

O CURRÍCULO ESCOLAR VOLTADO PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

FRANCISCA LIMA RODRIGUES (UFSM).

Resumo

Este trabalho tem como objetivo relatar um estudo vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, que teve como foco compreender a organização do currículo voltado para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com a construção da cultura escrita na alfabetização. Para desenvolver essa investigação buscamos subsídios na abordagem qualitativa de pesquisa, estudo de caso múltiplo. Para tanto, contamos com a colaboração de três escolas públicas da cidade de Santa Maria-RS, uma da rede municipal e duas da rede estadual. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a análise documental, neste caso os documentos analisados foram os Projetos Político-Pedagógicos e os planos de estudos das escolas. E as entrevistas, que foram realizadas com nove professoras dos anos em estudo. Da análise de conteúdo desse material emergiram duas categorias: "Construção do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita" e "Concretização do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita", as quais colaboraram para/com o aprofundamento e compreensão da temática em estudo. Assim, por um lado, avanços foram percebidos na elaboração e concretização dos currículos. Por outro lado, podemos dizer que se fazem necessárias transformações na configuração e concretização dos currículos voltados para o ensino da língua materna a fim de que a qualidade do ensino seja possível. Nessa direção, destacamos que as transformações serão possíveis se houver comprometimento por parte dos envolvidos com a escola, desde que a necessidade de mudar possa ser despertada avaliando-se a realidade que se tem, projetando a realidade que se deseja a fim de que ações para o alcance da nova realidade sejam buscadas. Assim, ressaltamos também a importância do papel das professoras envolvidas com o ensino da lecto-escrita e em função disso destacamos a importância da formação continuada dessas.

Palavras-chave:

Alfabetização, Currículo, Leitura e escrita.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este texto apresenta uma pesquisa, que teve como foco compreender a organização do currículo voltado para o ensino da língua materna nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental e sua relação com a construção da cultura escrita na alfabetização[1].

Podemos dizer que há diversas pesquisas voltadas à temática da alfabetização, as quais se desdobram em diversos enfoques. Entretanto, conforme Bolzan (2007: 11) "refletir sobre a temática da alfabetização, ainda hoje, é uma tarefa instigante [...]" e complexa. Entendemos que esse tema apresenta-se bastante relevante, já que o Brasil ainda enfrenta altos índices de reprovação, evasão nos anos iniciais e o analfabetismo ainda se faz presente.

Mortatti (2000) ao falar sobre o ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização, menciona a necessidade de se pensar em outras possibilidades de investigação referentes a esse ensino. Em vista disso e de acordo com nossa trajetória, buscamos relacionar a alfabetização com os estudos sobre o currículo.

Ainda hoje, quando se fala em alfabetização, as discussões são, notadamente, em torno dos métodos e metodologias. Logo, acreditamos que antes de pensarmos em metodologias, precisamos refletir inicialmente sobre o currículo das escolas. Em seguida, faz-se necessário aprofundar as discussões a respeito da relação entre currículo e alfabetização.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000) diz que:

Retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino é, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma (p. 19).

Entendendo que o currículo de uma escola é o meio pelo qual são pensadas as formas de se consolidar os rumos que a escola pretende, que é concretizado por meio das práticas e, por tudo isso, desempenha um papel bastante relevante na formação dos alunos.

Assim, é preciso clareza frente às diferentes concepções acerca da alfabetização e do currículo, uma vez que conforme o entendimento acerca desses, teremos consequências positivas ou negativas no ensino da lecto-escrita.

O CONFIGURADOR DAS PRÁTICAS: REFLETINDO SOBRE O PAPEL DO CURRÍCULO

O mundo vem passando por diversas mudanças. São transformações econômicas, sociais, culturais, tecnológicas, etc. Essas, de uma forma ou de outra, acabam refletidas nas instituições escolares. Nesse sentido, Pereira (2005) menciona que:

[...] os desafios da sociedade se transformam em desafios para a educação, a escola deve estar consciente de seu papel social e organizar-se de forma inovadora [...] e estar, particularmente, comprometida com a formação de cidadãos [...] criticamente inseridos na sociedade. (p. 142).

Assim, é necessário que as instituições escolares reflitam sobre o que está acontecendo com o mundo e percebam as consequências dessas transformações. Desta forma, é preciso refletir sobre que tipo de currículo se quer: um que seja reproduzidor das desigualdades sociais ou um que promova a formação de cidadãos incluídos e atuantes na sociedade em que vivem.

Ao levarmos em consideração que o currículo “supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada” (GIMENO SACRISTÁN,

2000: 15) e é a “seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para instituição escolar” (GIMENO SACRISTÁN, 2000: 19), justificamos a necessidade de reflexões aprofundadas acerca da temática do currículo.

Vasconcellos (2006) menciona que quando se falava em currículo a ênfase voltava-se quase sempre para o objeto de conhecimento; pouco se falava sobre as relações com o contexto, bem como sobre os sujeitos do currículo, os educandos e os educadores. Então, é importante questionarmos: que currículo se tem? Qual é a sua finalidade? Foi pensado por quem e para quem?

Assim, é relevante refletir sobre os conteúdos distribuídos nos currículos. Freire (2000) ao falar sobre os conteúdos, diz que a questão é política:

Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos (p. 45).

Os conteúdos, conforme Gandin (1999: 79), “são sempre escolhas entre o conhecimento existente”. São escolhas de grupos de pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, com as instituições escolares, influenciadas por determinadas visões de mundo.

Dessa forma, destacamos o quão complexos são os aspectos relacionados aos conteúdos. Sobre a escolha destes, Gimeno Sacristán (1998a) menciona que implica saber que função se quer cumprir, em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual se está inserido e a qual se aspira conseguir.

Com relação ainda à seleção dos conteúdos, não raras vezes, observamos o caráter propedêutico, a sequencialidade e verticalidade desses, que por ora são desvinculados do dia-a-dia dos alunos. Nesse sentido, Freire (2000) menciona que é urgente “superar o sentido propedêutico da seriação – o ensino do 1º grau preparando para o do 2º e o deste para o 3º” (p. 53). Assim, concordamos com Gimeno Sacristán (2000) quando o autor afirma que “reduzir-se a alguns conteúdos de ensino acadêmico, com justificativa puramente escolar de valor propedêutico para níveis superiores, é uma proposição insuficiente” (p. 56).

Frente a isso, percebemos a importância da valorização dos saberes extra-escolares a fim de que os alunos possam compreender o que ocorre em seu meio. Assim, a escola precisa trabalhar as informações contidas do meio extraescolar no sentido de fazer com que os alunos desconfiem das “verdades” propostas, as quais se deparam diariamente.

Nesse sentido, podemos dizer que é preciso currículos que se oponham à concepção bancária de educação (FREIRE, 2005). De acordo com Freire (2005) dentro dessa concepção de educação, o professor faz comunicados e os alunos decoram e repetem. O professor,

segundo Freire (2005: 68) é “o sujeito que escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele”. Logo, é preciso que se tenha bastante claro que segundo Gimeno Sacristán (1995):

[...] a escola não opera no vazio; a cultura que ali [é proposta] não cai em mentes sem outros significados prévios. Aqueles que ali aprendem dentro da educação escolarizada são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos [...] [apropriados] fora das escolas (p. 89-90).

A partir dessas reflexões podemos dizer que o currículo assume papel de destaque no interior das escolas, pois concretiza, através de ações pedagógicas, os rumos que a escola pretende para/com a formação dos alunos.

ALFABETIZAÇÃO E CURRÍCULO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL PARA A QUALIDADE DO ENSINO DA LECTO-ESCRITA

As relações com o ler e o escrever mudam conforme as transformações que vão ocorrendo em um determinado tempo. Conforme Ferreiro (2005: 13) “ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos”.

Podemos dizer que hoje o acesso ao ensino da língua materna nas escolas está próximo à universalização. Entretanto, podemos discutir a qualidade desse ensino, uma vez que conforme os estudos de Mortatti (2004: 25) “os dados do IBGE de 2001 revelam que 35% dos analfabetos já frequentaram a escola”.

Ferreiro (2003: 6) diz que “na medida em que a escola primária continuar expulsando grupos consideráveis de crianças que não consegue alfabetizar, continuará reproduzindo o analfabetismo dos adultos”. Assim, aquele dado traz à tona a reflexão sobre a desigual relação entre a universalização do acesso e a qualidade do ensino. Entendendo o ensino de qualidade, no que se refere à alfabetização, como a inserção dos sujeitos na cultura escrita, proporcionando-lhes mobilidade com competência no uso da língua materna. O dado faz também questionarmos acerca da contribuição da escola para a vida das pessoas, uma vez que, conforme Gimeno Sacristán (2002):

Saber ler e escrever, ou ser incapaz de fazê-lo, introduziu uma das divisões mais determinantes nas sociedades modernas quanto a essa capacidade de acesso: a que se produz entre os alfabetizados e os analfabetos. Uma divisão que estabelece a fronteira entre a inclusão e a exclusão social (p. 61).

Assim sendo, as questões que dizem respeito ao currículo voltado para a alfabetização tornam-se extremamente importantes, uma vez que são peças-chave para se pensar o ensino da lecto-escrita de qualidade, na direção da construção da cultura escrita na alfabetização.

Desse modo, acreditamos que o currículo pensado para o ensino da língua materna e o modo como ele é concretizado é o ponto de partida para possibilitar às crianças a inserção na cultura escrita, superando práticas pouco desafiadoras no sentido da aprendizagem.

Vasconcellos (2006: 28) fala que “a atividade docente na escola, assim como, a discente – está em grande medida condicionada pela configuração do currículo que assume”. Essas colocações demonstram que é importante que o currículo seja construído com clareza a respeito de sua função.

Nessa direção, é preciso que sejam revistas as maneiras de se planejar o currículo, já que tradicionalmente, era pensado por uma pessoa ou um grupo de pessoas, que não trabalhavam diretamente com os alunos, ou seja, os professores recebiam programas prontos.

Cagliari (1991: 14) diz que é preciso que os professores “deixem de ser menos aplicadores de pacotes educacionais e sejam de fato educadores, agentes transformadores [...]”. Então, é preciso que os professores construam os currículos que irão colocar em prática.

Muitos aspectos precisam ser considerados na elaboração de um currículo voltado para a alfabetização. Concordamos com Ferreiro (2003: 20 - 21) quando a autora afirma que “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso”. Para tanto, a escola precisa abrir-se para a realidade no sentido de considerar a cultura extraescolar e os conhecimentos prévios das crianças, pois estas, desde que nascem, são rodeadas pela escrita, uma vez que a mesma é um objeto social e cultural.

DESENHO DA PESQUISA

O objetivo geral que orientou a pesquisa foi “Compreender a organização do currículo voltado ao ensino da língua materna no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e a sua relação com a construção da cultura escrita na alfabetização”.

Os objetivos específicos foram:

- Compreender como se dá a participação das professoras do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental na elaboração do currículo voltado para o ensino da língua materna;
- Identificar o que as docentes/alfabetizadoras pensam sobre o ensino da leitura e da escrita no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

E o problema de pesquisa: “Quais referenciais voltados ao ensino da língua materna na perspectiva da cultura escrita são apresentados no currículo das três escolas públicas pesquisadas?”.

Assim, para o desenvolvimento da investigação, buscamos na abordagem qualitativa de pesquisa, mais especificamente no estudo de caso múltiplo (YIN, 2005), subsídios para concretizá-la.

Para tanto, contamos com a colaboração de três escolas, denominadas Escola A, Escola B e Escola C, as quais apresentam procedências administrativas diferenciadas - rede municipal e rede estadual, o que justifica a caracterização da pesquisa como estudo de caso múltiplo. Com base em Yin (2005), cada escola foi objeto de estudo de caso individual, porém o estudo como um todo abarcou estas três instituições.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a análise documental (BOGDAN, BIKLEN, 1994; BARDIN, 1977; RICHARDSON, 1999; LÜDKE, ANDRÉ, 1986), neste caso os documentos selecionados para a análise foram os Projetos Político-Pedagógicos e os planos de estudos das escolas, esses últimos representam o currículo como documento, ou seja, o currículo corporificado no papel.

E as entrevistas (LÜDKE, ANDRÉ, 1986; BOGDAN, BIKLEN, 1994; NETO, 1994; RICHARDSON, 1999; MINAYO, 2000), as quais foram realizadas em duas etapas, contando com a colaboração de nove professoras dos anos em estudo.

Após a etapa de “coleta dos dados”, foi preciso interpretá-los. Demo diz que (1999: 22) “a realidade como tal não depende da interpretação para existir: existe com ou sem intérprete. Mas a realidade conhecida é inevitavelmente aquela interpretada”. Então, o referencial teórico construído e reconstruído juntamente com os procedimentos de análise possibilitou-nos a interpretação dos dados.

Nesse estudo, para a análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo e a construção de categorias. Minayo (2000) a respeito da análise de conteúdo diz que:

[...] a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa é a *Análise de Conteúdo*. No entanto, o termo significa mais do que um procedimento técnico. Faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais [grifos da autora] (p. 199).

Sobre as categorias, Lüdke e André (1986) dizem que depois de organizar os dados, através de diversas leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a analisá-las para buscar temas mais frequentes; tal procedimento culminará na construção de categorias.

Enfim, podemos dizer que a abordagem metodológica utilizada e os instrumentos para a coleta dos dados, possibilitaram uma aproximação constante ao foco da pesquisa, permitindo assim uma compreensão aprofundada da temática em estudo.

RESULTADOS

Após a etapa das entrevistas e leitura minuciosa destas, as falas forneceram muitos dados relacionados ao foco do estudo. Depois de categorizados, elementos categoriais evidenciaram-se, os quais foram utilizados para a discussão dos dados.

A primeira categoria, intitulada "*Construção do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita*", destaca o planejamento do currículo. Gimeno Sacristán (1998b:197) menciona que "a atividade de planejar o currículo refere-se ao processo de dar-lhe forma e de adequá-lo às peculiaridades dos níveis escolares". De acordo com Vasconcellos (2000) planejar ajuda a concretizar aquilo que se almeja e, em certa medida, se pode interferir na realidade. Assim, destacamos a importância do planejamento do currículo.

Assim, nessa categoria evidenciaram-se os seguintes elementos categoriais: *troca de experiências*, relacionado à elaboração dos planos de estudos pelas professoras; *articulação entre o plano de estudos e o Projeto político-pedagógico (PPP)*, onde observamos se o PPP das escolas foi uma das fontes para a elaboração do currículo; *Organização do currículo voltado para o ensino da língua materna*, que retratou a forma como os currículos se configuravam.

A segunda categoria, intitulada "*Concretização do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita*", aborda questões relacionadas à consolidação do currículo. Gimeno Sacristán (2000) diz que o professor é o mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular. Então, destacamos o fato, conforme a categoria anterior evidenciou, de terem sido, em sua grande maioria, as professoras que atuam em sala de aula as elaboradoras dos planos de estudos.

Nessa categoria evidenciaram-se os seguintes elementos categoriais: *implantação dos planos de estudos*, onde verificamos como os currículos das escolas eram colocados em prática; *organização das ações pedagógicas*, relaciona-se com o planejamento de aula; *acompanhamento por parte da supervisão/coordenação*, onde percebemos como era a

atuação da coordenação das escolas pesquisadas; *abordagem metodológica voltada para o ensino da língua materna*, evidenciou-se a metodologia utilizada para o ensino da lecto-escrita; *avaliação*, possibilitou-nos compreender como ocorria o processo avaliativo.

APONTAMENTOS FINAIS

A organização do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita, foco do estudo, constituiu-se de forma bastante heterogênea entre as instituições pesquisadas e mesmo no interior de uma mesma instituição. Acreditamos que isso ocorra devido à autonomia que as escolas e as professoras de cada ano possuem com relação ao modo como vão organizar os seus planos de estudos.

Observamos que no geral se faz presente a organização disciplinar do currículo ou traços desse tipo de organização, mesmo que sejam utilizados outros termos para nomeá-la.

Chamamos a atenção para a organização do plano de estudos do 1º ano da “Escola B”, que parece propor uma alternativa frente à organização puramente disciplinar, uma vez que está organizado por áreas. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000) menciona que um currículo organizado em torno de áreas significa um esforço para conectar conhecimentos de campos disciplinares, para proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas e globalizadas.

Evidenciamos também o desenvolvimento dos conteúdos a partir de temáticas explicitadas em alguns planos de estudos, o que é um aspecto bastante relevante, uma vez que traz uma maior possibilidade de integração entre as diferentes disciplinas.

Percebemos ainda que a sequencialidade do currículo é bastante presente no planejamento do plano de estudos, ou seja, um ano visa aprendizagens tendo em vista o ano seguinte. Gimeno Sacristán (2000) diz que uma coisa é proporcionar experiências ordenadas, outra coisa é defender o currículo como sequência altamente estruturada. Acreditamos que a formação dos alunos exige ir além da preparação de uma série para outra, pois as aprendizagens dos educandos precisam relacionarem-se com as suas vivências, a fim de que eles possam utilizá-las para compreender e atuar no mundo.

Observamos ainda que o plano de estudos é de certa forma flexível, já que alterações no seu esboço inicial no decorrer do ano letivo vão sendo realizadas. Acreditamos que essa flexibilidade deve-se às características do planejamento, que

é uma tentativa, uma hipótese (VASCONCELLOS, 2000), um guia, que no seu processo de implantação sofre influências do complexo contexto em que se realiza.

Na construção dos planos de estudos foi possível observar também que a relação entre esses e o Projeto Político-Pedagógico das escolas parece ser pouco sólida, uma vez que as falas, no geral, demonstraram a superficialidade nessa relação, não expressando clareza acerca de como ela ocorre, assim como não expressaram a sua importância.

Com relação à participação das professoras, do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, na construção do currículo voltado para o ensino da língua materna, evidenciamos que nas três escolas colaboradoras da pesquisa a elaboração do currículo, corporificado através do plano de estudos, ocorre através de uma construção coletiva, que envolve as professoras e a coordenação, fato que consideramos positivo, uma vez que as professoras, as quais atuam diariamente em sala de aula, podem decidir e organizar o currículo.

Com relação aos referenciais voltados para o ensino da língua materna na perspectiva da cultura escrita apresentados nos currículos das escolas pesquisadas, observamos através dos conteúdos presentes nos planos de estudos poucas explicitações nesse sentido. Entretanto, a presença dos usos e funções da leitura e da escrita sinaliza um avanço significativo.

Acerca das concepções das professoras alfabetizadoras a respeito do ensino da língua escrita, destacamos que elas veem a apropriação da escrita como um processo construtivo, que se inicia antes do ingresso da criança na escola. Destacam também a importância dos usos e funções sociais da leitura e da escrita. Nesse sentido, há atividades que envolvem os diferentes gêneros textuais, a produção, a compreensão e interpretação textual, a linguagem oral. No entanto, resquícios dos métodos de alfabetização ainda se fazem presentes através, por exemplo, do trabalho com pequenos textos, ênfase nas sílabas ou sons, cópia, gramática.

Enfim, concordamos com Lerner (2002) quando ela afirma que é preciso que a versão escolar da escrita não se afaste em demasia da versão não-escolar, a fim de que todos os alunos incorporem-se a cultura escrita. Então, acreditamos serem imprescindíveis estudos coletivos e aprofundados a respeito do currículo e da alfabetização no interior das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. LISBOA/Portugal: EDIÇÕES 70, LDA, 1977.

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

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Cultura escrita na sala de aula: compartilhar e reconstruir saberes. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas (Org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 3 ed. São Paulo: Scipione Ltda, 1991.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Freire. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GANDIN, Luís Armando. Construção do conhecimento e visão de mundo. In: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que são os conteúdos de ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

GIMENO SACRISTÁN, J. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876-1994**. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PEREIRA, Sueli Menezes. Estado neoliberal e políticas educacionais no Brasil: refletindo sobre a descentralização administrativa e o papel da comunidade na gestão escolar. In: ALONSO, Cleuza M. M. C. (Org.). **Reflexões sobre políticas educacionais**. I Encontro internacional de pesquisadores de políticas educativas. Santa Maria: UFSM/ AUGM, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Souza et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Currículo: a atividade humana como princípio educativo – para além da prática disciplinar instrucionista. **Revista de Educação AEC**, Brasília - DF, ano 35, n. 139, p. 27 – 46, jul./set. 2006

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

[1] Neste estudo a palavra alfabetização e as expressões lecto-escrita, leitura e escrita e língua materna foram tomadas como sinônimas.