banca.

Ao Professor Dr. Jerônimo Sartori, pela disponibilidade e contribuições na realização da pesquisa. Um grande pesquisador da área de Educação, o qual tenho muito orgulho em dizer que o conheço e pude aprender com este excelente profissional.

À Secretaria Municipal de Educação de Erechim, por ter oportunizado a realização desse trabalho, em especial às escolas de Ensino Fundamental e seus profissionais, bem como às famílias e às crianças que se disponibilizaram em participar.

A todos que confiaram e acreditaram em meus sonhos e trabalho. Muito Obrigada!

[...] enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem [...] A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora. (FREIRE, 1989, p.13).

## RESUMO

A presente Dissertação, intitulada “Não aprendizagem da leitura e da escrita ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Erechim/RS”, está diretamente relacionada aos aspectos pedagógicos do trabalho docente, cuja temática é a não aprendizagem da leitura e da escrita. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da UFFS - Campus Erechim, Linha de Pesquisa Processos Pedagógicos, Políticas e Processos Educacionais. O estudo tem como objetivo compreender e explicar os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever em escolas municipais de Erechim/RS na perspectiva dos seus professores, dos gestores da escola, dos seus pais e das próprias crianças. A escolha das escolas municipais de Erechim se deu devido a pesquisadora trabalhar no sistema de ensino e averiguar de forma empírica um grande número de alunos chegando ao 5º ano sem os conhecimentos básicos de leitura e de escrita. Esta investigação se originou a partir da seguinte questão: Quais os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever em escolas municipais de Erechim/RS na perspectiva dos seus professores, dos gestores da escola, dos seus pais e das próprias crianças? A pesquisa é de abordagem qualitativa, também de caráter bibliográfico, com base nos estudos de Colello (2007), Demo (2008), Schwartz (2016), Mortatti (2006), entre outros, e com uma pesquisa de Estado do Conhecimento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) de publicações sobre a temática dos últimos 10 anos. Caracteriza-se, também, como uma pesquisa documental, com início na Constituição Federal de 1988 até o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e, ainda, como uma pesquisa de campo, colocada em prática a partir da entrega de questionários a 19 professores que atuam no 5º ano e a 4 coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental, e da realização de entrevistas semiestruturadas com 7 estudantes não alfabetizados matriculados no 5º ano e 8 responsáveis dos estudantes não alfabetizados, com o objetivo de compreender e explicar os motivos para a não aprendizagem da leitura e da escrita e as possíveis alternativas para sanar esta problemática. A partir da análise do material empírico, pode-se verificar que existem vários fatores para que os alunos cheguem ao 5º ano sem saber ler e escrever, destacando-se entre eles os que se referem aos aspectos sociais e psicológicos. Concluímos que estes motivos influenciam sim a aprendizagem dos alunos, mas não justificam a não aprendizagem da leitura e da escrita, pois o papel de ensinar a ler e a escrever é da escola, e não das famílias. Nessa perspectiva, se faz necessário investir em formações docentes de qualidade para que estes saibam realizar boas escolhas pedagógicas que contribuam para alfabetizar todos os alunos. Atentando aos requisitos do Mestrado, realizou-se um relatório com os resultados da pesquisa de campo, direcionado à Secretaria de Educação do Município de Erechim/RS, com os resultados e as conclusões da pesquisa.

**Palavras-chaves:** Não aprendizagem da leitura e da escrita. Ensino Fundamental. Alfabetização. Avaliação.

## ABSTRACT

This Dissertation, entitled "Non-learning of reading and writing at the end of the initial years of the elementary school in the municipal schools of Erechim/RS", is directly related to the pedagogical aspects of teaching work, whose theme is the non-learning of reading and writing. The research is linked to the *Stricto Sensu* Professional Graduate Program in Education at UFFS - Campus Erechim, in the Research Line: Pedagogical Processes, Policies, and Educational Processes. The study aims to understand and explain the reasons why students are reaching the 5th grade of elementary school without knowing how to read and write in municipal schools of Erechim/RS from the perspective of their teachers, school managers, their parents, and the children themselves. The choice of municipal schools in Erechim was due to the researcher working in the education system and empirically verifying a large number of students reaching the 5th grade without the basic knowledge of reading and writing. This research originated from the following question: What are the reasons why students are reaching the 5th grade of elementary school without knowing how to read and write in municipal schools in Erechim/RS from the perspective of their teachers, school managers, parents, and children themselves? The research is qualitative, based on the studies of Colello (2007), Demo (2008), Schwartz (2016), Mortatti (2006), among others. Research of State of Knowledge was developed in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), with publications on the theme of the last 10 years. It is also characterized as documentary research, beginning in the Federal Constitution of 1988 until the National Literacy Plan (PNA). In addition, field research was developed, in which questionnaires were delivered to 19 teachers working in the 5th grade and 4 pedagogical coordinators of elementary school, and semi-structured interviews were conducted with 7 illiterate students enrolled in the 5th year and 8 guardians of non-literate students, with the objective of understanding and explaining the reasons for not learning reading and writing and the possible alternatives to address this problem. From the analysis of the empirical material, it can be verified that there are several factors for students to reach the 5th grade without knowing how to read and write, especially those related to social and psychological aspects. We conclude that these reasons influence students' learning, but do not justify not learning reading and writing, because the role of teaching reading and writing belongs to the school, not to the families. From this perspective, it is necessary to invest in quality teacher training so that they know how to make good pedagogical choices and can literacy all students. In compliance with the requirements of the Master's Degree, a report was carried out with the results of the field research, directed to the Department of Education of the Municipality of Erechim/RS, with the results and conclusions of the research.

**Keywords:** Not learning to read and write. Elementary School. Literacy. Assessment.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Hipótese de escrita do estudante 1 .....	97
<b>Figura 2</b> - Hipótese de escrita do estudante 2 .....	97
<b>Figura 3</b> - Hipótese de escrita do estudante 3 .....	98
<b>Figura 4</b> - Hipótese de escrita do estudante 4 .....	98
<b>Figura 5</b> - Hipótese de escrita do estudante 5 .....	99
<b>Figura 6</b> - Hipótese de escrita do estudante 6 .....	99
<b>Figura 7</b> - Hipótese de escrita do estudante 7 .....	100

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Distribuição por ano de publicação.....	72
<b>Gráfico 2</b> - Quantidade de dissertações e teses publicadas com a temática fracasso escolar .....	72
<b>Gráfico 3</b> - Distribuição por estados brasileiros onde os documentos foram produzidos .....	73
<b>Gráfico 4</b> - Distribuição por níveis de ensino em que as pesquisas foram desenvolvidas .....	73
<b>Gráfico 5</b> - Distribuição dos tipos de instituições em que as pesquisas foram desenvolvidas.....	74
<b>Gráfico 6</b> - Distribuição por metodologia utilizada na realização das pesquisas .....	74
<b>Gráfico 7</b> - Categorização das pesquisas .....	75
<b>Gráfico 8</b> - Motivos para a não aprendizagem da leitura e da escrita citados pelos Professores.....	102
<b>Gráfico 9</b> - Motivos para a não aprendizagem da leitura e da escrita citados pelos Coordenadores Pedagógicos.....	102
<b>Gráfico 10</b> - O que dizem os Alunos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita ....	103
<b>Gráfico 11</b> - O que dizem os Responsáveis sobre a aprendizagem da leitura e da escrita .....	103
<b>Gráfico 12</b> - Alternativas para a não aprendizagem da leitura e da escrita citadas pelos Professores.....	109
<b>Gráfico 13</b> - Alternativas para a não aprendizagem da leitura e da escrita citadas pelos Coordenadores Pedagógicos.....	110
<b>Gráfico 14</b> - Alternativas para melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita sugeridas pelos Responsáveis.....	111
<b>Gráfico 15</b> - Alternativas para melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita sugeridas pelos Alunos .....	111

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Programas de Alfabetização a partir de 2012 aos dias atuais .....	47
<b>Quadro 2</b> - Organização das avaliações em larga escala na Educação Básica.....	60
<b>Quadro 3</b> - Média Nacional do IDEB.....	64
<b>Quadro 4</b> - Quadro de Categorização .....	71
<b>Quadro 5</b> - Aporte teórico .....	84
<b>Quadro 6</b> - Documentos legais que regem a Educação Básica Brasileira utilizados no decorrer da pesquisa .....	87

## LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>23</b>
2.1 COMO TUDO COMEÇOU .....	23
2.2 ORDENAMENTO LEGAL SOBRE ALFABETIZAÇÃO .....	33
2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO .....	37
<b>2.3.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) .....</b>	<b>38</b>
<b>2.3.2 Programa Mais Alfabetização .....</b>	<b>41</b>
<b>2.3.3 As atuais políticas de alfabetização no Brasil .....</b>	<b>44</b>
<b>3 DIÁLOGOS ENTRE A AVALIAÇÃO E OS POSSÍVEIS MOTIVOS PARA A NÃO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....</b>	<b>49</b>
3.1 AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM BREVE HISTÓRICO .....	49
3.2 REPROVAÇÃO ESCOLAR E A NÃO APRENDIZAGEM .....	54
3.3 POLÍTICAS (INTER)NACIONAIS DE AVALIAÇÃO EXTERNA.....	60
<b>3.3.1 Prova Brasil.....</b>	<b>63</b>
3.4 NÃO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA E SEUS PROVÁVEIS MOTIVOS .....	64
<b>3.4.1 Estado do Conhecimento.....</b>	<b>70</b>
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>80</b>
4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA .....	82
4.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA .....	83
4.3 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	84
4.5 PESQUISA DE CAMPO.....	87
<b>4.5.1 Análise de dados.....</b>	<b>93</b>
<b>4.5.2 Produto Final .....</b>	<b>94</b>
<b>5 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO .....</b>	<b>95</b>

5.1 PERSPECTIVA DOS PROFESSORES, COORDENADORES, PAIS E ESTUDANTES SOBRE A NÃO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: OS POSSÍVEIS MOTIVOS .....	101
5.2 ALTERNATIVAS PARA REVERTER A NÃO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA .....	108
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE A</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis de menores de 18 anos.....	<b>132</b>
<b>APÊNDICE B</b> – Termo de Assentimento .....	<b>134</b>
<b>APÊNDICE C</b> – Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas - Estudantes.....	<b>136</b>
<b>APÊNDICE D</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais.....	<b>138</b>
<b>APÊNDICE E</b> – Roteiro de Entrevista Semiestruturada - Pais.....	<b>140</b>
<b>APÊNDICE F</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores .....	<b>142</b>
<b>APÊNDICE G</b> – Questionário Professores .....	<b>144</b>
<b>APÊNDICE H</b> –Temo de Consentimento Livre e Esclarecido - Coordenadores .....	<b>145</b>
<b>APÊNDICE I</b> – Questionário Coordenadores .....	<b>147</b>
<b>APÊNDICE J</b> – Produto Final - Relatório Secretaria Municipal de Educação (SMED) .....	<b>148</b>
<b>ANEXO A</b> - Termo de Concordância da Secretaria Municipal de Educação .....	<b>170</b>
<b>ANEXO B</b> - Parecer Consubstanciado Comitê de Ética.....	<b>171</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Aprender faz parte do cotidiano das pessoas. Ocorre nas mais variadas situações e espaços, como em conversas, observações, leituras, gestos, expressões faciais, reflexões, ou seja, nas situações vivenciadas pelos seres humanos. Assim, a aprendizagem é parte integrante dos espaços, em especial das escolas, em todas as modalidades e níveis de ensino.

A sociedade passou por várias mudanças, sendo uma das maiores a industrialização. A partir desse período, as pessoas passaram a ter maior necessidade dos conhecimentos científicos, em especial, aprender a ler e a escrever. Assim, no final do século XIX e início do século XX, houve uma ampliação do acesso às escolas, juntamente com a obrigatoriedade do ensino para todos os brasileiros, passando a responsabilidade da alfabetização exclusivamente à escola. Neste contexto, Esteban (2002, p.23) cita que, “à medida que o acesso ao sistema escolar se ‘democratiza’, permitindo que as crianças oriundas dos segmentos menos favorecidos da sociedade frequentem a escola, cresce o número daqueles que não conseguem responder adequadamente às exigências [...]”

A escola parece não ter se adaptado à nova demanda, ou seja, ao acesso de um grupo mais amplo de pessoas à escola, principalmente das classes populares. Emerge, assim, até os dias atuais, uma problemática que se refere à não aprendizagem da leitura e da escrita. Essa é a temática dessa pesquisa, que se intitula “Não aprendizagem da leitura e da escrita no final dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Erechim<sup>1</sup>/RS.”

Para justificar a escolha da temática da não aprendizagem da leitura e da escrita, se faz necessário diferenciar alguns conceitos que são abordados frequentemente nas escolas, que em algumas situações são utilizadas como sinônimos, mas englobam situações diferentes. Iniciar-se-á pelo conceito de **fracasso escolar**, que é definido por Menezes (2001, p.1) como “expressão relacionada em geral ao aluno que não aprende e não realiza nenhuma das funções sociais da educação [...]”. A partir desse conceito, verifica-se que o conceito de fracasso escolar responsabiliza o aluno por não aprender e, na maioria dos casos, o aluno abandona a escola, pois acaba repetindo várias vezes o mesmo ano. Este conceito “[...] foi historicamente produzido e criado por médicos e

---

<sup>1</sup> A escolha do município ocorreu devido a pesquisadora trabalhar no sistema municipal de Ensino.

psicólogos e vem sendo tratado de forma patológica, naturalizada e a-histórica pela maioria das escolas.” (GOMES, 2006, p.7).

Num segundo momento, existe o conceito de **dificuldade de aprendizagem**, usado por parte dos profissionais de educação, de forma superficial, para justificar quando um aluno não aprende algum conteúdo desenvolvido ou necessita de um tempo mais longo do que os outros alunos para aprender. Assim, “numa perspectiva educacional, as dificuldades de aprendizagem refletem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, escrita ou cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais”. (CORREIA; MARTINS, 2005 apud MAZER; DAL BELLO; BAZON, 2009, p.9).

Por sua vez, o conceito de **não aprendizagem**, utilizado nesta pesquisa, é mais amplo, abrangendo aspectos sociais, psicológicos e pedagógicos para justificar as lacunas dos estudantes. Este conceito não responsabiliza apenas o aluno por não conseguir aprender, faz refletirmos a forma como são conduzidas as propostas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas, a forma como o professor ensina. Importante ressaltarmos que os conceitos de fracasso escolar e de dificuldade de aprendizagem apresentam viés psicológico e social, os quais responsabilizam o estudante e o meio social pela não aprendizagem, por este motivo optamos por usar o conceito de não aprendizagem, pois é mais amplo e leva em consideração a forma de organização do trabalho pedagógico das escolas.

Quando se aborda a temática da não aprendizagem da leitura e da escrita, percebemos que ela está diretamente ligada ao conceito de alfabetização, sendo que este é apresentado de maneiras diversificadas e vem sofrendo variações no decorrer dos anos, adaptando-se às necessidades da sociedade. Por esse motivo, este texto terá como base a definição de Schwartz (2016, p.23), que conceitua a alfabetização “[...] como um processo inacabado que se desenvolve ao longo da vida, que habilita o sujeito a ler, produzir e compreender diferentes tipos de textos que desejar e/ou necessitar”.

Assim, para que uma pessoa seja considerada alfabetizada, ela precisa saber ler e, principalmente, compreender e interpretar o que está lendo. Por sua vez, na escrita, o estudante deverá apresentar a habilidade de formular frases e textos com coerência, e não apenas reproduzir e copiar o que está pronto. A alfabetização ocorre através de um processo amplo, contínuo e inacabado, que tem início antes da criança começar a frequentar a escola e se desenvolve durante a vida, transpassando a ideia superficial de conhecer as letras e saber grafá-las.

Outro fator importante no meio escolar é a avaliação, a qual vem ajudando a taxar os estudantes como fracassados, incapazes. Se os estudantes não atingirem uma média aritmética mínima em testes, não poderão seguir com seus estudos, terão que repetir o mesmo ano, não podendo avançar. Além das avaliações realizadas pelos professores e escola, ainda existem as avaliações externas<sup>2</sup>, gerando índices, médias aritméticas que são usadas como parâmetros para definir a qualidade de ensino no país.

Nesta perspectiva, de atingir melhoria nos índices em educação, no ano de 2004, foi instituído o documento que normatiza e define os Indicadores da Qualidade na Educação<sup>3</sup> no país, no qual dar-se-á ênfase à dimensão sete, que aborda questões como acesso, permanência e sucesso na escola dos estudantes da Educação Básica. Nele consta a seguinte afirmação:

um dos principais desafios atuais de nossas escolas é fazer com que crianças e adolescentes nela permaneçam e consigam concluir os níveis de ensino em idades adequadas, e que jovens e adultos também tenham os seus direitos educativos atendidos. Será que sabemos quem são os alunos que, na nossa escola, apresentam maior dificuldade no processo de aprendizagem? Sabemos quem são aqueles que mais faltam na escola? Onde eles vivem? Quais são as suas dificuldades? E os que abandonaram ou se evadiram? Sabemos o motivo? O que estão fazendo? Estamos nos esforçando em trazê-los de volta para a escola? Temos tratado essa situação com o cuidado e o carinho que ela merece? Ao responder essas e outras perguntas relativas a esta dimensão, a comunidade escolar poderá discutir formas de a escola oferecer boas oportunidades de aprendizagem a todos os cidadãos. (BRASIL, 2004, p.47).

A análise do documento permite compreender que um desafio das escolas é manter o ensino de qualidade para todos os estudantes. No decorrer da vida escolar, os estudantes passam por inúmeras avaliações, as quais contribuem para a composição dos índices das escolas. Essas avaliações externas influenciam diretamente nas ações pedagógicas dos docentes, determinando a forma como serão trabalhados os conteúdos.

Destacamos que esta pesquisa teve como foco os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I<sup>4</sup>, os quais realizam a Prova Brasil<sup>5</sup>, que acontece a cada dois anos. Essa avaliação externa tem como principal objetivo avaliar a qualidade do ensino nessa

---

<sup>2</sup> Formuladas e aplicadas por pessoas de fora da escola, acontecem em larga escala, ou seja, são aplicadas para todos os estudantes do país.

<sup>3</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_indqua.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf). Acesso em: 30 mar. 2020.

<sup>4</sup> Abrange os níveis de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos.

<sup>5</sup> “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).” (BRASIL, 2019).

modalidade, através de testes padronizados, aplicados aos estudantes de todo o país, juntamente com o preenchimento de um questionário socioeconômico. (BRASIL, 2019).

Na Prova Brasil, aplicada aos 5º anos do Ensino Fundamental, os estudantes apresentaram uma pequena melhora nos índices, nos últimos anos. Na última edição, a maioria dos estados conseguiu atingir as metas traçadas. Em 2019, os estudantes atingiram a média nacional nas escolas públicas de 5,9, a qual tinha como meta a média de 5,7. As escolas municipais de Erechim ficaram com a média de 6,5, ficando acima da média nacional e estadual. (BRASIL, 2020).

A partir da análise desses dados, visualiza-se a melhora nos índices da Prova Brasil, que não é sinônimo de uma boa aprendizagem, como qualidade na educação. Estes resultados só levam em consideração a nota de uma única avaliação durante os anos iniciais e a porcentagem de estudantes aprovados, as quais originam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>6</sup> (IDEB). Este tipo de avaliação fica distante do objetivo da avaliação diagnóstica, a qual deve ocorrer durante todo o ano letivo, em vários momentos e em diferentes formatos, ou seja, deve ser um processo, com o objetivo de analisar o que o estudante ainda não aprendeu, para que, assim, o professor possa traçar diferentes estratégias para que a aprendizagem aconteça.

Além da Prova Brasil, existe a Prova da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada pela última vez em 2016, para os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, a qual resultou em dados alarmantes. Ficou constatado que 54,73% dos estudantes apresentaram níveis insuficientes de leitura, ou seja, são incapazes de localizar uma informação explícita em textos com até cinco linhas. Em relação à escrita, a porcentagem foi de 33,95%, o que demonstra que os estudantes escrevem palavras incompletas ou com desvios ortográficos, não elaboram um texto simples com coerência. (BRASIL, 2019).

Ao analisar os dados das últimas avaliações de larga escala no país, identifica-se que há muito a melhorar ainda, principalmente na alfabetização dos estudantes, etapa na qual se encontram os piores índices. Mais da metade da população que participou da avaliação não apresentou os conhecimentos básicos em relação à leitura.

Ao buscarmos os resultados obtidos na Prova Brasil, aplicada em 2019, aos estudantes matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, apenas 36% dos participantes

---

<sup>6</sup> Avalia conhecimentos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, através de uma avaliação, com questões de múltipla escolha, aplicada aos estudantes matriculados no 5º ano a cada dois anos.

atingiram os objetivos esperados em relação à leitura e interpretação. (BRASIL, 2020). Mesmo os estudantes frequentando a escola por mais anos e avançando em níveis de aprendizagem, ou seja, do 5º ano para o 9º ano, as lacunas em relação à aprendizagem da leitura e escrita permanecem. Essa problemática pode ser encontrada também em estudantes do Ensino Médio e Educação Superior, ou seja, em todos os níveis de escolarização.

Nesta perspectiva da avaliação em larga escala e qualidade na educação, Schwartz (2016, p.38) afirma que “[...] avaliações mostram que poucos chegam ao final do Ensino Fundamental e que não está acontecendo uma relação direta entre quantidade e qualidade [...].” Assim, percebe-se que não existe relação entre a quantidade de conteúdos trabalhados e a qualidade do ensino, especialmente porque os índices relativos à reprovação são praticamente nulos, reforçando a hipótese de que, mesmo sem aprender a ler e a escrever, os alunos avançam na escolaridade básica, muitos chegando inclusive à Educação Superior, nos cursos menos requisitados como as licenciaturas, por exemplo.

O interesse em problematizar a temática da não aprendizagem da leitura e da escrita originou-se na minha trajetória acadêmica e profissional, que se iniciou no ano de 2008, quando ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia na Faculdade Anglicana de Erechim - FAE. Desde a graduação, que se encerrou no ano de 2011, busquei estudar e refletir sobre aspectos relacionados à avaliação escolar e aprendizagem.

No ano de 2012, ingressei no ensino público do município de Erechim, no qual permaneço até os dias atuais, atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Foi neste contexto que me deparei com a minha problemática de pesquisa, pois, com o passar dos anos, percebi que vários estudantes chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, situação que me provoca inquietações há algum tempo.

Também no ano de 2012, fui selecionada para cursar a Especialização em Processos Pedagógicos na Educação Básica da Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim. Assim, iniciei minha jornada de estudos relacionada à alfabetização juntamente com aspectos da avaliação e do currículo. Realizei uma pesquisa analisando os impactos das avaliações externas “Provinha Brasil<sup>7</sup>” no currículo das escolas, na perspectiva dos professores. Nesta pesquisa, concluímos que a aplicação da

---

<sup>7</sup> Avaliação aplicada aos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental.

Provinha Brasil implicava nas escolhas pedagógicas dos professores, moldando o currículo, para preparar os estudantes para atingirem boas notas na avaliação.

Ao ser selecionada no mestrado, resolvi aprofundar uma de minhas grandes inquietações profissionais, a temática da não aprendizagem da leitura e da escrita, buscando ouvir colegas professores, coordenadores, estudantes e pais sobre o tema, para compreender o porquê dessa situação ocorrer em algumas escolas do município.

Pesquisar este tema justifica-se pela sua atualidade, pois é uma situação que interfere diretamente na vida das pessoas dentro e fora da escola. Assim, identifiquei, de forma empírica, durante minha experiência profissional, que um grande número de estudantes chega ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever e que estes, na maioria das vezes, acabam avançando para níveis mais elevados e saem da escola com lacunas nesse conhecimento considerado básico. Ainda, após um breve mapeamento dos estudos desenvolvidos no sistema municipal de ensino, verifiquei que não existe pesquisa com essa temática, tornando-a ainda mais relevante. Além disso, o estudo pode contribuir para que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) trace novas estratégias para diminuir o número de estudantes não alfabetizados nos 5º anos do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, buscou-se responder a seguinte questão norteadora: Quais os motivos<sup>8</sup> pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever em escolas municipais de Erechim/RS na perspectiva dos seus professores, dos gestores da escola, dos seus pais e das próprias crianças?

Na tentativa de respostas a essa problemática, elaborou-se o seguinte objetivo geral: Compreender e explicar os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever em escolas municipais de Erechim/RS na perspectiva dos seus professores, dos gestores da escola, dos seus pais e das próprias crianças.

Para delimitar o trajeto metodológico, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Elaborar uma revisão da literatura sobre o tema não aprendizagem da leitura e da escrita; b) Investigar e analisar as percepções dos professores do 5º ano, coordenadores das escolas, pais ou responsáveis e das próprias crianças sobre a não aprendizagem da leitura e da escrita; c) Elaborar um relatório a ser compartilhado com a Secretaria Municipal de Educação de Erechim com os resultados da pesquisa, com o

---

<sup>8</sup> Uma explicação ou justificativa do porquê os estudantes não estão aprendendo a ler e a escrever.

objetivo de auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes e no trabalho pedagógico dos professores.

Dessa forma, para atingir os objetivos traçados, os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa são os coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I, os professores que atuam nos 5º anos, os pais ou responsáveis dos estudantes não alfabetizados e os estudantes que até este momento não aprenderam a ler e a escrever no 5º ano, das sete escolas municipais de Ensino Fundamental do município de Erechim/RS.

Os alunos participantes desta pesquisa não são considerados alfabetizados, seguindo o conceito do Instituto Paulo Montenegro - INAF<sup>9</sup>, o qual afirma que não são alfabetizadas as pessoas que não realizam atividades simples envolvendo a leitura e a escrita de palavras, frases e texto, mesmo que alguns consigam identificar e ler números, rótulos, preços. Além de não serem considerados alfabetizados, para participarem deste estudo, esses alunos deveriam estar matriculados no 5º ano das escolas municipais de Erechim/RS. A identificação aconteceu a partir das avaliações realizadas pelos professores que atuam nesse nível e pelos coordenadores pedagógicos das escolas participantes.

A proposta metodológica é de caráter empírico-qualitativa. Para tal, a pesquisa teve início com a revisão da literatura sobre o tema, bem como a realização de uma pesquisa de Estado do Conhecimento<sup>10</sup>. Além disso, desenvolveu-se uma pesquisa documental, que abrangeu as principais legislações, portarias, normativas e decretos pós Constituição Federal em relação à alfabetização no Brasil para esclarecer as alterações legais que este conceito recebeu. Por fim, realizou-se uma pesquisa de campo com questionários entregues a professores e gestores, assim como entrevistas realizadas com os estudantes que até o momento não sabem ler e escrever nos 5º anos, incluindo seus pais ou responsáveis.

Esta pesquisa foi desenvolvida de acordo com a Linha de Pesquisa 1 do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE, da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim, definida como: Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional, que tem como interesse de pesquisa a

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

<sup>10</sup> Revisão bibliográfica dos últimos 10 anos das dissertações e teses escritas sobre a temática em nosso país. Disponível no site: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>.

investigação, planejamento e execução dos processos pedagógicos no cotidiano escolar e dos processos de formação de professores para a educação básica. Metodologia de Ensino e Aprendizagem. Sistema Educacional Brasileiro: Políticas e Gestão Educacional. (UFFS, 2015).

Desse modo, a pesquisa está diretamente ligada aos processos pedagógicos desenvolvidos pelos professores para sanar as lacunas que os estudantes apresentam no processo de alfabetização. Sendo Mestrado Profissional, é necessário, a partir da pesquisa, a proposição de um produto, ou seja, uma intervenção no local pesquisado ou um relatório dos dados obtidos para a escola ou mantenedora. Essa pesquisa tem como produto final um relatório, a ser compartilhado com a Secretaria Municipal de Erechim, com os resultados da pesquisa, com o objetivo de auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como nas práticas pedagógicas docentes. Este relatório consta nos anexos do texto.

Para uma melhor organização dessa Dissertação, o texto, além da introdução, foi dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo tem início com o resgate dos métodos de alfabetização utilizados no Brasil, com base nos estudos de Mortatti (2006), Frade (2007), Ferreira e Teberosky (1999). Foram apresentados também os ordenamentos legais sobre alfabetização, com foco nos dois últimos programas nacionais de alfabetização. Além disso, tem uma síntese da nova política pública de alfabetização, que foi elaborada no ano de 2019 e entrou em vigor no ano de 2020, com o objetivo de esclarecer quais os documentos legais estão norteando os processos de alfabetização atualmente no país.

No capítulo seguinte, aborda-se o tema da não aprendizagem da leitura e da escrita, buscando identificar possíveis justificativas para a não aprendizagem. Esse capítulo abrange aspectos sobre avaliação educacional, reprovação escolar e avaliações em larga escala com o intuito de refletir o importante papel da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Para finalizar este capítulo, inclui-se o Estado do Conhecimento efetuado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o qual busca apresentar uma revisão do que está sendo pensado e publicado sobre a temática de fracasso escolar<sup>11</sup> no país.

O terceiro capítulo, intitulado Caminhos metodológicos, tem como início uma reflexão sobre a importância da pesquisa e do conhecimento científico no cenário educacional atual. Encontra-se nele o detalhamento dos procedimentos metodológicos

---

<sup>11</sup> Optou-se pelo descritor “fracasso escolar”, pois era o que mais se aproximava da temática da Dissertação, uma vez que não tivemos êxito na pesquisa pelo descritor “não aprendizagem”.

usados para a realização da pesquisa, tanto os aspectos bibliográficos, documentais quanto a descrição de como ocorreu a pesquisa de campo e como foram definidos os participantes, a fim de buscar as respostas da problemática comentada, que pretende contribuir para a melhoria da educação da localidade estudada.

Em seguida, é apresentado o capítulo de análise dos dados coletados, através de questionários on-line respondidos por professores do 5º ano e seus respectivos coordenadores pedagógicos, bem como as respostas obtidas através de entrevistas com os alunos não alfabetizados matriculados no 5º ano e seus respectivos responsáveis. Este capítulo abrange uma reflexão sobre o que os sujeitos envolvidos na pesquisa pensam sobre os possíveis motivos e como alternativas para sanar as lacunas da não aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas do município de Erechim. E, por fim, no último capítulo, teremos as considerações finais dessa pesquisa.

## 2 CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL<sup>12</sup>

A educação brasileira apresenta diversos problemas. Neste capítulo é exposta uma problemática específica do Ensino Fundamental que apresenta reflexos em toda a vida escolar e no cotidiano social das pessoas: a alfabetização. O Brasil apresenta altos índices de analfabetos<sup>13</sup> e analfabetos funcionais<sup>14</sup>. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2018 o país tinha 11,3 milhões de analfabetos funcionais. Esta classificação é aplicada a pessoas com 15 anos ou mais. O foco desta pesquisa são estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, na sua maioria, menores de 15 anos, por isso o termo utilizado é a não aprendizagem<sup>15</sup> da leitura e da escrita.

Nesse sentido, dar-se-á início às definições dos métodos e das metodologias que constituem a história da alfabetização no Brasil para compreender o percurso histórico dos processos de alfabetização no país e entender o porquê do cenário atual. Posteriormente, será feita uma análise das políticas públicas referentes à educação, dando ênfase aos aspectos relacionados à alfabetização, iniciando pela Constituição Federal de 1988 e chegando ao Decreto de 11 de abril de 2019, o qual gerou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), incluindo a explanação dos dois últimos Programas Nacionais voltados à alfabetização.

### 2.1 COMO TUDO COMEÇOU

Diante do desafio de alfabetizar toda a população brasileira, não se pode deixar de destacar a influência dos diferentes métodos que esse processo recebe, gerando muitas controvérsias entre os educadores e até mesmo entre leigos em geral. Neste viés,

---

<sup>12</sup> **Alfabetização:** “Acontece ao longo de um processo e, além de habilitar o aprendiz a ler e produzir e compreender qualquer tipo de texto, deve conduzir também para uma leitura crítica da realidade, auxiliando na percepção, conscientização e vontade de transformação, quando a realidade assim o demandar.” (SCHWARTZ, 2008, p.12).

**Ensino:** “[...] o planejamento e a criação de situações de aprendizagem que mobilizem o sujeito a pensar, a desenvolver estratégias de solução de problemas, ressignificando e reconstruindo o conhecimento.” (SCHWARTZ, 2016, p.23).

**Aprendizagem:** “É resultado explícito de uma intervenção exterior, a qual só tem efetividade se internalizada a partir de uma elaboração interior. As aprendizagens acontecem a partir da pobreza ou da riqueza da intervenção do ambiente que nos é oportunizado frequentar e não de características inatas do sujeito.” (SCHWARTZ, 2008, p.8).

<sup>13</sup> Pessoa que não sabe ler e escrever.

<sup>14</sup> São pessoas que, muitas vezes, até conseguem escrever e ler algumas palavras, mas não compreendem o seu significado.

<sup>15</sup> Não atingiu os objetivos esperados pelo professor em relação aos conteúdos trabalhados.

identifica-se uma disputa acirrada entre métodos antigos e novos métodos. Seguindo essa linha de pensamento, Mortatti (2006, p.01) confirma que, “[...] desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas de relacionamentos com ‘antigas’ e ‘novas’ explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.”

Mesmo com a implementação de diferentes métodos para alfabetizar, permanece a gravíssima problemática: grande número de crianças chegando ao final do 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, sendo que passaram quatro anos no Ensino Fundamental e não conseguiram aprender.

Essa não aprendizagem da leitura e da escrita está fazendo surgir vários questionamentos sobre a alfabetização nas escolas, pois a cada nova política pública<sup>16</sup> implantada se idealiza uma falsa promessa quanto à aprendizagem dos estudantes que não sabem ler e escrever, mas isso acaba não ocorrendo, angustiando ainda mais os profissionais que atuam nesta área.

Para entender melhor o processo de alfabetização, segue uma breve explanação dos métodos de alfabetização utilizados no decorrer dos anos no Brasil. Esse período de disputa de espaço pelo melhor método a ser usado é dividido por Mortatti (2006) em quatro momentos significativos na educação brasileira, que são assim definidos: I) *a metodização do ensino da leitura*; II) *a institucionalização do método analítico*; III) *a alfabetização sob medida*; e IV) *o construtivismo e a desmetodização da alfabetização*.

O primeiro momento, como dito, é definido como *a metodização do ensino da leitura*. Esse é um momento histórico no qual poucos tinham acesso à educação, não havia estruturas, as salas de aula eram adaptadas, nelas estudavam alunos de diferentes níveis, com pouco material disponível para a aprendizagem.

A partir da metade do século XIX, começam a ter alguns materiais impressos, cartilhas, produzidos na Europa, para a prática de leitura. A leitura era ensinada a partir de cartas, que eram lidas e, após, manuscritas. (MORTATTI, 2006).

Segundo Mortatti (2006, p.5), para “[...] o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da ‘parte’ para o ‘todo’). Da soletração (alfabético),

---

<sup>16</sup> São campos de conhecimento que colocam o governo em ação, ou seja, elas são responsáveis pelos programas, projetos, planos que serão desenvolvidos durante os governos, podendo, assim, ser avaliadas e reestruturadas. (SOUZA, 2006).

partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas [...].”

Os métodos classificados como sintéticos têm como característica iniciar a alfabetização pela menor parte da língua, considerada mais simples. Esses métodos sintéticos foram divididos em três tipos: a) método alfabético ou de soletração; b) método fônico; e c) método silábico.

O método alfabético ou de soletração é um dos métodos mais antigos da humanidade: “[...] constata-se em sua aplicação uma sequência modelar: a decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo alfabeto e, finalmente, de letras isoladas [...]” (FRADE, 2007, p.22).

Tudo era feito de forma mecânica, pois através da memorização e adição de letras os alunos deveriam fazer as relações, sem auxílio, dos sinais gráficos com a fala. Por este motivo, deve-se ter muito cuidado, pois esse método tem como foco a memorização das letras e, posteriormente, de sílabas fora do contexto, o qual faz com que o aluno se distancie do significado das palavras.

Por sua vez, o método fônico compreendia, para Frade (2007, p.23),

[...] ensinar a forma e o som das vogais. Depois ensinavam-se as consoantes, estabelecendo entre elas relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos. Na organização do ensino, a ênfase na relação som/letra é o principal objetivo.

O método fônico<sup>17</sup> segue a linha do anterior, pois tem como objetivo começar do mais simples para o mais complexo. Compreendia-se, assim, que ficaria de melhor entendimento para os aprendizes. O maior objetivo desse método é estabelecer relação entre som/letra, ou seja, relação da fala com a escrita.

Nesta perspectiva, cabe ressaltar que é necessário ter muito cuidado com o método fônico, pois as relações entre os sons e letras variam muito. Uma mesma letra pode representar diferentes sons, por exemplo a letra z pode ter som de s, x. O sistema de escrita é muito complexo e apenas os fonemas não darão conta de uma alfabetização de qualidade, ficariam lacunas no processo, as quais são refletidas no restante da vida escolar do indivíduo.

---

<sup>17</sup> É um método que está novamente em debate após tantos anos, ganhando ênfase nas políticas públicas de alfabetização.

Por fim, o método silábico, que consiste em acessar diretamente a sílabas das palavras, e não as letras isoladas. A análise inicial é a sílaba, seguindo uma cronologia do mais simples para o mais complexo, ou seja, está extremamente ligada às famílias silábicas, por exemplo: ba, be, bi / bra, bre, bri. Para introduzir essas famílias silábicas, são utilizadas palavras-chave de forma desintegrada em sílabas, não valorizando o seu significado. Em seguida, essas sílabas são recompostas para formar novas palavras, sem ligação entre elas e sem levar em consideração o contexto dos estudantes.

Nestes métodos os alunos aprendem a leitura de forma mecânica, decoram suas letras e seus respectivos sons, para depois aprenderem as sílabas e frases de formas isoladas ou agrupadas, na maioria das vezes sem sentido para os estudantes. Assim, “[...] a escrita [...] se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.” (MORTATTI, 2006, p.5).

No ano de 1890, Mortatti (2006) define o segundo momento da alfabetização: *A institucionalização do Método analítico*. Ele teve início na cidade de São Paulo, se espalhando para todo o país, surgindo, assim, um novo método, com objetivo de melhorar o sistema de alfabetização no Brasil.

Levando em consideração este momento histórico, dos métodos analíticos, Frade (2007, p.26) explica:

[...] partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defendem a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção, infantil. Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba.

A partir dos métodos analíticos, se obteve uma significativa mudança na forma de alfabetizar, não se iniciava do mais simples (letras, fonemas e sílabas), e sim da análise das palavras e frases para depois analisar a unidade mais simples. Vários professores não gostavam desse método, pois consideravam mais complexo do usado anteriormente, por isso teve duras críticas e resistência à sua adoção.

O método analítico também era constituído por três tipos de métodos: a) método da palavração; b) método da sentencição; e c) método global de contos ou historietas.

O método da palavração tem como objetivo apresentar um grupo de palavras aos alunos para que eles aprendam a reconhecê-las pela visualização e pela representação gráfica. Acreditava-se que se aprendia através da memorização dos grupos de palavras. (FRADE, 2007). Dessa forma, a palavra deve ser, num primeiro momento, reconhecida graficamente sem a necessidade de decompô-la em sílabas, letras, fonemas ou grafemas.

Neste contexto, se apresenta um grupo de palavras aos estudantes, aleatórias, sem necessidade de serem interligadas com a realidade dos estudantes, os quais deverão tentar reconhecê-las pelas características gráficas. Isso abrange também a memorização de palavras, que podem ser associadas a imagens.

Além da palavração, há sentencição, na qual, segundo Frade (2007, p.27), “[...] a unidade é a sentença que, depois de reconhecida globalmente e compreendida, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas [...]”, ou seja, apresenta para o estudante uma unidade mais completa, a frase. Assim, ele deve reconhecer e compreender o significado da frase para depois analisar as partes menores, palavras, sílabas, grafemas e fonemas.

Continuando a contextualização, tem o método global, que apresenta como objetivo “[...] partir de um texto que é memorizado e lido, para o reconhecimento de sentenças, palavras e por fim das sílabas”. (FRADE, 2007, p.28). Este texto será trabalhado por algum tempo com a turma para que os estudantes memorizem e entendam o sentido do que está sendo lido. Só depois desse movimento, parte-se para análise das sentenças e a identificação de palavras, sílabas, grafemas e fonemas.

Nesta fase surge também, em meados dos anos 1910, o termo alfabetização para definir o processo de leitura e de escrita. Nesse período tem início uma outra nova tradição, na qual se tornam relevantes questões sobre o como ensinar, a quem ensinar, relacionadas com questões de ordem psicológica das crianças. (MORTATTI, 2006).

Dando continuidade, destaca-se o terceiro momento, definido por Mortatti (2006) como *A alfabetização sob medida*, que corresponde ao período a partir de 1920.

Essa época ficou marcada pela resistência dos professores em utilizarem o método analítico. Diante dessa situação, necessitou-se buscar novas propostas para a solução da não aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro

*Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1ª série do ensino fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizados, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização. (MORTATTI, 2006, p.9).

A partir desses escritos, ocorreram várias mudanças na forma de alfabetizar, uma vez que se passou a mesclar os métodos sintéticos e analíticos, criando os métodos conhecidos como ecléticos e mistos. As novas cartilhas foram elaboradas neste âmbito, tidas mais uma vez como ideia salvacionista dos problemas enfrentados pela educação brasileira.

Por sua vez, a escrita continuou sendo entendida como habilidade de caligrafia e ortografia, sendo ensinada simultaneamente com a leitura. Para que essa aprendizagem acontecesse, a criança precisava passar por um período introdutório, o qual consistia em fazer atividades de coordenação motora e visual, já que acreditavam que encher linhas de sinais gráficos ajudaria no processo de alfabetização.

A alfabetização no Brasil, diante desse cenário, sempre ocupou um lugar de destaque nos debates sobre a educação, tendo como objetivo sanar essa não aprendizagem na população, o que causou várias disputas em relação a qual método seria o mais eficiente.

Essa disputa dos métodos, ou seja, a “querela dos métodos”<sup>18</sup>, vem contribuindo para que o país não alcance seus objetivos em erradicar o analfabetismo, pois existe uma grande disputa, política, social e econômica. Nessa perspectiva, não se mantém um trabalho consistente, se descartam os estudos, os programas, as políticas públicas com muita rapidez, sempre em busca de uma forma mais eficaz de ensinar a ler e a escrever.

Neste contexto, de diversidade de métodos de alfabetização no Brasil, Mortatti (2010, p.95) afirma que

[...] a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização.

---

<sup>18</sup> Expressão utilizada por Mortatti (2009).

Para finalizar os quatro momentos da alfabetização no país, apresenta-se a quarta e última etapa, definida por Mortatti (2006) como *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*. A partir de 1980, então, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização, resultado também da pesquisa da psicogênese da língua escrita desenvolvida pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Até este período, os registros históricos referentes à não aprendizagem na alfabetização<sup>19</sup> eram alarmantes.

Este estudo estava alinhado a uma teoria de aprendizagem diferente do que seguia até o momento com base nos métodos de alfabetização. Ela consiste na desmetodização do processo, ou seja, busca aspectos da psicogênese<sup>20</sup> da escrita em detrimento do uso de cartilhas e métodos de alfabetização. Apresenta-se, assim, como foco principal o Construtivismo, que é definido da seguinte forma,

[...] a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (BECKER, 2020, p.2).

Neste viés, pode-se afirmar que é mais importante o professor fazer um diagnóstico do que os estudantes sabem do que fazer repetir exercícios de fixação das letras, sílabas e palavras de forma abstrata. Seu objetivo é que a alfabetização seja “[...] um processo de construção de conhecimento a qual ocorre, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído.” (BECKER, 2020, p.3).

Dessa forma, o conhecimento dar-se-á através de uma construção, aprimorando os conhecimentos prévios dos estudantes, ou seja,

[...] o sujeito age, espontaneamente – isto é, independentemente do ensino mas não independentemente dos estímulos sociais –, com os esquemas ou estruturas que já tem, sobre o meio físico ou social. Retira (abstração) deste meio o que

<sup>19</sup> Em 1980, 25,5% dos brasileiros acima dos 15 anos não sabiam ler e escrever. (BRASIL, 2020).

<sup>20</sup> “É a parte da Psicologia que se ocupa em estudar a origem e o desenvolvimento dos processos mentais, das funções psíquicas, das causas psíquicas que podem causar uma alteração no comportamento” (INFORMAL, 2008).

é do seu interesse. Em seguida, reconstrói (reflexão) o que já tem, por força dos elementos novos que acaba de abstrair. Temos, então, a síntese dinâmica da ação e da abstração, do fazer e do compreender, da teoria e da prática. É dessas sínteses que emerge o elemento novo, sínteses que o apriorismo e o empirismo são incapazes de processar porque só valorizam um dos polos da relação. Na visão construtivista, sujeito e meio têm toda a importância que se pode imaginar, mas essa importância é radicalmente relativa. (BECKER, 2020, p.4-5).

O processo de alfabetização é complexo, necessita levar em conta inúmeros aspectos, tais como os conhecimentos prévios dos estudantes, avaliação, meio social. Em relação à avaliação, cabe aos professores definirem as ações mais coesivas. Outro destaque é o meio social onde o estudante está inserido, o qual apresenta uma bagagem cultural, conhecimentos prévios, que não podem ser ignorados. Todos esses fatores têm papel fundamental na aprendizagem dos estudantes.

Neste contexto, Becker (2020, p.5-6) afirma que,

se, no entanto, o professor conceber o conhecimento do ponto de vista construtivista, ele procurará conhecer o aluno como uma síntese individual da interação desse sujeito com o seu meio cultural (político, econômico etc.). Não há tábula rasa, portanto. Há uma riquíssima bagagem hereditária, produto de milhões de anos de evolução, interagindo com uma cultura, produto de milhares de anos de civilização. Segundo PIAGET, conforme vimos, o aluno é um sujeito cultural ativo cuja ação tem dupla dimensão: assimiladora e acomodadora. Pela dimensão assimiladora ele produz transformações no mundo objetivo, enquanto pela dimensão acomodadora produz transformações em si mesmo, no mundo subjetivo. Assimilação e acomodação constituem as duas faces, complementares entre si, de todas as suas ações. Por isso, o professor não aceita que seu aluno fique passivo ouvindo sua fala ou repetindo lições que consistem em dar respostas mecânicas para problemas que não assimilou (transformou para si).

Desse modo, os estudantes se tornam agentes da aprendizagem, ou seja, não ficam reproduzindo o que o professor os fala. Terão voz ativa, deverão expressar suas opiniões, hipóteses sobre os assuntos abordados, e não apenas reproduzir, sem questionar o que é proposto. Assim, se a aprendizagem ocorrer com um viés construtivista, esses indivíduos saberão criar soluções para os problemas futuros, serão seres criativos e pensantes.

Diante do exposto até o momento, é importante entender como a alfabetização acontece com enfoque no construtivismo. Exemplo disso foi uma pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky, durante dois anos, com crianças entre quatro e seis anos de idade de Buenos Aires, Argentina. As autoras tinham como objetivo descobrir qual era o processo de construção de escrita, pois perceberam que a não aprendizagem se concentrava nas classes populares. Os alunos de escolas particulares, na grande maioria,

aprendiam sem “problemas de aprendizagem”, enquanto nas escolas públicas, os índices eram assustadores (de não aprendizagem).

As conclusões do estudo encaminham para a percepção de que os alfabetizandos podem passar por várias hipóteses para compreenderem como funciona o código escrito. (MELLO, 2007). Esse conjunto de hipóteses elaboradas pelos estudantes são denominadas de níveis de conceitualização, os quais foram divididos em cinco por Ferreiro e Teberosky (1999) e serão abordados em seguida no texto.

O primeiro, o nível 1, tem como principal característica o traçado da letra interligado com o desenho. Geralmente os grafemas apresentam formas curvas e ondulações, são escritas semelhantes para diferentes palavras. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

No nível 2, Ferreiro e Teberosky (1999, p.202) abordam que, “para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significado diferente), deve haver uma diferença objetiva nas escritas [...]”, ou seja, neste nível o grafema tem mais proximidade com o seu real significado, é mais semelhante a letras, as quais geralmente se repetem várias vezes para compor as palavras escritas.

Dando continuidade, o nível 3 é a fase na qual existe uma grande evolução, pois os estudantes passam a utilizar uma letra para cada sílaba, ou seja, associam as letras com o valor sonoro. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Já no nível 4, há outra importante evolução, uma vez que, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.214), é

a passagem da hipótese silábica para a alfabética [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito).

Por fim, o nível 5, no qual a criança realiza a escrita de palavras completas. Compreende que cada letra grafada corresponde a um valor sonoro menor, que se juntá-las constitui as sílabas e sucessivamente as palavras. Assim, torna-se importante ressaltar que nesta fase a criança ainda terá lacunas a serem superadas em relação à escrita e à leitura. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

O entendimento dos níveis de desenvolvimento dos estudantes vem acrescer vários avanços na compreensão do processo de construção da leitura e da escrita nas escolas, o que pode refletir em toda a trajetória escolar dos estudantes.

Além dessas mudanças conceituais dos métodos de alfabetização, da teoria de aprendizagem do construtivismo, Mortatti (2006) destaca ainda, neste quarto momento que segue até os dias atuais, a existência de discussões a respeito do letramento, que é entendido “ora como complementar à alfabetização, ora como diferente desta e mais desejável, ora como excludentes entre si” (MORTATTI, 2006, p.12). Neste contexto, Soares (2001) destaca que a alfabetização e letramento são dois processos diferentes, interdependentes e complementares, definindo letramento como “[...] o estado ou condição de quem não apenas saber ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.” (SOARES, 2001, p.47).

Ao analisar esses quatro momentos na alfabetização definidos por Mortatti (2006), verifica-se que sempre que surgiu algo novo, um método, ocorreu a necessidade de desqualificar o antigo, dando ênfase que o novo seria a solução para a não aprendizagem dos estudantes. Essa reflexão dos diferentes momentos vivenciados em nosso país sobre alfabetização nos ajuda a compreender um pouco mais por que os motivos da continuidade do debate sobre o “melhor método”. No entanto, o que sabemos que é recorrente é que o motivo principal é o grande número de pessoas que não aprendem.

A partir da análise dos quatro momentos da alfabetização no Brasil, assim definidos por Mortatti (2006), fica mais claro que o país passou por diferentes mudanças em relação ao modo de alfabetizar os estudantes, gerando um agravamento em relação à não aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas. No cenário atual, vários professores ainda não têm clareza sobre o conhecimento cientificamente construído em relação a como os sujeitos aprendem e, especificamente, como aprendem a ler e a escrever com sentido e significado. Sendo assim, ainda é possível encontrarmos estes métodos tradicionais em salas de aula de todo o país, muitas vezes, até mesmo mesclados com práticas pedagógicas apoiadas em concepções construtivistas. Para entender um pouco melhor a situação da educação no Brasil, em especial em relação à alfabetização, dedicar-se-á a próxima subseção à análise das principais leis, orientações e políticas públicas voltadas para esse fim, as quais também contribuem com parte das incertezas pedagógicas de muitos professores alfabetizadores.

## 2.2 ORDENAMENTO LEGAL SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Com o decorrer dos anos, os interesses e as necessidades das pessoas se modificam. Essas mudanças influenciam diretamente na formulação das leis e dos direitos que regem a vida em sociedade. Um marco importante para o Brasil é a criação da Constituição Federal de 1988, a qual é composta por normas que organizam a vida e as leis do país. Com ela, pela primeira vez, se tem um texto específico sobre a educação pública como direito da população.

Nesse cenário, na Constituição Federal de 1988, destaca-se o Art. 205, que ordena: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Com esta lei fica claro que a educação deve abranger toda população brasileira, desde os mais favorecidos até os menos favorecidos, proporcionando à população ensino gratuito e de qualidade.

Após a Constituição Federal, institui-se a Lei 9.394, de dezembro de 1996, definida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que tem como objetivo normatizar o ensino brasileiro. Nesta lei focaremos na análise do capítulo III, seção III, referente ao Ensino Fundamental. Nele constam as seguintes orientações:

Art.32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (anos) de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (BRASIL, 1996).

Ao analisar este artigo, constata-se que a educação é obrigatória a todas as crianças, como pré-requisito essencial o desenvolvimento da leitura, da escrita e dos cálculos.

Já no ano de 1997, outro marco importante é a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que

[...] constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores

brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atua. (BRASIL, 1997, p.13).

Os PCNs foram um material elaborado com a função de guiar o trabalho dos professores com o objetivo de elevar a qualidade da educação brasileira. Cada instituição e professor receberam um kit constituído de 10 volumes, os quais compunham os PCNs, assim divididos: um livro introdutório, que explicava o que são os PCNs, seus objetivos, como foram elaborados, os temas transversais<sup>21</sup>; seis documentos referentes a áreas do conhecimento, como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, História, Geografia e Arte e Educação Física; e três volumes com os temas transversais Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual; Trabalho e Consumo; Meio Ambiente e Saúde. (BRASIL, 1997).

Além de elevar o nível de qualidade da educação, esses documentos serviram de guia para a reestruturação curricular do ensino brasileiro, ou seja, para que cada escola construísse sua proposta pedagógica a partir desse documento orientador. Fazendo com que todos os estudantes brasileiros tivessem acesso ao mínimo de informação, este documento era desenvolvido com a ideia de unificar o ensino do país.

No ano de 2001, mais um importante marco histórico no país, que se refere à aprovação do Plano Nacional de Educação, regido pela lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Esse documento previa dez anos de vigência e tinha como objetivos:

a elevação global do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

Com recursos reduzidos para alcançar todos os objetivos traçados em um país com a extensão territorial do Brasil, foram elencadas algumas prioridades a serem alcançadas, sendo elas: garantia e permanência do Ensino Fundamental dos 7 aos 14 anos; acesso ao Ensino Fundamental de todas as pessoas que não o cursaram na idade considerada correta; ampliação e atendimento na Educação Infantil, Ensino Médio e Educação Superior;

---

<sup>21</sup> “Os temas transversais são assim adjetivados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes”. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/temas-transversais/>.

valorização dos profissionais da educação e desenvolvimento de sistema de informação e avaliação em todos os níveis. (BRASIL, 2001).

Dando continuidade ao resgate da legislação, em seguida foi instituída a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual altera a LBD/96 em relação à Educação Básica, que passa a ter uma ampliação do ensino de 8 anos para 9 anos<sup>22</sup>, ou seja, as crianças passam a ser matriculadas a partir dos 6 anos no Ensino Fundamental, antecipando em um ano seu ingresso nesta etapa, tendo um impacto muito grande na concepção e no tempo de alfabetização dos estudantes.

Para a criança ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, ela precisa ter 6 anos completos ou fazer até o dia 31 de março do mesmo ano. Esta implementação aconteceu de forma gradativa e demorou um total de oito anos para extinguir a antiga forma de organização escolar, sendo que as instituições tinham o prazo até o ano de 2010 para se adaptarem a esta nova lei. No entanto, a maior problemática dessa implementação foi em relação aos professores, uma vez que ficaram confusos. Em relação à grade curricular que deveria ser desenvolvida a partir da ampliação do tempo escolar, houve confusão, principalmente na alfabetização desses estudantes: professores não sabiam se deveriam ou não alfabetizar os estudantes no 1º ano, pergunta que se faz até os dias atuais.

Juntamente com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, foi instituída a Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010, a qual definiu

Art.30 – III – a continuidade da aprendizagem, tendo em vista a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2010, p.8).

A partir dessa Resolução, passou-se a ter nas escolas a progressão automática dos estudantes do 1º ao 3º ano, compreendendo este período como o primeiro ciclo do Ensino Fundamental<sup>23</sup>. Entende-se, assim, que o aluno deva ter esses três primeiros anos para concluir o processo de alfabetização, gerando a progressão automática desses estudantes, ou seja, sem reprovação, até o final do 3º ano. Esta lei da progressão automática gerou e

---

<sup>22</sup> O ano a mais no Ensino Fundamental deveu-se ao fato do grande índice de reprovação na 1ª série. (Parecer 06/2005). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf).

<sup>23</sup> O Ensino Fundamental passou a ser dividido em três ciclos, sendo eles, 1º ciclo: compreende os estudantes do 1º, 2º e 3º ano; 2º ciclo: estudantes do 4º e 5º ano; 3º ciclo: estudantes do 6º ao 9º ano.

ainda gera polêmica, pois alguns professores acreditam que o problema da não aprendizagem seja a não reprovação neste ciclo.

Esta ampliação do ensino para nove anos implicou também no desenvolvimento de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), implementadas no ano de 2013, tendo como funções:

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 2013, p.13).

Em seguida, instituiu-se um novo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, o qual determina diretrizes, metas e estratégias para as políticas públicas referentes ao período de 2014 ao ano de 2024.

Enfatiza-se a Meta 5 do PNE/2014, pois é nela que estão estabelecidos os critérios para a alfabetização, os quais afirmam que as crianças devem se alfabetizar até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os oito anos de idade, definindo esse período como o primeiro ciclo.

Além da Meta 5, que aborda diretamente as estratégias de alfabetização a serem usadas nas escolas, existe a Meta 9, que determina a erradicação do analfabetismo e a redução da taxa de analfabetismo funcional no país. Pode-se verificar que toda a legislação pensada e instituída para a educação brasileira reflete diretamente nos processos educacionais, em especial na alfabetização, na escolha da metodologia adotada pelas escolas e professores, inferindo no sucesso ou na não aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes e da população de um modo geral.

Além dos aspectos legais abordados até o momento, atualmente existem mais três ordenamentos legais muito importantes, que são: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)/2017, o Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), os quais serão aprofundados mais adiante. Anterior a esta legislação vigente, foram implementados os programas de alfabetização que serão descritos a seguir.

### 2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Como já visto na seção anterior, a educação é um direito público subjetivo de toda a população brasileira e está previsto na CF/1988. Para que esse direito se torne realidade, os governantes necessitam estabelecer políticas públicas, ou seja, estabelecer ações, programas, metas, estratégias, projetos para que possam assegurar os direitos previstos para todos os cidadãos do país e, assim, diminuir o número de estudantes que chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever.

Ao aferir que grande parte da população do Brasil não estava alfabetizada, a solução encontrada pelos governantes foi criar programas voltados para a formação de professores alfabetizadores. Dentre eles, podem-se citar alguns, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que tinha como objetivo específico a formação dos professores que atuavam como alfabetizadores, tendo sido implantado no ano 2000; em seguida, no ano de 2007, intitulado o Programa Pró-Letramento, cujo objetivo era formação continuada dos professores para atingir melhor qualidade no ensino da leitura e da escrita, bem como da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; no ano de 2012, o Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC); no segundo semestre de 2018, teve início o Programa Mais Alfabetização e, no ano de 2020, foi implementada a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Programa Tempo de Aprender.

O presente estudo focar-se-á em descrever os dois últimos programas de alfabetização implantados e precocemente interrompidos no país, que são: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que entrou em vigor no ano de 2012 e se estendeu até o final do primeiro semestre de 2018; e o Programa Mais Alfabetização, que ficou em vigor até o final de 2019.

Além desses Programas, no ano de 2019, ocorreram fatos relevantes sobre a alfabetização, uma delas foi a criação da Secretaria de Alfabetização (SEALF), através do Decreto Nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019. Atualmente é dividida em três diretorias, que são: a Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidência (DABE), a Diretoria de Suporte Estratégico à Alfabetização (DSEA) e a Diretoria de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores Alfabetizadores (DCFP). Foi instituída com o objetivo de planejar, orientar e coordenar a implementação de políticas para a alfabetização. (BRASIL, 2019).

Em seguida, no mês de abril, houve a instituição de um Decreto, que originou uma nova política pública sobre a alfabetização, denominada de Política Nacional de Alfabetização (PNA). No ano de 2019, também elaborou-se um novo programa de alfabetização, intitulado de Programa Tempo de Aprender, com ênfase no método fônico, ao qual os estados e municípios podem aderir ou não. Este programa é uma ação idealizada pela SEALF, com base na PNA, que considera evidências científicas nacionais e internacionais que tiveram ênfase.

### **2.3.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**

Este programa foi criado para busca de soluções quanto à alfabetização e à Matemática. Tinha como abrangência professores do Ensino Fundamental até o 3º ano, sendo esse um acordo entre o governo federal, estados, distrito federal e municípios, previsto na Meta 5 do PNE.

Este programa foi instituído a partir da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. No Artigo 5 estão explícitos os objetivos que o Pacto prevê em suas ações:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Nele o estudante só poderia ser considerado alfabetizado se fosse capaz de ler em diferentes situações cotidianas diferentes gêneros textuais, bem como possuir a compreensão do que ele quer dizer, ou seja, para o PNAIC, alfabetização é mais amplo do que ler, escrever e fazer cálculos.

Para atingir os objetivos determinados no programa, suas ações foram pensadas em quatro eixos definidos no seguinte formato: “I - formação continuada de professores alfabetizadores; II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III - avaliação e; IV - gestão, controle e mobilização social”. (BRASIL, 2012, p.22).

A formação continuada abrangia todos os professores que atuassem nos 1º, 2º e 3º anos das escolas participantes do programa. Para organizar este estudo, havia os professores orientadores de estudos e coordenadores, os quais realizavam suas formações em Universidades Federais e depois repassavam aos seus pares. Até o ano de 2016, essas formações foram remuneradas.

Para atingir seus objetivos, o programa foi desenvolvido em blocos. Em cada um havia um estudo específico considerado básico para obter resultados positivos. No ano de 2013, foi ofertado um curso com carga horária de 120 horas sobre Linguagens. Em 2014, a formação consistiu também em 120 horas na área de Matemática. Nos anos seguintes, a formação teve continuidade abrangendo as duas áreas de conhecimento, ou seja, uma revisão dos cadernos já trabalhados, ignorando as outras áreas de conhecimento, que também são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O curso consistia no estudo dos cadernos elaborados pelo MEC e, após, aplicação de atividades sugeridas por eles. Os professores necessitavam desenvolver as atividades e registrá-las através de fotos, relatórios na plataforma do programa, bem como realizar avaliações dos desempenhos dos estudantes.

Nos três primeiros anos de formação, as escolas receberam muitos materiais didáticos, dentre eles: livros de histórias (uma caixa para cada turma cadastrada no programa de acordo com a sua faixa etária), jogos matemáticos e de formação de palavras. Já os professores receberam os cadernos, os quais foram explorados durante o período de formação continuada.

A avaliação desse estudante era através da aplicação da Provinha Brasil<sup>24</sup>. Para o segundo ano, era aplicada duas vezes durante o ano, uma no início e outra no final. A sua aplicação era realizada pelos próprios professores ou coordenador, corrigida e lançados os dados na plataforma do MEC.

No final do terceiro ano, ocorria a aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Essa prova, por ser uma avaliação externa, era aplicada por pessoas de fora da escola. A avaliação abrangia conhecimento de Língua Portuguesa e

---

<sup>24</sup> “É uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecido às crianças. A partir das informações obtidas pela avaliação, os professores têm condições de verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e interferir positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).” (BRASIL, 2012).

Matemática, na qual os estudantes no ano de 2016 não obtiveram bons resultados. Diante dessa problemática, o PNAIC passou por algumas mudanças, no ano de 2017, ocorrendo uma ampliação e abrangendo a formação de professores da Educação Infantil.

Este programa defendia que “o Ciclo de Alfabetização deve ser marcado por uma ação pedagógica intencional e progressiva que prepara uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida.” (BRASIL, 2017, p.11). Dessa forma, o PNAIC defendia que a alfabetização deveria estar interligada com as vivências dos estudantes, ser significativa e ter um trabalho contínuo durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Mudavam-se, assim, as concepções de aprendizagem e avaliação, pois o estudante teria três anos para se alfabetizar, sua avaliação era realizada com o objetivo de mediar, acompanhar seu desenvolvimento, pois, como já visto anteriormente, a progressão para os próximos níveis era automática. Esperava-se que o estudante chegasse ao final desse ciclo lendo e escrevendo com fluência.

Ao analisar os cadernos utilizados na formação dos professores, Melo (2015, p.167) conclui que eles têm como “[...] característica principal a aglutinação de diferentes perspectivas teóricas, dentre elas: método fônico, letramento, construtivismo e sociointeracionismo.”

O Programa reunia em seus materiais didáticos os mais diferentes métodos e teorias da aprendizagem. De acordo com estas afirmações, Guisso (2017, p.63) ressalta que

na proposta do PNAIC, o ensino e a aprendizagem deveriam resultar de uma prática reflexiva, através de atividades lúdicas, de histórias, de jogos, de vivências e de socializações. Assim, podia-se perceber a urgência de se concentrar o processo educacional na criação de atitudes que promovessem a criticidade, o diálogo, a harmonia, os valores coletivos e não os individuais, em que todos se tornassem realmente sujeitos.

Nessa direção, os professores alfabetizadores tiveram que modificar sua forma de ensinar, tornando-a mais reflexiva e interligada ao meio em que os estudantes estavam inseridos. A ideia era buscar novas estratégias de ensino para fazer com que seus estudantes interligassem a aprendizagem com o seu cotidiano, modificando, assim, a forma de ensinar e aprender nas escolas, a qual interfere diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes.

Após cinco anos dessa política pública em alfabetização, o governo analisou os índices da prova ANA e achou que o programa não estava rendendo os resultados esperados, as crianças não estavam sendo alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino

Fundamental. Iniciou a implementação de um novo Programa, intitulado Programa Mais Alfabetização, que entrou em vigor no segundo semestre 2018 e ficou em vigência até o final do ano de 2019, o qual será apresentado na próxima seção.

### **2.3.2 Programa Mais Alfabetização**

O Programa Mais Alfabetização foi criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Entrou em vigor no final de 2018. Surgiu a partir dos índices das provas ANA e do Saeb, com intuito de melhorar o desenvolvimento dos estudantes na alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática, pois, a partir dessas avaliações, constatou-se que grande número de estudantes chegava ao final do 3º ano sem os conhecimentos mínimos para serem considerados alfabetizados. Segundo os critérios dessa avaliação:

[...] em Língua Portuguesa, o estudante deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita; construir autonomia de leitura e se apropriar de estratégias de compreensão e de produção de textos. Da mesma forma, para ser considerado alfabetizado em Matemática, o estudante deve aprender a raciocinar, representar, comunicar, argumentar, resolver matematicamente problemas em diferentes contextos, utilizando-se de conceitos, de procedimentos e de fatos. (BRASIL, 2018, p.18).

Nesse sentido, o documento defende que um estudante só poderia ser considerado alfabetizado quando tivesse domínio da leitura, escrita, compreensão e interpretação de textos, bem como conseguisse resolver situações problemas em diferentes situações. (BRASIL, 2018).

O professor alfabetizador do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental teria apoio de um profissional adicional, ou seja, de um assistente em alfabetização, por um período de 5 horas semanais em escolas não vulneráveis e em escolas vulneráveis por 10 horas semanais. (BRASIL, 2018). Para a escola ser considerada vulnerável, seriam levados em consideração os seguintes aspectos:

- I - em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática); e
- II - que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (BRASIL, 2018, p.5)

Este programa teve como objetivo principal a alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Essa aprendizagem seria assegurada com acompanhamento pedagógico, a prevenção do abandono escolar, a reprovação e a distorção idade/ano. (BRASIL, 2018). Destaca-se aqui que este programa abrangeu os estudantes até o 2º ano do Ensino Fundamental, reduzindo o tempo de atendimento do programa anterior, que era de três anos.

O Programa Mais Alfabetização teve como suas principais diretrizes: melhorar o processo de alfabetização, através do atendimento das turmas de 1º e 2º ano; atendimento diferenciado às escolas em situação de vulnerabilidade; estabelecer metas do Programa entre o MEC, os entes federados e as unidades escolares, considerando a BNCC; monitoramento e avaliação do programa, bem como a progressão da aprendizagem dos estudantes; fortalecer a gestão administrativa em todas as esferas do país. Essas diretrizes foram desenvolvidas em toda rede de ensino do país, em todas as esferas que o constituem, sendo aplicados nos 1º e nos 2º anos do Ensino Fundamental, com o apoio técnico e financeiro do MEC. (BRASIL, 2018).

É importante ressaltar que a participação no Programa era voluntária, tal como era no PNAIC. As instituições, municípios, estados, federação, precisavam assinar o termo de adesão para participarem do mesmo. Por sua vez, o professor alfabetizador poderia optar por aderir ao assistente de alfabetização ou não, em sua sala de aula.

Para que esse programa tivesse um bom andamento, caberia ao MEC prestar assistência técnica e financeira na gestão do Programa e na sua aplicabilidade, bem como monitorar o desenvolvimento do Programa através de critérios e avaliações definidas; disponibilizar materiais formativos; estabelecer as regras para a contratação do assistente em alfabetização e dar suporte à rotina e acompanhamento sistemático da aprendizagem dos estudantes participantes do Programa. (BRASIL, 2018).

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios tinham a responsabilidade de primeiramente aderir ao Programa, indicar o Coordenador do Programa, o qual iria organizar a sua implementação e monitorar a sua execução, realizar o processo de seleção do assistente de alfabetização, planejar e executar formações para os profissionais envolvidos no Programa, acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e cumprir as datas na aplicação dos testes do Saeb. (BRASIL, 2018).

E, por fim, competia às unidades escolares articular as ações da escola para garantir a aprendizagem dos estudantes do 1º e 2º ano, participar das formações

oferecidas, integrar o programa com o projeto político-pedagógico da escola, acompanhar a evolução dos estudantes, aplicar as avaliações e lançar os dados no sistema do programa. (BRASIL, 2018).

Para que as atividades do Programa Mais Alfabetização fossem desenvolvidas nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, o programa precisaria receber o apoio dos seguintes profissionais: professor alfabetizador, assistente de alfabetização, diretor e coordenador pedagógico da escola, coordenador da rede Estadual e Municipal do Programa Mais Alfabetização e secretário da educação.

É importante destacar que o trabalho do assistente de alfabetização seria considerado voluntário, podendo atuar no máximo em quatro turmas em escolas vulneráveis e oito turmas em escolas não vulneráveis. O assistente alfabetizador receberia um total de R\$300,00 por turma que executasse a atividade nas escolas classificadas como vulneráveis, já nas turmas em escolas sem essa classificação a remuneração era de R\$150,00 mensais por turma. O pagamento só aconteceria mediante apresentação de relatórios e recibos mensais que comprovassem as atividades desenvolvidas. (BRASIL, 2018).

O monitoramento da execução do Programa seria feito via Programa Dinheiro Direto na Escola<sup>25</sup> Interativo, realizado pelo coordenador do Programa Mais Alfabetização, pelo acompanhamento do preenchimento dos dados de execução pelas unidades escolares. No documento orientador do Programa, encontra-se a seguinte afirmação em relação à alfabetização:

o Programa dispõe de bases no reconhecimento de que os estudantes aprendem em ritmos e tempos singulares e necessitam de acompanhamento diferenciado para superarem os desafios do processo de alfabetização, garantindo a equidade na aprendizagem. O Programa entende que a alfabetização constitui o alicerce para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo, reconhecendo, fundamentalmente, que o professor alfabetizador tem papel fundamental nesse complexo processo. (BRASIL, 2018, p.11).

O contexto de alfabetizar os estudantes em tempo singular faz refletir novamente sobre a homogeneização das turmas. Este programa não tem uma metodologia definida para alfabetizar os estudantes, ele apenas aborda a questão do professor auxiliar, que deve

---

<sup>25</sup> Programa que financiou o programa de alfabetização, ou seja, realizou o pagamento dos monitores e compra de materiais necessários.

ser orientado pelo professor alfabetizador. Essa política não trouxe exemplos de materiais ou atividades a serem desenvolvidas, trazia apenas avaliações as quais deveriam ser aplicadas aos estudantes pelo professor regente da turma, corrigidas e lançados os resultados na plataforma do programa. Além disso, diferentemente do PNAIC, no qual as formações eram oferecidas em parceria com as universidades públicas federais, nesse programa as universidades não foram convidadas a contribuir com a formação dos professores e a oferta de formação era on-line e não obrigatória.

Dando continuidade ao estudo da legislação e das políticas nacionais voltadas para a alfabetização no Brasil, na próxima subseção, realizou-se uma análise sobre os objetivos das leis que estão em vigor atualmente.

### **2.3.3 As atuais políticas de alfabetização no Brasil**

Prosseguindo com a análise, no ano de 2017, criou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na CF/98, a qual tem o objetivo de definir um conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver nas diferentes etapas e modalidade de ensino. (BRASIL, 2017).

A BNCC/2017 é um documento orientador curricular, define o conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada ano escolar, sobre o qual ainda se tem dúvidas e não há uma clareza de como deve ocorrer sua implementação. Tratando de Ensino Fundamental, Anos Iniciais, em especial a alfabetização, está redigido na BNCC/2017 o texto a seguir:

no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p.63).

A BNCC/2017, assim, traz no seu texto que os dois primeiros anos do Ensino Fundamental devem ser dedicados especificamente para a alfabetização dos estudantes. Dessa forma, ela antecipa em um ano o término do processo de alfabetização em relação

ao que prevê o PNE (2014-2024), pois entende que esta aprendizagem é fundamental para o posterior desenvolvimento do estudante na vida escolar.

Além dessa antecipação da alfabetização para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a BNCC/2017 traz uma explicação sobre como deve ocorrer o processo de alfabetização, o qual é redigido da seguinte forma:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p.87-88).

Pode-se inferir que a BNCC está voltada para o uso de diferentes métodos de alfabetização. Quando aborda especificamente a questão do método fônico, a alfabetização ocorre de forma mecânica, sem uma ligação com o meio em que o aluno está inserido, se decora as letras e seus sons, para que posteriormente consiga-se ler e escrever.

Além da BNCC, existe o Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), com a colaboração dos Estados, Distrito Federal e Municípios, para implementar programas e ações voltados à melhoria da alfabetização, baseadas em evidências científicas nacionais e internacionais, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no país e combater o analfabetismo absoluto e analfabetismo funcional na diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. Essa política tem como prioridade a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, buscando ampliar o contato com a literacia.<sup>26</sup> (BRASIL, 2019).

Este Decreto traz também a definição de seis componentes fundamentais para a alfabetização das crianças, que são assim definidos: “a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita.” (BRASIL, 2019).

Para contribuir com a implementação da PNA, o governo federal lançou, no dia 18 de fevereiro de 2020, o Programa Tempo de Aprender, com o foco no

---

<sup>26</sup> Literacia se refere aos conhecimentos, habilidades e atitudes ligadas com o processo de leitura e escrita, a qual é classificada em variados níveis; é um termo muito usado em Portugal. (BRASIL, 2019).

aperfeiçoamento, apoio e valorização dos professores e gestores que trabalham com o último nível do pré-escolar e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental a partir de um investimento de aproximadamente R\$ 220 milhões. (BRASIL, 2020).

O programa foi elaborado com base nas avaliações diagnósticas realizadas pelo MEC, o qual apontou déficit na alfabetização nos seguintes aspectos: formação pedagógica de professores e gestores; materiais e recursos para estudantes e professores e acompanhamento. Tem como base práticas nacionais e internacionais, traçando um plano para corrigir as políticas públicas em alfabetização do país. Os Estados, Municípios e Distrito Federal poderão aderir ao programa diretamente no site do MEC. (BRASIL, 2020).

O Programa Tempo de Aprender se constitui em quatro eixos principais, sendo assim classificados:

- *1º Formação continuada de profissionais da alfabetização*: capacitar e aperfeiçoar os professores, ocorrendo através de cursos on-line e presenciais;
- *2º Apoio pedagógico para a alfabetização*: a partir desse eixo, pretende dar suporte aos professores com um Sistema On-line de Recursos para Alfabetização (Sora), com atividades, avaliações, prevendo também a reformulação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), bem como a contratação de profissionais para trabalharem como assistentes nas turmas de alfabetização;
- *3º Aprimoramento das avaliações da alfabetização*: através deste eixo, pretende-se implementar o Estudo Nacional de Fluência, que consiste em uma ferramenta de diagnóstico em leitura oral para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental;
- *4º Valorização dos profissionais de alfabetização*: este último eixo tem como objetivo valorizar os profissionais que alcançarem bons resultados. Os professores, diretores e coordenadores pedagógicos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental receberão uma gratificação extra, premiação, pelos resultados atingidos. (BRASIL, 2020).

Para melhor compreensão do que aconteceu nos últimos anos em relação às políticas públicas direcionadas para a alfabetização no país, segue um quadro resumindo alguns aspectos fundamentais sobre os três últimos programas de alfabetização implementados no Brasil.

**Quadro 1-** Programas de Alfabetização a partir de 2012 aos dias atuais

<b>Programas</b>	<b>Ano início</b>	<b>Ano término</b>	<b>Método/metodologia</b>	<b>Ano limite para alfabetização</b>	<b>Formação dos professores</b>	<b>Recursos</b>
<i><b>PNAIC</b></i>	2012	2017	Mescla de métodos e teorias.	3º ano do Ensino Fundamental	Organizadas pelas Universidades Federais.	Manuais para os professores, livro de literatura infantil, jogos pedagógicos.
<i><b>PMALFA</b></i>	2018	2019	O professor regente definia o método, a metodologia para sua turma	2º Ano do Ensino Fundamental.	Não havia formação para os professores regentes.	As escolas não receberam materiais para trabalhar este novo Programa, mas recebiam recursos extras para participar, que poderiam ser revertidos nestes materiais.
<b>Tempo de Aprender</b>	2020	Dias Atuais	Utiliza o método fônico como base.	2º Ano do Ensino Fundamental.	Formações on-line pela plataforma do MEC.	Curso on-line na plataforma do Avamec. Materiais disponíveis para impressão, durante o curso, para os professores.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Ao observar o quadro acima, pode-se afirmar que os programas são distintos, principalmente no que é referente aos métodos e metodologias, uma vez que eles não possuem uma fusão, uma ligação entre si, o que dificulta o trabalho do professor e das escolas. Outro fator importante é o seu tempo de duração, que geralmente é curto, caracterizando uma política de governo, diferente de uma política pública de Estado, que seria ideal para um melhor desenvolvimento cognitivo dos alunos. Também, chama a atenção a escassez de recursos entre os programas, ou seja, num primeiro momento as escolas receberam vários materiais para usarem com os estudantes e em outros não teve nenhum material impresso, jogos, livros.

Diante dessas constatações, em relação à legislação e aos programas adotados em relação à alfabetização, os quais exercem influência direta na aprendizagem dos estudantes, é necessário conhecer também as influências da avaliação escolar interna e externa no contexto da aprendizagem dos estudantes. Essas avaliações, especialmente as avaliações externas, são usadas como tentativas de concretização de tais políticas, uma

vez que exigem conteúdos, habilidades e competências previstas por tais documentos, o que direciona o trabalho dos professores alfabetizadores para aquilo que prevê tais orientações, sob pena de os estudantes não serem bem avaliados e, conseqüentemente, a escola recebe menor repasse de verbas.

Considerando os aspectos legais referentes à educação, em especial da alfabetização, se torna fundamental refletir a forma como as avaliações internas e externas podem interferir no processo de aprendizagem dos estudantes. Destacando os possíveis motivos que levam os alunos a não atingirem os objetivos esperados para cada nível de ensino, ou seja, explicar o porquê os estudantes não estão aprendendo a ler e a escrever nas escolas. Esses assuntos serão abordados no capítulo a seguir, juntamente com um Estado do Conhecimento, para que saibamos o que está sendo pesquisado sobre a não aprendizagem no país de crianças em processo de alfabetização.

### **3 DIÁLOGOS ENTRE A AVALIAÇÃO E OS POSSÍVEIS MOTIVOS PARA A NÃO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

Ao abordar a temática alfabetização, identificam-se controvérsias, pois, como já abordado no capítulo anterior, existem inúmeros métodos de ensino e concepções que embasam o trabalho pedagógico dos professores. Além disso, às vezes, os professores têm dúvidas, ou não têm conhecimento necessário sobre como desenvolvê-los e acabam optando pelo tradicional e já conhecido silábico, até mesmo misturando-o com o fônico. Assim, ensinam os estudantes de forma mecânica e vários não conseguem entender, a repetição de sons, sílabas e palavras fora do contexto.

Além da metodologia de ensino, existe outro agravante, que é a avaliação, um tema polêmico que gera divergências, pois se prega a avaliação como um processo, diagnóstico, mas, muitas vezes, o que ocorre é uma classificação dos estudantes, resultando em uma aprovação ou reprovação, sem sanar as lacunas na sua aprendizagem.

Dessa forma, com o objetivo de compreender os possíveis motivos para a não aprendizagem da leitura e da escrita, este capítulo vai ser subdividido em avaliação escolar, trazendo um breve histórico sobre avaliação, sobre reprovação escolar e não aprendizagem, políticas (inter)nacionais de avaliação externa, com o objetivo de discutir a função da avaliação na aprendizagem dos estudantes, sendo também analisados os possíveis motivos que ocasionam a não aprendizagem da leitura e da escrita.

Por fim, será apresentada uma pesquisa de Estado do Conhecimento, que se caracteriza pelo mapeamento de publicações sobre a temática de pesquisa. No caso desse estudo, a pesquisa apresentará teses e dissertações que versem sobre fracasso escolar na alfabetização, pois não encontramos pesquisas relacionadas com a temática original dessa Dissertação, já que, às vezes, ocorre confusão entre o conceito de não aprendizagem da leitura e da escrita com os conceitos de dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar.

#### **3.1 AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM BREVE HISTÓRICO**

Avaliação é um tema que divide opiniões de profissionais que trabalham com ela, pois existem vários estudos, análises e concepções diferentes sobre o conceito, principalmente entre professores e pesquisadores. Neste contexto de incertezas, dúvidas,

não se pode negar que a avaliação, seja em qual formato for, faz parte do cotidiano escolar.

As escolas têm Projetos Político-Pedagógicos – PPP<sup>27</sup> – nos quais estão expressos os conceitos que permeiam o processo de avaliação. Em algumas escolas, esse documento não é seguido, o que ocasiona fragmentação do processo de avaliação, podendo ser diversificado: têm os professores que a fazem como forma de acompanhamento, outros apenas para atribuir uma nota no final do ciclo.

Além das avaliações definidas pelos professores e escola, tem-se ainda as avaliações externas que são aplicadas no Brasil e em outros países. Neste contexto, Bittencourt e Morosini (2018, p.458) afirmam que, “[...] apesar de todas as escolas possuírem um sistema interno de avaliação, em nosso país foi adotada a política de avaliações externas, de larga escala.” Existem várias avaliações externas, as quais são aplicadas em diferentes níveis de ensino e com intervalos de tempo diferenciados. Por exemplo, a Prova Brasil é aplicada aos estudantes matriculados no 5º do Ensino Fundamental, abrange conhecimentos específicos de Língua Portuguesa e Matemática. Ao resultado da Prova Brasil são somados os números de aprovações e reprovações, os quais constituem os índices divulgados pelo MEC.

Cabe ressaltar que a avaliação deveria ser uma prática diária nas escolas, ocorrendo também no cotidiano das pessoas, fora das escolas. As pessoas estão em constante avaliação na sociedade, nos lugares onde frequentam, em suas famílias, em seu trabalho; quando estão caminhando na rua, estão sempre sendo observadas e avaliadas por alguém.

Por exemplo, quando você vai ao médico, ele o examina e atribui uma média? Não, ele explica qual o grau da sua doença, ele faz um parecer sobre a situação e quais os cuidados que deve ter para melhorar. Assim deveria ser nas escolas, os professores deveriam fazer um diagnóstico dos estudantes e traçar um plano de ação para que eles consigam aprender os conteúdos trabalhados, e não apenas usá-la para classificá-los como bons ou ruins. Avaliar é um ato natural do ser humano, mas, em muitas escolas, se avalia para atribuir médias aritméticas, resultados, definir se o estudante terá sucesso ou será fracassado. Dessa forma, para melhor entendimento, neste texto, a avaliação escolar será abordada em dois contextos diferentes definidos em: classificatória e mediadora.

---

<sup>27</sup> É um documento norteador das escolas, o qual direciona o trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição.

A avaliação como forma de classificar os estudantes é algo antigo, é o momento no qual os estudantes precisam provar, sem auxílio dos professores e livros, o que conseguiram absorver, decorar, aprender durante as aulas. Para isso, muitas vezes, são realizadas provas, sendo que essas geralmente são compostas de questões de múltipla escolha e igual para todos os estudantes da turma. Assim, a escola, os professores fazem com que todas as pessoas pensem e respondam as questões da mesma forma: em alguns casos, a resposta só será considerada correta se estiver igual à da atividade copiada no caderno. Se algum estudante apresentar um raciocínio diferente do explicado pelo seu professor, este será considerado errado, por muitos.

Essa perspectiva de avaliação, com tempo determinado para fazer as atividades, geralmente de uma prova, sem consulta, com formato de exame final, faz com que a prática avaliativa continue arcaica, tendo como objetivo principal manter a ordem e a disciplina nas salas de aula. Neste contexto, Werneck (2007, p.15) afirma que “a educação peca pelos paradigmas de tempo e quantidade de conteúdo [...]”

Em outras palavras, são realizadas avaliações sob a ótica:

[...] sabe-se para fazer prova, decora-se para passar em testes, aprendem-se macetes para dar conta de processos mais complicados e, o mais importante, ou seja, o preparar-se para a vida, não existe dentro das salas de aula e dentro das escolas [...] os currículos são desatualizados e não têm utilidade [...] (WERNECK, 2007, p.22)

Os estudantes estudam para ir bem nas provas, atingir médias para serem aprovados no final do semestre ou ano letivo. Em alguns casos, os professores, quando questionados sobre os motivos pelos quais se estuda determinado conteúdo, não sabem argumentar a sua função, utilizando-se da resposta que vai cair na prova ou no vestibular, ou, até mesmo, têm “[...] muitos professores que se orgulham da dificuldade de suas provas e não sentem que deram uma boa prova se muitos alunos tiraram nota alta [...]” (GATTI, 2009, p.65). Essa situação, em muitos casos, gera medo, desconforto aos estudantes e não agrega conhecimento aos mesmos, pois só agregará conhecimento quando o estudante conseguir refletir e criar estratégias para utilizar o que aprendeu.

Neste viés, de avaliação como classificação, Hoffmann (2005, p.19) nos coloca que:

a prática avaliativa nas escolas e universidades vem sendo severamente criticada por negar e/ou desrespeitar as diferenças individuais dos educandos, em quaisquer áreas do desenvolvimento (social, intelectual, moral, física). Muitas vezes, na escola, o diferente é negativo. Persegue-se a homogeneidade,

a uniformidade, denominando-a por padrão normal. Poder-se-ia dizer, inclusive, que o diferente é anormal em educação.

Neste contexto, analisa-se que em escolas e universidades ainda é utilizada a avaliação como forma de classificar os estudantes, de apenas dar-lhe uma nota. Assim, Perrenoud (1999, p.12) afirma que “[...] a nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que lhe pode acontecer, se continuar assim até o final do ano [...]”.

Em caminho oposto à avaliação classificatória, existe a avaliação mediadora, a qual deve abranger, segundo Hoffmann (2005, p.14), “conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar as ações [...]”. A partir dessa concepção, os professores precisam levar em consideração que cada estudante é um ser único, por isso cada um aprende de uma forma diferente, e a forma de se expressar diante das atividades propostas também será diferente.

Seguindo a mesma lógica, de avaliação mediadora, Perrenoud (1999, p.103) afirma que pode ser considerada:

[...] toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Tal é a base de uma abordagem pragmática. Importa claro, saber como a avaliação formativa/mediadora ajuda o aluno a aprender, por que mediações ela retroage sobre os processos de aprendizagem. Todavia, no estágio da definição, pouco importam as modalidades: a avaliação define-se por seus efeitos buscar-se-á a intervenção que os produz e, antes ainda, as observações e as representações que orientam essa intervenção.

Assim, a avaliação mediadora passa a ser aquela que se preocupa com o desenvolvimento dos estudantes, analisa a forma como eles aprendem, o que está faltando para que alcancem os objetivos traçados, ou seja, define qual metodologia o professor deve usar para atingir êxito na aprendizagem dos estudantes. Segundo as afirmações de Gatti (2009, p.74), “ao avaliar seus alunos os professores estão avaliando a si mesmos, embora a maioria não tenha consciência disto ou admita isto [...]”. A partir da análise, da avaliação feita pelo professor, ele poderá traçar metas, estratégias para o avanço de todos em sua turma. Sob esse foco, Luckesi (2000, p.04) define o ato de avaliar como:

[...] um ato dialógico, amoroso e construtivo. Desse modo, a avaliação é uma auxiliar de uma vida melhor, mais rica e mais plena, em qualquer de seus setores, desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e, certamente, mais adequadas, porque assentadas nos dados do presente.

Nesta perspectiva, todo o processo avaliativo terá por intenção “[...] observar o aprendiz; analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo.” (HOFFMANN, 2005, p.14). Para que se realize uma avaliação diagnóstica, é necessária uma retroalimentação na avaliação, ou seja,

precisa fazer parte dos processos avaliativos. Nesse processo, o professor fornece ao aluno informações imediatas, pontuais, claras, objetivas de seu desempenho, de seu trabalho, produção, para que ele possa fazer as adequações necessárias, qualificando sua atuação. Para praticar a retroalimentação é preciso ter clareza que não é suficiente apenas corrigir ‘erros e/ou omissões’ sem encaminhar, sugerir melhorias. Dizer que algo está bom, sem justificar a afirmação, não contribui para que os alunos avancem. Dizer apenas que está bom também não é o suficiente. Muitas vezes se sentem perdidos, incapazes de agir para fazer melhor. Retroalimentar as produções é uma maneira de estimular a fazer coisas cada vez melhor, contribuindo para fortalecer o desejo de aprender e a sensação de ser capaz de produzir e avançar qualitativamente. (SCHWARTZ, 2020, p.60-61).

Neste viés, avaliar se torna o ponto de partida e nunca o ponto de chegada, como alguns pensam. Consiste em um ato de acolhida, de amorosidade e de diálogo com os estudantes. Então, há que se questionar o porquê ainda se utiliza a avaliação classificatória nas escolas, que não passa de uma leitura negativa para reprovar ou aprovar, já que dá ênfase ao não realizado, agravando a aprendizagem dos estudantes, pois faz com que se sintam desmotivados em alguns casos. Quando a avaliação é realizada com o intuito de diagnóstico, ela auxilia os professores a identificar as falhas no processo de aprendizagem dos estudantes, os quais poderão traçar novas estratégias de ensino para que a maioria dos estudantes aprenda o mínimo esperado para cada nível.

Diante do papel da avaliação na aprendizagem dos alunos, Demo (2008, p.41-42) afirma que

muitos alunos aprendem mal porque não são avaliados de maneira adequada. Na verdade, avaliar não é mais habilidade crucial do professor [...] sendo avaliação procedimento sempre incompleto, em geral injusto, muito arriscado, há que se tomar todas as precauções para que não desande em autoritarismo ou arma do professor. É ingênuo descartar avaliação como mero trambique neoliberal, classificatório, controlador, já que, mesmo correndo tais riscos sempre, a eles não se reduz.

A partir desta afirmação, verifica-se que professores não sabem avaliar corretamente seus alunos, o que ocasiona reflexos na aprendizagem, tais como sentimento

de incapacidade, autoritarismo do professor, medo e insegurança nos alunos. Nesta perspectiva, a avaliação deve ser considerada um momento de reflexão se os objetivos planejados pelo professor estão sendo alcançados, se os alunos estão aprendendo o conteúdo desenvolvido. Caso isso não esteja acontecendo, se faz necessário o replanejamento pedagógico do professor para contemplar todos os alunos. Neste contexto, a situação que mais preocupa os responsáveis e os alunos é a reprovação escolar, temática a ser desenvolvida a seguir.

### 3.2 REPROVAÇÃO ESCOLAR E A NÃO APRENDIZAGEM

Há muitos anos os estudantes do país convivem com a reprovação escolar. Quando não atingem os objetivos previstos para determinado ano, os estudantes precisam permanecer no mesmo ano, retomar todo o conteúdo, na maioria das vezes, da mesma forma que o ano anterior. A partir da Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, ocorreu uma importante mudança em relação à reprovação escolar, a qual ficou definida da seguinte maneira,

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010, p.01).

A partir dessa Resolução, passou-se a considerar os três primeiros anos como um ciclo contínuo de aprendizagem, no qual os estudantes não podem ser reprovados, pois entende-se que este ciclo é necessário para que os alunos se alfabetizem. Assim, a cultura de reprovação escolar está praticamente extinta. Em relação à reprovação escolar, Paro (2001, p.41-42) afirma que:

[...] os que são reprovados devem repetir o mesmo processo nos anos seguintes, em geral, com o mesmo professor (ou professores) e com a utilização dos mesmos recursos e métodos do ano anterior. Para os reprovados, o absurdo da situação não é apenas que se espera todo um ano para se verificar que o processo não deu certo (o que já não é de pouca gravidade); o absurdo consiste também, em que nada se faz para identificar e corrigir o que andou errado. Não se trata propriamente de uma avaliação, mas de uma condenação do aluno,

como se só ele fosse culpado pelo fracasso. Como se do processo não fizessem parte o aluno, o professor (os professores) e todas as condições que se dá o ensino na escola.

A escola, muitas vezes, homogeneiza os estudantes, ou seja, acha que todos aprendem ao mesmo tempo e da mesma forma, não levando em consideração as particularidades de cada estudante, padronizando, assim, todo o ensino. A forma de explicar os conteúdos não muda, geralmente é de forma expositiva, dificultando o entendimento de alguns estudantes dentro de uma mesma turma. Ainda em relação à reprovação escolar, Torres (1995, p.01) enfatiza que

[...] a repetência escolar se baseia no pressuposto que o aluno que repete, aprende. Que com duas, três ou mais vezes que repita o ano conseguirá finalmente aprender o que devia ter aprendido em um [...] Muitos são os estudos que mostram que tal relação não acontece: que o aluno repetente não apenas não aprende mais como tem mais possibilidades de finalmente abandonar o estudo, por decisão própria ou de seus pais. A repetência, em definitivo, antes de ser um mecanismo de salvação, é um mecanismo que condena.

A partir dessa afirmação, pode-se verificar que a repetência não traz benefícios à aprendizagem dos alunos. Reprovação não é sinônimo de qualidade, mas sim de condenação do aluno, pois o único responsabilizado por não aprender é o reprovado, já que, em nenhum momento, são enfatizadas as escolhas pedagógicas dos professores e da escola.

Nesta perspectiva, Torres (1995) acrescenta que de nenhum ponto de vista a repetência é eficaz, destacando os aspectos: **sociais**, o aluno que repete o ano tende a ser considerado menos inteligente, seus professores depositam menos expectativas e tempo, por sua vez, os pais acabam considerando seus filhos como incapazes em relação ao estudo; **psicológicos**, o aluno interioriza a ideia de incapacidade, diminuindo sua autoestima; **administrativamente**, superlotam as salas de aula, tornando as turmas heterogêneas no que se refere à idade, encontrando-se crianças pequenas e adolescentes na mesma turma; **pedagogicamente**, voltam à estaca zero, nega-se que o aluno tenha aprendido algo no ano anterior; **economicamente**, é um desperdício de dinheiro, cada aluno que repete o ano equivale a dois, aumentando o custo da Educação Básica.

Nesse cenário, Paro (2001, p.48) faz reflexões sobre a estrutura da escola, afirmando que

o que se percebe é que a escola não está estruturada para ensinar e promover personalidades, mas para selecionar aqueles que, apesar dela, têm condições de galgar os vários degraus do ensino até chegar à universidade. Isso não quer dizer que ela selecione, sequer, os melhores, mas sim aqueles que a ela se ajustam [...].

Frequentemente, serão considerados bons estudantes os que se adequarem ao formato da escola, e isso não significa que são os mais inteligentes e capazes. Presencia-se um momento no qual grande parte dos estudantes vê a escola como algo vazio, ultrapassado, como, por exemplo, a proibição do uso de muitas tecnologias ao invés de usá-las como aliadas no processo de aprendizagem. Em grande parte das escolas, é importante o conceito de copiar, repetir as atividades de forma incansável para que ocorra a aprendizagem, através da decoreba, “[...] onde todos são submetidos dentro da mesma camisa de força [...]”. (WERNECK, 2007, p.14).

Em relação à forma como se ensina, em especial à estrutura do ensino, que se dá através dos currículos, Werneck (2007, p.24) afirma que são “atrasados e defasados da realidade e isso desanima os alunos e não os motiva a estudar [...] sendo assim, a nota é a necessidade para se manter a disciplina, obrigar a estudar toda parafernália sem sentido e poderosa arma para favorecer ou impedir às pessoas subirem na vida.”

Existem escolas nas quais se aplica um currículo fora do contexto que pouco ajuda os estudantes em suas vidas, em vários casos elaborado em gabinetes (direção das escolas) ou até mesmo vindo de fora, da mantenedora, padronizado para todas as escolas que compõem o sistema, rede, designando aos professores apenas a sua aplicação, sem questionamentos ou adaptação à realidade da escola. Assim, percebe-se que “a consequência desse processo é o final desumano que se estabelece, na medida em que poucos conseguem vencer essa barreira, ficando prejudicados em seus avanços com consequências econômicas desastrosas para o país.” (WERNECK, 2007, p.30).

Este processo está na contramão, uma vez que, em vez de melhorar a aprendizagem e o interesse dos alunos em estudar, desestimula-os, pois o mundo fora da escola é mais interessante e desafiador. Dessa forma, ganha ênfase a formação do professor que

[...] está marcado pela saturação das quantidades, ele foi formado dentro de um sistema que priorizava o mestre como instrumento ou agente de uma sociedade a favor da elitização. Então as resistências continuarão com os professores, não importa o argumento que usem, sobretudo com os mais velhos na carreira porque assim lhes foi ensinado e nunca se lhe ensinou o questionamento a respeito daquilo que faziam. (WERNECK, 2007, p.33).

Para que aconteça uma transformação no ensino, na forma de avaliar, na organização escolar, para se alcançar a qualidade no ensino, Demo (2012, p.13) enfatiza que a

mudança mais profunda, pois, está no professor, que precisa rever radicalmente sua função docente, colocando os alunos no centro de suas atenções e cuidando de um por um, para evitar possíveis fracassos, à medida que, avaliando processualmente, já nas primeiras semanas do ano, vai tendo uma ideia clara das condições de cada aluno e do ano pela frente, para calibrar intervenções promissoras. Se isso for viável, não precisaremos mais de reprovação, recuperação, nem de progressão automática. Se o estudante elabora todo dia, o professor terá muitos textos para avaliar, o que certamente será problema, pelo menos no início. Infelizmente, sempre que se quer cuidar da aprendizagem do aluno, o trabalho aumenta. Dar aula é mais cômodo, em geral para ambos os lados [...].

É necessário pensar na formação inicial e continuada dos professores, desacomodar, fazer com que sejam autores e pesquisadores de sua prática, produzam, pois, só assim, mudarão a sua visão de escola e ensino, fazendo com que os seus estudantes sejam autores do processo e aprendam de forma significativa. Nessa mesma linha de pensamento, Paro (2001, p.49) afirma que é preciso “[...] reconhecer que tanto a avaliação quanto o ensino precisam ser mudados e, como ambos estão inter-relacionados, qualquer mudança em um deles devem obrigatoriamente levar em conta essa mútua dependência.”

Dando sequência, Hoffmann (2005, p.12) aborda em relação à avaliação escolar que:

[...] é secular o massacre aos estudantes em nome do uso de testes e outros procedimentos comprovadamente falhos no que diz respeito a uma compreensão mais ampla da sua aprendizagem. Essa é uma escola que fracassa porque não exerce efetivamente uma ação educativa de respeito e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos [...].

No Brasil, além das avaliações internas, tem se implantado, como dito anteriormente, o sistema de avaliação de larga escala, o que padroniza as avaliações. Por sua vez, Demo (2012, p.12) evidenciou que “[...] seriam bem mais condizentes as avaliações internas, para as quais as classificações, ainda que inevitáveis, são apenas instrumentais e servem exclusivamente para cuidar que o aluno aprenda. Nenhuma outra conclusão deveria ser retirada delas, como excluir, reprovar, marginalizar”.

Independentemente de avaliações internas ou de avaliações externas, frequentemente a culpa da não aprendizagem recai nos ombros dos próprios estudantes. Como culpar uma criança de seis, sete ou oito anos pelo fato de não conseguir se

alfabetizar? Será que não é preciso revisar as metodologias das escolas, dos professores? As escolas precisam repensar com urgência a forma como avaliam seus estudantes e se elas praticam uma autoavaliação dos seus fazeres pedagógicos. Segundo Werneck (2007, p.57), “a reprovação está dentro de um contexto, não se trata de fato isolado. As reprovações são culpa da escola, dos alunos, das famílias e de todo um sistema [...]”. Não se pode responsabilizar apenas os estudantes pela não aprendizagem, e sim todo o sistema escolar, que é precário no país nos diferentes aspectos, tais como estrutura, materiais pedagógicos, formação de professores, gratificação financeira dos profissionais da educação, reconhecimento do papel da educação, entre outros.

Nesta linha de pensamento, é importante ressaltar a reflexão que Esteban (2002, p.17) faz em relação à escola e ao ensino:

a imposição de uma lógica única, de um só saber, o reconhecimento de um conjunto de conhecimentos como único e legítimo tem o sentido de eliminar todas as outras possibilidades, fazendo da ignorância a única alternativa para quem não domina o conhecimento valorizado [...] na escola, na sala de aula, como nos demais contextos sociais não há espaço para o divergente, para a solidariedade, para a cooperação, para o retrocesso.

A escola e seus profissionais precisam entender que não podem padronizar o estudante e nem a forma como eles aprendem, para que, dessa forma, possam obter melhoras significativas na aprendizagem no país, diminuindo os índices de não aprendizagem. Para que isso ocorra, outra mudança importante deve acontecer, que é a forma de avaliar, principalmente na alfabetização dos estudantes, pois ela deve ser considerada um processo.

Nesta perspectiva, de fracasso escolar, Esteban (2002, p.25) afirma que pode ter como consequência a fragmentação da análise, pois

[...] é comum que os professores e professoras encontrem justificativas diferentes que se encaixam em cada um dos casos de fracasso de sua turma, sem observar que muitas vezes as explicações são excludentes entre si e que recolhem fragmentos da questão, impedindo, ou ao menos dificultando, a percepção da complexidade de todo o processo.

A aprendizagem não é vista como um processo que se interliga em suas inúmeras etapas e sofre influência de fatores internos e externos ao meio escolar. Ressalta-se apenas o produto final, o resultado obtido em testes, sempre culpando os estudantes por não terem interesse, não fazerem os temas de casa, não realizarem todas as atividades, serem muito

agitados, ou seja, não atingirem os objetivos previstos. Diante do exposto, Esteban (2002, p.26) aponta que:

[...] ao fracasso escolar associamos a avaliação, processo realizado pelos docentes cujo resultado defina o sucesso ou o fracasso dos alunos na vida escolar. É preciso, portanto, indagar também a formação docente que deve atender às demandas próprias da realidade na qual está imersa.

Assim, Esteban (2002, p.27) afirma que “[...] a repetência pode estar revelando que a escola é desejada pelos alunos e suas famílias, pois, apesar de todas as dificuldades, as crianças continuam tentando aprender e enquanto podem voltar às aulas, mesmo permanecendo muito anos na mesma série [...].” São criados, formados em uma sociedade que ainda tem o estereótipo que a escola boa é a que reprova e que os estudantes devem utilizar durante o ano letivo muitos cadernos, ou seja, realizar muita cópia, mesmo que não tenham relação alguma com o contexto, ou mesmo que saibam o que estão copiando. Diante disso, Esteban (2002, p.30) conclui que:

o fracasso escolar é apenas uma das faces da desigualdade social. Desigualdade que penetra no cotidiano escolar, ali se revela e se desenvolve como características peculiares. A escola não é simplesmente um espaço de reprodução do contexto social, uma vez que nela se constrói e, em alguns momentos, permite a construção de práticas alternativas que superam, ou tentam superar, as desigualdades iniciais.

A partir da citação acima se entende que muitas escolas conforme suas práticas e concepções, estão aumentando as desigualdades sociais, pois, como já dito, cada estudante precisa ser olhado no seu individual, nas suas necessidades e na sua forma de aprender, para atingir o sucesso escolar. Após essa análise da relação entre a não aprendizagem e a avaliação, far-se-á necessário conhecer sobre como e quando aconteceu a implementação de testes internacionais de larga escala no país, os quais serão apresentados na próxima seção.

### 3.3 POLÍTICAS (INTER)NACIONAIS<sup>28</sup> DE AVALIAÇÃO EXTERNA

Atualmente a educação brasileira passa por avaliações de larga escala, previstas pela LBD/1996 no artigo 9º, inciso VI, que instituiu o seguinte: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). Sendo assim, a maioria dos estudantes do país realiza a mesma prova e, posteriormente, ocorre a divulgação desses dados e a classificação das escolas de acordo com as médias atingidas. Estas avaliações são organizadas pelo Sistema Brasileiro da Educação Básica (SAEB). Para tal, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza um diagnóstico da educação brasileira, ou seja, esses resultados são tidos como indicadores de qualidade da educação, juntamente com os dados do censo escolar (taxas de aprovação, evasão, reprovação), compondo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDBE).

Em seguida, o quadro com as principais avaliações externas na Educação Básica no Brasil.

**Quadro 2-** Organização das avaliações em larga escala na Educação Básica

<b>Avaliação Externa</b>	<b>Ano de início</b>	<b>Turma de aplicação</b>
Provinha Brasil	2007	2º anos/ Ensino Fundamental
Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	2013	3º anos/ Ensino Fundamental
Prova Brasil	2005	5º e 9º Anos / Ensino Fundamental
Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) <sup>29</sup>	2000	Estudantes com 15 anos completos

**Fonte:** Elaborado pela autora.

<sup>28</sup> O Brasil “[...] está sob a tutela da regulação internacional de indicadores de qualidade, [...] a educação sofre os efeitos da internacionalização das políticas educacionais, as quais possuem base na privatização do público, na meritocracia, na produtividade, na eficiência”. (BITTENCOURT, 2017, p.221).

<sup>29</sup> É um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Avalia três quesitos, sendo eles: leitura, matemática e ciências, levando em consideração a faixa etária dos 15 anos. A cada edição é dado foco a uma das áreas, consistindo em um maior número de questões a ser respondida da mesma. Os resultados permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes em comparação com os de outros países, reformulando suas políticas educacionais com o objetivo de obter melhorias na qualidade em educação. (BRASIL, 2019).

Além de todas essas avaliações nacionais, alguns Estados e Municípios criaram sistemas de avaliação externa, próprios, para verificar o nível de aprendizagem de seus estudantes, pois as avaliações nacionais ocorrem a cada dois anos.

Essa política de avaliação de larga escala definida como Saeb começou a ser desenvolvida no país desde 1990 e tem como principal objetivo “[...] contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica.” (BRASIL, 2002, p.9).

O Saeb é um sistema que se mantém no meio educacional por 31 anos, passando por várias reformulações, metodológicas e estruturais. No seu início não tinha abrangência nacional e, no ano de 1995, foi ampliado, alcançando os estudantes das escolas públicas de todos os estados brasileiros e algumas instituições particulares que aderiram à avaliação externa. No ano de 2005, o MEC dividiu o Saeb em dois instrumentos: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Prova Brasil: a primeira tem objetivo de obter dados de amostragens regionais e a segunda vem com os dados por escola, resultados. No entanto, a partir de 2007, as duas avaliações passaram a usar instrumentos semelhantes, o que as aproximou novamente e, no ano de 2009, passaram a serem unificadas as avaliações com o Saeb. (MINHOTO, 2016).

Neste contexto, Minhoto (2016, p.80) afirma que,

ao longo dos anos, o papel dessas avaliações externas se expandiu. Além de diagnosticar os problemas e monitorar o desempenho dos sistemas de ensino, esses procedimentos vêm ocupando lugar de destaque na definição dos rumos das políticas do MEC e interferindo nos processos de ensino aprendizagem no interior das escolas [...].

As escolas não desejam ficar com resultados baixos nas avaliações, uma vez que os resultados são divulgados para toda a população brasileira e também compõem as avaliações internacionais, nas quais o nosso país não está ocupando um lugar confortável, ficando muito abaixo do esperado<sup>30</sup>. O órgão responsável por sua organização e correção no Brasil é o Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa (Inep) juntamente com os órgãos internacionais, os quais geram um relatório final que fica disponível na página do Inep.

Já o Pisa é avaliado “não apenas se os alunos conseguem reproduzir conhecimentos, mas também até que ponto eles conseguem extrapolar o que aprenderam

---

<sup>30</sup> O Brasil está na posição 57º na avaliação da Pisa. (BRASIL,2018).

e aplicar esses conhecimentos em situações não familiares, tanto no contexto escolar como fora dele [...]” (BRASIL, 2018, p.15), ou seja, temos uma valorização dos indivíduos que são criativos e sabem resolver problemas com agilidade, valorizando o que sabem fazer, e não apenas o conhecimento.

A cada edição da avaliação, há aumentos significativos no número de participantes. Nesta última edição, teve 79 países participantes, cerca de 150 escolas e 6.300 alunos de cada país. No Brasil participaram 10.691 alunos, matriculados em 597 escolas. (BRASIL, 2018).

Podem participar da avaliação estudantes entre 15 anos e 3 meses a 16 anos e 2 meses, que estejam matriculados em instituições do país, a partir do 7º ano do Ensino Fundamental. Para tal, cada país necessita ter estudantes de no mínimo 150 escolas. No Brasil a referência para a definição do público-alvo da avaliação é o Censo Escolar, sendo a avaliação respondida no computador, numa plataforma específica.

Como já mencionado anteriormente, o foco da avaliação de Pisa, em 2018, foi o letramento em leitura, que levou em consideração os seguintes aspectos: “[...] deve focar em habilidades que incluam encontrar, selecionar, interpretar e avaliar informações a partir de uma ampla série de textos, incluindo textos usados dentro e fora da sala de aula.” (BRASIL, 2018, p.42).

O Brasil obteve os seguintes resultados: “a média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no PISA 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (487) [...]”. (BRASIL, 2018, p.61).

O país está bem abaixo na avaliação do Pisa, e ainda tem uma longa caminhada a percorrer para melhorar estes resultados. Para aumentar estes índices, são necessárias melhores condições dos espaços físicos das escolas para os estudantes, melhores materiais pedagógicos e uma reestruturação na formação de professores, bem como uma remuneração mais digna. A seguir, será discutido o funcionamento de uma dessas avaliações externas de larga escala no país, a Prova Brasil, que é aplicada aos estudantes do 5º ano, sujeitos dessa pesquisa.

### 3.3.1 Prova Brasil

Na visão do governo, a Prova Brasil<sup>31</sup> é uma avaliação com intuito de diagnosticar o nível de aprendizagem dos estudantes no 5º ano do Ensino Fundamental e no 9º ano do Ensino Fundamental em escolas com mais de 10 estudantes matriculados em cada nível.

Estes testes são elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e tem como objetivo “[...] avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.” (BRASIL, 2002).

Os testes são aplicados a cada dois anos, no último trimestre do ano, entre os meses de outubro e novembro. Abrangem questões de Língua Portuguesa e Matemática, divididas em 4 blocos, cada bloco composto de 11 questões de múltipla escolha. O estudante tem 25 minutos para resolver cada bloco e passar as respostas no cartão resposta. O teste é aplicado por uma pessoa que não trabalha na escola, contratada pelo governo para desempenhar esta função. Além do teste aplicado aos estudantes, os professores de cada turma respondem um questionário socioeconômico, que contém questões financeiras e de condições de trabalho na escola. Juntamente com as notas obtidas nestas avaliações e os dados de reprovação e aprovação escolar, obtidas através do censo escolar, chegaremos ao final à média de cada escola, conhecida como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Desta forma, a Prova Brasil avalia apenas aspectos da Língua Portuguesa e Matemática, provocando um esvaziamento do currículo escolar, ou seja, se avaliam apenas estas duas disciplinas mesmo tendo que cumprir as outras, será que as demais não são importantes?

A partir dos resultados obtidos nos testes, é necessário definir ações para melhoria desses resultados numa próxima edição, o que, na maioria das instituições, não ocorre. Geralmente, a Prova Brasil receberá atenção apenas no ano de sua aplicação, no qual a escola se preocupará em bater metas, em aumentar a nota, isso porque a nota está diretamente relacionada com a publicização de um ranking nacional de desempenho e de repasse de verbas. Segue o quadro com as metas e as notas obtidas nos últimos IDEB.

---

<sup>31</sup> São consideradas avaliações de larga escala, pois o mesmo teste é aplicado a todos os estudantes do país em um determinado período estabelecido pelo MEC.

**Quadro 3 - Média Nacional do IDEB**

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0

Fonte: BRASIL (2020).

Ao observar o quadro acima, interpreta-se que as médias em relação à Prova Brasil no 5º ano das escolas do Brasil estão melhorando a cada aplicação da avaliação, mas ainda estão longe do ideal em relação à aprendizagem dos estudantes e da qualidade do ensino. Outro aspecto importante, que não se pode deixar de salientar, é que esta média tem origem em apenas uma única avaliação realizada no final dos anos iniciais.

Após realizar uma reflexão sobre avaliação escolar, a qual deve ser usada como base para traçar novas estratégias pedagógicas, se faz necessário entrar em uma análise mais específica, que diz respeito à não aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização, o que será abordado na seção a seguir.

### 3.4 NÃO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA E SEUS PROVÁVEIS MOTIVOS

A temática da não aprendizagem da leitura e da escrita vem ganhando muito espaço nos debates sobre educação, principalmente quando se passou a divulgar índices, resultados de avaliações de larga escala. A partir desses resultados, averiguou-se que estudantes estão chegando ao final do Ensino Fundamental sem conhecimentos considerados básicos, tendo como destaque a alfabetização, foco deste estudo. Como já visto no segundo capítulo, no Brasil há uma grande diversidade de métodos de alfabetização que foram e são usados nas escolas, que influenciam diretamente nas estratégias didáticas escolhidas pelos professores, as quais tem papel fundamental na aprendizagem ou na não aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes.

Com o passar dos anos, aconteceram mudanças nas escolas, entre elas destaca-se um marco importante, que é a universalização do ensino, ou seja, escola pública e gratuita a toda a população do país, obrigatoriedade de uma determinada faixa etária estar frequentando a escola. No entanto, se pensou de forma equivocada como atender essa clientela, principalmente como formar os professores para que atingissem o sucesso escolar de todos os alunos. Dessa forma, Colello (2007, p.110-111) afirma que “[...]”

grande parte do fracasso escolar é, ainda hoje, tributário de um sistema impessoal que, desconsiderando as diferenças individuais ou culturais, volta-se apenas para o grupo de alunos já em sintonia com o universo escolar.”

Nesta perspectiva, a escola é pensada para um coletivo, e não na especificidade dos indivíduos que a frequentam. Seguindo a mesma lógica, Colello (2007, p.115) afirma que:

tradicionalmente, a didatização das atividades para o ensino da leitura e escrita na escola cristalizou-se como uma linguagem estranha aos alunos, falantes nativos da língua portuguesa que nem sempre percebiam as práticas pedagógicas como extensão ou possibilidade efetiva do seu dizer [...].

Esse aspecto fica mais visível quando se refere à alfabetização, já que, em alguns lugares, é trabalhada fora do contexto, com palavras soltas, seguindo um método específico, sem apresentar significado algum aos estudantes, os quais decoram as letras e as famílias silábicas de forma mecânica e seus respectivos sons. Assim, “a ineficiência da atividade proposta pode ser explicada pela falta de sintonia entre os objetivos pretendidos e a efetiva realização da tarefa pelos alunos [...]”. (COLELLO, 2007, p.119).

Neste contexto, a aprendizagem deve estar relacionada com a realidade dos estudantes. Colello (2007, p.102) explica que:

a escola, como instituição pública, é um território de especialistas em ‘ensinar o mundo longe do mundo’: o espaço privilegiado de uma aprendizagem sistematizada requer certo afastamento do real em benefício de uma reorganização burocrática, temporal e metodológica supostamente favorável à aprendizagem.

Existem escolas onde os professores, ao invés de reconstruir os processos de ensino e de aprendizagem com os estudantes, transmitem os conteúdos como verdades absolutas, distante das vivências das crianças, principalmente quando o assunto é alfabetização:

[...] a alfabetização requer um longo período de aprendizagem, que está longe de se esgotar nos primeiros anos de escolaridade. O que está envolvido nessa trajetória de construção cognitiva é a crescente tomada de consciência a respeito da língua e do seu papel em possibilidades de uso e formas de expressão cada vez mais ajustadas [...]. (COLELLO, 2007, p.30).

Aprender a ler e a escrever, nos últimos anos, ao menos no ambiente acadêmico, vem sendo entendido por vários pesquisadores de uma forma diferente, ou seja, como um

processo que não tem fim, como algo contínuo, o qual fará parte de toda a vida das pessoas, ou seja,

[...] a construção da escrita passou a ser entendida como um processo contínuo oriundo da experiência pessoal no contexto das práticas linguísticas culturalmente determinadas, na qual a escrita ganha razão de ser. Isso quer dizer que, mesmo antes do ingresso na escola, as crianças têm oportunidades diferenciadas de compreender o uso da leitura e escrita, a natureza do sistema linguístico, seus objetivos, variações e significados. (COLELLO, 2007, p.63-64).

Assim, alfabetizar se torna um desafio cada vez maior para os profissionais de educação, pois é preciso:

[...] fazer da alfabetização um meio para o ingresso diferenciado em nossas sociedades representa o salto qualitativo entre a ‘escrita do dizer’ (o texto funcional ou reprodutivo) e a ‘escrita do transformar’ (a redação crítica, criativa, capaz de recriar a realidade), um dos maiores desafios a ser enfrentado pelos educadores. (COLELLO, 2007, p.42).

Esta afirmação confirma que, atualmente, o desafio de fazer com que os estudantes leiam e escrevam não é só um problema dos professores alfabetizadores, gestores, é um problema de toda a comunidade escolar. Dessa forma, os professores precisam saber como se ensina a ler e a escrever, para sentar-se ao lado desses estudantes que não aprendem, não importando a turma, o nível, para auxiliá-los, ouvir suas leituras, observar a sua escrita, para que, assim, possam traçar novas estratégias para que esses estudantes atinjam o sucesso escolar.

Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, Guedes e Souza (2011, p.15) afirmam que “ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola [...]”. Todos os professores, independentemente da disciplina que ministram, são responsáveis pela aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

Nesta perspectiva, é fundamental saber o que significa saber ler e, para isso, utilizar-se-á uma definição de Hoffmann (2010, p.140), que explica esse conceito da seguinte forma:

ler é compreender os múltiplos sentidos das palavras nos textos, reconstruí-las, atribuir-lhes novos significados. As palavras não possuem um único sentido. Se tivessem, seria fácil ensinar a ler. Entre o escritor e o leitor a um espaço de magia absoluta, que se cria no trajeto entre a mensagem que o escritor pensou enviar e a que foi recebida pelo leitor [...]

O processo de leitura é complexo, pois, de acordo com o contexto de uma determinada frase, as palavras ganham significados diferentes. Cada pessoa terá uma forma de entender o que está lendo, de se encantar com as palavras. Já a escrita se desenvolveu, segundo Colello (2007, p.11), “[...] em função da necessidade de registro da propriedade e do fluxo do comércio e do exercício do poder, e se sofisticou em seus usos, formas, normas e objetos na medida em que a sociedade de classes se expandiu.”

Assim, dentre outros, pode-se evidenciar três possíveis motivos para a aprendizagem da leitura e da escrita não se efetivar. Esses motivos podem ser classificados em: aspectos sociais, aspectos psicológicos e aspectos pedagógicos.

No que diz respeito aos aspectos sociais, estes abrangem o local onde a família reside, suas condições financeiras, o acesso da criança à cultura e à cultura letrada, bem como o acompanhamento da família na vida escolar. Nesta perspectiva, Demo (2008, p.20-21) defende que

a face mais comprometedora da pobreza familiar ante o desafio da aprendizagem dos filhos é a política, ou seja, a precariedade da cidadania, a condição de massa de manobra, a ignorância cultivada. Enquanto há culturas que apreciam o conhecimento, em especial o científico, outras não percebem maior valor [...] é marcante a falta de hábito de leitura entre nós [...] um terço da população praticamente não tinha livros em casa, sendo que apenas um quinto tinha mais que cinquenta livros [...] uma população ainda muito despreparada para colaborar com a educação dos filhos na escola.

A maioria da população brasileira não tem a cultura de leitura, muitas crianças vão ter acesso a livros apenas na escola, um fator que pode influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita. Em algumas famílias, o estudo, o aprender, ainda não tem valor, existindo situações em que as crianças vão para escola porque existe uma lei que as obrigue, mas não veem motivação dos seus entes para o ingresso ao mundo letrado. Dessa forma, Demo (2008, p.21-22) alerta para

o fato de se morar numa favela, e mais ainda numa favela violenta, infestada de tráfico de drogas. É importante alertar, desde logo, que a violência, criminalidade, não são prerrogativa de pobre [...] tornando a vida escolar momento fugidio e quase sempre fora do lugar, já que se diz, faz, declama quase não tem a ver com o mundo concreto da vida. Escolas da periferia facilmente são objeto de ataques de traficantes, também porque nela se encontra uma clientela preciosa para o consumo de drogas e para o alistamento no crime organizado [...] essa vida de cão com certeza impacta a aprendizagem das crianças.

A escola para essas pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade acaba sendo um lugar distante, mas quem sabe a única forma de mudar a perspectiva de vida delas. As famílias veem a escola como um lugar importante, mas não conseguem demonstrar a seus filhos que a escola pode modificar o futuro.

Dando continuidade, apresenta-se um segundo aspecto que influencia diretamente na aprendizagem dos estudantes, o aspecto psicológico. Nesta situação, o estudante geralmente é o responsável por não aprender, pois pode ser julgado como imaturo para aprender determinados conteúdos ou até mesmo deduzir-se que possui uma doença na qual necessita fazer uso de medicação para conseguir se concentrar durante o período escolar.

É comum as escolas e professores usarem este aspecto para a justificativa da não aprendizagem dos estudantes. Neste contexto, Colello (2020, p.87-88) afirma que pode ser:

[...] atribuição dos problemas ao estudante por supostas síndromes, carências e desequilíbrio [...] dificuldade de relacionamento, confusões de sentimentos ou casos de baixa autoestima [...] comprometimento das capacidades mentais ou funcionais a ponto de prejudicar a aquisição do conhecimento [...] condutas inadequadas na escola, tais como apatia, indisciplina, violência, hiperatividade e problemas de atenção a ponto de prejudicar a aprendizagem.

Acredita-se que o estudante não aprende porque não tem interesse pela escola, ou tem alguma deficiência ou doença ou até mesmo por ser indisciplinado, ou seja, não consegue se concentrar durante as aulas ou até mesmo por utilizar medicações para poder se concentrar por um maior período.

Prosseguindo com a análise, apresenta-se um terceiro motivo, que leva em consideração os aspectos pedagógicos que envolvem organização da escola, defasagem de currículo, formação docente, desvalorização da profissão do professor e até mesmo falta de infraestrutura das escolas.

Nesta perspectiva, Demo (2008, p.30) pressupõe que a escola não pode ser um lugar

obsoleto que pretende que o aluno aprenda apenas escutando aula, tomando nota e fazendo prova. Quem estuda está presente, não importando o lugar onde fisicamente se encontra. Escola como quartel disciplinador instrucionista é velharia. Não se pode, porém, aderir às novas tecnologias como modismo, porque ficaríamos à mercê delas. Frequentemente se gasta tempo desmesurado na internet e, incide-se em dependência, copia-se tudo e, a título de trabalho em grupo, um faz e centenas plagam [...]

É necessário ter cuidado para a escola não ser apenas instrucionista, o que é comum em várias instituições. A escola precisa criar estratégias pedagógicas para envolver os estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem, caso contrário está promovendo apenas o instrucionismo, ou seja, a cópia, a reprodução de conteúdo pronto sem reflexão. Nesta perspectiva, Demo (2008, p.35) entende que “muitos professores são cópia, por serem resultado de processo copiado de formação e manterem-se na escola como réplicas [...]”

Deste modo, os profissionais que trabalham com educação, especialmente os professores, necessitam refletir sobre os conceitos de não aprendizagem e sucesso escolar, sobre suas definições e os fatores que os ocasionam. Para que esse cenário não se repita, Teberosky (2005 apud GENTILE, 2008, p.1) afirma que um fator primordial para alcançar o sucesso na alfabetização é

acreditar que o aluno pode aprender [como] melhor atitude de um professor para chegar a um resultado positivo em termos de alfabetização [...] um professor que não acha que o estudante seja capaz de aprender é semelhante a um pai que não compra uma bicicleta para o filho porque esse não sabe pedalar. Sem a bicicleta, vai ser mais difícil aprender!

Se o professor não acreditar no potencial de seu estudante, dificilmente esse aprenderá ler e escrever. As pessoas se desenvolvem quando alguém e elas próprias acreditam que são capazes de atingir os objetivos, o conhecimento, ou seja, “[...] é necessário que exista motivação de quem ensina e de quem aprende”. (COVALESKY, 2015, p.60). Assim, Huertas (2001 apud SCHWARTZ, 2014, p.18) define motivação como “o que constitui o componente energético do ser humano, o que move e direciona para algo que nem sempre é tangível nem evidente”. Neste viés, é importante destacar que a motivação dos indivíduos é diferente, mas é necessário que tenha significado e relevância pessoal. Caso isso não aconteça, dificilmente atingirão o sucesso escolar, aumentando, assim, os índices de fracassados do país.

Além de todos esses aspectos citados acima, se faz necessário, para obter mais informações sobre o que os pesquisadores estão pensando e escrevendo sobre a temática da não aprendizagem, realizar um estudo sobre o que vem sendo dito no meio acadêmico sobre tal assunto, sendo aqui analisadas apenas as teses e dissertações publicadas nos últimos dez anos no país, e isso será descrito a seguir.

### 3.4.1 Estado do Conhecimento

Com o objetivo de conhecer as pesquisas realizadas sobre a temática da não aprendizagem da leitura e da escrita, realizou-se o mapeamento e a investigação das dissertações e teses publicadas nos últimos dez anos em Programas de Pós-Graduação brasileiros. Este tipo de pesquisa recebe a denominação de Estado do Conhecimento, a qual é definida por Morosini e Fernandes (2014, p.155) como “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre a temática específica.”

Nesse sentido, cabe ressaltarmos que a produção de um Estado do Conhecimento leva em consideração o processo de produção científica, possibilitando ao pesquisador a obtenção de um olhar mais amplo e crítico sobre a sua temática de pesquisa. (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Para realizar esse mapeamento, foi escolhida a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>32</sup>, que, na data dessa pesquisa, contava<sup>33</sup> com 117 instituições cadastradas e com 435.593 dissertações e 156.394 teses, o que totalizava 591.985 documentos disponibilizados no repositório. A BDTD possui um modo de pesquisa avançada, possibilitando a delimitação por tema, autor, título, idioma, ano de publicação, o que facilita a localização dos trabalhos pretendidos.

Nesta perspectiva, foi utilizado inicialmente como descritor *não aprendizagem*, delimitando a sua localização nos títulos das dissertações e teses publicadas entre os anos de 2008 a 2018, ou seja, nos últimos dez anos, sendo o idioma definido para a pesquisa o português. Não tivemos êxito nesta temática, pois foram encontradas apenas três pesquisas, as quais tem pouca relação com este estudo e tornando-as insuficientes para fazermos uma análise sobre o que está sendo pesquisado sobre a temática no país. Para maiores esclarecimentos, seguem algumas contribuições das três pesquisas encontradas.

A primeira pesquisa, de autoria de Artus (2017), aborda a não aprendizagem considerando aspectos da psicanálise, buscando a compreensão da constituição do sujeito

---

<sup>32</sup> Disponível no site <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. A BDTD é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT), reunindo em um único lugar as teses e dissertações defendidas em todas as instituições brasileiras, facilitando a busca pelo pesquisador.

<sup>33</sup> Levantamento foi realizado em 3 de janeiro de 2020, podendo ser encontradas variações.

e afirmando que os seus laços vinculares interferem em relação à não aprendizagem dos estudantes.

A segunda pesquisa, de autoria de Silveira (2015), teve como objetivo uma pesquisa de campo com profissionais que atuam em laboratórios de aprendizagem em um município do estado do Rio Grande do Sul, sobre como compreendem a não aprendizagem dos alunos que atendem e como desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Por fim, na terceira pesquisa com o descritor não aprendizagem, de autoria de Ceroni (2017), a autora aborda aspectos relacionados à compreensão do significado da aprendizagem e como percebem os elementos da não aprendizagem na educação de jovens e adultos em oficinas pedagógicas realizadas na cidade de Porto Alegre.

Ao fazermos tentativas com descritores como *dificuldade de aprendizagem na alfabetização*, também não tivemos êxito. Dessa forma, optamos por um novo descritor *fracasso escolar*, que, apesar de não ser sinônimo do conceito de não aprendizagem, foi a temática que mais se aproximou de nossa pesquisa.

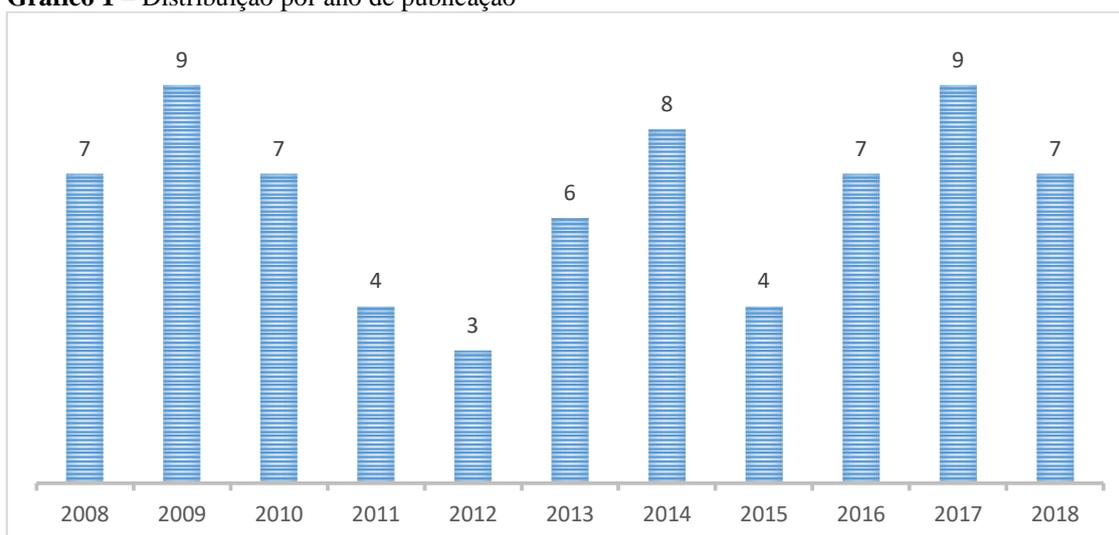
Nessa busca, foi encontrado um total de 72 documentos, destes um era repetido; então, a análise se deteve em 71 documentos entre teses e dissertações. Para a realização da análise, foram utilizados os resumos, dos quais foram extraídas algumas informações, tais como ano de publicação, autor, instituição onde o documento foi publicado, objetivos, metodologia da pesquisa, resultado, conclusões da pesquisa e comentários, incluindo a definição de dissertação e tese. Estes dados foram organizados em um quadro de categorização, como no modelo abaixo, o qual teve como objetivo facilitar o trabalho da análise das pesquisas encontradas.

**Quadro 4** – Quadro de Categorização

Nº	Ano	Autor	Instituição	Objetivo	Metodologia	Resultado	Conclusão	Comentário
1								
2								
3								

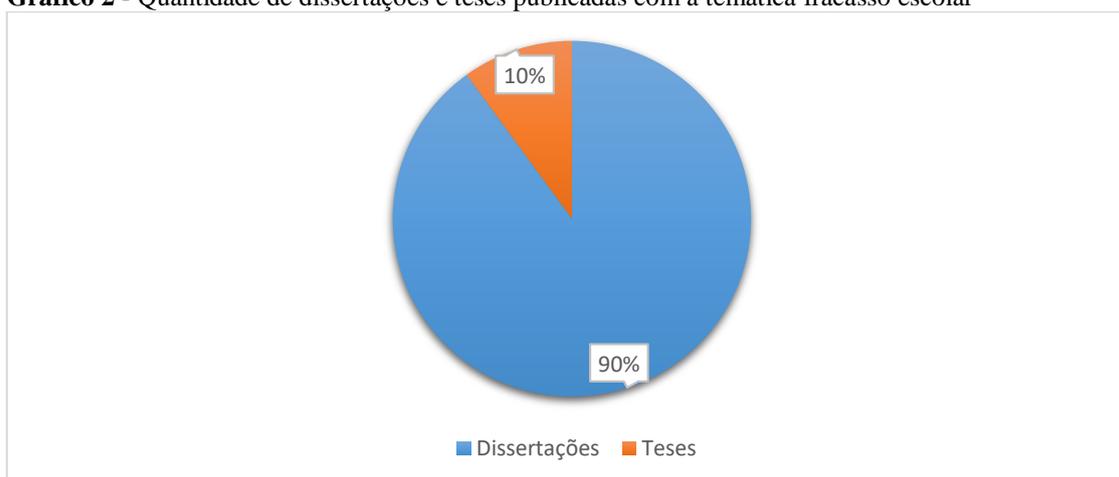
**Fonte:** Elaborado pela autora.

Ao analisarmos os 71 documentos encontrados, podemos verificar que o maior número de publicações referentes ao *fracasso escolar* ocorreu nos anos de 2009 e 2017, e o ano com menor publicação foi 2012. A seguir o gráfico com os dados de publicações:

**Gráfico 1** – Distribuição por ano de publicação

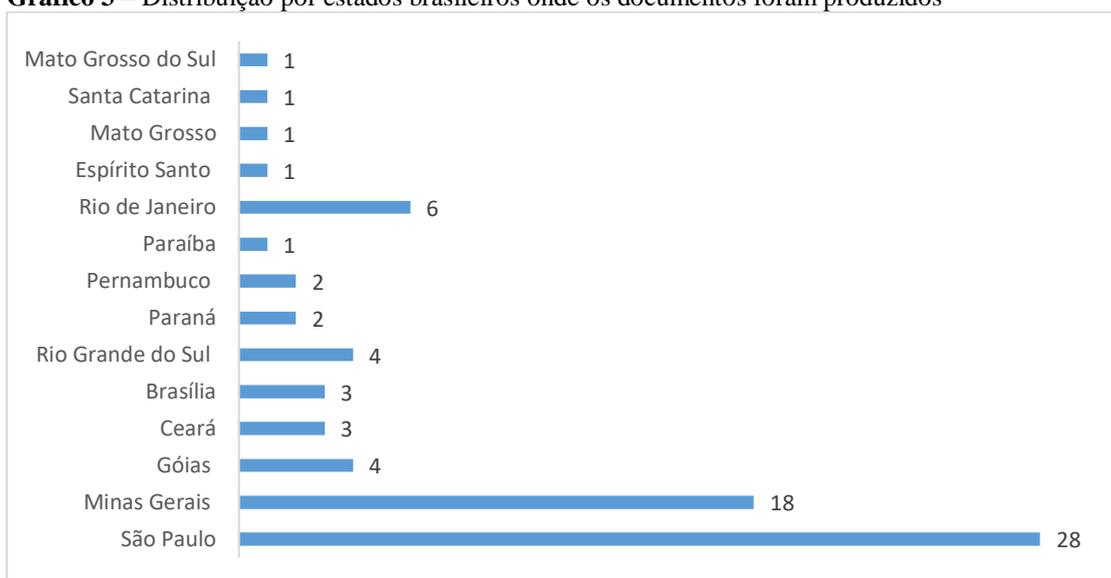
**Fonte:** Elaborado pela autora.

Além desses dados referentes à quantidade de publicações por ano sobre a temática, foi realizada a análise da natureza do documento, obtendo, assim, 63 dissertações e 7 teses, ou seja, 90% das pesquisas são dissertações e apenas 10% são teses, conforme ilustrado no gráfico a seguir:

**Gráfico 2** - Quantidade de dissertações e teses publicadas com a temática fracasso escolar

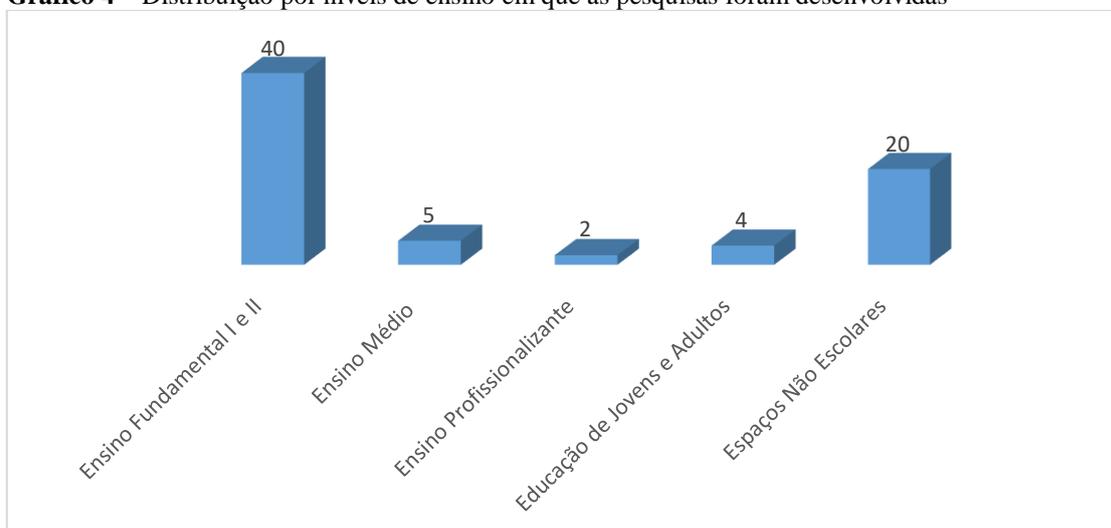
**Fonte:** Elaborado pela autora.

Dando sequência à análise, separamos os documentos pelo local de seu desenvolvimento, ou seja, os estados onde essas publicações foram desenvolvidas, ficando com a seguinte configuração, conforme o gráfico abaixo:

**Gráfico 3** – Distribuição por estados brasileiros onde os documentos foram produzidos

**Fonte:** Elaborado pela autora.

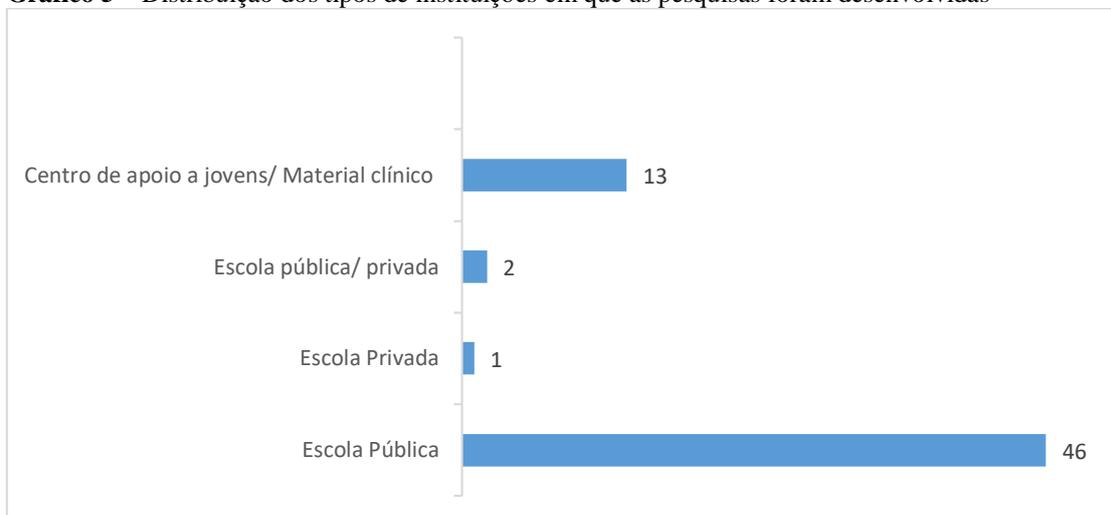
Ao analisar o gráfico, observa-se que a maior incidência de publicações sobre o Fracasso escolar está nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Além da região onde a pesquisa foi desenvolvida, observa-se também em que nível de ensino ela foi realizada, sendo que a maioria das pesquisas foi desenvolvida sobre o Ensino Fundamental I e II. Um outro aspecto importante a destacar é o grande número de pesquisas realizadas em outros segmentos, como instituições de reabilitação de jovens que usam droga, consultórios de psicologia, entre outros, tal como no gráfico abaixo:

**Gráfico 4** – Distribuição por níveis de ensino em que as pesquisas foram desenvolvidas

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Dando continuidade, torna-se importante sabermos em quais instituições as pesquisas sobre o fracasso escolar foram realizadas. Assim, verificou-se que a maioria das pesquisas foi realizada em escolas públicas do país, conforme o gráfico a seguir:

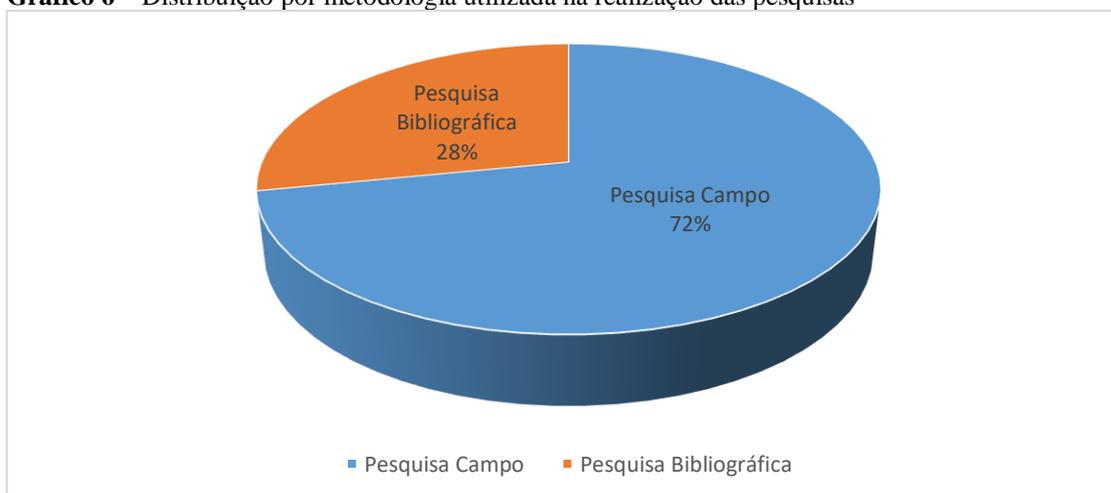
**Gráfico 5** – Distribuição dos tipos de instituições em que as pesquisas foram desenvolvidas



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Em relação a como foram encaminhados tais estudos, analisa-se a metodologia utilizada para a realização das pesquisas. Constatou-se que a maioria das pesquisas se deu através de pesquisas de campo juntamente com análise documental, nas quais a coleta de dados se deu de formas variadas: entrevistas, questionários, análise de prontuários, e algumas foram realizadas no âmbito da análise bibliográfica. Tais informações podem ser verificadas no gráfico abaixo.

**Gráfico 6** – Distribuição por metodologia utilizada na realização das pesquisas

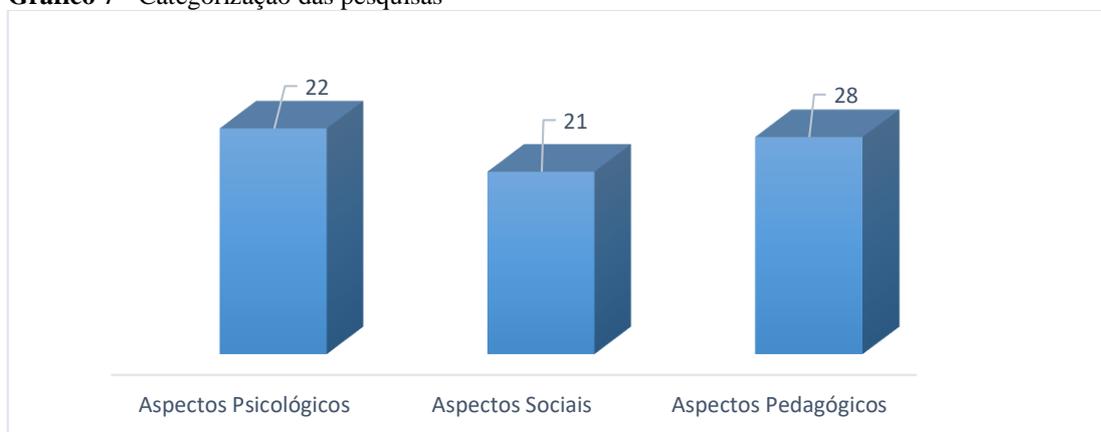


**Fonte:** Elaborado pela autora.

Muitas das pesquisas utilizaram como base na fundamentação teórica os seguintes autores: Abramowicz (1997), Patto (1991), Bourdieu (2008), Freud (1914), Foucault (1996), Charlot (1996), Althusser (1992), Vygotsky (2009), Marx (2005) entre outros.

A partir dessa análise inicial, foi possível chegar à organização dessas pesquisas por categorias, para que, assim, se consiga ter um melhor entendimento dos objetos de estudo. As 71 pesquisas serão classificadas, pela autora, a partir de agora, em três categorias principais, que são: *Aspectos psicológicos*; *Aspectos Sociais*; *Aspectos Pedagógicos*. Esses aspectos foram identificados nos resultados das pesquisas como justificativas para o fracasso escolar, ou seja, são apontados pelos participantes das pesquisas como motivos para a não aprendizagem nas escolas do país. Segue o gráfico explicando o que foi afirmado anteriormente.

**Gráfico 7** - Categorização das pesquisas



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Muitas pesquisa encontraram nos resultados dos seus estudos a justificativa de que as crianças não aprendem a ler e a escrever em virtude de fatores psicológicos, os quais levam em consideração que a não aprendizagem da leitura e da escrita é culpa da criança, por ser considerada imatura, incapaz de aprender naquele determinado tempo ou com alguma doença que não a deixa se concentrar. Nesta linha de pensamento, foram encontradas 22 pesquisas, de diferentes estados do país, desenvolvidas em escolas, ambientes não formais, com crianças e adolescentes.

Seguindo essa lógica, de justificar a não aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, Schneider (sem data apud CARRAHER, 1986, p.60) afirma que “[...] o exame praticado nas escolas públicas quando se constam dificuldades de aprendizagem na alfabetização indica que a suspeita de professores, supervisores e psicólogos é, neste caso,

de ‘imaturidade’ para a aprendizagem [...]”, ou seja, o estudante é considerado responsável pela não aprendizagem, pois afirmam que não estão no tempo correto para aprender determinado conteúdo.

Assim, das 22 pesquisas que justificam a não aprendizagem por aspectos psicológicos, de modo geral, foi possível identificar que 19 delas apontam como causa do fracasso escolar o medo, a insegurança e a imaturidade dos estudantes em relação à aprendizagem. Neste viés, destacam-se os resultados e as conclusões da pesquisa de Silva (2009), a qual demonstra que os alunos tentam minimizar a exposição da sua não aprendizagem para os colegas de turma e professores, pois se consideram os responsáveis pelo fracasso escolar. Por sua vez, Cassoli (2017) aponta que os estudantes necessitam carregar em si o sentimento de felicidade e de prazer para que possam atingir o sucesso escolar.

Em relação ao uso de medicalização em diagnóstico de doenças neurológicas como justificativa para o fracasso escolar, destacam-se três pesquisas. Desse modo, Sperandio (2014) afirma que os professores não estão preparados para trabalhar com estudantes que fazem uso de medicalização, usam-na como justificativa para o fracasso escolar. Em alguns casos, usam a medicalização como forma de manter o controle do ambiente escolar e, mais uma vez, como motivo da não aprendizagem, pois, em algumas situações, se veem incapazes de atuar com esses estudantes.

Dando continuidade, a segunda categoria é composta por 21 pesquisas que justificam o fracasso escolar em virtude dos *aspectos sociais*. Nessa categoria estão as pesquisas que levam em consideração diferentes fatores sociais, como a desestruturação familiar (que não sejam constituídas por pai, mãe e filhos) e a falta de participação dos responsáveis na vida escolar do seu/sua filho/a, questões relacionadas ao financeiro, ao ambiente social e cultural em que vivem, ou seja, destacam as desigualdades sociais. Tais fatores são utilizados para justificar a não aprendizagem dos estudantes, pois alegam que esta situação afeta diretamente a vida dos estudantes, ocasionando problemas na escola, na aprendizagem, no comportamento, nas relações com os colegas e com os próprios professores.

Ainda nesta perspectiva, Carraher (1986, p.63) também constata em seus estudos que “[...] as crianças pobres são vistas como estando em desvantagens com relação aquelas de camadas mais abastadas [...]”. Assim, as escolas acabam fazendo o papel oposto, pois o seu papel seria diminuir essas diferenças ocasionadas pelas desigualdades

sociais, mas, como afirma a autora citada acima, acontece o contrário, ou seja, uma consolidação dessa situação, a qual gera alto número de estudantes que não aprendem a ler e a escrever em escolas públicas do país.

Assim, há pesquisas que usam como justificativa para a não aprendizagem dos estudantes aspectos de desigualdade social causadas pela situação financeira e por residirem em locais considerados periféricos. Nesta perspectiva, enfatiza Freitas (2009), o fracasso escolar acontece em grande parte das escolas públicas do país devido a um padrão estabelecido entre elas, afirmando que a população pobre não tem condições suficientes para ter bons resultados escolares, responsabilizando os estudantes pelo fracasso escolar que a própria escola produz. Neste mesmo viés, Ferrarez (2009) afirma que o fracasso escolar é proveniente das questões sociais, relacionado diretamente à classe social menos favorecida: os estudantes têm o estigma de serem incapazes de realizar as atividades escolares.

Reforçando a ideia da aprendizagem da leitura e da escrita, das diferentes classes sociais, Carraher (1986, p.70) destaca que

[...] a valorização da leitura enquanto instrumento, o que ela pode fazer pelo indivíduo e o que o indivíduo pode fazer com ela [...] quando uma criança de uma família mais rica aprende a ler, ela encontra imediatamente os mais diversos usos para a leitura. Sua casa está repleta de livros e revistas para a diversão daqueles que sabem ler. Seus pais, enquanto modelos, estão frequentemente lendo e escrevendo [...] No entanto, quais seriam as portas abertas pela leitura para a criança pobre? Quais são as vantagens da leitura em seu ambiente? Qual a relevância da leitura para sua vida cotidiana? E, conseqüentemente, quais as motivações em que sua aprendizagem da leitura se baseia?

Assim, em muitos casos, a leitura e escrita, para as camadas mais pobres da sociedade, não têm significado, pois esses estudantes não as veem como aliadas para o seu futuro. Outro motivo que ganha destaque nesta categoria se refere aos pais ou responsáveis, à falta de participação deles na escola e nos processos de ensino e de aprendizagem das crianças. Em primeiro lugar, é necessário entender qual é o papel dos pais na aprendizagem escolar dos filhos, que é de matricular e manter seus filhos na escola diariamente. Sendo assim, a responsabilidade pelo ensino dos conteúdos, despertar interesse sobre a aprendizagem das crianças é estritamente dos professores. (SCHWARTZ, 2016). Outro aspecto, apontado em algumas situações, é a falta de

participação na vida escolar dos filhos, podendo ser usada como justificativa a desestruturação familiar.

Nestas perspectivas, destaca-se a pesquisa realizada por Pena (2014), que ressalta que deve ser levada em consideração a relação que existe entre escola e família. Já no discurso dos professores, ele pode constatar que existe a ênfase na ausência desses pais na escola.

Ainda sobre os aspectos sociais, Moura e Lopes (2008, p.7) analisam alguns estudos, nos quais observaram que “[...] os professores, em sua maioria, atribuem a culpa do fracasso dos seus alunos aos comportamentos trazidos de casa, não acompanhamento dos pais [...] transferem a responsabilidade para família.”

Já na terceira e última categoria, que leva em consideração os aspectos pedagógicos, como currículo, práticas pedagógicas do professor, foram encontradas 25 pesquisas. Diante desse cenário, Colello (2020, p.88) afirma que existe nas escolas brasileiras “inadequação das práticas de ensino, despreparo dos educadores, baixa qualidade do trabalho escolar, dissonância dos projetos pedagógicos e precariedade dos materiais didáticos.”

Ao encontro da afirmação acima, Angelo (2009) aponta que as causas do fracasso escolar se voltam para várias direções e uma delas seria a falta de conhecimento dos professores. Nesse sentido, também aborda questões relacionadas com a falta de qualidade das políticas públicas direcionadas à educação no país. Dando continuidade, Rodrigues (2015) destaca a problemática da elaboração de diretrizes curriculares e avaliações e as influências de poder e ideologias que os atravessam e refletem na formação dos estudantes, na organização escolar e nas práticas pedagógicas dos professores.

Nesse cenário, Torres (2012) analisou a experiência de uma escola com o projeto tutoria, o qual consistia em alternativas pedagógicas para superar o fracasso escolar. Dessa forma, os professores realizavam ações de apoio e acompanhamento em relação à vida socioafetiva e escolar dos estudantes, construindo ações para a melhoria da qualidade educacional. Sua pesquisa conclui que este projeto é positivo, pois contribuiu significativamente em mudanças na ação docente, melhorando a aprendizagem escolar.

Para finalizar, Monteiro (2008) afirma que não existe fracasso escolar, mas sim pessoas que não são compreendidas em suas necessidades escolares, pois são classificadas desde o início como fracassadas ou incompetentes. Dessa forma, cria-se uma

barreira entre professor e estudantes, sendo, infelizmente, muitas vezes, comum o professor do ano anterior rotular os estudantes para seus colegas, criando, assim, estereótipos dos mesmos. Alguns professores já entram em sala com seu diagnóstico feito.

Diante dessas considerações, apresentadas até o momento, em relação às pesquisas desenvolvidas sobre o fracasso escolar, situo a minha pesquisa em relação as demais já realizadas no país sobre a temática. Nesse aspecto, identificamos algumas semelhanças, pois, em um elevado número de pesquisas, buscou-se identificar os diferentes aspectos promotores do fracasso escolar. Nesse cenário, ganham destaque os resultados encontrados, os quais foram subdivididos em três categorias, que levam em consideração os aspectos psicológicos, sociais e pedagógicos como justificativas para a não aprendizagem das crianças, sendo esses últimos aspectos (pedagógicos) aqueles mais próximos das concepções presentes nessa Dissertação.

Esta pesquisa, sendo bibliográfica, documental e de campo com o objetivo de identificar os possíveis motivos da não aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas do município de Erechim/RS dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, tem um viés amplo, pois participarão dela vários segmentos da comunidade escolar, como pais, estudantes, professores e coordenadores, o que a diferencia das pesquisas analisadas, pois a maioria delas se desenvolveu em apenas um desses segmentos, outras foram realizadas em espaços não formais, como em clínicas, centro de atendimento de jovens, tendo um grupo bem seletivo para a sua realização, apenas uma escola, ou até mesmo um grupo pequeno de pessoas participantes. Uma semelhança que cabe ressaltar é a realização das pesquisas em espaços públicos e com estudantes do Ensino Fundamental.

Outro diferencial dessa pesquisa é o aporte teórico, que terá como base estudos em Mortatti (2006), Frade (2007) Colello (2007), Schwartz (2016), entre outros, os quais fazem ponderações sobre o papel da escola e o seu fazer pedagógico em relação ao sucesso e ao fracasso escolar dos estudantes, especialmente no campo da alfabetização.

A partir dessas aproximações e distanciamentos entre as pesquisas encontradas no Estado do Conhecimento e o presente estudo, apresenta-se a seguir o caminho metodológico que se utilizou nesta pesquisa, especificando as formas de investigação, os sujeitos participantes e como realizou-se a análise dos dados obtidos por meio de pesquisa de campo, os quais estiveram direcionados para o alcance dos objetivos traçados.

#### 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo especificar os caminhos metodológicos seguidos para a realização desta pesquisa, enfatizando o papel da pesquisa no contexto da educação, bem como a importância do conhecimento científico nessa área, com o objetivo de compreender e explicar os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever em escolas municipais de Erechim/RS na perspectiva dos seus professores, dos gestores da escola, dos seus pais e das próprias crianças.

Para iniciar essa análise, utilizou-se a definição de Barros (2007, p.38) sobre conhecimento, compreendendo-o como

[...] o resultado de um processo histórico que supõe necessariamente formas progressivas de educação, evolução e desenvolvimento, abrangendo sempre e em todas as circunstâncias biopsicossociais do homem elementos básicos que o definem como sujeito.

Desse modo, reitera que o conceito de conhecimento é abrangente, que se modifica conforme as necessidades do meio educacional, do ser humano, podendo ser, muitas vezes, classificado como senso comum, sem comprovação científica. Em outras situações, ele é tido como científico, exemplificado por Barros (2007, p.44-45) da seguinte maneira:

[...] se dá à medida que se investiga o que fazer sobre a formulação de problemas que exigem estudos minuciosos para o seu equacionamento. Utiliza-se o conhecimento científico para conseguir, através da pesquisa, constatar as variáveis: a presença e/ou ausência de determinado fenômeno inserido em dada realidade [...].

Para um conhecimento ser considerado científico, ele precisa ter passado por um processo metodológico definido, intitulado de pesquisa, a qual, para Ludke e André (1986, p.01), acontece quando as pessoas “[...] promovem o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele [...]”.

Neste viés, é considerado conhecimento científico se tiver passado por um confronto de dados, informações obtidas pelo pesquisador, ressaltando que nenhuma

pesquisa é neutra, pois o ser humano tem suas ideologias, e isso influenciará no seu percurso metodológico.

Sendo assim, o pesquisador tem a função de “[...] servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa [...]”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.5).

Dessa forma, para a pesquisa ser considerada científica, ela precisa ser desenvolvida a partir de um método científico, que

[...] é aquele conjunto de procedimentos não padronizados adotados pelo investigador, orientados por postura e atitudes críticas e adequados à natureza de cada problema investigado. O que se aceita chamar de método científico é a forma crítica de produzir o conhecimento científico, que consiste na proposição de hipóteses bem fundamentadas e estruturadas em sua coerência teórica (verdade sintática) e na possibilidade de serem submetidas a uma testagem crítica severa (verdade semântica) avaliada pela comunidade científica (verdade pragmática). (KOCHE, 1997, p.35-36).

Ao tratar de pesquisas relacionadas à educação, Lüdke e André (1986, p.8) afirmam que:

sentimos que na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas do ensino. Aí se situam as raízes dos problemas, que repercutem certamente em todos os outros aspectos da educação em nosso País. É aí que a pesquisa deve atacar mais frontalmente, procurando prestar a contribuição que sempre deveu à educação.

A pesquisa no âmbito educacional é muito desafiadora, pois é articulada diretamente com um montante de pessoas, que, geralmente, têm uma opinião formada, por isso é cada vez mais importante entendermos que os sujeitos participantes são seres sociais que interferem diretamente nos resultados da pesquisa.

Dessa forma, pode-se afirmar que a pesquisa proposta por esta Dissertação é de cunho educacional, pois, além de realizar-se um estudo bibliográfico sobre alfabetização e as possíveis causas da não aprendizagem da leitura e da escrita, realizou-se através de contato direto com membros da comunidade escolar, para que, assim, se pudesse chegar a possíveis respostas do problema proposto, com cunho qualitativo, a qual será descrita a seguir.

#### 4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

As ações realizadas no decorrer da pesquisa seguiram a abordagem qualitativa, pois, como afirma Minayo (1994, p.21), “a pesquisa qualitativa responde questões muito particulares. Ela se preocupa com as ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado [...]”. Nela a subjetividade do indivíduo é o ponto de estudo que esboça as causas do problema e ajuda a evidenciá-lo durante o desenvolvimento da pesquisa.

Neste contexto, considerou-se a relação entre os aspectos sociais e as informações coletadas e analisadas, as quais são construídas a partir das reflexões dos sujeitos participantes da pesquisa, pois, como afirma Minayo (1994, p.21-22), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Para que a pesquisa qualitativa possa ser desenvolvida na sua integralidade, deve-se cumprir cinco passos fundamentais na concepção de Lüdke e André (1986), que são: 1º - Contato direto do pesquisador com o ambiente pesquisado, ou seja, o pesquisador investiga a situação, observa em seu ambiente natural.

2º - A coleta de dados se dá por meio da descrição, pode ser por entrevistas, observações, fotografias, anotações.

3º - O processo da pesquisa é mais importante que as conclusões;

4º - A forma como as pessoas dão significados aos fatos e a suas vidas são a base do pesquisador;

5º - A análise dos dados coletados não se prende às hipóteses levantadas antes da ida a campo.

Por fim, o pesquisador precisa se preocupar com as concepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa, para que, assim, consiga responder o problema da pesquisa, ou seja, no caso específico desse estudo, investigar a concepção dos entrevistados sobre os motivos pelos quais os estudantes estão chegando ao 5º ano sem saberem ler e escrever. A seguir, são esclarecidos os aspectos bibliográficos, o Estado do Conhecimento, a pesquisa de campo e os instrumentos que foram utilizados para a construção dos dados.

## 4.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica é uma das primeiras etapas a ser desenvolvida na pesquisa, logo após a definição do problema e do tema de pesquisa. Para Gil (2010, p. 50), é desenvolvida “[...] a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora quase todos os estudos sejam exigidos algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”.

Neste viés, a pesquisa bibliográfica decorre da revisão teórica existente sobre os assuntos abordados, é responsável pela construção do marco teórico do tema a ser investigado, pois é nesta etapa que o pesquisador investigará a temática para melhor entendê-la, para desenvolver suas futuras intervenções e conclusões.

Ainda sobre a definição de pesquisa bibliográfica, Lima e Miotto (2007, p.38) afirmam que “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e, que, por isso, não pode ser aleatório.” Assim, a pesquisa bibliográfica vai muito além de uma simples revisão de literatura, já que com ela deve-se buscar embasamento teórico para os objetivos traçados da pesquisa a ser desenvolvida, bem como para a solução do possível problema.

Nesta perspectiva, Lima e Miotto (2007) definem 4 critérios necessários para a elaboração da pesquisa bibliográfica, que são: 1) *parâmetro temático*: é composto pela seleção das obras de acordo com a temática de trabalho. Na presente pesquisa, as obras serão referentes à alfabetização escolar, fracasso escolar e avaliação; 2) *parâmetro linguístico*: tem relação com a fonte linguística das obras selecionadas, sendo, neste estudo, utilizadas obras escritas em português; 3) *principais fontes*: é composta pelos diferentes materiais consultados, como livros, artigos, periódicos; e 4) *parâmetro cronológico*: corresponde ao período que as publicações foram realizadas. Nesta pesquisa esse critério foi utilizado para a realização apenas da pesquisa do Estado do Conhecimento, que abrangeu o período de 2008 – 2018, não sendo esse o critério adotado na pesquisa bibliográfica.

Após a definição desses critérios de pesquisa, faz-se necessária a definição da técnica de pesquisa, que, neste caso, foi a leitura dos materiais coletados, tais como livros, artigos científicos, dissertações, teses. Através da leitura, conseguimos relacionar

diferentes conceitos e concepções de autores, para, assim, definir quais autores, textos, são mais adequados para os objetivos da pesquisa traçada.

Neste viés, pode-se afirmar que esta pesquisa também teve cunho bibliográfico, pois a pesquisadora realizou dois capítulos apresentando estudos já realizados sobre alfabetização e os métodos usados no Brasil, avaliação, reprovação escolar e fracasso na alfabetização dos estudantes. Além disso, para a análise dos dados coletados, também usou um estudo bibliográfico através de livros e artigos científicos para auxiliar na discussão dos fatos. O referencial teórico dessa pesquisa teve como base os seguintes autores, citados no quadro abaixo:

**Quadro 5** - Aporte teórico

<b>Assunto</b>	<b>Autor(a)</b>
Alfabetização e métodos	Mortatti (2010; 2006); Frade (2007); Ferreiro e Teberosky (1999)
Avaliação escolar	Hoffmann (1991, 2019, 2007); Perrenoud (2009); Luckesi (2000)
Reprovação escolar	Paro (2001); Demo (2012); Esteban (2002)
Não aprendizagem	Colello (2012); Schwartz (2016); Demo (2008)

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Para complementar a pesquisa bibliográfica, realizou-se uma pesquisa de Estado do Conhecimento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Assim, se teve conhecimento do que está sendo pesquisado sobre a temática nos últimos dez anos em Programas de Pós-Graduação do país.

#### 4.3 ESTADO DO CONHECIMENTO

Além dessa análise bibliográfica de livros, artigos científicos, realizou-se uma pesquisa de Estado do Conhecimento, definido por Morosini (2015, p.102) como “[...] identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.”

Trata-se de um levantamento de dissertações e teses desenvolvidas no Brasil. Essa pesquisa realizou-se no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Este mapeamento nos permitiu uma análise da quantidade de publicações sobre

o assunto estudado, demonstrando sua relevância no meio acadêmico. Para realizar este mapeamento, o pesquisador deve ter sua pesquisa bem definida, pois é ele quem define os descritores utilizados na busca do material.

Após a delimitação do tema de pesquisa e tendo como foco central a não aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizou-se um levantamento das teses e dissertações publicadas nos últimos dez anos sobre o assunto: não aprendizagem. Para a realização dessa pesquisa, usou-se o critério “busca avançada”, o qual permite estabelecer alguns filtros para a realização da pesquisa, aproximando-as mais do interesse do pesquisador. Para tal, foram utilizados critérios como a presença do descritor nos títulos das publicações, teses e dissertação em língua portuguesa e publicações entre os anos de 2008 a 2018.

Ao utilizar os critérios descritos anteriormente, o levantamento de dados se deu em quatro etapas: 1) utilizou-se o descritor *não aprendizagem*, sendo encontrados três trabalhos, os quais não tinham relação com esta pesquisa; 2) usou-se o descritor *dificuldade na alfabetização*, com o qual não foram localizados trabalhos; 3) utilizou-se o descritor *fracasso escolar na alfabetização*, sendo que também não foram encontrados trabalhos referentes; e 4) utilizou-se o descritor *fracasso escolar*, para o qual foram encontrados 72 documentos, sendo que um deles era repetido, totalizando, assim, 71 documentos para a análise.

A análise desses 71 documentos se deu a partir dos resumos, ou seja, foi realizada a tabulação dos dados em um quadro de categorização. Os dados extraídos foram título da pesquisa, autor, local de publicação (estado), ano de publicação, objetivo da pesquisa, metodologia utilizada, principais autores utilizados para referenciar os documentos, resultados encontrados e conclusões realizadas.

A partir do quadro de categorização, ficou evidente que algumas pesquisas apresentavam características semelhantes, o que nos permitiu a criação de três categorias de análise, sendo assim divididas: aspectos sociais do fracasso escolar; aspectos psicológicos do fracasso escolar; e aspectos pedagógicos, os quais têm maior proximidade com o objetivo de nossa pesquisa. Esta análise resultou numa subseção dessa Dissertação.

A seguir, tem-se a descrição de como realizou-se a pesquisa documental, bem como a explicação sobre no que consiste esse tipo de pesquisa e como aconteceu o levantamento dos documentos utilizados e analisados.

#### 4.4 PESQUISA DOCUMENTAL

Além da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de Estado do Conhecimento, realizou-se uma análise dos ordenamentos legais sobre a alfabetização em nosso país a partir da Constituição Federal (CF) 1988, ressaltando as mudanças que eles provocaram na prática dos professores e os reflexos obtidos nas escolas, discutindo temas como retenção, reprovação, fracasso escolar.

Dessa forma, Gil (2010, p.65) define pesquisa documental tendo “[...] muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica. Até mesmo porque livros, artigos de periódicos e anais de eventos podem ser considerados como tipos especiais de documentos [...]”. Para a realização dessa pesquisa, serão usados documentos oficiais, tais como Leis, Decretos, Pareceres em âmbito nacional e documentos orientadores de algumas políticas públicas sobre alfabetização, as quais geram os programas de alfabetização implementados em nosso país.

Neste contexto, Almeida, Guindani e Sá-Silva (2009, p.6) afirmam que “[...] a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica”.

A pesquisa documental oferece ao pesquisador inúmeros subsídios, os quais, na maioria das vezes, são de fácil acesso. Além disso, Lüdke e André (1986) apontam outras vantagens da pesquisa documental, que podem ser o baixo custo, pois a maioria das pesquisas vai exigir apenas o tempo do pesquisador para que ele possa ler e classificar o que lhe interessa. E, por fim, ela pode ser usada para complementar as informações do pesquisador obtidas através de outras técnicas.

Portanto, nesta pesquisa, foi realizado um resgate de algumas das legislações pertinentes concomitantemente com documentos orientadores dos Programas de alfabetização que surgiram com o intuito de diminuir os baixos índices obtidos nas últimas avaliações de larga escala em nosso país, incluindo aí a nova Política Nacional em Alfabetização, a qual está em implementação desde o ano de 2020. Segue abaixo o quadro com as leis utilizadas na elaboração da pesquisa documental:

**Quadro 6** - Documentos legais que regem a Educação Básica Brasileira utilizados no decorrer da pesquisa

<b>Documento</b>	<b>Número do documento/Ano</b>
Constituição Federal (CF)	5 de outubro de 1988
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Parecer CEB/CNE, Nº 03/97.
Plano Nacional de Educação	Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001
Ensino Fundamental de Nove Anos	Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos	Resolução Nº07, de 14 de dezembro de 2010.
Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)	Parecer CNE/CEB, Nº 7/2010, entrou em vigor em 2013
Plano Nacional de Educação (PNE)	Lei nº 13. 005/2014
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017
Decreto sobre alfabetização	Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019
Política Nacional de Alfabetização (PNA)	Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Após esta análise, é possível verificar que houve várias mudanças na legislação da educação. Em seguida, são apresentados os aspectos da pesquisa de campo, explicando no que consiste e como a pesquisadora organizou a coleta de dados nas escolas, bem como quais os critérios de seleção da amostragem da pesquisa.

#### 4.5 PESQUISA DE CAMPO

Este estudo se constituiu também como uma pesquisa de campo, assim definida por Neto (1994, p.51): “[...] o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.”

Através da pesquisa de campo, conseguir-se-á um contato direto, uma análise completa de como é visto o problema de pesquisa no cotidiano dentro do espaço escolar. Ainda sobre a pesquisa de campo, Neto (1994, p.52-53) destaca que:

[...] essa forma de investigar, além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento. Ela visa criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido.

Dessa forma, destaca-se que a pesquisa de campo é mais completa, pois pode-se fazer um elo entre a teoria, o referencial bibliográfico da pesquisa com o que será encontrado na prática, deixando o estudo mais completo e interessante, pois o pesquisador estará investigando um problema do seu dia a dia. Assim, “[...] o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupo de estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos.” (NETO, 1994, p.54).

Sendo assim, para realizar a pesquisa, se faz necessário seguir algumas etapas classificadas como fundamentais por Neto (1994), que são definidas da seguinte forma:

1º - Primeiramente o pesquisador necessita realizar uma aproximação gradativa do espaço e das pessoas que irão participar da pesquisa. Deve-se manter uma relação de respeito pelas pessoas e suas concepções.

2º - O pesquisador deve apresentar o objetivo da pesquisa com clareza aos participantes, quando o público definido ficará com total liberdade em optar em participar ou não da pesquisa.

3º - O pesquisador precisa ter muito cuidado com sua postura, pois nem sempre suas hipóteses serão atingidas.

4º - O pesquisador deve ser cuidadoso com os aspectos teórico-metodológicos de sua temática, ou seja, a teoria vai informar o significado do que ocorre e que se busca captar nos espaços estudados.

Para que a pesquisa seja realizada com sucesso, o pesquisador necessita respeitar os quatro aspectos citados anteriormente, pois “[...] o trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano [...]” (NETO, 1994, p.64). Enfim, o pesquisador precisa respeitar os participantes, interagir de forma adequada, respeitando as suas opiniões, mesmo que se mostrem na contramão do pensamento, hipóteses levantadas, antes da pesquisa.

Para realizar a produção de dados dessa pesquisa, optou-se em utilizar dois instrumentos distintos, que são os questionários e as entrevistas. Num primeiro momento, entende-se por questionário “um conjunto de questões, sistematicamente articuladas que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo.” (SEVERINO, 2007, p.125).

Desse modo, os questionários devem ser elaborados com questões claras e objetivas, as quais os participantes não tenham dúvidas na hora de respondê-las. As questões devem estar interligadas com os objetivos e o problema da pesquisa, para que, assim, sejam obtidas informações que possam ser utilizadas na resposta do problema. Além dos questionários, foi usado um segundo instrumento de coleta de dados, intitulado como entrevista, a qual é definida por Neto (1994, p.57) da seguinte maneira:

a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

Portanto, as entrevistas são um processo fundamental na pesquisa de campo, já que, neste momento, o pesquisador tem contato direto com os sujeitos, observando sua forma de responder as questões. As entrevistas podem ser classificadas, segundo Neto (1994, p.58), em:

[...] estruturadas e não-estruturadas correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevista semiestruturada.

Nesta pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, pois a pesquisadora seguiu um roteiro pré-estabelecido para realizá-las com os participantes, as quais foram feitas com estudantes do 5º ano que não estavam alfabetizados e com um responsável. Já os questionários foram entregues aos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental e aos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I. Devido ao momento vivido, de uma pandemia viral, a qual o contágio se dá pelo contato entre as pessoas, os questionários foram aplicados de forma on-line e as entrevistas foram mantidas de forma presencial, respeitando todos os protocolos de segurança orientados

pela Organização Mundial da Saúde, pois as famílias participantes do estudo não têm acesso à internet. Após definidos os dois instrumentos de coleta de dados, se fez necessário definir os locais e os sujeitos participantes da pesquisa.

A escolha das escolas municipais de Ensino Fundamental do município de Erechim/RS se deu devido à pesquisadora trabalhar neste sistema de ensino. Assim, averiguo que os profissionais da educação vêm tendo elevados números de estudantes no 5º ano do Ensino Fundamental sem apresentarem os conhecimentos considerados básicos de leitura e de escrita, para este nível de ensino. Por este motivo, participaram da pesquisa os professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental, coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I, pais ou responsáveis dos estudantes que não estavam alfabetizados e os estudantes considerados pelos professores e coordenadores como não alfabetizados.

Os estudantes que participaram da pesquisa necessitaram se enquadrar nos seguintes critérios: não apresentarem os conhecimentos básicos da leitura e da escrita, ou seja, que não estejam alfabetizados, até o momento da pesquisa. Foram incluídos neste contexto<sup>34</sup> **estudantes que não têm autonomia para redigir textos ou frases, não os escrevem com coerência e apresentam leitura silábica**<sup>35</sup>. Não foram contabilizados e entrevistados estudantes que possuem diagnóstico de qualquer tipo de deficiência ou limitações no processo de aprendizagem.

A coleta de dados para essa pesquisa realizou-se em todas as escolas municipais de Ensino Fundamental de Erechim/RS, as quais totalizam sete. As escolas avaliaram um total de 20 estudantes que não sabem ler e escrever, conforme os critérios estabelecidos para participar da pesquisa, mas apenas 7 estudantes se disponibilizaram a participar e 8 de seus responsáveis.

No total participaram da pesquisa 38 pessoas, sendo 7 estudantes matriculados no 5º ano não alfabetizados, 8 responsáveis dos estudantes não alfabetizados matriculados no 5º ano, 4 coordenadores pedagógicos e 19 professores que atuam no 5º ano. Ressaltamos que as escolas estão localizadas em diferentes regiões da cidade, a maioria em bairros distantes da região central, sendo uma em bairro classificado como periférico e outra no interior do município.

---

<sup>34</sup> Critério estabelecido pela pesquisadora, com base em documentos de Ordenamentos Legais da alfabetização no país e do embasamento teórico em autores pesquisadores da alfabetização.

<sup>35</sup> Grifo nosso.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender e explicar os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. Para ter mais clareza nas respostas, foram ouvidos e questionados diferentes segmentos envolvidos no processo de aprendizagem, para que futuramente possamos enquanto profissionais ajudar a criar estratégias de ensino para que os estudantes não cheguem mais ao 5º ano com tanta defasagem na aprendizagem e para que, ao findar dessa pesquisa, pudéssemos disponibilizar tais dados para a Secretaria Municipal de Educação.

Num primeiro momento, foram enviados questionários on-line, através da plataforma do Google Forms, aos professores<sup>36</sup> atuantes no 5º ano e seus respectivos coordenadores pedagógicos<sup>37</sup>, com intuito de compreender os motivos pelos quais os estudantes estão chegando ao 5º ano sem saberem ler e escrever e como esse quadro pode ser amenizado ou revertido.

Em seguida, foram usadas as entrevistas semiestruturadas, as quais foram desenvolvidas com os pais ou responsáveis<sup>38</sup> dos estudantes que ainda não estavam alfabetizados, para obter informações sobre o que eles pensam da situação e os motivos para que seu(sua) filho(a) ainda não tenha aprendido a ler e a escrever. Foram entrevistados também os estudantes<sup>39</sup> que não estavam alfabetizados, diagnosticados pelas escolas. No momento da entrevista, os alunos realizaram uma avaliação sobre os seus conhecimentos em relação à escrita e à leitura.

Cabe ressaltar que as entrevistas e os questionários foram previamente agendados com as escolas e com os participantes da pesquisa, os quais assinaram o Termo de Consentimento Informado<sup>40</sup>, que consiste no detalhamento da pesquisa, como será realizada, como os dados serão analisados, bem como os contatos da pesquisadora para eventuais dúvidas.

Nos Termos de Consentimento Informado, constam também os possíveis benefícios que o participante terá em participar da pesquisa, que será a oportunidade de

---

<sup>36</sup> Questionário enviado aos professores do 5º ano, apêndice G. Link: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe.fPElFhqlWv9R5LKIatJpqyhGGZkxM4ktD1zBc1TKjOeBBcA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe.fPElFhqlWv9R5LKIatJpqyhGGZkxM4ktD1zBc1TKjOeBBcA/viewform?usp=sf_link)

<sup>37</sup> Questionário enviado a coordenadores, apêndice I: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeXaCm7-157asdwfqwz1Z7HVjb9gZMkieRQphAtOkaw-NSjHQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeXaCm7-157asdwfqwz1Z7HVjb9gZMkieRQphAtOkaw-NSjHQ/viewform?usp=sf_link)

<sup>38</sup> Roteiro entrevista com pais ou responsáveis dos estudantes não alfabetizados, apêndice E.

<sup>39</sup> Roteiro entrevista dos estudantes não alfabetizados, apêndice C.

<sup>40</sup> Termo de Consentimento Informado professores, apêndice F; Termo de Consentimento Informado coordenadores, apêndice H.

serem ouvidos na sua percepção sobre o assunto pesquisado e o acesso aos resultados obtidos através da pesquisa. Além disso, estarão descritos os possíveis riscos, os quais têm ligação direta a possível constrangimento no momento de responder algumas das questões, informando que terá total liberdade de se abster na resposta de qualquer uma das perguntas. Uma cópia desse termo ficou com o participante da pesquisa e outra com a pesquisadora, sendo que em todos os termos têm a explicação que eles serão mantidos no anonimato, ou seja, em hipótese alguma suas identidades serão reveladas.

Para realizar as entrevistas com os estudantes que ainda não estão alfabetizados, os pais precisaram assinar o Termo de Consentimento Informado<sup>41</sup>, juntamente com a autorização do uso de voz. Os estudantes em comum acordo assinaram o Termo de Assentimento<sup>42</sup>.

Dessa forma, destaca-se que, ao realizar-se uma pesquisa na área de Humanas, em especial em educação, o pesquisador precisa estar consciente das ações que irá realizar, bem como conhecer todos os riscos que sua pesquisa pode oferecer aos participantes, por isso é necessário ter cuidado para respeitar a posição do participante, bem como posteriormente com a análise de dados.

Neste contexto, far-se-á necessário ressaltar a relação entre o pesquisador e os participantes, a qual será construída no decorrer da pesquisa, de forma contínua, através de diálogos, observações, possíveis intervenções. Busca-se, assim, bem-estar dos participantes, para que os mesmos se sintam seguros em expor suas angústias, receios, pontos de vista sobre a temática, e tendo autonomia de deixar de participar da pesquisa em qualquer momento. (BRASIL, 2016).

Em nenhum momento serão divulgadas a identidade e o nome da escola e dos participantes, todos ficarão no anonimato, sendo usados códigos para identificar os participantes. Segundo Lüdke e André (1986, p.50), “uma medida geralmente tomada para manter o anonimato dos respondentes é o uso de nomes fictícios no relato, além evidentemente, do cuidado para não revelar informações que possam identificá-los.”

A presente pesquisa foi submetida à apreciação, avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, a partir do cadastro realizado pela pesquisadora na

---

<sup>41</sup> Termo de Consentimento Informado aos pais ou responsáveis pelos estudantes menores de 18 anos, apêndice A; Termo de Consentimento Informado aos pais participantes da entrevista, apêndice D.

<sup>42</sup> Termo de Assentimento, apêndice B.

Plataforma Brasil, sob o CAEE: 39551420.9.0000.5564. Após a sua aprovação, os questionários e as entrevistas foram previamente agendados com as direções das escolas.

Os dados coletados serão armazenados em arquivos digitais pela pesquisadora por um período de 5 anos e, após esse período, serão descartados definitivamente. A devolutiva da pesquisa aconteceu através de um relatório, entregue à Secretaria Municipal de Educação do Município de Erechim/RS (SMED), o qual abrangeu os resultados da pesquisa.

Depois de obter os dados da pesquisa de campo, chegou um dos momentos cruciais da pesquisa, que foi a tabulação e análise desses dados, as quais serão especificadas na seção a seguir.

#### **4.5.1 Análise de dados**

Após recolher os dados, chega à fase central da pesquisa, que é a análise dos dados obtidos. No entanto, como afirma Gomes (1994, p.67), “[...] a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa”.

A parte crucial da pesquisa é saber analisar e interpretar esses dados. Caso contrário, a coleta terá sido em vão. A partir dessa análise, pode-se entender se os objetivos foram alcançados, se o problema foi respondido e se condizem com as hipóteses iniciais. Para análise desses dados, será usado o método de “Análise de Conteúdo”, de Bardin (2016, p.31), que ela denomina como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Para que essa Análise de Conteúdo aconteça, Bardin (2016, p.95) aponta três fases distintas, que são “pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” Essas três fases posteriormente vão gerar o que é chamado de categorias. Essa categorização das mensagens pode ser estabelecida por meio de “unidades de registro” e “unidades de contexto” (BARDIN, 2016), facilitando a análise dos dados pelo pesquisador, pois partirá de elementos concretos, como palavras, frases, mensagens que se repetem nas diferentes entrevistas e questionários nas unidades de registro, e das unidades de contexto.

Após a coleta de dados a partir das entrevistas e questionários com os professores dos 5º anos do Ensino Fundamental, coordenadores, estudantes e seus respectivos responsáveis das escolas municipais de Erechim/RS, as respostas presentes nestes materiais foram organizadas em categorias, com o intuito de facilitar o entendimento e verificar a possível resposta para o problema inicial da pesquisa. Diante dessa afirmação, Gomes (1994, p.70) esclarece que “[...] as categorias são empregadas para se estabelecer classificações [...] trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso [...]”.

Levando em consideração a afirmação acima, Gomes (1994, p.70) explica que “as categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos [...]”.

Dessa forma, as categorias para a análise dos dados dessa pesquisa serão preestabelecidas em:

1ª categoria: Perspectiva dos professores, coordenadores, pais e estudantes sobre a não aprendizagem da leitura e da escrita: os possíveis motivos.

2ª categoria: Alternativas para reverter a não aprendizagem da leitura e da escrita.

#### **4.5.2 Produto Final**

Por fim, a partir da análise dos dados coletados, se fez necessário desenvolver um produto, pois se trata de um curso de Mestrado Profissional, o qual tem como principal objetivo uma pesquisa aplicada, ou seja, deve acontecer um diagnóstico ou uma intervenção de pesquisador. (SARTORI; PEREIRA; 2018).

Neste viés, esta pesquisa tem como produto final um relatório, que foi entregue à Secretaria Municipal de Educação do Município de Erechim/RS (SMED), o qual consta nos anexos. Este relatório abrangeu os possíveis motivos dessa problemática na visão dos professores do 5º ano, coordenadores das escolas, pais ou responsáveis dos estudantes não alfabetizados e estudantes não alfabetizados no 5º ano do Ensino Fundamental I e as sugestões dos participantes para reverter esse quadro de não aprendizagem de leitura e escrita. A partir dessas informações e das avaliações do ensino no âmbito municipal, a SMED poderá traçar estratégias para diminuir estes índices, buscando melhorar a qualidade na educação do município.

## 5 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo será apresentada a análise das respostas concedidas nos questionários entregues a professores atuantes no 5º ano e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I, bem como as respostas das entrevistas com os estudantes não alfabetizados e seus respectivos responsáveis das escolas municipais de Erechim/RS. O objetivo desse estudo de campo foi compreender e explicar os possíveis motivos que levam os estudantes a chegarem ao 5º ano sem saber ler e escrever e as possíveis alternativas para que essa situação seja resolvida.

Inicialmente, entrei em contato com as direções da escola, via telefone, pois estamos vivendo uma pandemia, explicando o objetivo da pesquisa e a forma como aconteceria a coleta de dados. A pesquisa de campo, então, foi dividida em dois momentos, os questionários foram enviados aos professores e aos coordenadores pedagógicos no mês de dezembro de 2020 e as entrevistas com os estudantes e responsáveis foram agendadas a partir da segunda quinzena de março. Após o contato inicial com as escolas, agendamos um dia para enviarmos por e-mail da escola os TCL e os links dos questionários aos professores e coordenadores. Necessitei entrar em contato várias vezes com algumas escolas ressaltando a importância da participação dos professores e coordenadores na pesquisa.

Foram convidados 25 professores, e recebemos o retorno de 19 questionários. Em relação aos coordenadores pedagógicos, foram convidados os 7, pois cada escola tem um coordenador de Ensino Fundamental I e obtivemos o retorno de apenas 4 questionários.

Na segunda etapa da pesquisa de campo, entrei novamente em contato com as direções das escolas, dessa vez de forma presencial, na qual expliquei os objetivos da pesquisa e como procederia na entrevista com os estudantes matriculados no 5º ano, diagnosticados pela escola como não alfabetizados, ou seja, que não têm autonomia para redigir textos ou frases, não os escrevem com coerência e apresentam leitura silábica. Nesta etapa foram convidados também os responsáveis dos alunos não alfabetizados. Algumas escolas entraram em contato com as famílias e agendaram as entrevistas e outras escolas me passaram o contato para que eu conversasse com as famílias e as convidasse para participar do estudo, obtendo, assim, pouco êxito. No total foram convidados 20 estudantes e seus responsáveis, mas apenas 8 responsáveis se disponibilizaram a participar e 7 alunos.

No decorrer das entrevistas, ocorreu em duas escolas de a família confirmar a participação na pesquisa, mas não comparecer na escola no dia e horário agendado. Algumas famílias preferiram participar de forma on-line, por chamada de vídeo via Whatsapp, as quais totalizaram três entrevistas, posteriormente agendamos um horário, com os alunos, para realizarmos o complemento das entrevistas com o registro de palavras, frase e a leitura dos seus escritos, com o objetivo de avaliarmos as hipóteses de leitura e escrita dos participantes. Para manter o sigilo da identidade dos envolvidos na pesquisa, eles receberam nomeação fictícia, utilizando, assim: professor1; coordenador pedagógico1; estudante1; e responsável1.

A entrevista com os alunos, iniciou-se com uma conversa sobre como estão se sentindo no momento da pandemia, o que gostam na escola, como se sentem estudando na escola e diante dos colegas da turma, foram questionados se sabem ler e escrever, o porquê não estavam aprendendo ler e escrever o suficiente e o que estava faltando para aprender a ler e escrever mais. Em seguida, selecionamos algumas palavras dessa conversa, para que os participantes as escrevessem e lessem, seguindo alguns critérios como: uma palavra polissílaba, uma palavra trissílaba, uma palavra dissílaba, uma palavra monossílaba e uma frase formulada pela pesquisadora utilizando a palavra dissílaba, já registrada anteriormente, sendo que, após a escrita de cada palavra, solicitou-se que o aluno realizasse a leitura da palavra.

Para prosseguirmos com os estudos, se torna fundamental expormos os resultados obtidos nas avaliações referentes à leitura e à escrita realizadas com os alunos participantes da pesquisa. O Estudante 1 realizou a escrita das palavras “resultado”, “continha”, “prova”, “bem” e da frase “Vamos fazer uma prova”. Para tal, utilizou letras aleatórias de seu conhecimento prévio para compor as palavras e a frase. Em relação à leitura das palavras e frase, em nenhum momento fez o movimento de acompanhar com o dedo ou lápis o que havia acabado de registrar, apenas repetiu a palavra. Por estes motivos, podemos afirmar que este estudante não está alfabetizado, conforme a figura abaixo.

**Figura 1** - Hipótese de escrita do Estudante 1

EULAM  
 CDRAN  
 PANAO  
 BNUAS  
 ELUACT CTOR UMAR UNV

**Fonte:** Estudante 1, 2021.

Por sua vez, o segundo participante escreveu as palavras “trabalho”, “futebol”, “bola”, “faz” e a frase “Eu jogo bola na pracinha”. Ao ler as palavras, constatou-se que apenas as repetiu, sem fazer menção aos seus registros. Este participante não está alfabetizado, uma vez que usa as letras de forma aleatória e não as consegue ler.

**Figura 2** – Hipótese de escrita do Estudante 2

ni llaeo  
 flito  
 dla  
 fito  
 euo ijo dla ema erro

**Fonte:** Estudante 2, 2021.

O terceiro participante da pesquisa escreveu as palavras “matemática”, “aprender”, “feliz”, “bem” e a frase “Estou feliz em retornar para a escola”. Ao analisar a escrita, percebe-se que este estudante realizou alguns erros de grafia. Em relação à leitura, este estudante a fez de forma silábica, ou seja, fez pausas entre as sílabas das palavras, o que caracteriza estar sim alfabetizado na escrita, mas ainda necessitando avançar na sua leitura.

**Figura 3** – Hipótese de escrita do Estudante 3

Matemática  
 Aprende  
 Feliz  
 bem  
 Gosto Feliz em retorna para a escola

**Fonte:** Estudante 3, 2021.

O quarto participante escreveu as palavras “aprendendo”, “semana”, “gibi”, “ler” e a frase “Gosto de ler gibi na escola”. Em relação à leitura, não necessitou apontar para as sílabas das palavras. Ao ler a frase, apresentou leitura silábica, mas pode ser considerado alfabetizado.

**Figura 4** – Hipótese de escrita do Estudante 4

aprendendo  
 semana  
 gibi  
 ler  
 gosto de ler gibi na escola

**Fonte:** Estudante 4, 2021.

Já o quinto participante escreveu as palavras “professores”, “salada”, “lanche”, “bem” e a frase “Gosto do lanche da escola”. Apresentou leitura fluente, o que caracteriza

estar no nível silábico. No momento em que conversei com a direção da escola, o diagnosticaram como um estudante com lacunas na escrita e com pouca autonomia para elaborar frases e interpretá-las. No entanto, podemos considerar essa criança como alfabetizada.

**Figura 5** – Hipótese de escrita do Estudante 5

professores  
 Balada  
 lanche  
 bem  
 gosto do lanche da escola

**Fonte:** Estudante 5, 2021.

O participante a seguir escreveu as palavras “psicomotricidade”, “escola”, “legal”, “sim” e a frase “É legal ir no ginásio”. Já a leitura desse estudante é fluente. Em conversa com a direção da escola, constatou-se que o estudante apresenta lacunas na compreensão e interpretação de frases e textos simples, mas, diante da leitura e da escrita, realizadas, podemos também considerá-lo como alfabetizado.

**Figura 6** – Hipótese de escrita do Estudante 6

psicomotricidade  
 escola  
 legal  
 sim  
 e legal ir no ginásio

**Fonte:** Estudante 6, 2021.

O último participante escreveu as palavras “matemática”, “amiga”, “legal”, “bem” e a frase “Acho legal frequentar a escola”. Em relação à leitura, foi silábica em algumas palavras e na frase, mas também podemos considerá-lo alfabetizado.

**Figura 7** – Hipótese de escrita do Estudante 7

Matematica  
 Conversa  
 legou  
 dedi  
 Acho legou frequentar a escola

**Fonte:** Estudante 7, 2021.

A partir das avaliações da leitura e da escrita realizadas com os estudantes, constatou-se que alguns até sabem grafar as palavras e frases, apresentando poucos erros de grafia. Em relação à leitura, a maioria dos participantes ainda está em nível silábico, e dois deles não relacionam as letras que grafam com as palavras que leem. No entanto, a partir do teste de escrita e leitura, é possível afirmarmos que cinco das sete crianças não poderiam ser consideradas como não alfabetizadas.

Dando continuidade à análise dos dados, visando atingir os objetivos da pesquisa, as respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas foram divididas em duas categorias principais definidas (I) perspectivas dos professores, coordenadores pedagógicos, pais e estudantes não alfabetizados sobre a não aprendizagem da leitura e da escrita e seus possíveis motivos; e (II) alternativas para reverter a não aprendizagem da leitura e da escrita.

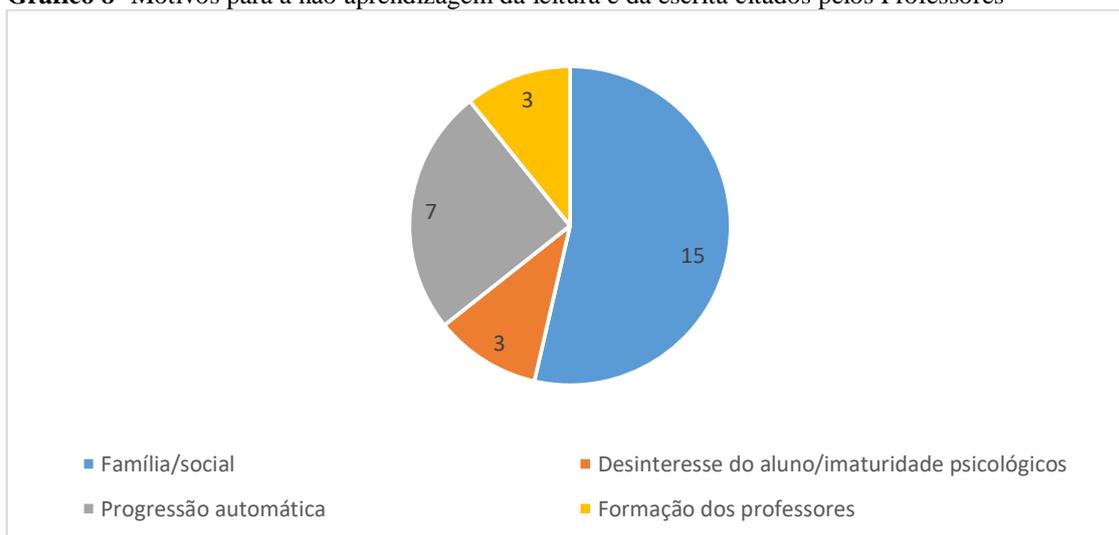
## 5.1 PERSPECTIVA DOS PROFESSORES, COORDENADORES, PAIS E ESTUDANTES SOBRE A NÃO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: OS POSSÍVEIS MOTIVOS

Para iniciar a análise dos dados da pesquisa de campo, se torna importante destacar que o objetivo principal da aprendizagem “é a construção de autoria e autonomia do aluno, com orientação do professor” (DEMO, 2008, p.16). Nessa perspectiva, seria importante que as escolas fizessem com que seus estudantes fossem autores, ou seja, que realmente aprendessem, e não apenas reproduzissem o que lhe foi falado e mostrado.

Assim, em relação a não aprendizagem, Demo (2008, p.19) afirma que “[...] podemos dividir os motivos para a não aprendizagem em externos e internos à escola, tendo essa divisão a intenção de não colocar nas costas da escola a questão inteira [...]” Esses fatores externos podem ser o local onde essa criança vive, sua condição social, seu contato com o mundo letrado. Os fatores internos à escola se direcionam às práticas pedagógicas dos professores, infraestrutura, currículo, entre outros.

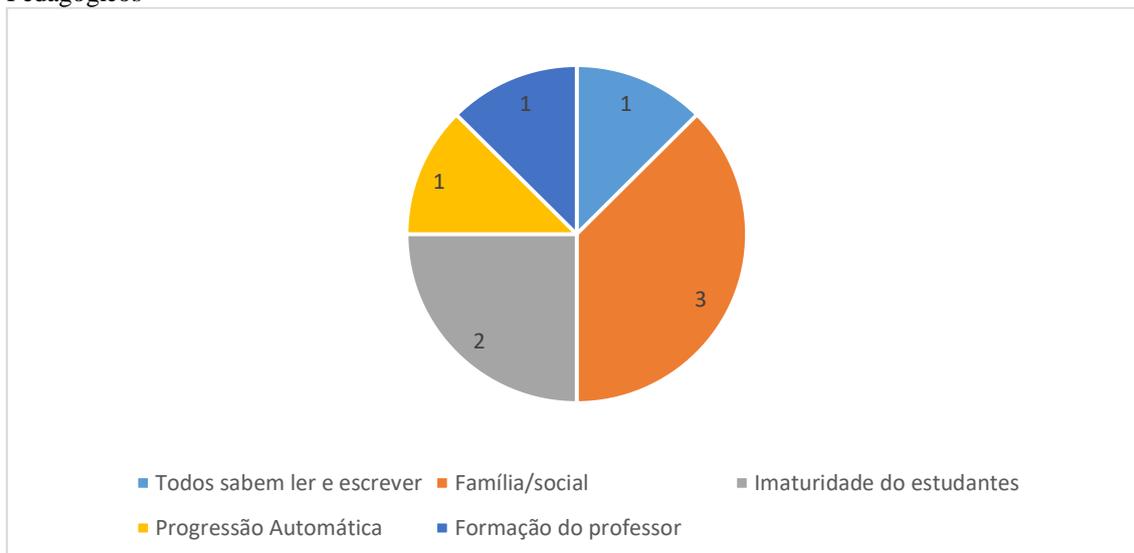
Nesta categoria foram analisadas as respostas dos professores atuantes no 5º ano e dos coordenadores pedagógicos sobre a pergunta: Por que estudantes chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever? Quais os motivos para que isso aconteça? Os estudantes participantes das entrevistas foram questionados se sabiam ler e escrever, e os motivos deles não aprenderem como o esperado; os responsáveis foram questionados se os estudantes sabiam ler e escrever, e os motivos para que não estejam aprendendo o esperado.

Ao analisar as respostas dos professores e coordenadores pedagógicos, constatamos que, em sua maioria, foram citados mais de um motivo possível para a não aprendizagem da leitura e da escrita e por isso o quantitativo ultrapassa o número de questionários respondidos. Para facilitar o entendimento, segue um gráfico com os motivos citados pelos 19 professores participantes da pesquisa.

**Gráfico 8-** Motivos para a não aprendizagem da leitura e da escrita citados pelos Professores

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Percebe-se quase unanimidade entre os professores ao justificarem a não aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças em virtude de questões familiares. Poucos apontaram como justificativa o viés pedagógico e, quando este foi citado, teve destaque a formação de professores. Dando continuidade, temos o gráfico com os aspectos citados pelos quatro coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa.

**Gráfico 9** - Motivos para a não aprendizagem da leitura e da escrita citados pelos Coordenadores Pedagógicos

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Novamente, pode-se visualizar nas respostas dos Coordenadores Pedagógicos a ênfase no papel da família na vida e na aprendizagem dos estudantes e os estímulos recebidos do meio em que a criança está inserida. Dando continuidade, temos as repostas

das entrevistas dos estudantes não alfabetizados do 5º ano do Ensino Fundamental e de seus responsáveis. Em relação às respostas dos 7 alunos, ao indagá-los se sabem ler e escrever e sobre os possíveis motivos para não atingirem a aprendizagem da leitura e da escrita, obtivemos as seguintes respostas:

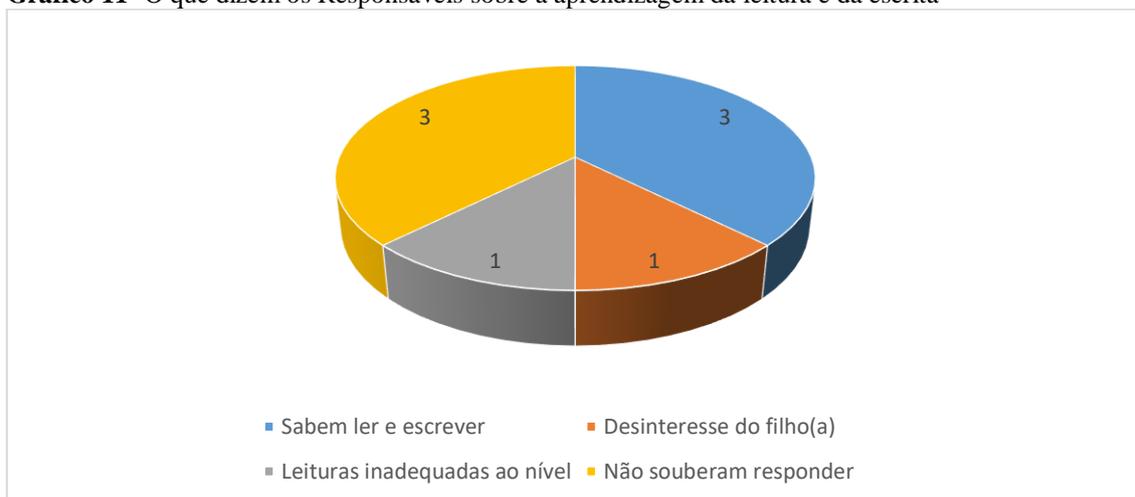
**Gráfico 10** - O que dizem os Alunos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Ao analisar o gráfico com as respostas dos estudantes, percebe-se que os que responderam que não sabem ler e escrever apontam como causa a forma como a professora conduz as aulas ou não realizar as atividades propostas pelas professoras. Já em relação às respostas dos responsáveis pelos alunos não alfabetizados, obtemos as informações a seguir:

**Gráfico 11**- O que dizem os Responsáveis sobre a aprendizagem da leitura e da escrita



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Os estudantes e seus respectivos responsáveis que participaram da pesquisa de forma on-line foram os que responderam que não apresentam lacunas na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao verificarmos as respostas dos responsáveis, novamente podemos verificar o apontamento de aspectos das escolhas pedagógicas dos professores e também aspectos psicológicos, os quais tentaram buscar resposta para a não aprendizagem dos seus filhos.

Em relação a esses aspectos sociais, em especial o acompanhamento familiar, ganham destaque as respostas a seguir:

[...] Existe uma série de fatores que influenciam nesse processo, a questão cultural e o meio onde as crianças estão inseridas, assim como os mais variados estímulos que ela recebe da família desde o seu nascimento. A exposição a diversas formas de letramento e de práticas que envolvem leitura e escrita. (Coordenador Pedagógico 3).

[...] Falta de estrutura familiar, sendo que o estudante não encontra o apoio e suporte necessário na organização e compreensão do processo da leitura e escrita [...] E ocorre e muito, A falta de interesse do estudante o que decorre do descaso da família para com seus filhos. (Professor 4).

[...] desestrutura social, comprometimento dos pais e/ou responsáveis. (Professor 5).

Acredito que a maior dificuldade para esses estudantes é a falta de acompanhamento e estímulo fora da escola. (Professor 6).

Para que uma criança obtenha sucesso em seu processo de alfabetização, são vários fatores que acabam influenciando. No decorrer de minha experiência com esta série e também com as primeiras séries de alfabetização, o que evidencio de forma evidente é a falta de estímulo para a leitura que deveria vir da família, desde os primeiros contatos. Esta falta de contato com a escrita e de oportunidades de leitura acabam afastando a criança do letramento. (Professor 13).

Não tá aprendendo nada. Ele não sabe ler, não sabe escrever, não sabe nada. Essa pergunta eu não sei lhe responder. Por causa que já levei na psicóloga, ele não tem problema nenhum. Não sei por que não aprende. Eu não sei ler também. Só sei meu nome. Eu não sei por que ele não tá aprendendo, já pensei em mudar ele de colégio, mas sempre coloquei ele aqui. Não sei responder essa pergunta aí. Porque eu não sei por que ele não aprende as professoras são boas, o colégio é bom, pra mim eu sei que é bom. Não sei por que ele não aprende, se é por causa de mim que não aprendi a ler e ele também não sabe daí. (Responsável 1).

Diante dos motivos narrados acima, Moura e Lopes (2008, p.8) pressupõem que,

não podemos negar que a família é importante em certo aspecto para a aprendizagem da criança, mas a aprendizagem escolar é responsabilidade do professor. Principalmente porque em casa muitas dessas crianças não têm

pais alfabetizados e/ou não leem diversos gêneros, a escola precisa se responsabilizar por oferecer essas oportunidades a ela. Se o professor não entender que lugar de aprender a ler é na escola e não em casa, sempre vai haver uma transferência de responsabilidade e quem vai ser penalizada por isso vai ser a criança que não vai se alfabetizar se ninguém ensinar.

Dessa forma, a escola não deveria culpar as famílias ou o meio social pela não aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. O acompanhamento da família é importante sim, mas a falta dele não pode justificar a não aprendizagem dos estudantes. O papel principal das famílias é garantir que os estudantes frequentem a escola em todos os dias letivos. Cabe à escola criar estratégias para que todos os alunos aprendam, conforme os objetivos traçados.

Ao abordar o requisito das condições sociais, destacando as condições financeiras dos estudantes, Weisz e Sanchez (2009, p.48-49) assinalam que

as crianças vindas de um mundo cultural semelhante ao que é valorizado na escola já chegam com enormes vantagens em relação às demais. Para elas a escola será muito mais fácil, porque está em consonância com a cultura da família e do seu ambiente. Não se pode dizer o mesmo das crianças que vêm de comunidades onde as pessoas têm menor grau de escolaridade e estão, portanto, mais distantes dos usos cotidianos dos conteúdos que a escola propõe. Elas não dispõem do tipo de conhecimento com o qual a escola habitualmente conte e dependem exclusivamente da escola para aprender os conteúdos escolares, pois não têm, em casa, a quem recorrer.

No contexto social no qual as famílias têm poucas condições financeiras e pouca instrução escolar, as crianças terão um acesso à cultura escrita mais restrito, o que pode distanciá-las da escola, mas isso não pode ser usado como justificativa para a não aprendizagem. A escola terá que criar formas de envolver e demonstrar o seu papel na vida delas e na sociedade.

Assim, Schwartz (2016, p.41) enfatiza que

quando os professores apontam a ausência de motivação adequada dos pais para justificar a não aprendizagem dos alunos, parecem não ter clareza em relação ao papel desses pais e nem do seu papel nos processos de ensino aprendizagem. Cabe ao professor planejar modos de seduzir o aluno, de fazer com que ele atribua significado às aprendizagens que precisa (re)construir, que deseje aprender. É também papel dele despertar o interesse e manter a atenção do aluno.

Concluindo, se a família acompanhar a vida escolar da criança e o incentivar a estudar, suas chances de sucesso escolar são maiores. Porém, a escola e o professor

não podem atribuir a causa da não aprendizagem para as famílias que não "participam" como a escola desejaria.

Dando continuidade, verificou-se nas respostas um segundo motivo importante para justificar a não aprendizagem da leitura e da escrita, o qual se refere à não reprovação escolar. Professores e Coordenador Pedagógico participantes da pesquisa acreditam que, se não existisse a progressão continuada<sup>43</sup>, e eles pudessem reprovar os alunos nos primeiros anos, os estudantes chegariam ao 5º ano do Ensino Fundamental sabendo ler e escrever.

Para elucidar esta situação, segue a descrição de algumas respostas obtidas.

A não retenção dos estudantes quando necessário [...] (Coordenador Pedagógico 2).

Devido às regras da Educação, onde deve-se passar o aluno sem uma avaliação adequada. (Professor 1).

A aprovação automática até o 3º ano, independente do conhecimento do estudante [...]. (Professor 10).

Eu penso que o fato de não poder reprovar até o 3º ano, está deixando lacunas graves na aprendizagem das crianças. Sabemos que cada criança tem seu momento e maneira de aprender, porém, se ela for avançando os anos e levando suas dificuldades adiante, a situação só vai agravar. Um dos motivos é esse, aí a criança chega no 4º e 5º ano, com grandes dificuldades na leitura e escrita. (Professor 14).

[...] dificuldades que não foram sanadas nos primeiros anos do ensino fundamental por não haver reprovação, desta forma o estudante não se empenha na aprendizagem. (Professor 18).

Em relação à avaliação escolar, em especial sobre a reprovação, Luckesi (2011, p.29) argumenta que

o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão. O educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender. Por si, não interessa ao sistema escolar que o educando seja reprovado, interessa que ele aprenda e, por ter aprendido, seja aprovado. O investimento necessário do sistema de ensino é para que o educando aprenda e a avaliação está a serviço dessa tarefa. Os exames, por serem classificatórios, não tem essa perspectiva; a sua função é de sustentar a aprovação ou reprovação do educando; função diversa de

---

<sup>43</sup> O estudante não será retido até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, pois, a partir da Resolução CNE/CEB n.07 14/12/2010, está previsto que estes três primeiros anos constituem um ciclo para que os estudantes se alfabetizem.

subsidiar um investimento significativo no sucesso da aprendizagem, própria da avaliação.

Nenhuma pessoa entra em um curso para ser reprovado, mas sim para aprender. A mesma situação acontece com as crianças: as famílias não matriculam seus filhos para serem reprovados nas escolas, e sim para aprenderem.

A reprovação, a classificação de capacidade e incapacidade de aprender, causa nas pessoas uma sensação de frustração, provocando um afastamento da escola e até mesmo o abandono. Repetir um ano, no mesmo nível, não é sinônimo de melhoras na aprendizagem, principalmente se o professor repetir a metodologia de ensino do ano anterior.

Além do fator da reprovação citado pelos participantes, alguns afirmaram ainda que um dos motivos para a não aprendizagem da leitura e da escrita pode ser a precária formação dos professores, o que influencia nas escolhas pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos. Diante dessa situação, os participantes afirmaram que

[...] a falta de comprometimento e responsabilidade por parte de alguns professores, a falta de professores com perfil para trabalhar com os anos iniciais. (Coordenador Pedagógico 2).

[...] o ciclo dos três primeiros anos sem um preparo dos profissionais para entender como atuarem em conjunto [...]. (Professor 2).

[...] ocorrem também muitas vezes falhas por parte dos professores, os quais nem sempre encontram - se preparados para alfabetizar. Falta-lhes a prática [...]. (Professor 4).

Eu acho que o problema não é só do município, mas sim da educação. Eu comparo pela minha educação, no quinto ano, eu tinha muito mais conhecimento, sabia ler e interpretar, coisas que ele não tem. Eu acredito que na verdade é um problema da educação. As leituras, nas vezes que ele pegava livros na biblioteca, sem pé nem cabeça, que não tem sentido, uma história é uns livros hoje em dia muito sem nexos [...] Muitas vezes não entende o que lê e escreve. O problema é interpretação do que ele tá lendo. (Responsável 3).

Eu entendo o que a professora explica, mas não consigo fazer as atividades. (Estudante 2).

A forma como a professora explica, não consigo fazer todas as atividades. (Estudante 4).

Percebe-se na fala dos professores e coordenadores pedagógicos a precariedade da formação docente no Brasil. Na fala dos responsáveis e dos estudantes, destacaram-se os aspectos sobre as escolhas pedagógicas dos professores, as quais são fundamentais para que ocorra aprendizagem dos alunos e estão diretamente

relacionadas com a formação dos professores. Não é de hoje que se debate que formação docente no Brasil apresenta muitas falhas, e isso já tem início

[...] na faculdade. **Os docentes de pedagogia e das licenciaturas** – de matemática, língua portuguesa, biologia, **não sabem ensinar para quem dará aula**. Isso porque eles mesmos não aprenderam como fazer isso. Para não dizer que a formação didática não existe, podemos dizer que ela é precária. **A maioria dos futuros professores não aprende como lecionar**. Não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar. **Muitos de nossos professores saem da faculdade sem saber alfabetizar crianças**. É um problema grave. (GATTI, 2018, p.1 - grifo nosso).

A falta de uma formação inicial e continuada de qualidade dos professores faz com que os profissionais da educação repitam com seus alunos a forma de ensinar que aprenderam, ou seja, não fazem as escolhas pedagógicas corretas para cada situação vivenciada.

Ao analisar as respostas dos participantes, verificou-se que existem vários motivos citados e que estes se enquadram em três aspectos principais, os quais pode-se definir em: aspectos sociais (acompanhamento familiar, cultura); aspectos psicológicos (imaturidade dos alunos, uso de medicação); e aspectos pedagógicos (escolhas das atividades, formação inicial e continuada dos professores, aprovação automática). Esses três aspectos podem ser usados para apontar o porquê os alunos não aprendem a ler e a escrever, mas o mais importante e relevante são os aspectos pedagógicos, pois ensinar a ler e a escrever é função da escola.

Dando continuidade na pesquisa, os participantes foram questionados sobre quais as alternativas para melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita, as quais são analisadas na próxima categoria.

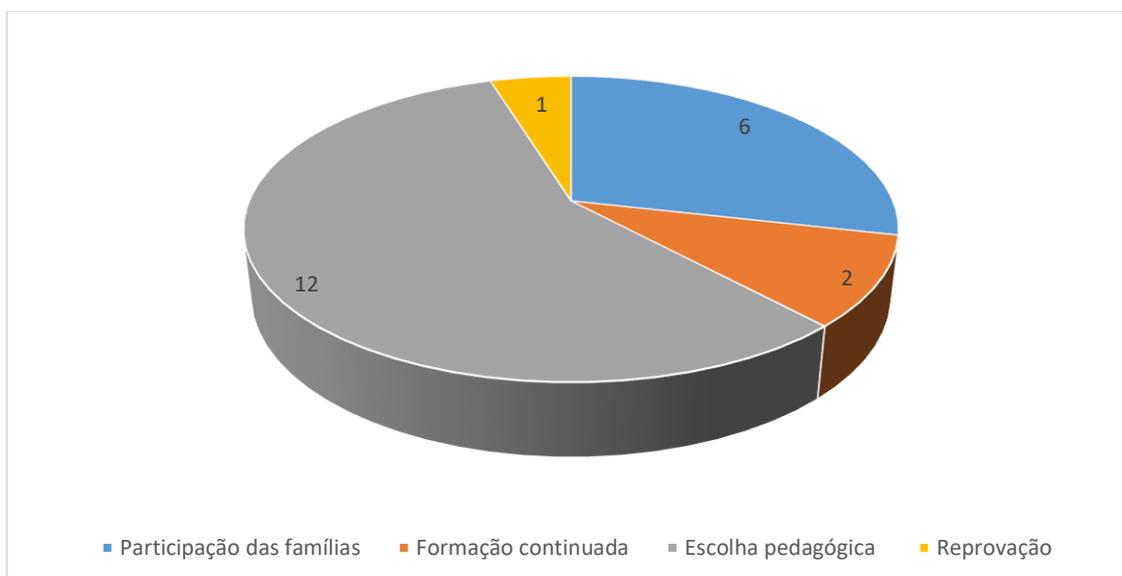
## 5.2 ALTERNATIVAS PARA REVERTER A NÃO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Ao analisar as respostas da segunda pergunta dos questionários entregues aos professores e coordenadores pedagógicos e as entrevistas realizadas com os estudantes e seus responsáveis, a qual corresponde às possíveis alternativas para solucionar a problemática da não aprendizagem da leitura e da escrita, percebe-se uma dissonância

entre as respostas em relação aos possíveis motivos para que essa situação aconteça, principalmente entre os professores participantes.

Em relação às respostas dos professores, a maioria que respondeu a questão anterior citou como principal causa a falta de acompanhamento e participação das famílias na vida escolar dos alunos. Já na segunda pergunta sobre as possíveis soluções para a não aprendizagem da leitura e da escrita, ganharam ênfase as práticas pedagógicas, as escolhas das atividades e a metodologia de ensino do professor, sendo que alguns citaram mais de uma alternativa. Para um melhor entendimento, segue o gráfico referente às respostas dos professores participantes, ressaltando que alguns professores citaram mais do que uma alternativa.

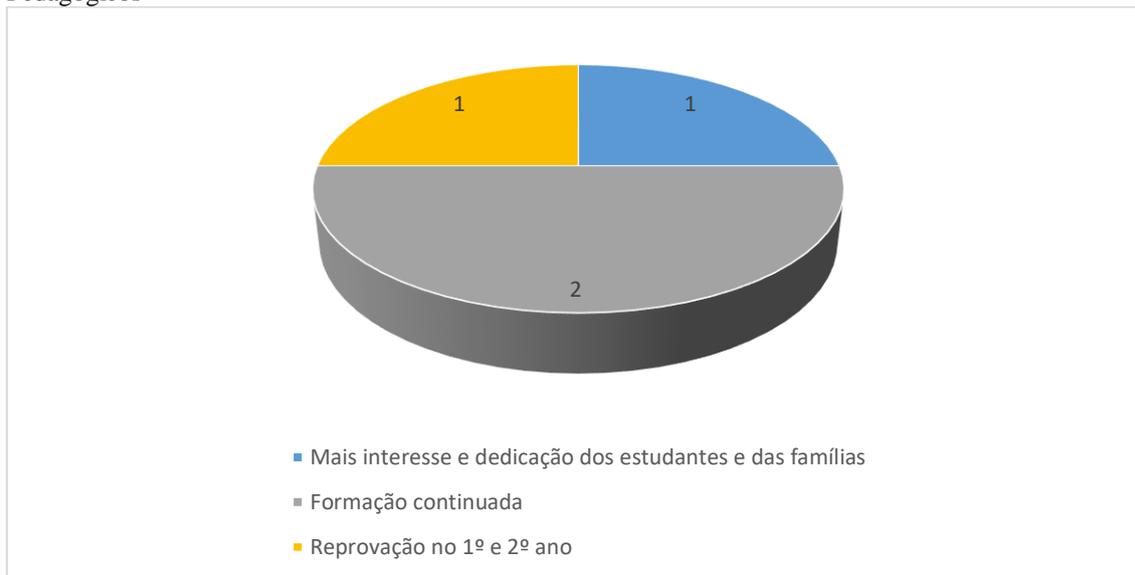
**Gráfico 12-** Alternativas para a não aprendizagem da leitura e da escrita citadas pelos Professores



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Em seguida, analisou-se as respostas dos coordenadores pedagógicos e obteve-se os resultados do gráfico a seguir, ressaltando que um dos participantes sugeriu mais de uma alternativa para responder a pergunta.

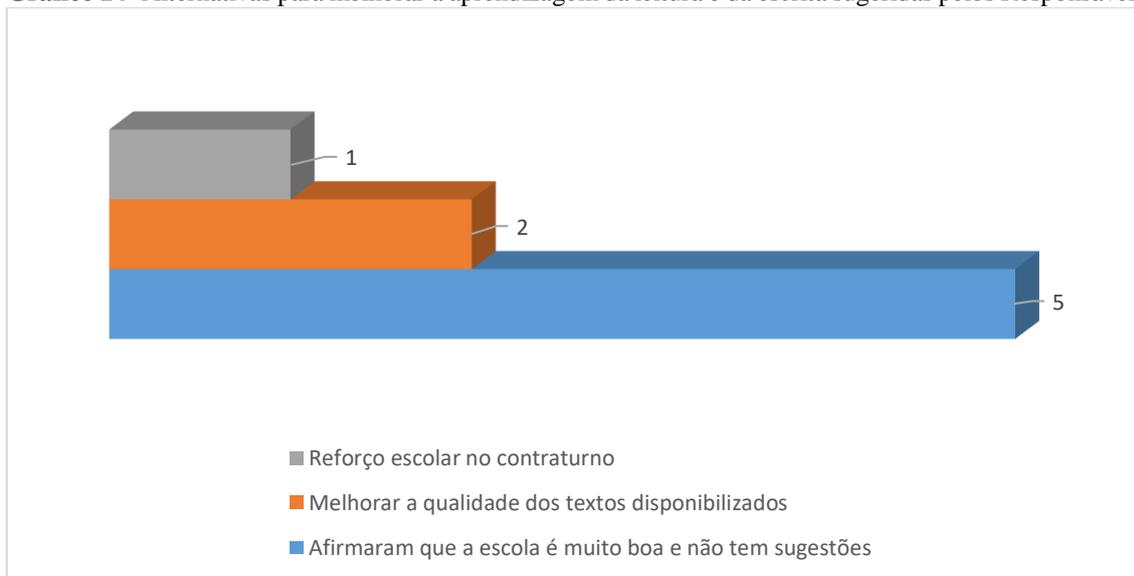
**Gráfico 13** - Alternativas para a não aprendizagem da leitura e da escrita citadas pelos Coordenadores Pedagógicos



**Fonte:** Elaborado pela autora.

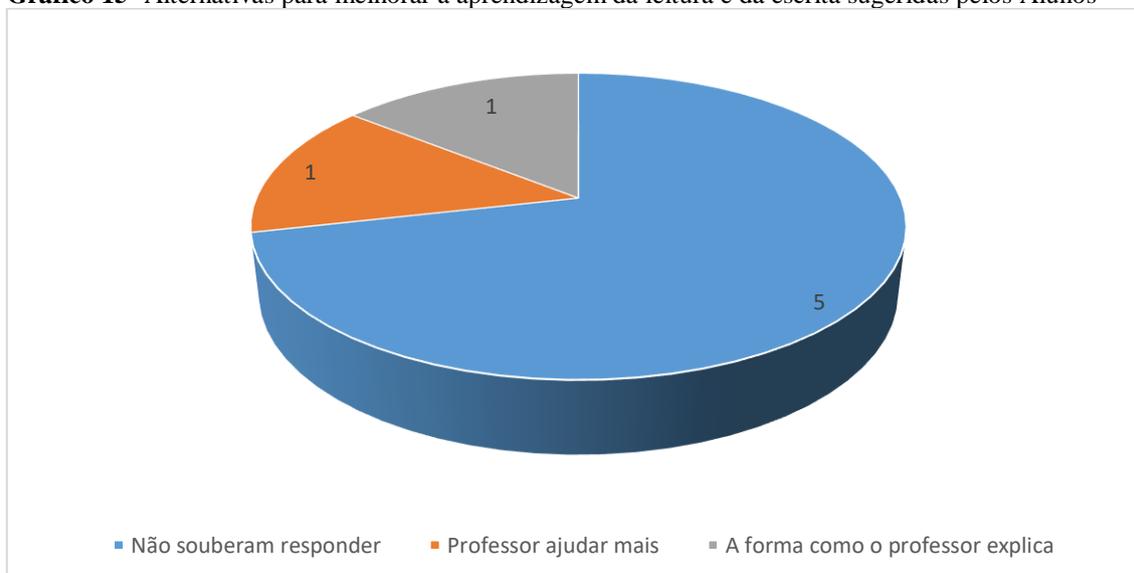
Percebe-se nas respostas dos coordenadores pedagógicos que não existe um consenso nas alternativas para melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita, destacando que na resposta anterior também citaram como um dos motivos para a não aprendizagem da leitura e da escrita a não participação da família, o que apareceu apenas em uma resposta, neste segundo momento.

Já ao analisar as respostas dos oito responsáveis participantes, verificou-se que a maioria acredita que a escola está fazendo tudo que está a seu alcance para atingir a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, três participantes sugeriram alternativas como o reforço escolar, atividades no contraturno e que os professores tenham mais cuidado ao selecionar textos e livros a serem trabalhados com os alunos. Para melhor elucidação da situação, segue o gráfico com os dados encontrados nas respostas dos participantes.

**Gráfico 14-** Alternativas para melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita sugeridas pelos Responsáveis

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Dando continuidade, tem-se as respostas dos alunos não alfabetizados indicados pelas escolas, os quais, em sua maioria, não souberam responder o que os professores e as escola poderiam fazer para que eles aprendessem a ler e a escrever. Apenas três alunos deram sugestões, as quais também perpassam as escolhas pedagógicas dos professores. Segue gráfico com as alternativas sugeridas pelos alunos.

**Gráfico 15-** Alternativas para melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita sugeridas pelos Alunos

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Percebeu-se uma grande insegurança e medo nos alunos quando questionados sobre o que a escola e os professores poderiam fazer para que eles aprendessem a ler e a escrever. Isso fez com que muitos não dessem nenhuma sugestão no momento da entrevista. Acredito que esta situação ocorreu por falta de vínculo entre a pesquisadora e as crianças.

Em relação às sugestões de alternativas para que os estudantes não cheguem mais ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saberem ler e escrever, apareceu a maior participação da família, com menor incidência da pergunta anterior. Sobre essa situação, obtivemos as seguintes respostas

Mais responsabilidade dos pais no primeiro e segundo ano. (Professor 17).

Se haver um maior envolvimento e comprometimento da família com a escola, maior empenho do estudante este número seria reduzido. (Professor 18).

Acredito que é necessário mais interesse dedicação dos estudantes e de algumas famílias. (Coordenador Pedagógico 1).

Para que os estudantes cheguem ao 5º ano sabendo ler e escrever é necessário e urgente que haja maior participação dos pais na vida escolar dos filhos. (Professor 4).

Nesta perspectiva, de participação das famílias na vida escolar dos alunos, Demo (2008, p.20) afirma que “[...] o cuidado da família com a aprendizagem dos filhos é fator fundamental para o bom desempenho”. A família tem sim o papel muito importante, principalmente no que se refere ao acompanhamento do desempenho do aluno, mas cabe à escola e aos professores ensinarem a ler e a escrever.

Outra sugestão que apareceu nas respostas foi a questão da formação continuada dos professores, a qual foram obtidas as respostas abaixo:

Formação continuada dos professores, especialmente do 1º ao 3º, e maior presença da família! (Professor 2).

Deve-se qualificar ao máximo os profissionais que trabalham com os 1º e 2º anos do ensino fundamental [...] (Coordenador Pedagógico 4).

[...] Outra necessidade é de que se ofereça formação continuada aos professores alfabetizadores (anos iniciais) para um maior conhecimento e motivação no processo de alfabetização. (Professor 4).

Em relação às formações continuadas, Libâneo (2004, p.277) cita que “[...] é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas [...]”. Atualmente, percebe-se que as formações continuadas em alguns casos são utilizadas apenas para o acúmulo de horas para promoções, ou seja, aumento de salário. Não existe uma preocupação com a qualidade e o que ela vai agregar em conhecimento para os professores. Nesta perspectiva, Demo (2008, p.40) aborda que

é preciso consertar o avião em pleno voo. Diz-se isso do desafio da formação permanente do professor que já se encontra em serviço. O problema mais agudo é que traduzimos na formação permanente os mesmos vícios da original, encurtando os cursos a alguns dias ou menos, em ambiente marcadamente instrucionista. A regra são as ‘semanas pedagógicas’, que dificilmente duram uma semana e se organizam em torno de palestras e coisas similares e já constituem patrimônio nacional. Oferecem-se aos professores tais eventos na expectativa de que isso repercuta na aprendizagem escolar. Na prática, quando os professores retornam da semana pedagógica, tudo na escola continua como antes, principalmente continua a mesma aula. Para provocar mudanças mais profundas na aprendizagem do professor, de tal sorte que repercuta adequadamente na aprendizagem do aluno, seria preciso pensar em cursos bem mais longos e intensivos [...].

Assim, deveria se pensar em formações continuadas ou permanentes de qualidade e com maior carga horária. Formação continuada como lugar aonde os professores não vão apenas para ouvir palestras, mas que se apropriem de conceitos, debatam e reflitam como acontece a aprendizagem dos alunos, para que, quando retornarem para a escola, possam reorganizar o seu fazer pedagógico, buscando atingir a aprendizagem de todos os seus alunos em todos os aspectos.

Prosseguindo a análise, os estudantes e seus responsáveis abordaram as questões referentes às escolhas pedagógicas dos professores, as quais têm influência direta com a formação dos professores. Eles afirmaram o seguinte:

A professora teria que ajudar mais, tem umas atividades difíceis. Aí pergunto pro meu amigo me ajudar. (Estudante 2).

Eu acredito que deveria ter uma meta de livros para ler no período escolar e isso tudo é acompanhado junto com a professora a interpretação o que você entendeu e tudo. Eu vejo assim, que essa interpretação e leitura é pouco cobrado, ele tem livrinhos em casa, mas aí é historinha. Eu acredito que na biblioteca deve de ter livros bons para eles lerem, mas não sei o porquê esses livros não são colocados à disposição dele. (Responsável 3).

A escola deveria dar mais incentivo. O professor dar mais atenção a aqueles alunos que tem mais dificuldade. Seria bom ter um professor disponível para pegar aqueles alunos que tem mais dificuldade e fazer um reforço a mais. Porque nem todo aluno é igual, nem toda a criança é igual, seu desenvolvimento não é igual. (Responsável 4).

A escola teria que dar um apoio, um reforço no contraturno escolar. (Responsável 5).

Os professores necessitam ter o máximo de cuidado com as escolhas das atividades a serem trabalhadas com os estudantes, ter a clareza do que vão desenvolver a partir dela. Atualmente, com o auxílio da internet, é muito fácil encontrar atividades prontas, as quais basta imprimir e entregar aos alunos, mas isso não é o suficiente, pois necessita-se de aprendizagens significativas, atividades que envolvam o aluno e realmente cumpram com seu objetivo, pois não basta apenas preencher atividades, ou caderno. Neste viés, Demo (2008, p.11) contribui

pode-se atribuir a ‘aprender mal’ inúmeros sentidos, dependendo da teoria da aprendizagem usada. Para visões tradicionalistas, aprender mal restringe-se a não saber reproduzir o que se decora na escola [...] a didática central é a do treinamento, tipicamente instrucionista, separando-se drasticamente a figura do professor e do aluno: o primeiro ensina, o segundo cópia. No fundo, ambos copiam, pois a expressão mais própria do mero ensino é repasse de conteúdos copiados, algo que sobrevive ainda na apostila como marco didático [...].

Fazer cópias não é sinônimo de aprender. Por isso, os professores necessitam estar atentos ao que vão propor aos alunos e ir além de seguir textos e atividades prontas de apostilas ou sites, ou seja,

a cópia corresponde facilmente à lei do menor esforço, como podemos observar fartamente nas faculdades. [...] os docentes são cópia. Inventam aulas copiadas (cujo protótipo é aula sugada da apostila) que os alunos, por sua vez, devem copiar e, como se não bastasse, devem reproduzir, de preferência na prova [...]. (DEMO, 2008, p.37).

Outro aspecto importante que apareceu novamente nas alternativas para os alunos aprenderem a ler e a escrever foi a reprovação. Os participantes da pesquisa afirmaram que é importante “reter os estudantes quando necessário e no momento apropriado [...]”. (Professor 5); “[...] considerar a hipótese de refazer o 1º ou 2º ano quando necessário [...]”. (Coordenador Pedagógico 4). Como já discutido anteriormente, a reprovação não é sinônimo de aprendizagem, e sim apenas uma forma

do professor garantir a disciplina dentro de sala de aula. Em relação à reprovação, Torres (1995, p.1) considera que

[...] se a repetência é, enfim, um absurdo desde todos os pontos de vista, que alguém me explique, por favor, por que ela segue sendo alimentada e tolerada, por que se continua investindo em repetência escolar em vez de investir na construção dessa nova escola coerente, verdadeiramente democrática, orientada para o sucesso em vez de para o fracasso!

A repetência não é a solução para os alunos aprenderem a ler e a escrever. É necessário pensar em estratégias pedagógicas para que esses alunos aprendam. Antes da Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, se permitia reprovar os alunos já nos primeiros anos de escolarização e, mesmo assim, existia índices altos de analfabetos funcionais no país.

Além desse questionamento, realizou-se uma terceira pergunta para os coordenadores pedagógicos, Quais as ações realizadas pela coordenação pedagógica da escola para reverter a situação de não aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes do 5º ano? A função do coordenador pedagógico na escola é diferente da dos professores. Dessa forma, se faz necessário definir a função do Coordenador Pedagógico na escola, o qual Libâneo (2004, p.221) afirma que é “[...] planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos”.

A função do Coordenador Pedagógico é fundamental na escola, uma vez que é ele quem organiza e orienta toda a prática pedagógica dos professores. Em relação ao questionamento sobre as ações que realizam na escola para melhorar a aprendizagem dos alunos, obtivemos as respostas a seguir:

A coordenação atua apoiando os professores na sua tarefa e auxilia no incentivo dos estudantes para manter uma rotina de estudos. (Coordenador Pedagógico 1).

Reforço escolar em turno contrário para estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem, atendimento individualizado em sala de aula, conversa com os pais ou responsáveis, encaminhamento para outros profissionais quando necessário e possível (psicóloga, fonoaudiólogo...), orientação aos professores, reuniões com a equipe de apoio buscando novas alternativas, entre outras ações. (Coordenador Pedagógico 2).

Orientação e acompanhamento no planejamento do professor, avaliação diagnóstica periódica com verificação da leitura e convenções do sistema

alfabético e da matemática nas turmas do ensino fundamental, com elaboração de estratégia junto com o professor para os alunos com mais dificuldade (reforço escolar, leitura diária, retirada semanal de livros literários, projetos de leitura) e contato com as famílias expondo a dificuldade do estudante e propondo um trabalho conjunto entre família e escola.(Coordenador Pedagógico 3).

As ações visam incentivar os professores a trabalharem com mais intensidade a leitura, a produção textual e os conhecimentos básicos de matemática, por meio de projetos, além de contatar as famílias para buscar o apoio das mesmas no incentivo à alfabetização. (Coordenador Pedagógico 4).

Ao analisar as respostas dos coordenadores pedagógicos, verifica-se que estão acompanhando o trabalho pedagógico dos professores nas escolas. Em relação a ações, são bem diversificadas, indo de acompanhamento e incentivo aos alunos ao desenvolvimento de projetos com viés pedagógico e também busca pela participação das famílias na escola.

Considerando as alternativas que foram relatadas pelos participantes da pesquisa, ficou claro nos segmentos participantes a necessidade de melhores escolhas pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos, bem como a formação continuada de qualidade como fundamentais para reverter a situação da não aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender é algo natural do ser humano. Estamos em constante aprendizagem durante toda a nossa vida. A função primordial da escola é promover situações para que os alunos aprendam nos anos iniciais a ler e a escrever, conhecimento fundamental em nossa sociedade. Para Kramer (1986, p.9), “saber ler e escrever significa dispor do veículo fundamental de acesso aos conhecimentos da língua nacional, da Matemática, das Ciências, da História, da Geografia, e significa, ainda, possuir o instrumento de expressão e compreensão da realidade física e social.”

A Dissertação aqui apresentada foi produzida a partir de um estudo qualitativo, bibliográfico, documental e de campo com questionários e entrevistas, cuja proposta objetivou compreender e explicar os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever em escolas municipais de Erechim/RS na perspectiva dos seus professores, dos gestores da escola, dos seus pais e das próprias crianças.

A partir da apreensão teórica, buscaram-se identificar e explicar os métodos de alfabetização existentes e utilizados no país, os quais influenciam diretamente na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, bem como pretendeu-se compreender o aporte legal relacionado à educação, em especial os aspectos sobre a alfabetização a partir da Constituição Federal de 1988 até a Política Nacional de Alfabetização em vigência.

Para obter-se mais clareza sobre a temática, realizou-se uma pesquisa de Estado do Conhecimento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações para identificar o que está sendo pesquisado sobre a temática da não aprendizagem. Nesta pesquisa foram encontradas apenas três pesquisas e necessitou-se modificar o descritor para “fracasso escolar”. Apesar de serem conceitos diferentes, foi o que mais se aproximou da temática original. Encontrou-se 71 pesquisas, as quais foram classificadas em três categorias: Aspectos Psicológicos; Aspectos Sociais; e Aspectos Pedagógicos. Essas três categorias são usadas para justificar a não aprendizagem nas escolas.

Em um segundo momento, foram discutidas questões relacionadas à avaliação, às avaliações externas e suas influências na aprendizagem dos alunos. Enfatizou-se também os possíveis motivos para a não aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas, os quais levam em consideração os três aspectos identificados na pesquisa de Estado do Conhecimento.

Em relação à pesquisa de campo, nos questionários enviados aos professores e coordenadores pedagógicos<sup>44</sup>, destacaram-se como principais motivos para a não aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos a falta de participação da família na vida escolar do aluno e a impossibilidade de reprovação dos estudantes até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Já nas entrevistas realizadas com os estudantes não alfabetizados e seus responsáveis, sobressaíram-se os aspectos pedagógicos, as escolhas das atividades dos professores e a forma como são explicados os conteúdos.

Ao indagar os participantes sobre as alternativas para solucionar a problemática da não aprendizagem da leitura e da escrita, sobressaiu-se nas respostas de professores e coordenadores pedagógicos uma dissonância em relação à resposta anterior, a qual havia sido na sua maioria a causa da não aprendizagem a falta da participação da família. Neste segundo questionamento, apontou-se como alternativa a formação continuada dos professores e as escolhas pedagógicas.

Por sua vez, os alunos e os responsáveis deram como sugestões de alternativas a necessidade de melhorar a escolha de textos, livros e atividades a serem desenvolvidas, bem como melhores explicações dos professores, mais atenção aos estudantes e reforço escolar no contraturno. Vários dos responsáveis elogiaram o trabalho desenvolvido pela escola e pelos professores.

Sendo assim, respondo a questão colocada para esta Dissertação, que os motivos que causam a não aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Erechim na perspectiva dos participantes do estudo podem ser divididos em três principais categorias: aspectos psicológicos; aspectos sociais e aspectos pedagógicos.

Os aspectos psicológicos apontam como causas a imaturidade da criança, a necessidade de uso de medicamento, ou seja, o aluno é responsável por não se alfabetizar.

Os aspectos sociais justificam a não aprendizagem através do meio, onde aluno está inserido, ou seja, o seu acesso à cultura, destacando que as crianças de camadas mais pobres apresentam mais lacunas na aprendizagem. Outro fator inserido nesta categoria diz respeito à participação e ao acompanhamento da família na vida escolar da criança, sendo que o papel da família é matricular o aluno e fazer com que o mesmo frequente a

---

<sup>44</sup> Destacando que possuem um papel de protagonistas na formação continuada no ambiente escolar.

escola todos os dias. Dessa forma, o aluno e o meio social onde vive são responsabilizados pela não aprendizagem.

Na terceira e última categoria, definida como aspectos pedagógicos, estão a formação inicial do professor e continuada, o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e seus professores, suas escolhas pedagógicas, a forma como avalia os alunos e o que é feito com os resultados posteriormente, bem como as práticas de ensinagem dos docentes. Esses aspectos são fundamentais para atingir o sucesso escolar de todos os alunos. Nesta categoria, o aluno não é o único culpado por não aprender, mas a escola também é responsabilizada.

Pode-se dizer que essas três categorias têm influência na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, mas as duas primeiras, psicológicas e sociais, não a justificam. É papel da escola pensar e refletir sobre a aprendizagem dos alunos e criar estratégias para envolver os alunos e ensiná-los a ler e a escrever. Nesta perspectiva, Demo (2008) afirma que tudo na escola deve ser pensado para a aprendizagem, cada canto dela, isso inclui sua organização física e humana. Não se pode definir a escola como um lugar repleto de salas de aula. Deve-se considerar a aprendizagem, e não as salas de aula e a quantidade de atividades desenvolvidas em um turno de aula.

É necessário desconstruir essa ideia de que escola boa é a que reprova e que vence todo conteúdo programático. Escola boa é aquela onde os alunos aprendem e queiram frequentar. No entanto, para que isso possa acontecer, é necessária uma reformulação na formação inicial e continuada dos docentes. A escola precisa fazer o seu papel, que é ensinar.

Ao concluir esta pesquisa, pode-se dizer que muitas estratégias poderão ser traçadas, pois esta temática não se esgota nestas páginas, muito pelo contrário, é apenas o início de uma investigação que é fundamental para melhorar a qualidade do ensino no município de Erechim. Ao finalizar o estudo, dispõe-se em Apêndice o produto final desta pesquisa, que consiste em um relatório dos resultados obtidos na pesquisa de campo, destinado à Secretaria Municipal de Educação de Erechim (SMED).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, número I, julho de 2009. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/51668112/6-14-1-PB\\_2.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPesquisa\\_documental\\_pistas\\_teoricas\\_e\\_me.p df&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200304%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4\\_request&X-Amz-Date=20200304T203554Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=e1b2538544c80cb32a0493338205a16150ad46f0b58097d2a08c52520f9f63d6](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/51668112/6-14-1-PB_2.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPesquisa_documental_pistas_teoricas_e_me.p df&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200304%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200304T203554Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=e1b2538544c80cb32a0493338205a16150ad46f0b58097d2a08c52520f9f63d6). Acesso em: 06 mar. 2020.
- ANGELO, Rejane Campilongo. **Concepções de fracasso escolar**: de percepções fragmentadas à percepção complexa 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/392>. Acesso em: 03 jan. 2020.
- ARTUS, Bruna Archese Kafczinski. **O campo educacional e vinculação com o sujeito psíquico**: a (não) aprendizagem. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação na Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí, 2017. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/6129>. Acesso em: 03 jan. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II. 2009. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301477/mod\\_resource/content/0/Texto\\_07.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301477/mod_resource/content/0/Texto_07.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.
- BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. **Políticas curriculares para Educação Integral**: formação de professores no Brasil e em Portugal. 2017. 283 f. - Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação PUCRS), 2017. Disponível em: [https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7214/2/TES\\_ZORAIA\\_AGUIAR\\_BITTENCOURT\\_COMPLETO.pdf](https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7214/2/TES_ZORAIA_AGUIAR_BITTENCOURT_COMPLETO.pdf). Acesso em: 13 jun. 2020.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; MOROSINI, Marília Costa. Políticas educacionais democratizantes no Brasil e a internacionalização das avaliações das escolas em um contexto emergente. **Revista e-curriculum (PUCSP)**, v. 15, p. 455-480, 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. Decreto Nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019. **Secretaria de Alfabetização**. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/33671-secretarias-112877938/secretaria-de-alfabetizacao/72471-secretaria-de-alfabetizacao#:~:text=A%20Secretaria%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20\(Sealf,os%20seus%20%C3%B3rg%C3%A3os%20espec%C3%ADficos%20singulares](http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/33671-secretarias-112877938/secretaria-de-alfabetizacao/72471-secretaria-de-alfabetizacao#:~:text=A%20Secretaria%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20(Sealf,os%20seus%20%C3%B3rg%C3%A3os%20espec%C3%ADficos%20singulares). Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm). Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica**. 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 out.2019.

BRASIL, Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional da Educação**. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Estudo e Pesquisa. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. **Relatório Brasileiro no Pisa 2018**. 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. **Relatório do SAEB 2017**. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+Saeb+2017/e683ba93-d9ac-4c2c-8f36-10493e99f9b7?version=1.0>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade em Educação**. 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_indqua.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf). Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento** nº142, 22 de fevereiro de 2018. Programa Mais Alfabetização. 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=86471-manual-operacional-2-pmalfa-20-04-2018&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86471-manual-operacional-2-pmalfa-20-04-2018&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), documento orientador**. 2017. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador\\_versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf). Acesso em: 07 mar. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. 2019. Disponível em: [http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo\\_final\\_pna.pdf](http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf). Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Tempo de Aprender**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=85721>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Prova Brasil**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Brasília, DF, 5 jul. 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_mec\\_826\\_alterada.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf). Acesso em: 29 set. 2019

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução N°07, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília, DF, 14 dez. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf) . Acesso em: 03 nov.2020.

BRASIL. Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016. **Conselho Nacional de Saúde**. 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020.

CERONI, Denise Costa. **Aprender é tudo!** Os significados da aprendizagem e da não aprendizagem de adultos maduros e idosos. 2017. (Tese em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, Rs. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/170333>. Acesso em: 03 jan. 2020.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, Sonia (org.). **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

CASSOLI, Raquel Alves. **O significado e o sentido de sucesso e/ou fracasso em relação à dinâmica da inclusão/exclusão escolar**: um estudo sobre o desempenho escolar com professores e alunos. 2017. 213f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20571>. Acesso em: 03 jan. 2020.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparin. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparin. Quem é o estudante em recuperação: os sentidos do fracasso escolar. **Convenit Internacional** (USP), v. 32, p. 85-94, 2020. Disponível em: <https://docplayer.com.br/164213499-Quem-e-o-estudante-em-recuperacao-os-sentidos-do-fracasso-escolar-1.html>. Acesso em: 25 jun. 2020.

COVALESKY, R.C. **A construção de espaços de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos**. Jaguarão: UNIPAMPA, 2015. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/riu/346/1/Fla%CC%81via%20Covalesky%20de%20Souza%20Rodrigues%20-%20A%20Construc%CC%A7a%CC%83o%20de%20Espac%CC%A7os%20de%20Formac%CC%A7a%CC%83o%20Continuada%20de%20Professores%20da%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20de%20Jovens%20e%20Adultos.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

DEMO, Pedro. **Aprender bem/mal**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DEMO, Pedro. **Educação, avaliação qualitativa e inovação – I**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 28 p.: il. – (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640; 36). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Educa%C3%A7%C3%A3o+Qualitativa+e+Inova%C3%A7%C3%A3o+-+I/601f2af9-1e4e-4870-a93f-281866416420?version=1.0>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2002.

ERECHIM, Prefeitura Municipal. **Escolas Públicas Municipais são Destaques Pelo Desempenho no IDEB-2017**. 2018. Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/noticia/12655/21-09-2018/escolas-publicas-municipais-sao-destaque-pelo-desempenho-no-ideb-2017>. Acesso em: 19 set. 2019.

FERRAREZ, Silvana Tavares. **O professor diante do fracasso escolar**: um estudo de caso da ideologia docente. 2009. 322 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1127>. Acesso em: 03 jan. 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 20 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREITAS, Lorena Rodrigues Tavares de. **A má-fé institucional na reprodução do fracasso escolar no Brasil**. 2009. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2776>. Acesso em: 03 jan. 2020.

GATTI, Bernardete. Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil. **Revista da Ciências da Educação**. Nº09, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 18 maio 2020.

GATTI, Bernardete. Nossas Faculdades não sabem formar professores. **Revista Época**. 2018. Disponível em: <http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso em: 28 maio 2021.

GENTILE, Paola. Ana Teberosky: debater e opinar estimulam a leitura e a escrita. **Revista Nova Escola**. 2008. Entrevista. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/251/ana-teberosky-debater-e-opinar-estimulam-a-leitura-e-a-escrita>. Acesso em: 18 jun. 2020.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro (Orgs). **Dificuldades de aprendizagem**: na alfabetização. 2 ed. 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. IN: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al (Org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/40748021/Apresentacao Livro Ler e Escrever compromisso em todas as areas](https://www.academia.edu/40748021/Apresentacao_Livro_Ler_e_Escrever_compromisso_em_todas_as_areas). Acesso em: 19 maio 2021.

GUISSO, Tainam Gabriele Pereira. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas implicações na prática pedagógica dos professores alfabetizadores**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal Fronteira Sul, Erechim - RS, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1823>. Acesso em: 10 maio 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contra pontos**: do pensar ao agir em avaliação. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

INEP, Instituto Brasileiro de Estudo e Pesquisa. **Saeb**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 13 set. 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 4 jan. 2020.

INFORMAL. Dicionário online. 2008. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/psicog%C3%AAnese/7976/>. Acesso em: 24 mar 2020.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KRAMER, Sonia (Org.). **Alfabetização**: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora Ltda, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio On-line**. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 05 mar.2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAZER, Sheila Maria; DAL BELLO, Alessandra Cristina; BAZON, Marina Rezende. Dificuldade de Aprendizagens: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 28, 1º semestre, 2009, p. 7-21.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, vol. I, nº. 2, março/agosto, 2007, p. 85-92. Universidade de São Paulo: São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/879/87910208.pdf>. Acesso em: 20 mar 2020.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova. **PNAIC**: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. 2015. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8450> . Acesso em: 10 maio 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete fracasso escolar. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/fracasso-escolar/>. Acesso em: 22 maio 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**. V.10. n.19, Janeiro-junho de 2016, p.77-90. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/50214/30869>. Acesso em: 10 jan.2020.

MONTEIRO, Francisca Paula Toledo. **Fracasso escolar: o discurso do sujeito que fracassa**. Fracassa? 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252011>. Acesso em: 03 jan. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n.1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maris Barboza Fernandes. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 01 set. 2019.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, núm. 44, março-agosto, 2010, pp. 329-341, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27518764009.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**. São Paulo, ano 3, n. 5, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509>. Acesso em: 20 set. 2019.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em

debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, 2006. Disponível em: <https://fbnovas.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Hist%C3%B3rias%20dos%20M%C3%A9todos%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

MOURA, Lêda de Cássia Garção; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **As concepções de professores e crianças sobre as dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. 2008. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT14/AS%20CONCEPCOES%20DE%20PROFESSORES%20E%20CRIANCAS%20SOBRE%20AS%20DIFICULDADES%20DE%20APRENDIZAGEM%20NA%20ALFABETIZAO.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERES, Paula. Ideb: vejamos como estamos em todos os níveis. **Revista Nova Escola**. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12521/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-ideb-2017>. Acesso em: 15 out. 2019.

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

RODRIGUES, Isabel Cristina dos Santos. **Entre números e palavras: diferença que colidem no fracasso escolar**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1038>. Acesso em: 03 jan. 2020.

SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. (orgs.). A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. In: SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SCHWARTZ, Suzana. Aprendizagem: questão de ritmo? In: ABRAHAO, Maria Helena

M.B. (org.) **Professores e alunos: aprendizagens em comunidades de prática educativa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Disponível em: [http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/pedagogia/files/2011/05/Suzana\\_Aprendizagem-questao-de-ritmo.pdf](http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/pedagogia/files/2011/05/Suzana_Aprendizagem-questao-de-ritmo.pdf). Acesso em: 11 jul. 2020.

SCHWARTZ, Suzana. **Inquietudes pedagógicas da prática docente**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SCHWARTZ, Suzana. **III Glossário Pedagógico**. 2020. Disponível em: [https://www.academia.edu/43738613/GLOSS%C3%81RIO\\_PEDAG%C3%93GICO](https://www.academia.edu/43738613/GLOSS%C3%81RIO_PEDAG%C3%93GICO). Acesso em: 27 mai. 2021.

SCHWARTZ, Suzana. **Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquin. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Paula Ferreira da. **Reprovados, indisciplinados, fracassados: as micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do “aluno problema”**. 2009. 446 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://tede2.pucsp.br/handle/handle/10759>. Acesso em: 03 jan. 2020.

SILVEIRA, Rosemary Kennedy José dos Santos. **Laboratórios de (não) aprendizagem? Uma problematização das práticas de apoio pedagógico**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3825>. Acesso em: 03 jan. 2020.

SOARES, Magda. Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização. In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão literária. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº16, jul/de 2006, p.20-45

SPERANDIO, Maria de Lourdes. **Fracasso escolar e o fenômeno da medicalização: um estudo sobre as concepções dos professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em

Educação). Universidade Nove de Julho. 2014. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/968>. Acesso em: 03 jan. 2020.

TORRES, Bianca dos Santos. **Projeto tutoria**: elemento mobilizador para a formação contínua de professores e superação do fracasso escolar na escola pública. 2012, 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontífca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucsp.br/handle/handle/9651>. Acesso em: 03 jan. 2020.

TORRES, Rosa Maria. O absurdo de repetir de ano. In: **Education News**, nº 12, UNICEF, Nova York, 1995. Disponível em: <https://otra-educacion.blogspot.com/2010/12/el-absurdo-de-la-repeticion-escolar.html>. Acesso em: 25 jun. 2021.

UFFS. Ministério da Educação. Universidade Federal Fronteira Sul. Resolução nº 5 de 2016. **Regimento do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação**. Disponível em: [https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/campus-chapeco/cursos/mestrados/ppgech/ppgech/@@download/documento\\_01](https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/campus-chapeco/cursos/mestrados/ppgech/ppgech/@@download/documento_01). Acesso em: 10 dez. 2019.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

WERNECK, Hamilton et al. **Se a boa escola é a que reprova o bom hospital é o que mata**. 10. ed. Petrópolis: Dp Et Alie Editora, 2007.

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis de menores de 18 anos**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM/RS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Responsáveis de menores de 18 anos**

Eu, \_\_\_\_\_, idade: \_\_\_\_ anos, Endereço: \_\_\_\_\_, responsável pela criança \_\_\_\_\_, na qualidade de \_\_\_\_\_, fui esclarecido(a) sobre o trabalho de pesquisa intitulado: “**Não aprendizagem da leitura e da escrita ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Erechim/RS**”, a ser desenvolvido pela mestrandia do curso de Mestrado Profissional sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zoraia Aguiar Bittencourt, da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Estou ciente que a mestrandia acima referida realizará uma entrevista com meu/minha filho(a), a qual será gravada para posteriormente passar por uma análise pela pesquisadora. A pesquisa procurará compreender e explicar os motivos pelos quais os estudantes estão chegando ao 5º ano sem saber ler e escrever, em escolas municipais de Erechim/RS, e poderá ter alguns benefícios, tais como possibilidade de meu/minha filho(a) ser ouvido(a) em suas necessidades e de obter os resultados da pesquisa, após a sua realização. Recebi também que é possível que aconteçam os seguintes riscos, como desconforto de meu/minha filho(a) não querer se pronunciar durante a entrevista narrativa.

Por ser este estudo de caráter puramente científico, os resultados serão utilizados somente como dados da pesquisa, e o nome das famílias e crianças envolvidas não será divulgado.

A participação da criança consistirá em responder perguntas de um roteiro à pesquisadora do projeto.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente vinte minutos.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação       Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos, pela pesquisadora, após esse período esse material será descartado definitivamente.

A devolutiva da pesquisa acontecerá, através da divulgação dos resultados ao órgão responsável pelas escolas, a Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Estou ciente que, se em qualquer momento me sentir desconfortável com a realização da pesquisa, poderei retirar este consentimento sem qualquer prejuízo para mim ou para a criança. Fui esclarecido(a) também que, no momento em que eu desejar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las entrando em contato com a mestranda ou a sua orientadora, nos seguintes telefones e/ou endereço: Neiva Maria Buchkoski, telefone: (54) 984118794; e-mail: [neivambc@gmail.com](mailto:neivambc@gmail.com).

Sendo a participação de todas as crianças totalmente voluntária, estou ciente de que não terei direito à remuneração. Também fui esclarecida(o) de que, se tiver alguma dúvida, questionamento, ou reclamação, poderei me comunicar com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, utilizando o seguinte contato: **Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil**. Fone (49) 2049-3745. E-mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br).

Por estar de acordo com a participação da criança pela qual sou responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em meu poder e a outra será entregue aos pesquisadores.

Autorizo a participação da criança pela qual sou responsável

Erechim, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

O pesquisador, abaixo-assinado, se compromete a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

**APÊNDICE B – Termo de Assentimento****UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS****CAMPUS ERECHIM/RS****MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****TERMO DE ASSENTIMENTO****Menores de 18 anos**

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “**Não aprendizagem da leitura e da escrita ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Erechim/RS**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Neiva Maria Buchkoski, mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zoraia Aguiar Bittencourt, da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender e explicar os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano sem saber ler e escrever em escolas municipais de Erechim/RS.

Na sua participação você estará respondendo algumas questões sobre o seu cotidiano escolar, as suas maiores dúvidas em relação às atividades escolares propostas pelos seus professores e como você acha que eles poderiam lhe explicar essas atividades para você compreendê-las de melhor forma. As suas respostas serão gravadas, e apenas as pesquisadoras terão acesso. Posteriormente serão transcritas e analisadas gerando uma parte muito importante da pesquisa. Em nenhum momento sua identidade será revelada.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. A devolutiva da pesquisa acontecerá, através da divulgação dos resultados ao órgão responsável pelas escolas, a Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

Este estudo apresenta risco mínimo, podendo gerar um desconforto de você não querer se pronunciar durante a entrevista narrativa, o qual será respeitado, tendo como benefício a oportunidade de sua opinião ser ouvida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Neiva Maria Buchkoski, telefone: (54) 984118794; e-mail: [neivambc@gmail.com](mailto:neivambc@gmail.com). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos –, **Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil**. Fone (49) 2049-3745. E-mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br).

- ( ) *Aceito que minha voz seja gravada e seja utilizada para fins científicos.*  
( ) *Aceito que minha voz seja gravada, mas não aceito que seja utilizada para fins científicos.*  
( ) *Não aceito que minha voz seja gravada.*

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo assentimento.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) menor*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) pesquisador(a)*

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

*Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:*  
*CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFFS*

*ENDEREÇO: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil).*

*FONE: (49) 2049-3745 / E-MAIL: cep.uffs@uffs.edu.br*

**APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Estudantes**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**

**CAMPUS ERECHIM/RS**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**Título:** Não aprendizagem da leitura e da escrita ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Erechim/RS.

**Objetivo Geral:** Compreender e explicar os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano sem saber ler e escrever em escolas municipais de Erechim/RS na perspectiva dos seus professores, dos gestores da escola, dos pais e das próprias crianças.

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>	<b>Observações</b>
<b>Bloco Introdutório</b>	Esclarecer como dar-se-á a pesquisa.	Informar o/a entrevistado/a sobre o trabalho de investigação a ser desenvolvido; Declarar a importância do depoimento do/a entrevistado/a para o sucesso da pesquisa; Certificar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações; Solicitar ao/à entrevistado/a autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento.	
<b>Bloco Identificação</b>	Identificar as origens do/a entrevistado/a	Perguntar para o/a entrevistado/a local onde reside; se sempre estudou nesta instituição; se não, há quanto tempo estuda nela, e quais foram as outras escolas que frequentou.	

<p><b>Bloco das concepções da não-aprendizagem da leitura e da escrita</b></p>	<p>Conhecer as concepções do/a entrevistado/a sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>Questionar o entrevistado/a sobre como é o tempo da escola, o que você conseguiu aprender e o que não conseguiu aprender.</p> <p>Questionar se o/a entrevistado/a como foi a sua aprendizagem em relação a leitura e escrita. Se este afirmar que não sabe ler e escrever questionar porque isso aconteceu.</p> <p>Indagar se gostaria de aprender a ler e a escrever e por qual motivo.</p> <p>Perguntar se o/a entrevistado/a reprovou de ano; se sim, por quais motivos e como se sentiu nesta situação.</p> <p>Solicitar que o/a entrevistado/a comente como se sente na sala de aula em relação à realização das atividades propostas pelos professores e saber qual maior desafio pra ele no decorrer dos dias na escola.</p> <p>Perguntar se o/a entrevistado/a acha importante saber ler e escrever e o porquê da sua afirmação e, questionando a forma como que ele(a) acredita que conseguiria aprender a ler e a escrever, bem como o que os professores teriam que fazer para acontecer essa aprendizagem.</p>	
--	---	---	--

**APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais****UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS****CAMPUS ERECHIM/RS****MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****PARA MAIORES DE 18 ANOS**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Não aprendizagem da leitura e da escrita ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Erechim/RS.**

Essa pesquisa está sendo desenvolvida por Neiva Maria Buchkoski, mestrande do curso Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Professora Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt.

O objetivo central do estudo é compreender e explicar os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano sem saber ler e escrever em escolas municipais de Erechim/RS na perspectiva dos seus professores, dos gestores da escola, dos pais e das próprias crianças.

O convite a sua participação se deve por ser um familiar de um estudante que não aprendeu a ler e a escrever ao chegar no 5º ano do Ensino Fundamental. Sua participação é fundamental para termos um resultado mais preciso das possíveis causas dessa situação.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro à pesquisadora do projeto.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente vinte minutos.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação       Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, por um período de 5 ano, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora, após esse período, serão descartados definitivamente.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de ter a possibilidade de ser ouvido(a) em suas necessidades como pai ou responsável do estudante e de obter os resultados após a sua realização. A participação na pesquisa poderá causar riscos de desconforto de não querer se pronunciar durante a entrevista narrativa, o qual será respeitado.

Esclarecendo ainda que, os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. A devolutiva da pesquisa acontecerá, através da divulgação dos resultados ao órgão responsável pelas escolas, a Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato Tel: (54) 98411-8794

E-mail: neivambc@gmail.com

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: Mestranda Neiva Maria Buchkoski e Professora Dra Zoraia Aguiar Bittencourt. Com elas poderei manter contato pelo telefone (54) 984118794; e-mail: [neivambc@gmail.com](mailto:neivambc@gmail.com).

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745 e E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Dados do participante da pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Erechim, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

## APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada - Pais



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

CAMPUS ERECHIM/RS

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**Título:** Não aprendizagem da leitura e da escrita ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Erechim/RS.

**Objetivo Geral:** Compreender e explicar os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano sem saber ler e escrever em escolas municipais de Erechim/RS na perspectiva dos seus professores, dos gestores da escola, dos pais e das próprias crianças.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
<b>Bloco Introdutório</b>	Esclarecer como dar-se-á a pesquisa	Informar o/a entrevistado/a sobre o trabalho de investigação a ser desenvolvido; Declarar a importância do depoimento do/a entrevistado/a para o sucesso da pesquisa; Certificar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações; Solicitar ao/à entrevistado/a autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento.	
<b>Bloco de Identificação</b>	Identificar a origem dos entrevistados	Perguntar para o/a entrevistado/a se sempre residiu no bairro onde está localizada a escola, bem como o grau de sua escolaridade; se o se/a filho/ reprovou em algum	

		ano, e por que ele/a acha que isso ocorreu.	
<b>Bloco das concepções de não-aprendizagem da leitura e da escrita</b>	Conhecer as concepções do/a entrevistado/a sobre a aprendizagem da leitura e da escrita	Indagar como o/a entrevistado/a percebe o tempo em que seu filho/a esteve na escola, apresentou alguma dificuldade, quais? Questionar se o/a filho/a sabem ler e escrever? Quais os motivos para não ocorrer a aprendizagem? Questionar o/a entrevistado/a sobre o que ele/a acha que falta para que seu(a) filho(a) aprenda a ler e a escrever.	

**APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores****UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS****CAMPUS ERECHIM/RS****MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA MAIORES DE 18 ANOS**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Não aprendizagem da leitura e da escrita ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Erechim/RS.**

Essa pesquisa está sendo desenvolvida por Neiva Maria Buchkoski, mestranda do curso Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Professora Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt.

O objetivo central do estudo é compreender e explicar os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano sem saber ler e escrever em escolas municipais de Erechim/RS na perspectiva dos seus professores, dos gestores, dos pais e das próprias crianças.

O convite a sua participação se deu devido a sua atuação profissional estar diretamente ligada aos estudantes que não aprenderam a ler e a escrever ao chegar ao 5º ano do Ensino Fundamental. Sua participação é fundamental para termos um resultado mais preciso das possíveis causas dessa não aprendizagem.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidades de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário à pesquisadora do projeto. Os quais terão acesso apenas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de ter como possibilidade de ser ouvido(a) em suas necessidades e angústias e de obter os resultados após a sua realização. A participação na pesquisa poderá causar riscos de desconforto de

não querer se pronunciar durante as questões, o qual será respeitado.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, por um período de 5 ano, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora, após esse período, serão descartados definitivamente.

Esclarecendo ainda que, os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. A devolutiva da pesquisa acontecerá, através da divulgação dos resultados ao órgão responsável pelas escolas, a Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato Tel: (54) 98411-8794

E-mail: [neivambc@gmail.com](mailto:neivambc@gmail.com)

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: Mestranda Neiva Maria Buchkoski e Professora Dra Zoraia Aguiar Bittencourt. Com elas poderei manter contato pelo telefone (54) 984118794; e-mail: [neivambc@gmail.com](mailto:neivambc@gmail.com).

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745 e E-Mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br)

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Dados do participante da pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

---

Assinatura da participante da pesquisa

---

Assinatura da pesquisadora

Erechim, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

**APÊNDICE G - Questionário – Professores 5º Ano**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM/RS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

- 1) Por que estudantes chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever? Quais os motivos para que isso aconteça?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 2) O que deve ser feito para que todos os estudantes cheguem ao 5º ano sabendo ler e escrever?

---

---

---

---

---

---

---

---

**OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!**

**APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Coordenadores****UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS****CAMPUS ERECHIM/RS****MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****PARA MAIORES DE 18 ANOS**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Não aprendizagem da leitura e da escrita ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Erechim/RS.**

Essa pesquisa está sendo desenvolvida por Neiva Maria Buchkoski, mestranda do curso Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Professora Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt.

O objetivo central do estudo é compreender e explicar os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano sem saber ler e escrever em escolas municipais de Erechim/RS na perspectiva dos seus professores, dos gestores, dos pais e das próprias crianças.

O convite a sua participação se deu devido a sua atuação profissional estar diretamente ligada aos estudantes que não aprenderam a ler e a escrever ao chegar ao 5º ano do Ensino Fundamental. Sua participação é fundamental para termos um resultado mais preciso das possíveis causas dessa não aprendizagem.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidades de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário à pesquisadora do projeto. Os quais terão acesso apenas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de ter como possibilidade de ser ouvido(a) em suas necessidades e angústias e de obter os resultados após a sua realização. A participação na pesquisa poderá causar riscos de desconforto de

não querer se pronunciar durante as questões, o qual será respeitado.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, por um período de 05 (cinco) anos, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora, após esse período, serão descartados definitivamente.

Esclarecendo ainda que, os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. A devolutiva da pesquisa acontecerá, através da divulgação dos resultados ao órgão responsável pelas escolas, a Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato Tel: (54) 98411-8794

E-mail: [neivambc@gmail.com](mailto:neivambc@gmail.com)

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: Mestranda Neiva Maria Buchkoski e Professora Dra Zoraia Aguiar Bittencourt. Com elas poderei manter contato pelo telefone (54) 984118794; e-mail: [neivambc@gmail.com](mailto:neivambc@gmail.com).

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745 e E-Mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br)

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Dados do participante da pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

---

Assinatura da participante da pesquisa

---

Assinatura da pesquisadora

Erechim, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

**APÊNDICE I - Questionário – Coordenadores Pedagógicos****UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS****CAMPUS ERECHIM/RS****MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

- 1) Por que estudantes chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever? Quais os motivos para que isso aconteça?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 2) O que deve ser feito para que todos os estudantes cheguem ao 5º ano sabendo ler e escrever?

---

---

---

---

---

---

- 3) Quais as ações realizadas pela coordenação da escola para reverter essa situação de não aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes do 5º ano?

---

---

---

**OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!**

**APÊNDICE J – Produto Final -Relatório Secretaria Municipal de Educação  
(SMED)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS  
CAMPUS ERECHIM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**NEIVA MARIA BUCHKOSKI**

**NÃO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA AO FINAL DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE  
ERECHIM/RS  
(Produto)**

**ERECHIM  
2021**

## 1 CONTEXTUALIZANDO

Este relatório tem por objetivo auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes e no trabalho pedagógico dos professores, apontando os resultados obtidos na pesquisa de campo realizada com professores atuantes no 5º ano do Ensino Fundamental, Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental, estudantes não alfabetizados matriculados no 5º ano e seus respectivos responsáveis, como produto final da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE – da Universidade Federal Fronteira Sul - UFFS - Campus Erechim, intitulada “Não aprendizagem da leitura e da escrita ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Erechim/RS”. A pesquisa teve a seguinte questão norteadora: Quais os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever em escolas municipais de Erechim/RS na perspectiva dos seus professores, dos gestores da escola, dos seus pais e das próprias crianças?

Na tentativa de respostas a essa problemática, traçou-se o seguinte objetivo geral: Compreender e explicar os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever em escolas municipais de Erechim/RS na perspectiva dos seus professores, dos gestores da escola, dos seus pais e das próprias crianças.

Para delimitar o trajeto metodológico, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Elaborar uma revisão da literatura sobre o tema não aprendizagem da leitura e da escrita; b) Investigar e analisar as percepções dos professores do 5º ano, coordenadores das escolas, pais ou responsáveis e das próprias crianças sobre a não aprendizagem da leitura e da escrita; c) Elaborar um relatório a ser compartilhado com a Secretaria Municipal de Educação de Erechim com os resultados da pesquisa, com o objetivo de auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes e no trabalho pedagógico dos professores.

Para justificar a escolha da temática da não aprendizagem da leitura e da escrita, se faz necessário diferenciar alguns conceitos que são abordados frequentemente nas escolas, que em algumas situações são utilizadas como sinônimos, mas englobam situações diferentes. Iniciar-se-á pelo conceito de **fracasso escolar**, que é definido por Menezes (2001, p.01) como “expressão relacionada em geral ao aluno que não aprende e

não realiza nenhuma das funções sociais da educação [...]”. A partir desse conceito, verifica-se que o conceito de fracasso escolar culpa o aluno por não aprender e, na maioria dos casos, o aluno abandona a escola, pois acaba repetindo várias vezes o mesmo ano. Este conceito “[...] foi historicamente produzido e criado por médicos e psicólogos e vem sendo tratado de forma patológica, naturalizada e a-histórica pela maioria das escolas.” (GOMES, 2006, p.07).

Num segundo momento, existe o conceito de **dificuldade de aprendizagem**, usado por parte dos profissionais de educação, de forma superficial, para justificar quando um aluno não aprende algum conteúdo desenvolvido ou necessita de um tempo mais longo do que os outros alunos para aprender. Assim, “numa perspectiva educacional, as dificuldades de aprendizagem refletem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, escrita ou cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais”. (CORREIA; MARTINS, 2005 apud MAZER; DAL BELLO; BAZON, 2009, p.09).

Por sua vez, o conceito de **não aprendizagem**, utilizado nesta pesquisa, é mais amplo, abrangendo aspectos sociais, psicológicos e pedagógicos para justificar as lacunas dos estudantes. Este conceito não culpabiliza apenas o aluno por não conseguir aprender, faz refletirmos a forma como são conduzidas as propostas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas, a forma como o professor ensina. Importante ressaltarmos que os conceitos de fracasso escolar e de dificuldade de aprendizagem apresentam viés psicológico e social, os quais culpam o estudante e o meio social pela não aprendizagem, por este motivo optamos por usar o conceito de não aprendizagem, pois é mais amplo e leva em consideração a forma de organização do trabalho pedagógico das escolas.

Quando se aborda a temática da não aprendizagem da leitura e da escrita, percebemos que ela está diretamente ligada ao conceito de alfabetização, sendo que este é apresentado de maneiras diversificadas e vem sofrendo variações no decorrer dos anos, adaptando-se às necessidades da sociedade. Por esse motivo, este texto terá como base a definição de Schwartz (2016, p.23), que conceitua a alfabetização “[...] como um processo inacabado que se desenvolve ao longo da vida, que habilita o sujeito a ler, produzir e compreender diferentes tipos de textos que desejar e/ou necessitar”.

Assim, para que uma pessoa seja considerada alfabetizada, ela precisa saber ler e, principalmente, compreender e interpretar o que está lendo. Por sua vez, na escrita, o estudante deverá apresentar a habilidade de formular frases e textos com coerência, e não apenas reproduzir e copiar o que está pronto. A alfabetização ocorre através de um

processo amplo, contínuo e inacabado, que tem início antes da criança começar a frequentar a escola e se desenvolve durante a vida, transpassando a ideia superficial de conhecer as letras e saber grafá-las.

O interesse em problematizar a temática da não aprendizagem da leitura e da escrita originou-se na minha trajetória acadêmica e profissional, que se iniciou no ano de 2008, quando ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia na Faculdade Anglicana de Erechim - FAE. Desde a graduação, que se encerrou no ano de 2011, busquei estudar e refletir sobre aspectos relacionados à avaliação escolar e aprendizagem.

Pesquisar este tema justifica-se pela sua atualidade, pois é uma situação que interfere diretamente na vida das pessoas dentro e fora da escola. Assim, identifiquei, de forma empírica, durante minha experiência profissional, que um grande número de estudantes chega ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever e que estes, na maioria das vezes, acabam avançando para níveis mais elevados e saem da escola com lacunas nesse conhecimento considerado básico. Ainda, após um breve mapeamento dos estudos desenvolvidos no sistema municipal de ensino, verifiquei que não existe pesquisa com essa temática, tornando-a ainda mais relevante. Além disso, o estudo pode contribuir para que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) trace novas estratégias para diminuir o número de estudantes não alfabetizados nos 5º anos do Ensino Fundamental. Dando continuidade, a seguir está descrito o modo como a pesquisa de campo foi desenvolvida nas escolas do município.

## **2 METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi desenvolvida com base em abordagem qualitativa em quatro etapas principais: revisão bibliográfica, análise documental, estado do conhecimento e pesquisa de campo com dois instrumentos de coleta de dados – questionários on-line aplicados com a ferramenta do *Google Forms* e entrevistas semiestruturadas.

A presente pesquisa foi submetida à apreciação, avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, a partir do cadastro realizado pela pesquisadora na Plataforma Brasil, sob o CAEE: 39551420.9.0000.5564, e, em seguida, autorizada pela Secretaria Municipal de Educação – SMED.

A pesquisa de campo foi desenvolvida nas sete escolas municipais de Ensino Fundamental do município de Erechim/RS. Participaram do estudo professores atuantes

no 5º ano do Ensino Fundamental, Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental, estudantes matriculados no 5º ano avaliados pelos professores e gestores como não alfabetizados, ou seja, estudantes que não têm autonomia para redigir textos ou frases, não os escrevem com coerência e apresentam leitura silábica, bem como participaram seus responsáveis. Não foram contabilizados e entrevistados estudantes que possuem diagnóstico de qualquer tipo de deficiência ou limitações no processo de aprendizagem. O estudo totalizou trinta e oito participantes, sendo sete estudantes matriculados no 5º ano não alfabetizados, oito responsáveis dos estudantes não alfabetizados matriculados no 5º ano, quatro coordenadores pedagógicos e dezenove professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental.

Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Informado, o qual consiste no detalhamento da pesquisa, como será realizada, como os dados serão analisados, bem como os contatos da pesquisadora para eventuais dúvidas e o sigilo da identidade dos participantes. Para manter o anonimato, os participantes foram identificados da seguinte forma: Professora1; Coordenador Pedagógico1; Estudante1; e Responsável1, e assim sucessivamente.

Por estarmos vivendo um momento de pandemia e as escolas estarem com uma organização diferenciada da tradicional, a pesquisa de campo ocorreu em duas etapas, ressaltando que os horários das atividades foram agendados com antecedência com as direções das escolas, por meio de telefone, e-mail e Whatsapp.

Na primeira etapa, desenvolvida no mês de dezembro de 2020, foram entregues questionários aos professores atuantes no 5º ano e aos coordenadores pedagógicos, de forma on-line. Neste questionário, os participantes responderam as questões a seguir: 1) Por que estudantes chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever? Quais os motivos para que isso aconteça? 2) O que deve ser feito para que todos os estudantes cheguem ao 5º ano sabendo ler e escrever? Os coordenadores pedagógicos responderam uma terceira pergunta, pois o seu trabalho é diferente do realizado pelos professores. Esse questionamento consistia em: 3) Quais as ações realizadas pela coordenação pedagógica da escola para reverter essa situação de não aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes do 5º ano? Foram convidados 25 professores, recebemos o retorno de 19 questionários. Em relação aos coordenadores pedagógicos, foram convidados os sete pois cada escola tem um coordenador de Ensino Fundamental I e obtivemos o retorno de apenas quatro questionários.

A segunda etapa aconteceu nos meses de abril e maio de 2021, em sua maioria de forma presencial nas escolas, a qual englobou os estudantes matriculados no 5º diagnosticados pelas escolas como não alfabetizados. Havia uma lista com 20 estudantes, mas apenas sete se disponibilizaram participar. Além dos estudantes, participaram dessa etapa os seus responsáveis. Nesta fase da pesquisa, encontramos várias dificuldades de contato com as famílias, poucas escolas se disponibilizaram em contatar as famílias e agendar um horário para participarem da pesquisa. Algumas escolas repassaram o contato para a pesquisadora e esta fez o primeiro contato com as famílias, o que dificultou a adesão.

A entrevista com os alunos iniciou-se com uma conversa sobre como estão se sentindo no momento da pandemia, o que gostam na escola, como se sentem estudando na escola e diante dos colegas da turma. Os estudantes ainda foram questionados se sabem ler e escrever, o porquê não estavam aprendendo ler e escrever o suficiente e o que estava faltando para aprender a ler e a escrever mais. Em seguida, selecionamos algumas palavras dessa conversa para que os participantes as escrevessem e lessem, seguindo alguns critérios como: uma palavra polissílaba, uma palavra trissílaba, uma palavra dissílaba, uma palavra monossílaba e uma frase formulada pela pesquisadora utilizando a palavra dissílaba, já registrada anteriormente. Após a escrita de cada palavra, solicitou-se que o aluno realizasse a leitura da palavra.

Para os responsáveis pelos estudantes não alfabetizados, as entrevistas também foram divididas em três blocos principais. No primeiro bloco, explicou-se os objetivos da pesquisa e como estava sendo desenvolvida, e indagou-se sobre o grau de escolaridade, se a criança já havia reprovado e como percebia o tempo do estudante na escola. Por sua vez, no segundo bloco, questionou-se se o estudante sabia ler e escrever e os possíveis motivos para não estar ocorrendo a aprendizagem. E, por fim, no terceiro bloco, indagou-se sobre alternativas que poderiam ser promovidas para sanar as lacunas na aprendizagem da leitura e da escrita.

Após realizada a coleta de dados, tabulação, categorização e análise, obteve-se os resultados descritos na próxima seção.

### 3 RESULTADOS

Para prosseguirmos com os estudos, se torna fundamental expormos os resultados obtidos nas avaliações referentes à leitura e à escrita realizada com os alunos participantes da pesquisa. O Estudante 1 realizou a escrita das palavras “resultado”, “continha”, “prova”, “bem” e da frase “Vamos fazer uma prova”. Para tal, utilizou letras aleatórias de seu conhecimento prévio para compor as palavras e a frase. Em relação à leitura das palavras e frase, em nenhum momento fez o movimento de acompanhar com o dedo ou lápis o que havia acabado de registrar, apenas repetiu a palavra. Por estes motivos, podemos afirmar que este estudante não está alfabetizado, conforme a figura abaixo.

**Figura 1** - Hipótese de escrita do Estudante 1

EULAM  
 CDRAN  
 PANAO  
 BNUAS  
 ELUACT CTOR UMA R UNV

**Fonte:** Estudante 1, 2021.

Por sua vez, o segundo participante escreveu as palavras “trabalho”, “futebol”, “bola”, “faz” e a frase “Eu jogo bola na pracinha”. Ao ler as palavras, constatou-se que apenas as repetiu, sem fazer menção aos seus registros. Este participante não está alfabetizado, uma vez que usa as letras de forma aleatória e não as consegue ler.

**Figura 2** – Hipótese de escrita do Estudante 2

ni lloer  
felo  
dla  
felo  
lur igo dla ma era

**Fonte:** Estudante 2, 2021.

O terceiro participante da pesquisa escreveu as palavras “matemática”, “aprender”, “feliz”, “bem” e a frase “Estou feliz em retornar para a escola”. Ao analisar a escrita, percebe-se que este estudante realizou alguns erros de grafia. Em relação à leitura, este estudante a fez de forma silábica, ou seja, fez pausas entre as sílabas das palavras, o que caracteriza estar sem alfabetizado na escrita, mas ainda necessitando avançar na sua leitura.

**Figura 3** – Hipótese de escrita do Estudante 3

Matematica  
Aprende  
Feliz  
bem  
Estou Feliz em retorna para a escola

**Fonte:** Estudante 3, 2021.

O quarto participante escreveu as palavras “aprendendo”, “semana”, “gibi”, “ler” e a frase “Gosto de ler gibi na escola”. Em relação à leitura, não necessitou apontar para

as sílabas das palavras. Ao ler a frase, apresentou leitura silábica, mas pode ser considerado alfabetizado.

**Figura 4** – Hipótese de escrita do Estudante 4

aprendendo  
 semana  
 gibi  
 ler  
 gosto de ler gibi na escola

**Fonte:** Estudante 4, 2021.

Já o quinto participante escreveu as palavras “professores”, “salada”, “lanche”, “bem” e a frase “Gosto do lanche da escola”. Apresentou leitura fluente, o que caracteriza estar no nível silábico. No momento em que conversei com a direção da escola, o diagnosticaram como um estudante com lacunas na escrita e com pouca autonomia para elaborar frases e interpretá-las. No entanto, podemos considerar essa criança como alfabetizada.

**Figura 5** – Hipótese de escrita do Estudante 5

professores  
 Balada  
 lanche  
 bem  
 gosto do lanche da escola

**Fonte:** Estudante 5, 2021.

O participante a seguir escreveu as palavras “psicomotricidade”, “escola”, “legal”, “sim” e a frase “É legal ir no ginásio”. Já a leitura desse estudante é fluente. Em conversa com a direção da escola, constatou-se que o estudante apresenta lacunas na compreensão e interpretação de frases e textos simples, mas, diante da leitura e da escrita, realizadas, podemos também considerá-lo como alfabetizado.

**Figura 6** – Hipótese de escrita do Estudante 6

psicomotricidade  
 escola  
 legal  
 sim  
 é legal ir no ginásio

**Fonte:** Estudante 6, 2021.

O último participante escreveu as palavras “matemática”, “amiga”, “legal”, “bem” e a frase “Acho legal frequentar a escola”. Em relação à leitura, foi silábica em algumas palavras e na frase, mas também podemos considerá-lo alfabetizado.

**Figura 7** – Hipótese de escrita do Estudante 7

Matematica  
 Conversa  
 legau  
 dedé  
 Acho legau ferqueta a escola

**Fonte:** Estudante 7, 2021.

A partir das avaliações da leitura e da escrita realizadas com os estudantes, constatou-se que alguns até sabem grafar as palavras e frases, apresentando poucos erros de grafia. Em relação à leitura, a maioria dos participantes ainda está em nível silábico, e dois deles não relacionam as letras que grafam com as palavras que leem. No entanto, a partir do teste de escrita e leitura, é possível afirmarmos que cinco das sete crianças não poderiam ser consideradas como não alfabetizadas.

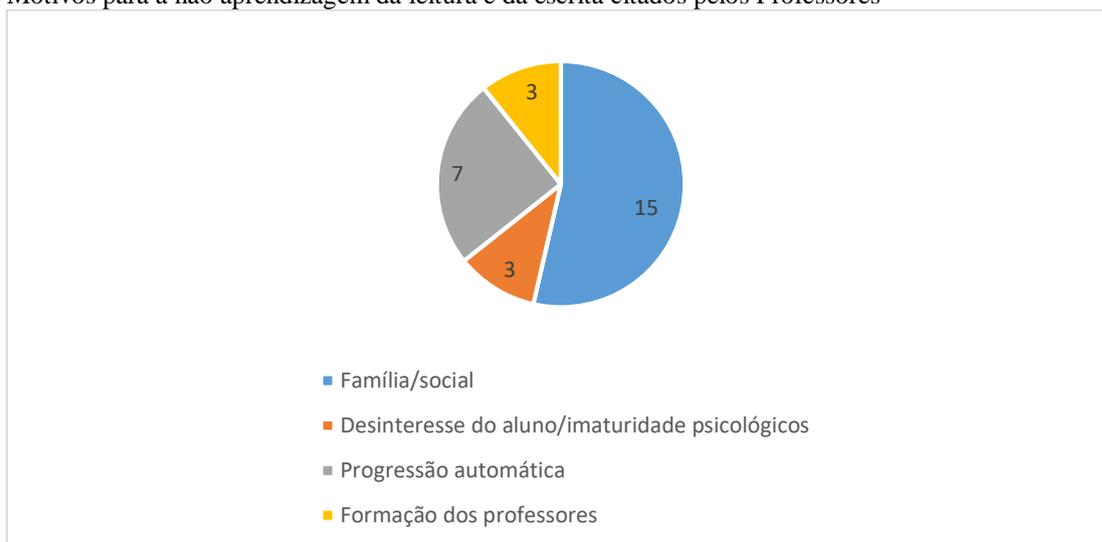
Dando continuidade à análise dos dados, visando atingir os objetivos da pesquisa, as respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas foram divididas em duas categorias principais definidas (I) perspectivas dos professores, coordenadores pedagógicos, pais e estudantes não alfabetizados sobre a não aprendizagem da leitura e da escrita e seus possíveis motivos; e (II) alternativas para reverter a não aprendizagem da leitura e da escrita.

### 3.1 PERSPECTIVA DOS PROFESSORES, COORDENADORES, PAIS E ESTUDANTES SOBRE A NÃO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: OS POSSÍVEIS MOTIVOS

Nesta categoria foram analisadas as respostas dos professores atuantes no 5º ano e dos coordenadores pedagógicos sobre a pergunta: Por que estudantes chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever? Quais os motivos para que isso aconteça? Os estudantes participantes das entrevistas foram questionados se sabiam ler e escrever, e os motivos deles não aprenderem como o esperado; os responsáveis foram questionados se os estudantes sabiam ler e escrever, e os motivos para que não estejam aprendendo o esperado.

Ao analisar as respostas dos professores e coordenadores pedagógicos, constatamos que, em sua maioria, foram citados mais de um motivo possível para a não aprendizagem da leitura e da escrita. Para facilitar o entendimento, segue um gráfico com os motivos citados pelos 19 professores participantes da pesquisa.

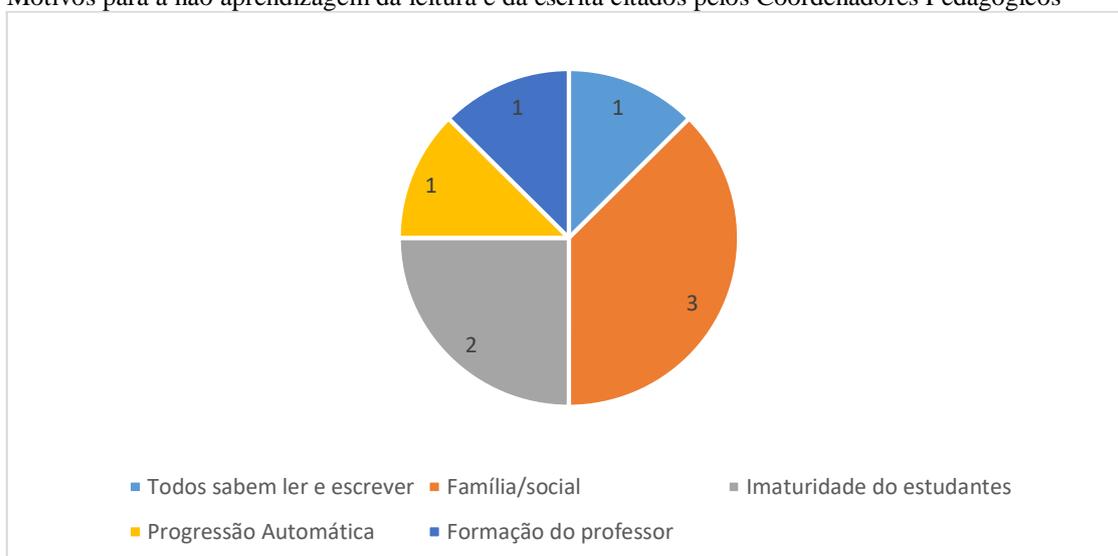
Motivos para a não aprendizagem da leitura e da escrita citados pelos Professores



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Percebe-se quase unanimidade entre os professores ao justificarem a não aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças em virtude de questões familiares. Poucos apontaram como justificativa o viés pedagógico e, quando este foi citado, teve destaque a formação de professores. Dando continuidade, temos o gráfico com os aspectos citados pelos quatro coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa.

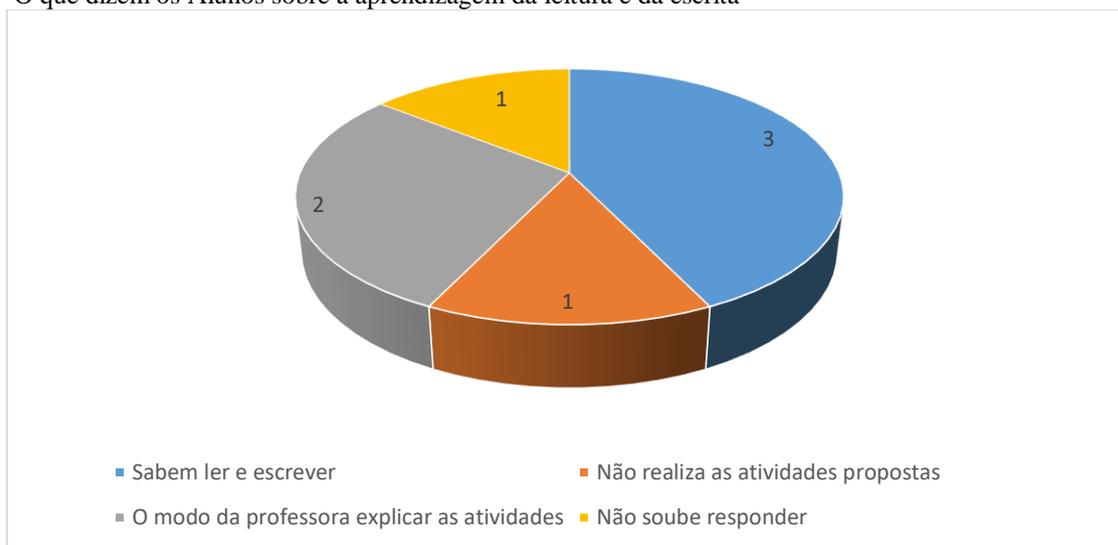
Motivos para a não aprendizagem da leitura e da escrita citados pelos Coordenadores Pedagógicos



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Novamente, pode-se visualizar nas respostas dos Coordenadores Pedagógicos a ênfase no papel da família na vida e na aprendizagem dos estudantes e os estímulos recebidos do meio em que a criança está inserida. Dando continuidade, temos as respostas das entrevistas dos estudantes não alfabetizados do 5º ano do Ensino Fundamental e de seus responsáveis. Em relação às respostas dos sete alunos, ao indagá-los se sabem ler e escrever e sobre os possíveis motivos para não atingirem a aprendizagem da leitura e da escrita, obtivemos as seguintes respostas:

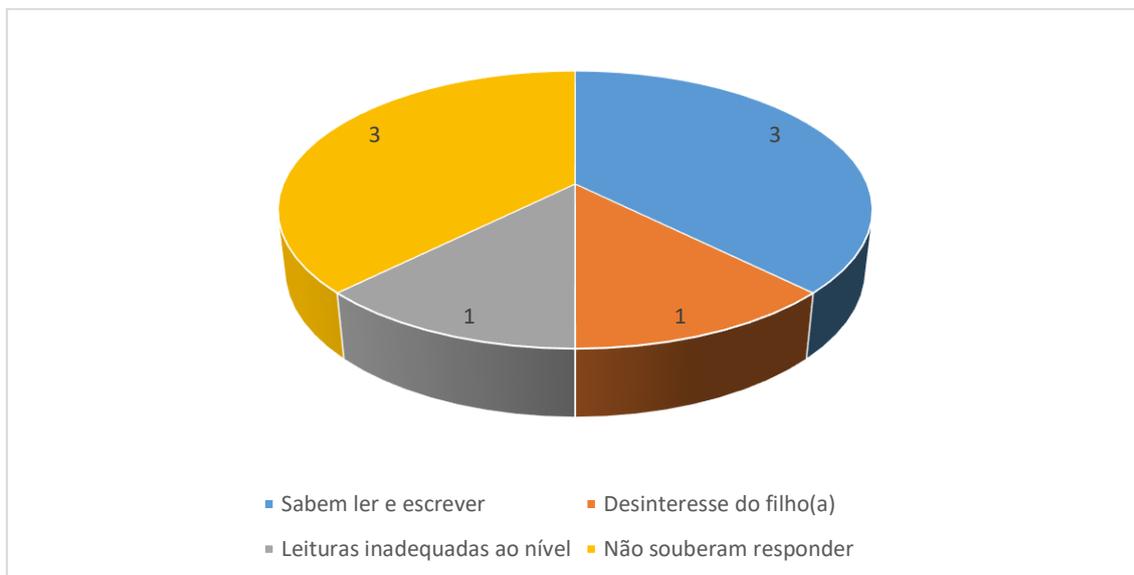
O que dizem os Alunos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Ao analisar o gráfico com as respostas dos estudantes, percebe-se que os que responderam que não sabem ler e escrever apontam como causa a forma como a professora conduz as aulas ou não realizar as atividades propostas pelas professoras. Já em relação às respostas dos responsáveis pelos alunos não alfabetizados, obtemos as informações a seguir:

O que dizem os Responsáveis sobre a aprendizagem da leitura e da escrita



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Os estudantes e seus respectivos responsáveis que participaram da pesquisa de forma on-line foram os que responderam que não apresentam lacunas na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao verificar as respostas dos responsáveis novamente, pode-se verificar o apontamento de aspectos pedagógicos que dizem respeito às escolhas das atividades dos professores, e também a aspectos psicológicos, nos quais tentaram buscar resposta para a não aprendizagem dos seus filhos.

Ao analisar as respostas dos participantes, pode-se constatar que existem vários motivos citados e que estes se enquadram em três aspectos principais os aspectos sociais (acompanhamento familiar, cultura); aspectos psicológicos (imaturidade dos alunos, uso de medicação); e aspectos pedagógicos (escolhas das atividades formação inicial e continuada dos professores, aprovação automática). Esses três aspectos podem ser usados para apontar o porquê dos alunos não aprenderem a ler e a escrever, mas o mais importante e relevante são os aspectos pedagógicos, pois ensinar a ler e a escrever é função da escola.

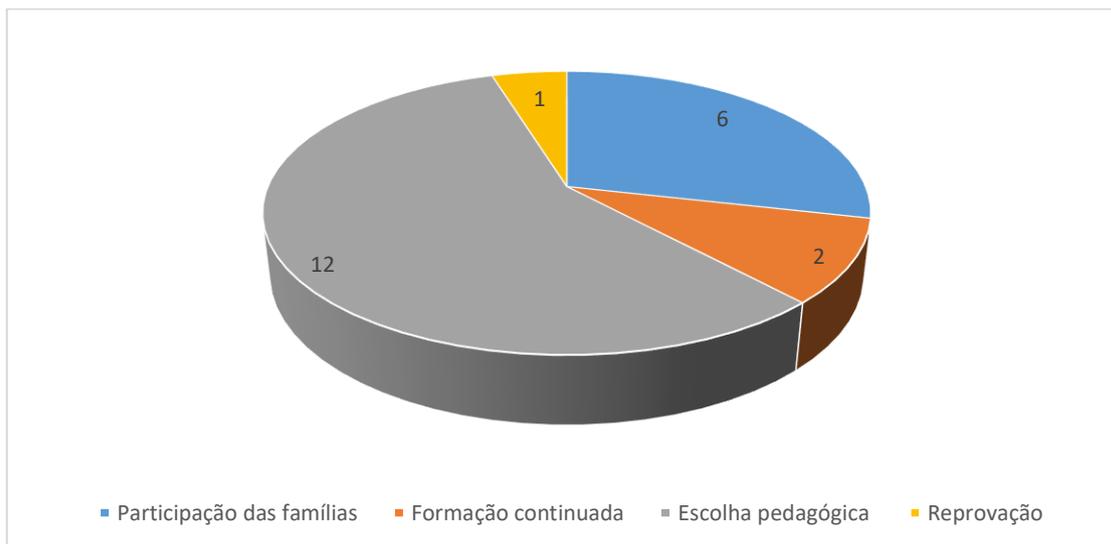
Dando continuidade à pesquisa, os participantes foram questionados sobre as alternativas para melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita, as quais são analisadas na próxima categoria.

### 3.2 ALTERNATIVAS PARA REVERTER A NÃO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Ao analisar as respostas da segunda pergunta dos questionários entregues aos professores e coordenadores pedagógicos e as entrevistas realizadas com os estudantes e seus responsáveis, a qual corresponde às possíveis alternativas para solucionar a problemática da não aprendizagem da leitura e da escrita, percebe-se uma dissonância entre as respostas em relação aos possíveis motivos para que essa situação aconteça, principalmente entre os professores participantes.

Em relação às respostas dos professores, a maioria que respondeu a questão anterior citou como principal causa a falta de acompanhamento e participação das famílias na vida escolar dos alunos. Já na segunda pergunta sobre as possíveis soluções para a não aprendizagem da leitura e da escrita, ganharam ênfase as práticas pedagógicas, as escolhas das atividades e a metodologia de ensino do professor. Para um melhor entendimento, segue o gráfico referente às respostas dos professores participantes, ressaltando que alguns professores citaram mais do que uma alternativa.

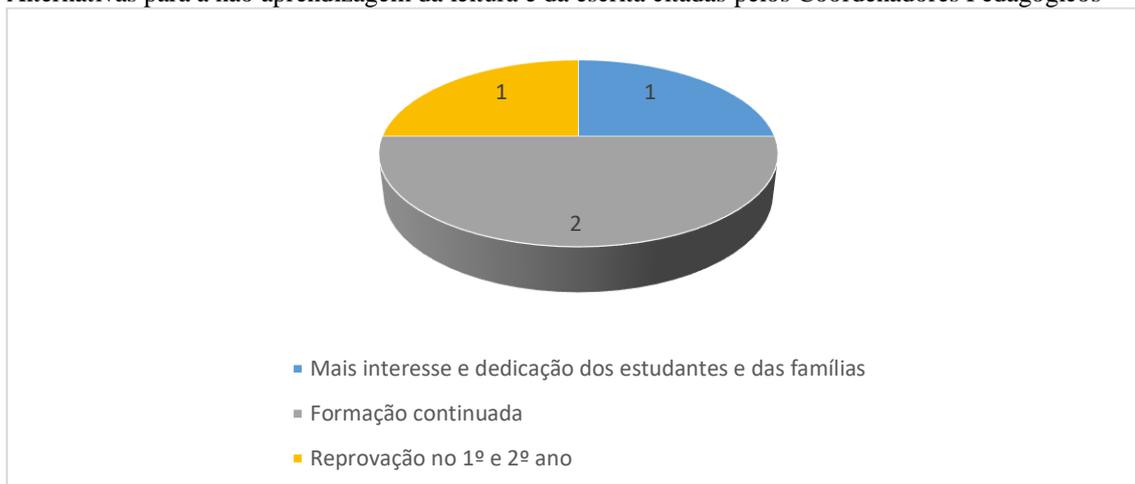
Alternativas para a não aprendizagem da leitura e da escrita citadas pelos Professores



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Em seguida, analisou-se as respostas dos coordenadores pedagógicos e obteve-se os resultados do gráfico a seguir, ressaltando que um dos participantes sugeriu mais de uma alternativa para responder a pergunta.

#### Alternativas para a não aprendizagem da leitura e da escrita citadas pelos Coordenadores Pedagógicos

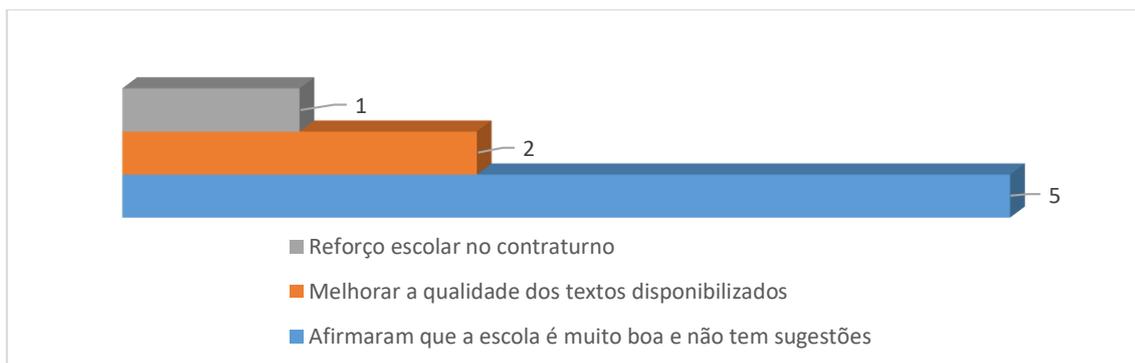


**Fonte:** Elaborado pela autora.

Percebe-se nas respostas dos coordenadores pedagógicos que não existe um consenso nas alternativas para melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita, destacando que na resposta anterior também citaram como um dos motivos para a não aprendizagem da leitura e da escrita a não participação da família, o que apareceu apenas em uma resposta, neste segundo momento.

Já ao analisar as respostas dos oito responsáveis participantes, verificou-se que sua maioria acredita que a escola está fazendo tudo que está a seu alcance para atingir a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, três participantes sugeriram alternativas como o reforço escolar, atividades no contraturno e que os professores tenham mais cuidado ao selecionar textos e livros a serem trabalhados com os alunos. Para melhor elucidação da situação, segue o gráfico com os dados encontrados nas respostas dos participantes.

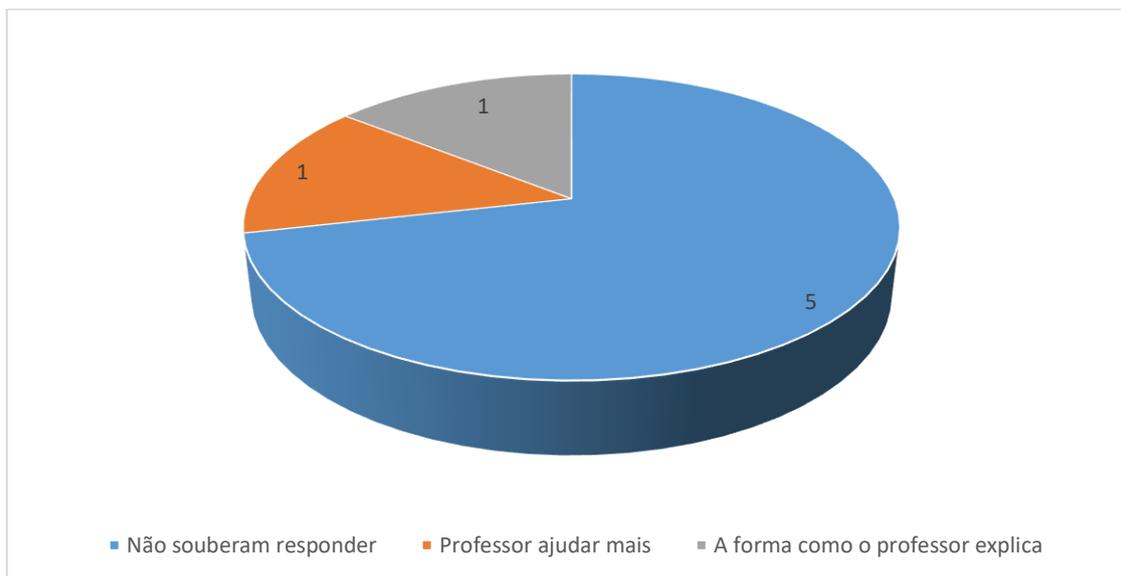
#### Alternativas para melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita sugeridas pelos Responsáveis



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Dando continuidade, tem-se as respostas dos alunos não alfabetizados indicados pelas escolas. A maioria não soube responder o que os professores e a escola poderiam fazer para que eles aprendessem a ler e a escrever. Apenas três alunos deram sugestões, as quais também perpassam as escolhas pedagógicas dos professores. Segue gráfico com as alternativas sugeridas pelos alunos.

Alternativas para melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita sugeridas pelos Alunos



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Percebeu-se uma grande insegurança e medo nos alunos quando questionados sobre o que a escola e os professores poderiam fazer para que eles aprendessem a ler e a escrever. Diante disso, muitos não fizeram nenhuma sugestão no momento da entrevista, possivelmente pela falta de vínculo entre a pesquisadora e as crianças.

Além desse questionamento, realizou-se uma terceira pergunta para os coordenadores pedagógicos, que se referia às ações realizadas pela coordenação pedagógica da escola para reverter a situação de não aprendizagem dos alunos, pois sua função na escola é diferente da função dos professores. Dessa forma, se faz necessário definir a função do Coordenador Pedagógico na escola. Para tal, Libâneo (2004, p.221) afirma que é “[...] planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos”.

A função do Coordenador Pedagógico é fundamental na escola, uma vez que é ele quem organiza e orienta toda a prática pedagógica dos professores. Em relação ao

questionamento sobre as ações que realizam na escola para melhorar a aprendizagem dos alunos, obtivemos as respostas a seguir:

A coordenação atua apoiando os professores na sua tarefa e auxilia no incentivo dos estudantes para manter uma rotina de estudos. (Coordenador Pedagógico 1).

Reforço escolar em turno contrário para estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem, atendimento individualizado em sala de aula, conversa com os pais ou responsáveis, encaminhamento para outros profissionais quando necessário e possível (psicóloga, fonoaudiólogo...), orientação aos professores, reuniões com a equipe de apoio buscando novas alternativas, entre outras ações. (Coordenador Pedagógico 2).

Orientação e acompanhamento no planejamento do professor, avaliação diagnóstica periódica com verificação da leitura e convenções do sistema alfabético e da matemática nas turmas do ensino fundamental, com elaboração de estratégia junto com o professor para os alunos com mais dificuldade (reforço escolar, leitura diária, retirada semanal de livros literários, projetos de leitura) e contato com as famílias expondo a dificuldade do estudante e propondo um trabalho conjunto entre família e escola. (Coordenador Pedagógico 3).

As ações visam incentivar os professores a trabalharem com mais intensidade a leitura, a produção textual e os conhecimentos básicos de matemática, por meio de projetos, além de contatar as famílias para buscar o apoio delas no incentivo à alfabetização. (Coordenador Pedagógico 4).

De acordo com as respostas dos coordenadores pedagógicos, é possível inferir que eles acompanham o trabalho pedagógico dos professores nas escolas. Em relação às ações, são bem diversificadas, indo de acompanhamento e incentivo aos alunos ao desenvolvimento de projetos com viés pedagógico e também busca pela participação das famílias na escola.

Considerando as alternativas que foram relatadas pelos participantes da pesquisa, a maioria afirmou que existe a necessidade de melhores escolhas pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos, bem como a oferta de uma formação continuada de qualidade como fundamentais para reverter a situação da não aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo desse estudo consistiu em compreender e explicar os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e

escrever em escolas municipais de Erechim/RS na perspectiva dos seus professores, dos gestores da escola, dos seus pais e das próprias crianças.

Analisando metodologicamente as informações coletadas na pesquisa de campo, nos questionários enviados aos professores e coordenadores pedagógicos, à luz da fundamentação teórica reconstruída sobre o tema, emergiu como principal motivo para a não aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos a falta de participação da família na vida escolar do aluno. Já nas entrevistas realizadas com os estudantes não alfabetizados e com seus responsáveis, destacaram-se os aspectos pedagógicos, as escolhas das atividades dos professores e a forma como são explicados os conteúdos.

Ao indagar os sujeitos da pesquisa sobre alternativas para solucionar a problemática da não aprendizagem da leitura e da escrita, obteve-se nas respostas de professores e coordenadores pedagógicos uma dissonância em relação à resposta anterior, a qual havia sido na sua maioria a causa da não aprendizagem a falta da participação da família. Neste segundo questionamento, eles apontaram as alternativas da formação continuada dos professores e as escolhas pedagógicas.

Por sua vez, os alunos e os responsáveis deram como sugestões de alternativas a necessidade de melhorar a escolha de textos, livros e atividades a serem desenvolvidas, bem como ofertar melhores explicações dos professores, mais atenção aos estudantes e reforço escolar no contraturno. Vários dos responsáveis elogiaram o trabalho desenvolvido pela escola e pelos professores.

Sendo assim, respondo a questão colocada pela pesquisa desenvolvida por mim, na visão dos professores atuantes no 5º ano, coordenadores pedagógicos dos anos iniciais, alunos não alfabetizados e seus responsáveis, que os motivos que causam a não aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Erechim podem ser divididos em três principais categorias, que são definidas em: aspectos psicológicos; aspectos sociais e aspectos pedagógicos.

Os aspectos psicológicos se referem à possibilidade do aluno aprender, apontam como causas a imaturidade da criança, a necessidade de uso de medicamento, ou seja, o aluno é responsável por não se alfabetizar.

Os aspectos sociais justificam a não aprendizagem através do meio onde o aluno está inserido, ou seja, o seu acesso à cultura, destacando que as crianças de camadas mais pobres apresentam mais lacunas na aprendizagem. Outro fator inserido nesta categoria

diz respeito à participação e acompanhamento da família na vida escolar da criança, sendo que o papel da família é matricular o aluno e fazer com que o mesmo frequente a escola todos os dias. Dessa forma, o aluno e o meio social em que vive são responsabilizados pela não aprendizagem.

Na terceira e última categoria, definida como aspectos pedagógicos, estão a formação inicial e continuada do professor, o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e seus professores, suas escolhas pedagógicas, a forma como avaliam os alunos e o que é feito com os resultados posteriormente, as práticas de ensinagem dos docentes. Esses aspectos são fundamentais para atingir o sucesso escolar de todos os alunos. Nestas categorias, o aluno não é o único culpado por não aprender, mas a escola também é responsabilizada.

Pode-se dizer que essas três categorias têm influência na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, mas as duas primeiras, psicológicas e sociais, não a justificam. É papel da escola pensar e refletir sobre a aprendizagem dos alunos e criar estratégias para envolver os alunos e ensiná-los a ler e a escrever. Nesta perspectiva, Demo (2008) afirma que tudo na escola deve ser pensado para a aprendizagem, cada canto dela, isso inclui sua organização física e humana. Não se pode definir a escola como um lugar repleto de salas de aula. Deve-se considerar a aprendizagem, e não as salas de aula e a quantidade de atividades desenvolvidas em um turno de aula.

Ao finalizar esta pesquisa, pode-se dizer que muitas estratégias poderão ser traçadas, pois esta temática não se esgota nestas páginas, muito pelo contrário, é apenas o início de uma investigação que é fundamental para melhorar a qualidade do ensino no município de Erechim. Ao término dessa pesquisa, deixo algumas sugestões de alternativas para melhorar a qualidade da leitura e da escrita dos alunos, utilizando como base as contribuições dos participantes da pesquisa, as avaliações das hipóteses de leitura e de escrita realizada com os estudantes e também as leituras e estudos que realizei durante a minha trajetória acadêmica e profissional, as quais podem ser desenvolvidas nas escolas municipais de Erechim:

- investir em formação continuada de qualidade, destacando que formação de qualidade é com embasamento teórico em que os professores são convidados a estudar, ler o material a ser debatido, para que, assim, possam refletir e repensar suas práticas;

- desenvolver projetos de leitura nos quais se incentivem os estudantes a ler por prazer, e não apenas quando o professor vai cobrar algo sobre o texto em um trabalho avaliativo;
- os professores necessitam compreender que a leitura deve ser realizada diariamente e deve ser prazerosa. Não se conta uma história apenas para desenvolver um projeto ou, por exemplo, trabalhar uma família silábica, uma vez que a leitura por si se completa, não existindo a necessidade de sempre fazer um “trabalhinho” sobre o texto. Para tal, se torna importante ofertar aos professores oficinas de contação de histórias;
- resgatar a função da biblioteca, tornando-a um espaço de destaque nas escolas e um ambiente onde todos os estudantes e professores queiram estar;
- constituir grupos de estudos com os professores do mesmo nível de todas as escolas municipais para que possam estudar, refletir e compartilhar experiências;
- desenvolver projetos com o objetivo de aproximar a família e a escolar por exemplo, realizar gincanas culturais, teatros, entre outros.

Espero que por meio desse trabalho possa ter contribuído com os outros professores de Ensino Fundamental para que reflitam sua prática docente e se sintam instigados a ler e a estudar sobre a própria profissão.

## REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Aprender bem/mal**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro (Orgs). **Dificuldades de aprendizagem**: na alfabetização. 2. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MAZER, Scheila Maria; DAL BELLO, Alessandra Cristina; BAZON, Marina Rezende. **Dificuldades da aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. Psicologia da Educação**. São Paulo: 2009. Disponível em:

<https://www.passeidireto.com/arquivo/4444779/dificuldade-de-aprendizagem>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbetes fracasso escolar. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/fracasso-escolar/>. Acesso em: 22 maio 2021.

SCHWARTZ, Suzana. **Inquietudes pedagógicas da prática docente**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

## ANEXO A - Termo de Concordância da Secretaria Municipal de Educação



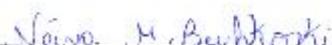
PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
Avenida Farrapos, 603  
Centro – Erechim – RS  
smed@erechim.rs.gov.br

### DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Autoriza-se **Neiva Maria Buchkoski** do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal Fronteira Sul - Campus do Erechim, a realizar um trabalho de pesquisa. A mesma desenvolverá seu trabalho coletando dados "online" com os professores e entrevista com estudantes do 5º ano das Escolas Públicas Municipais, para fins de realização da pesquisa.

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa, envolvendo seres humanos, a Secretária Municipal de Educação, Vanir Clara Bernardi Bombardelli, representante legal da instituição Secretaria Municipal de Educação, envolvida no projeto da pesquisa, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90.

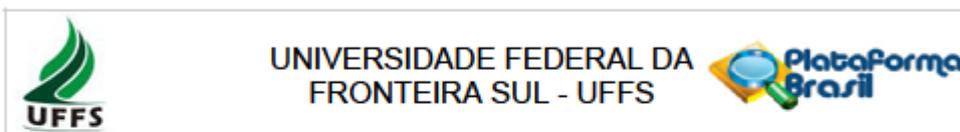
Erechim, 02 de dezembro de 2020.

  
\_\_\_\_\_  
**Neiva Maria Buchkoski**  
Mestranda

  
\_\_\_\_\_  
**Vanir Clara Bernardi Bombardelli**  
Secretário Municipal de Educação

Vanir Clara Bernardi Bombardelli  
Secretária Municipal de Educação  
Portaria 1.351/2020

## ANEXO B - Parecer Consubstanciado Comitê de Ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Não aprendizagem da leitura e da escrita no final dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Erechim/RS.

**Pesquisador:** NEIVA MARIA BUCHKOSKI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 39551420.9.0000.5564

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.411.478

#### Apresentação do Projeto:

##### RESUMO - TRANSCRIÇÃO

A alfabetização é essencial para que as pessoas consigam avançar na sua vida escolar e social. Por isso, este estudo objetiva compreender os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever em escolas municipais de Erechim/RS na perspectiva dos seus professores, dos gestores da escola, dos seus pais e das próprias crianças. A investigação é de caráter qualitativo e tem como base a pesquisa bibliográfica, documental, estado do conhecimento e pesquisa de campo, tendo como universo a ser pesquisado as escolas municipais de Ensino Fundamental do município de Erechim/RS, cujos sujeitos que farão parte da coleta de dados, por meio de questionários online, serão os professores que atuam no 5º ano e os seus respectivos coordenadores pedagógicos, participarão também através de entrevistas semiestruturadas os estudantes matriculados no 5º ano, que não estão alfabetizados e seu responsável. Os estudos realizados até o presente estágio da pesquisa revelam que existe no Brasil uma grande disputa entre os métodos de alfabetização, o que fragiliza esse importante processo que ocorre durante toda a vida do sujeito, apontando para três possíveis motivos para que não ocorra a Aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes, que são: aspectos psicológicos, os quais justificam a criança como imatura, incapaz de aprender; aspectos sócias, estão associados à condição financeira e à estrutura familiar da criança; e os aspectos pedagógicos, os quais levam em consideração o trabalho do professor e da escola. O

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.815-899  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 4.411.476

Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.pdf	25/10/2020 22:50:31	NEIVA MARIA BUCHKOSKI	Aceito
Outros	Questionario_professores.pdf	25/10/2020 22:50:18	NEIVA MARIA BUCHKOSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.pdf	25/10/2020 22:49:03	NEIVA MARIA BUCHKOSKI	Aceito
Outros	Questionario_coordenadores.pdf	25/10/2020 22:48:50	NEIVA MARIA BUCHKOSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_coordenadores.pdf	25/10/2020 22:44:17	NEIVA MARIA BUCHKOSKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	25/10/2020 22:42:07	NEIVA MARIA BUCHKOSKI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CHAPECO, 20 de Novembro de 2020

Assinado por:  
Fabiane de Andrade Leite  
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural CEP: 89.315-898

UF: SC Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: ceo.uffs@uffs.edu.br