

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**

**Marcia Dorigon Caron**

**O LEGADO EDUCACIONAL DE ARVOREZINHA/RS: UM  
ESTUDO SOBRE SUAS ESCOLAS DO CAMPO E SEUS  
PROFESSORES ALFABETIZADORES**

**Passo Fundo**

**2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Marcia Dorigon Caron

**O LEGADO EDUCACIONAL DE ARVOREZINHA/RS: UM  
ESTUDO SOBRE SUAS ESCOLAS DO CAMPO E SEUS  
PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Dickel.

Passo Fundo

2009

Ao Vanderlei que, ao meu lado, compartilhou todos os momentos desse mestrado; que sonhou, sofreu, vibrou e se alegrou comigo; que me encorajou nos momentos difíceis. Sua presença foi como uma luz nessa caminhada.

Aos meus familiares, em especial ao meu pai, Antônio, e minha mãe, Domingas, pelo exemplo e incentivo, sendo a honestidade e a responsabilidade alicerces para minha formação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida plena de energia para consecução desta pesquisa;

À professora Dra. Adriana Dickel, pela orientação inteligente, compreensão, paciência, amizade e empenho em todos os momentos firmes e de certa vulnerabilidade;

Por todo incentivo dado, sem o qual não poderia ter terminado esse trabalho, a Vanderlei, companheiro de sonhos e de caminhada;

Aos meus familiares, pela paciência, incentivo e compreensão pela ausência;

Aos Prefeitos de Arvorezinha, Sergio Reginatto Velere e José Odair Scorsatto, pelo apoio e incentivo aos estudos, viabilizando as saídas para a realização do curso;

À Secretária de Educação, Rosane Desengrini Barbizan, pela oportunidade de tê-la, em primeiro lugar como amiga e companheira, pelas reflexões compartilhadas, apoio e presença permanentes e por ter viabilizado as saídas para a realização do curso, sendo um exemplo de dedicação às atividades que envolvem a causa da Educação;

Às colegas Rosilaine e Cidônia pela presença constante e palavras incentivadoras;

Aos profissionais da educação, sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade e compreensão, viabilizando a obtenção das informações analisadas neste estudo;

Aos professores do Mestrado, pelas experiências e conhecimentos transmitidos;

Aos professores componentes da banca, que muitas contribuições trouxeram para o enriquecimento do trabalho e pelas palavras de incentivo;

A todos aqueles que, com o menor gesto, contribuíram para a realização deste estudo,

muito obrigada.

## RESUMO

Questões sobre a qualidade da educação têm tido amplamente discutidas por muitos setores da sociedade. Indaga-se, fundamentalmente, a relação entre o tempo e o investimento empregado e o produto que a escola gera, o impacto da formação que promove. No município de Arvorezinha/RS, cerca de quarenta por cento da população, em sua maioria descendentes de imigrantes italianos, vive na zona rural. Nela situam-se dezenove escolas multisseriadas, responsáveis pelo atendimento de boa parte da demanda por educação do município. Estima-se que pouco mais de um terço dessa clientela conclui o Ensino Fundamental em oito anos. Diante dessa problemática, à qual se associam dados provenientes de avaliações de desempenho e do IDEB, o presente estudo pretende abordar alguns dos fatores que incidem sobre esse quadro, recuperando, em especial, os parâmetros do trabalho na escola do campo. Nesse sentido, três eixos conduzem e atuam reciprocamente na análise: a identidade cultural dos habitantes desse município do interior gaúcho; a variação linguística como constitutiva da linguagem e, portanto, do aprendizado da língua; e as concepções que os professores alfabetizadores das escolas do campo da rede municipal que atuam em 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de Nove Anos expressam acerca de seu trabalho. Tendo como base os dados proporcionados pelos informantes, mediante aplicação de questionário, e por documentos e a investigação de caráter bibliográfico, realiza-se um confronto entre o que os professores expressam e o estudo teórico acerca dos enfoques sobre as escolas do campo, o processo da alfabetização e a formação do professor. Há indícios de que as falas e os posicionamentos dos professores participantes da pesquisa não remetem à complexidade teórica necessária à fundamentação de uma prática pedagógica nas escolas do campo capaz de produzir mudanças no cenário de “não-aprendizagens” presente nessas escolas. Dentre todos os aspectos relacionados à alfabetização, a postura do professor e o seu entrosamento com a realidade do meio rural assumem centralidade nessa análise. Essa opção se deve ao fato de os docentes reconhecerem o trabalho que envolve a alfabetização num contexto bilíngue como uma problemática enfrentada em seu dia-a-dia, assim como os baixos índices constatados por meio de avaliações como reveladores de que os estudantes não compreendem o que leem. A análise das raízes socioculturais e do processo de formação da identidade étnica e dos objetivos culturais das pessoas que nessas comunidades residem, o reconhecimento de como se dá a produção do conhecimento nesse contexto e a análise do cotidiano das escolas se tornaram objetos de análise imprescindíveis à proposição de alguns princípios básicos que contribuam para a problematização do processo da alfabetização, visando a procedimentos de intervenção com vistas ao desenvolvimento voltado para as necessidades e expectativas das pessoas envolvidas no cenário da pesquisa.

Palavras-chave: Alfabetização. Escolas do Campo. Formação de Professores. Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

Subjects about the quality of the education have been discussing thoroughly for many sections of the society. It is investigated, fundamentally, the relationship among the time and the employed investment and the product that the school generates, the impact of the formation that it promotes. In the municipal district of Arvorezinha/RS, about forty percent of the population, descending of Italian immigrants, he/she lives in the rural zone. In her they locate nineteen multi series schools, responsible for the attendance of good part of the demand for education of the municipal district. He/she/you is considered that little more than a third of that clientele concludes the basic Teaching in eight years. Before that problem, to which you/they associate coming data of acting evaluations and of IDEB, the present study intends to approach some of the factors that happen on that picture, recovering, especially, the parameters of the work in the school of the field. In that sense, three axes lead and they act reciprocally in the analysis: the inhabitants' of that municipal district of the gaúcho countryside cultural identity; the linguistic variation as constituent of the language and, therefore, of the learning of the language; and the conceptions that the instruction teachers of the schools of the field of the municipal net that act in 1st and 2nd years of the Basic Teaching Nine years old express concerning your work. Tends as base the proportionate data for the informers, by questionnaire application, and for documents and the investigation of bibliographical character, he/she takes place a confrontation among which the teachers express and the theoretical study concerning the focuses about the schools of the field, the process of the literacy and the teacher's formation. There are indications that the speeches and the participant teachers' of the research positionings don't send to the necessary theoretical complexity to the basis of a pedagogic practice in the schools of the field capable to produce changes in the scenery of " no-learnings " present in those schools. Among all the aspects related to the literacy, the teacher's posture, your gear with the reality of the rural way, assumes centrality in that analysis. That option is due to the teachers' fact to recognize the work that involves the literacy in a bilingual context as a problem faced in your day by day, as well as the low indexes verified through evaluations, revealing that the students don't understand what read. The analysis of the socio-cultural roots and of the process of formation of the ethnic identity and of the people's cultural objectives that reside in those communities, the recognition of as he/she feels the production of the knowledge in that context and the analysis of the daily of the schools they became objects of the indispensable analysis to the proposition of some basic beginnings that they contribute in the problematization of the process of the literacy, seeking to intervention procedures for the development gone back to the needs and the people's expectations involved in the scenery of the research.

Word-key: Literacy. Schools of the Field. Teachers' Formation. Pedagogic Practice.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1 O MUNICÍPIO DE ARVOREZINHA: SEU LEGADO CULTURAL E EDUCACIONAL</b> .....	18
1.1 Uma breve apresentação do município de Arvorezinha/RS e sua estrutura organizacional .....	18
1.2 O legado cultural presente em Arvorezinha/RS .....	27
1.3 O legado educacional de Arvorezinha/RS .....	32
<b>2 LÍNGUA E LINGUAGEM: ALGUMAS CONCEPÇÕES</b> .....	36
2.1 A vigência de sistemas linguísticos distintos .....	36
2.2 Concepção de linguagem e língua em nosso estudo .....	39
2.3 Conhecimentos que à escola cabe abordar junto à criança .....	46
<b>3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E OS DIZERES DOS PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA NAS ESCOLAS DO CAMPO DE ARVOREZINHA/RS</b> .....	53
3.1 Percurso metodológico: os sujeitos envolvidos .....	54
3.1.1 Informações que permitem identificar os professores que atuam nas classes de 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental no município de Arvorezinha/RS .....	57
3.1.2 Planejamento pedagógico no espaço escolar .....	58
3.1.3 Organização do tempo e suportes didáticos utilizados para o trabalho que envolve a alfabetização .....	59
3.2 A formação inicial e continuada dos professores das escolas do campo de Arvorezinha/RS .....	60
3.3 O que pensam os professores sobre os desafios presentes nas escolas do campo de Arvorezinha/RS e o lugar que ocupa a linguagem escrita .....	68
3.4 Identificação da realidade linguística dos professores do 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental das escolas do campo de Arvorezinha/RS e suas concepções com relação aos alunos provenientes de contextos bilíngues .....	74
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	81
<b>5 REFERÊNCIAS</b> .....	90
<b>6 APÊNDICE</b> .....	98
<b>7 ANEXOS</b> .....	110

## INTRODUÇÃO

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender... Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997).

O ser humano é dotado de várias aptidões. A linguagem, dentre elas, é a mais intrigante. A eficiência comunicativa existe independente da forma de organização econômica ou social de uma sociedade, pois o homem que fala o faz sem saber exatamente como nem porque e, mesmo assim, o faz com extraordinária habilidade e facilidade.

Na forma de organização atual do trabalho, torna-se relevante o conhecimento referente à língua portuguesa. Entretanto, a sua aquisição e o seu uso têm se constituído num problema para grande parte da população. As não-aprendizagens no que se refere ao ler, escrever e interpretar com competência têm sido alvo de discussão no sentido de melhorar a qualidade da educação no Brasil. Essa problemática tem provocado nas instituições educacionais atitudes de reflexão e estudos.

Para Lerner (2002), o desafio atual da educação é combater a discriminação que a escola opera não só quando cria o fracasso explícito daqueles que não consegue alfabetizar, como também quando impede aos outros, os que aparentemente não fracassam, chegar a ser leitores e produtores de textos competentes e autônomos.

A experiência de trabalhar, primeiramente, com a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas multisseriadas e, em seguida, nos Anos Finais com a disciplina de Língua Portuguesa, durante dezenove anos e, atualmente, exercendo minhas atividades como Supervisora das Escolas Municipais de Arvorezinha/RS, oportunizou um novo olhar nessa caminhada, durante a qual pude perceber erros e acertos no decorrer da vida profissional.

Desde que iniciei as atividades docentes, observo que um número significativo de crianças, ao ingressarem na escola, falam a língua portuguesa fortemente marcada por influências do dialeto italiano. Essas crianças são, em sua maioria, filhos de pequenos agricultores. Muitas delas aprenderam a língua portuguesa em contextos de fala italiana.

Portanto, vieram de uma realidade linguística caracterizada pelo bilinguismo ou pelo contato linguístico.

Essas características sempre me inquietaram, uma vez que as instituições, por seus objetivos de formação, precisavam desenvolver nos alunos uma eficiente competência comunicativa. Minha ação docente nesse sentido consistia, em grande parte, em atividades técnicas de fala e de escrita que pretendiam purificar a linguagem e, de certa forma, eliminar as marcas de influência do italiano na fala dos alunos para facilitar o processo de alfabetização e produção textual. Algo diferente não ocorre hoje, em muitas escolas da rede municipal de Arvorezinha.

Uma das principais razões que motivou a pesquisa ora apresentada foi o desejo de reconstituir minha trajetória profissional e de vida, não diferente da trajetória de todos os que, como eu, fizeram e fazem parte de uma parcela significativa da população brasileira. Sou neta de imigrantes italianos que se estabeleceram nas terras localizadas na região alta do Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul. Esses imigrantes, apesar das limitações da época, buscaram, com muito esforço e luta, alternativas para suas vidas.

As terras do município arvorezinhense apresentam um relevo bastante acidentado, uma paisagem natural que foi pouco modificada pelo homem (Foto 1). Nesse cenário, meus pais trabalharam na agricultura e eu, mais tarde, iniciei como professora de uma escola multisseriada do meio rural. A agricultura como principal meio de subsistência das famílias, as diferenças linguísticas e culturais sempre me chamaram a atenção.



Foto 1: Linha Quinta Roman – Arvorezinha/RS

Na prática pedagógica, ao longo do tempo, vivi muitas dificuldades e, não raras vezes, sofri com a inadequação do trabalho desenvolvido ao meio para o qual se destinava, visto que o ensino pensado e construído para o meio urbano era aplicado ao meio rural com pouca e até mesmo sem adaptação. Um dos instrumentos de que me utilizei foi o livro didático.

Outra razão que motivou este trabalho foi a análise dos resultados obtidos por meio da Prova Brasil, aplicada em 2007. O Ministério da Educação ao analisar os dados desse documento, considera que há situações que põem sob questionamentos a formação desenvolvida na escola. Em Arvorezinha, das escolas municipais, apenas uma participou da Prova Brasil. As escolas do meio rural não participaram, visto que essa prova é organizada apenas para as escolas do meio urbano.

De acordo com os resultados dessa prova, os estudantes da 4ª série que responderam à prova apresentaram um aproveitamento de 164,23 pontos em Língua Portuguesa referente às habilidades compatíveis com esta série do Ensino Fundamental de oito anos, a saber, a habilidade de escrever, ler e interpretar com competência. Essa média está abaixo da prevista pelo Ministério da Educação segundo o qual a pontuação mínima esperada seria a de 200 pontos. Uma das hipóteses de compreensão desse resultado leva a pensar que os estudantes não compreendem o que leem porque concentram seu esforço em identificar as palavras, denotando que, aparentemente, o trabalho envolvendo a alfabetização deixou a desejar, ou seja, não resultou em um nível adequado de conhecimento sobre a linguagem escrita. Com isso, toda a escolarização ficou (e fica) prejudicada, designando esses sujeitos à condição de candidatos a cursos de alfabetização funcional e de educação de jovens e adultos.

Considerado como condição de cidadania, o domínio do código escrito é uma das condições para que o sujeito possa usufruir dos benefícios que estão à sua disposição na sociedade letrada ao ser incluído na categoria de cidadãos com possibilidades de ascensão social, econômica e melhor qualidade de vida. Digo “uma das condições” visto que a respeito das consequências da alfabetização ainda paira um mito, isto é, um senso comum, popular e acadêmico, que diz que a alfabetização traria consigo o desenvolvimento econômico, tecnológico e político, a modernização, a estabilidade política, o controle de natalidade, entre outros. Tal formulação é visto como um mito uma vez que permanece aguardando que estudos no sentido de formular definições consistentes e realistas da alfabetização e de avaliar as implicações conceituais que a questão da alfabetização apresenta considerem o papel importante do contexto sócio-histórico. Segundo Graff (apud LIMA, 1997), muito do que se atribui à alfabetização é, antes, fruto da escolarização e não da alfabetização em si.

É nesse contexto problemático que as taxas de alfabetização têm sido consideradas um dos marcos para definir o progresso e o sucesso de um município ou até mesmo do país. E o ensino sistemático e intencional da leitura e da escrita, juntamente com o acesso a um conjunto de conhecimentos que visam à melhoria na qualidade de vida e a menos “sofrimento”, é uma incumbência que a comunidade historicamente tem delegado à escola. Saber ler e escrever e manejar essas habilidades permitem não somente a ascensão no processo de escolarização, mas também ações que são aprovadas ou aprováveis socialmente.

Conforme Longhi e Dal Moro (2005), o analfabetismo - entendido no sentido mais primário, como ausência de domínio de códigos letrados -, entre adolescentes, jovens e adultos segrega pessoas, mantendo-as à margem da sociedade, dos benefícios e mais, impedindo o exercício do direito à educação sistemática.

Da mesma forma, para Soares,

O analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse “estado de analfabeto”, sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente analfabetismo. (SOARES, 2006, p. 20).

Diante disso, concorda-se com essa função do ensino e da leitura, pois para uma melhor qualidade de vida faz-se necessário, além de outros fatores, superar o analfabetismo que produz a opressão, a desigualdade e estigmatiza os que nessa situação se encontram.

No caso das escolas do campo<sup>1</sup> de Arvorezinha/RS, tenho observado que, apesar da democratização do seu acesso e dos estudos significativos na área da alfabetização nas últimas décadas, o quadro de retenções e a evasão escolar não reduziram. Ainda há crianças que iniciam sua escolarização nesses espaços e não concluem o Ensino Fundamental e, para aquelas que nela conseguem permanecer, o fato de aprenderem a ler e a escrever já não é mais garantia para se constituírem leitores e usufruírem da leitura e da escrita para satisfazerem suas necessidades pessoais, escolares e profissionais.

Com essas inquietações fui em busca de dados sobre a alfabetização nas escolas do campo do município de Arvorezinha/RS, os quais, infelizmente, põem sob questionamento o trabalho que é realizado nesses espaços.

De acordo com a pesquisa realizada pela Equipe Alfa.Analfa<sup>2</sup>, em 2004, no município de Arvorezinha/RS, pertencente à microrregião de Guaporé, o índice de

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, as expressões “Educação no campo” e “escolas do campo” designam a educação e as escolas inseridas na zona rural, em conformidade com a linguagem expressa na legislação brasileira vigente (C. S. B. VIGHI e B. M. B. A. ZANCHET. *A educação no campo: um olhar sobre a realidade brasileira e sobre o papel dos educadores de escolas rurais*).

<sup>2</sup> A equipe de pesquisa Alfa.Analfa é formada por um grupo de educadores e alunos preocupados em encontrar soluções para o problema do analfabetismo no Rio Grande do Sul e no Brasil. Está vinculada ao Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU), da linha de pesquisa “Políticas Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo (Cf. SANTOS, Maria Lêda Loss dos;

analfabetismo da população de 15 a 24 anos envolvia o percentual de 2,9%; entre a população de 25 a 59 anos, 10,8%; e entre a população de 60 anos ou mais, 38,6%. Esses índices são preocupantes se comparados aos percentuais do Estado do Rio Grande do Sul: 1,8%, 5,4% e 20,4%, respectivamente. O alto índice de analfabetismo na população adulta reflete tanto a qualidade dos investimentos na área educacional realizados no decorrer da história como a questão cultural herdada dos antepassados. Tais aspectos serão tema do primeiro capítulo deste trabalho.<sup>3</sup>

A rede escolar de Arvorezinha conta, atualmente, com vinte e uma escolas municipais e sete estaduais. Das escolas municipais, dezenove são multisseriadas e atendem aos anos iniciais do ensino fundamental no meio rural e duas localizam-se no meio urbano, uma atendendo à Educação Infantil e a outra, ao Ensino Fundamental. Das escolas estaduais, seis oferecem os anos iniciais no meio rural e uma atende ao Ensino Fundamental e Médio na sede do município. Há, ainda, no município, a oferta do Ensino Superior a distância, com cursos de graduação em Gestão de Empresas, Gestão Ambiental e Ciências Contábeis.

No intuito de explorar a problemática de pesquisa, busquei analisar de modo exploratório como tem se dado o aproveitamento dos alunos das escolas multisseriadas durante o Ensino Fundamental e que dados o quadro de retenção nos mostra. Tomando por base o ano de 1999, os dados da Secretaria Municipal de Educação apresentam noventa e um (91) alunos matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental nas escolas do campo que funcionam de forma multisseriada. Em 2006, dos noventa e um alunos (91), trinta e um (31) concluíram a 8ª série, isto é, 34,06% dos que iniciaram concluíram o Ensino Fundamental em oito anos.

Quanto à 1ª série do Ensino Fundamental, o resultado final, em 1999, apresentou sessenta e três (63) alunos aprovados, vinte e um (21) alunos reprovados e cinco (05) transferidos. Isso significa que, dos alunos matriculados, 23,5% foram reprovados e retidos logo na 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos.

---

DAMIANI, Fernanda Eloisa (Org.). *Onde eles estão?* Desvelando o analfabetismo no Brasil. Passo Fundo: UPF Editora, 2005).

<sup>3</sup> Segundo índices oferecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, através do Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2004), a população brasileira é constituída de, aproximadamente, 182.048.755 habitantes. Segundo o IBGE, 30,8% constituem a população do campo. Nesse âmbito, a incidência do analfabetismo é uma das medidas de sua fragilidade. Os dados apresentam 29,8% da população adulta (de 15 anos ou mais) do campo como analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%. Na Região Sul do Brasil, 18% da população vive na zona rural. O tempo de escolaridade médio da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural fica em torno de quatro anos, enquanto que essa média é de 7,3 anos entre a população urbana.

Em 2006, a Secretaria de Educação registrou 941 estudantes matriculados na rede municipal. Ao final do ano, constatou-se que, na matrícula real, 35,70% dos estudantes frequentaram as escolas do campo que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Os demais estudaram nas escolas localizadas na sede do município, ou seja, uns na escola municipal de Educação Infantil e outros na escola municipal de Ensino Fundamental.

Naquele ano, nos anos iniciais da escola municipal de Ensino Fundamental localizada na sede, 3,05% dos alunos reprovaram, 4,31% foram transferidos e 0,17% evadidos. Nas escolas do campo multisseriadas, 8,33% dos alunos reprovaram, 8,03% foram transferidos e 0,29%, evadidos.

Outro instrumento que apresentou elementos que auxiliaram na constituição da problemática desta pesquisa foi a Provinha Brasil.<sup>4</sup> Realizaram-na, no município de Arvorezinha, cento e duas crianças da rede municipal de ensino. Cinquenta que estudam na escola localizada no bairro e cinquenta e duas que frequentam escolas do campo. A média geral do rendimento das crianças consistiu em 43,75% no Nível 1, 25% no Nível 2, 18,75% no Nível 3, 12,5% no Nível 4 e 7,84% no Nível 5<sup>5</sup>. O rendimento das crianças das escolas multisseriadas envolveu um percentual de 68,75% no Nível 1 e 2 e 31,25% no Nível 3, 4 e 5, enquanto que 100% das crianças das turmas da escola localizada no bairro estão no Nível 1 e 2. Comparando os dados, o maior percentual de alunos das escolas multisseriadas do campo e do bairro está no mesmo Nível, ou seja, no Nível 1 e 2.

---

<sup>4</sup> A aplicação da Provinha Brasil aos estudantes do 2º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos foi sugerida em maio de 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e com apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB), com vistas a fornecer elementos que permitissem aos gestores educacionais e aos professores realizarem um diagnóstico do nível de alfabetização das crianças, visando à intervenção pedagógica e administrativa. De acordo com o Manual da Provinha Brasil – Passo a Passo (2008), foram avaliadas habilidades relativas à alfabetização e ao letramento inicial dos estudantes no que se refere aos seguintes quesitos: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, escrita, desenvolvimento da oralidade. A adesão das redes de ensino à Provinha foi voluntária e a forma de operacionalização, assim como a utilização de seus resultados, ficou sob a responsabilidade dos gestores das Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e do Distrito Federal. (cf. BRASIL, 2008)

<sup>5</sup> No Nível 1 estariam as crianças que estão em um estágio inicial em relação à aprendizagem da escrita. Estão começando a se apropriar das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever. No Nível 2, além de os alunos já terem consolidado as habilidades do nível anterior, associam adequadamente letras e sons. Começam a ser capazes de ler palavras com vários tipos de estrutura silábica. No Nível 3, as crianças demonstram que consolidaram a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito + verbo + objeto) e utilizam algumas estratégias que permitem ler textos de curta extensão. No Nível 4, os alunos conseguem ler textos de aproximadamente oito a dez linhas, na ordem direta (início, meio e fim) e de estrutura sintática simples (sujeito + verbo + objeto) e de vocabulário explorado comumente na escola. Nesses textos, são capazes de localizar informação, realizar algumas inferências e compreender qual é o seu assunto. No Nível 5, os alunos demonstram ter alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, apresentando um excelente desempenho, tendo em vista as habilidades que definem o aluno como alfabetizado e considerando as que são desejáveis para o fim do segundo ano de escolarização.

Observa-se que o Nível 3, 4 e 5 foi constatado apenas nas escolas multisseriadas do meio rural. Alunos de séries diferentes aprendem juntos, pois, ao realizarem as atividades que foram planejadas para a série na qual estudam, presenciam o que os colegas das outras séries e a professora estão fazendo. Por meio desses dados, constatou-se que uma parcela significativa de estudantes ainda se encontra no Nível 1, ou seja, quase metade dos que participaram dessa avaliação está no estágio “muito inicial” em relação à aprendizagem da escrita. Está na fase da apropriação da escrita, da compreensão do valor funcional das letras e dos diversos usos e funções da linguagem escrita. E um percentual baixo de estudantes se encontra no Nível 5, ou seja, já dominam o sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, tendo em vista as habilidades que os definem como alfabetizados.

Muitas foram as questões que os dados sobre a situação do ensino em Arvorezinha e as características da região e de seu povo apresentadas sucintamente me suscitaram: o que leva um município como Arvorezinha a uma situação como a representada pelos números do IDEB (4,2 no município), do SAEB e da Provinha Brasil? O que está ocorrendo nas escolas multisseriadas, nas quais se observam índices mais preocupantes ainda? Os elementos culturais herdados e que marcam o modo de viver, de falar, de pensar estariam atuando na produção desse quadro? Que lugar ocupa a linguagem escrita no universo cultural das comunidades de Arvorezinha? A Educação no Campo parte das linguagens que o povo domina e “combina a leitura do mundo com a leitura da palavra” (FREIRE, 1997)? Que percepções têm os professores da educação no campo, da função da escola e do seu trabalho?

As respostas a esse conjunto de questões não seriam possíveis em um trabalho de pesquisa apenas. Ao mesmo tempo, não contava com estudos sobre a educação no município a servir de base para uma pesquisa de maior profundidade. Em vista disso, optei por realizar uma pesquisa exploratória por meio da qual poderia levantar dados e problemas que permitissem a continuidade dos estudos e o acúmulo de referências para pensar a educação do município. Vale destacar, ainda, que a decisão pelo caminho trilhado tem a ver com a minha tarefa de assessorar os professores no processo de formação ao qual dei início atuando como supervisora da rede municipal de Arvorezinha. Não se trata, portanto, de um trabalho com respostas e sim, de um compêndio de experiências e aprofundamento teórico que busca refletir sobre as possibilidades que tem o trabalho pedagógico, mais especificamente o envolvido no processo de alfabetização, de contribuir

para a produção de aprendizados efetivos e passíveis de auxiliarem na melhoria da vida das pessoas residentes nas comunidades locais.

Considerando os conceitos de identidade cultural, legado educacional e língua e linguagem, fixei-me, então, na tarefa de abordar elementos do contexto histórico e educacional do município e informações que permitam explorar o modo como os professores das escolas do campo, multisseriadas, expressam a sua relação com aquelas concepções.

Para compreender e situar seus dizeres, busquei inteirar-me dos estudos sobre alfabetização e escola do campo, confrontando-os com as concepções assumidas pelos professores de escolas multisseriadas que atendem a crianças descendentes de migrantes italianos e partícipes de comunidades linguísticas marcadas pelo bilinguismo. Considerei fundamental recompor as discussões sobre o ensino da língua escrita, principalmente no que se refere às questões de alfabetização. É necessária uma reflexão sobre a prática educativa no que tange ao funcionamento da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo de permitir um novo olhar para essa prática, com propostas eficientes que venham a contribuir para uma educação de qualidade. Dessa forma, os resultados desse trabalho poderão servir de suporte na melhoria do trabalho com a escrita realizado não somente por mim, mas também pelos docentes com os quais atualmente trabalho. É importante frisar também que tratar das concepções dos professores está sendo importante para redimensionar o meu trabalho como supervisora na Secretaria Municipal de Educação e os espaços de formação continuada e de produção curricular que com eles compartilho.

Diante do exposto, o objetivo da pesquisa consiste em analisar uma realidade curricular escolar específica, mais propriamente situada nas comunidades rurais, no município de Arvorezinha, região nordeste do Rio Grande do Sul, focalizando os dizeres dos professores sobre o seu trabalho e explorando algumas hipóteses acerca dos motivos pelos quais o município se encontra em uma situação em que se observam baixos índices de aproveitamento, especialmente, no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita.

Nessa direção, a análise das raízes socioculturais e do processo de formação da identidade étnica e dos objetivos culturais das pessoas que nessas comunidades residem, o reconhecimento de como se dá a produção do conhecimento nesse contexto e o cotidiano das escolas se tornam referências imprescindíveis à proposição de alguns caminhos/referências que contribuam para a problematização que ora se apresenta.

O enfoque na escola do campo significa, pois, estudá-la em sua singularidade sem desvinculá-la das suas determinações sociais mais amplas. Para tal, o presente estudo é de natureza exploratória e qualitativa, instruído por uma pesquisa bibliográfica, um trabalho de campo que envolve coleta de dados por meio de um questionário aplicado aos professores do 1º e do 2º ano das dezenove escolas do campo, multisseriadas, pertencentes à Arvorezinha/RS e coleta de dados quantitativos na Secretaria Municipal de Educação do Município.

Para dissertar sobre o tema, o presente trabalho apresenta-se estruturado em quatro partes, além desta introdução. O capítulo 1 apresenta o processo de formação sociocultural da região pesquisada, buscando caracterizar como se encontra desenhada a organização social da população, assim como a educação nas escolas do campo do município de Arvorezinha/RS. O capítulo 2 focaliza alguns aspectos conceituais, concepções e implicações pedagógicas sobre língua e linguagem. No capítulo 3, são abordados aspectos referentes à formação inicial e continuada dos professores do município e dos docentes em geral e a análise dos questionários respondidos pelos professores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das escolas do campo do município de Arvorezinha/RS.

## **CAPÍTULO I**

### **O MUNICÍPIO DE ARVOREZINHA: SEU LEGADO CULTURAL E EDUCACIONAL**

Com o intuito de analisar o que está ocorrendo nas escolas multisseriadas do município de Arvorezinha/RS, onde se observam baixos índices de aproveitamento, especialmente no que se refere à alfabetização, buscou-se o levantamento de alguns dados referenciais que permitissem situar o município, assim como conhecer sobre o legado cultural e educacional pertinentes ao estudo.

#### **1.1 Uma breve apresentação do município de Arvorezinha/RS e sua estrutura organizacional**

O município de Arvorezinha/RS localiza-se na microrregião 5, no centro do Alto Taquari. Situa-se na região centro-oeste do Estado do Rio Grande do Sul e sua extensão territorial conta com 272 km<sup>2</sup> e, em 2008, 49 anos depois de sua emancipação, a população do município era, segundo dados do IBGE, de 10.210 habitantes. Desse total, a proporção que reside no campo e na cidade é quase a mesma. No perímetro urbano vivem 5.860 pessoas e no campo, 4.350. São, portanto, 1.510 habitantes a mais no perímetro urbano. A economia baseia-se na agricultura, comércio e indústria. Vale observar que 95% da população são descendentes de imigrantes italianos.

A Figura 1 apresenta a região Alta do Vale do Taquari que compreende a atual região sudeste do Estado do Rio Grande do Sul e nela, o município de Arvorezinha.

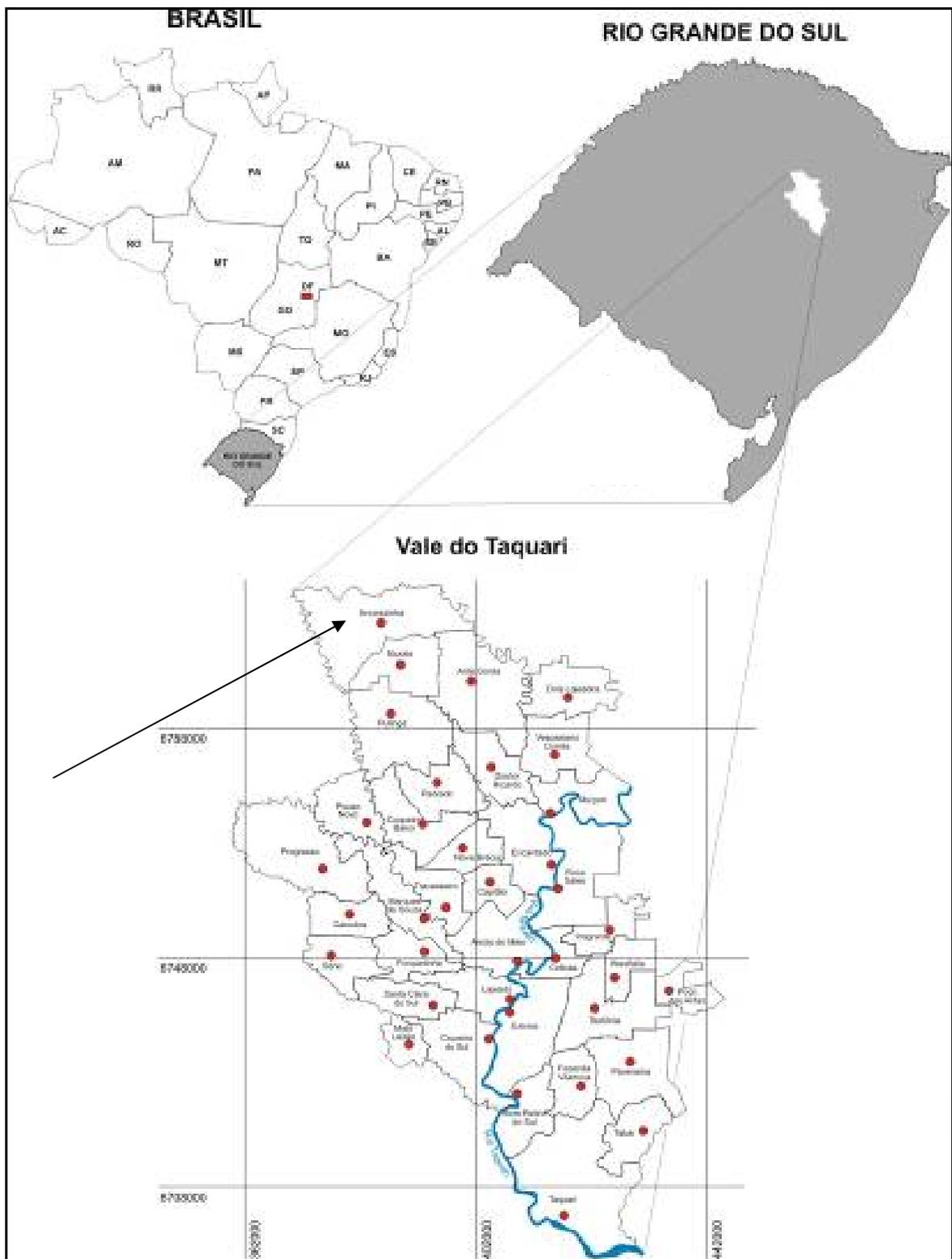


Figura 1

Fonte: ECKARDT, Rafael Rodrigo et al. *Análise e diagnóstico ambiental do Vale do Taquari – RS – Brasil, utilizando sensoriamento remoto e técnicas de geoprocessamento*. Disponível em: <<http://www.cori.unicamp.br/jornadas/completos/UFRGS/Rafael%20Rodrigo%20Rodrigo%20Eckhardt.do>>. Acesso em: 25 maio 2008.

O que chama a atenção, dentre outros aspectos, é o fato de a educação do município contar, ainda, no meio rural, com dezenove escolas atendendo aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos. São as denominadas escolas do campo que distam da sede de 5 a 24 km. Possuem, em sua maioria, uma sala de aula e banheiros. São equipadas com armários, mesas e cadeiras, pia, fogão a lenha, fogão a gás e outros eletrodomésticos. As crianças que estudam nesses recintos escolares, após concluírem os Anos Iniciais, deslocam-se, por meio do transporte escolar, até a sede do município para continuarem seus estudos.

Para abordar o ensino regular do meio rural desse município é necessário, também, trazer à tona a realidade das escolas com turmas multisseriadas, ou seja, escolas que atendem à demanda escolar de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano no campo, sendo as aulas ministradas por um professor. Essas escolas recebem alunos de diferentes séries em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe. A unidocência ocorre quando um único professor é o responsável pela condução das aulas de uma classe multisseriada.

Esse fenômeno desperta curiosidade, visto que, nos municípios vizinhos, as escolas multisseriadas que funcionavam no campo foram fechadas, ou seja, houve o processo da nucleação de escolas. Os alunos a partir desse fato são levados pelo transporte escolar para estudarem nas escolas localizadas na sede desses municípios.

O Censo Escolar 2005 mostrou que, no Brasil, 59% das escolas de educação básica são formadas por turmas multisseriadas ou unidocentes, as quais atendem a 1.371.930 alunos. Aproximadamente 20% das escolas rurais são seriadas e concentram pouco mais da metade das matrículas. A proporção restante é constituída de escolas mistas (multisseriadas e seriadas), responsáveis por um quarto das matrículas.

Tal compactação de séries na mesma sala de aula define também a forma de organização da escola mais típica do campo no Brasil. A escola do campo onde se faz viva a classe multisseriada, historicamente foi sustentada por políticas compensatórias garantindo, quando muito, uma manutenção mínima de incentivos e recursos, oferecendo somente as primeiras letras. O sistema educacional sustentou uma escola, muitas vezes sem paredes e sem tetos, provisoriamente instalada na residência do professor, em salões paroquiais, em centros comunitários ou em prédios públicos degradados com o tempo e pela falta de cuidados. Esse tipo de tratamento, dado às escolas com turmas multisseriadas, favoreceu a noção de que o campo é um lugar atrasado, onde vivem pessoas conservadoras e tradicionais, que pouco necessitam de direitos públicos garantidos. Soma-se a essa

prerrogativa o discurso de que no campo há uma má distribuição da população por localidade, principalmente quando se trata de crianças e jovens, justificando a construção de uma escola que possa atender à diversidade de idades, reunidas sob a compactação de um conjunto de séries.

No bojo da construção desse sistema educacional do campo, as classes multisseriadas tornaram-se historicamente uma estratégia para solucionar o problema do acesso à escolarização de crianças e jovens presentes no campo. A baixa densidade populacional, as grandes distâncias e também a constante expulsão dos trabalhadores do campo tornaram as classes multisseriadas uma das poucas possibilidades de estudo nas comunidades mais afastadas. Em consequência da ausência de recursos humanos e materiais adequados para o atendimento nesse tipo de escola, encontram-se salas de aula empobrecidas, o que reforça a ideia de que para estudar é melhor ir para a cidade.

Uma pesquisa recente sobre a realidade das escolas com classes multisseriadas (HAGE et. al., 2008) destaca que um dos desafios que os educadores enfrentam em sua atuação nessas escolas é o isolamento. Essas escolas são em grande parte unidocentes, impondo aos professores uma sobrecarga de trabalho. Somam-se, ainda, às condições adversas do trabalho desse profissional o fato de realizar tarefas de merendeiro, de diretor, de faxineiro, de psicólogo, de enfermeiro e de vigia escolar, ou seja, além de ser necessário outro profissional que auxilie ou divida o trabalho com esse educador é preciso valorizá-lo no plano de carreira, cargos e salários, reconhecendo a diversidade de tarefas que deve desempenhar para garantir o funcionamento da escola.

Essa realidade revela que nas escolas do campo a cultura docente carrega as marcas da solidão do professor na realização de seu trabalho. Arroyo (2006), em suas reflexões sobre essa situação, considera, no entanto, que, tanto nas pequenas escolas localizadas no meio rural quanto nas escolas da cidade, a cultura docente que aparece é solitária, individualizada, expressa em discursos e atitudes que afirmam “eu e minhas turmas, eu e minha disciplina”.

Outra realidade que enfraquece a afirmação da cultura docente nas escolas com classes multisseriadas, segundo a pesquisa apresentada acima, são os fracos vínculos que os educadores possuem com essas escolas, resultante do fato de que a maioria dos que nelas atuam não é do campo, está de passagem e grande parte deles busca se liberar para sair do campo. Essa situação tem um forte impacto na continuidade do trabalho pedagógico devido à rotatividade dos professores que trabalham nesses estabelecimentos de ensino. Outro fator que merece ser repensado diz respeito à formação inicial e continuada dos

professores da rede municipal, visto que muitos professores possuem formação inicial que não condiz com a demanda existente e a formação continuada há pouco tempo passou a lhes ser oferecida.

Destaca-se, ainda, outra situação consequente desse tratamento destinado às escolas do campo: a forte política de nucleação. Geralmente encontra-se no discurso que defende a política de nucleação uma alternativa para acabar com as escolas unidocentes e multisseriadas, que congregam num único complexo escolar um conjunto de crianças e de jovens que vivem nas comunidades. Nesse caso, a única escola da comunidade é fechada e transportam-se os estudantes para um local núcleo, não atentando para os impactos sociais, educacionais, econômicos e culturais causados pelo fechamento da escola e pelo traslado dos alunos para outras localidades.

Além dos desafios estruturais que caracterizam a realidade da escola com turmas multisseriadas no Brasil, há outra questão intimamente ligada à concentração de várias séries num único espaço educativo. Trata-se da organização do trabalho pedagógico, envolvendo o planejamento curricular e suas implicações didáticas quanto ao aproveitamento escolar dos alunos dessas escolas. As várias séries juntas demandam um modelo de organização escolar materializado na forma comprimida entre quatro ou mais séries, na qual o tempo, o espaço e os conteúdos vão impondo formas de trabalhar em coletividade no mesmo espaço educativo.

No entendimento de que uma possível mudança do currículo estaria associada ao fim da seriação na escola do campo, há uma expectativa com relação ao benefício de trabalhar com uma turma com idades e aprendizagens variadas. Isso pelo fato de que nesses espaços educativos os alunos podem trocar saberes e conhecimentos referentes à comunidade na qual residem, ter acesso a conteúdos de variadas disciplinas e orientar o colega nas atividades escolares.

Há a considerar, no entanto, que o mundo é sempre mais do que a comunidade local, o espaço reduzido que circunda a escola. A comunidade está inserida em uma totalidade maior da qual faz parte e pela qual é atingida, transformada. Basta observar como as mudanças econômicas ou tecnológicas atingem cada recanto do país, por mais remoto que seja. O domínio das questões que afetam a comunidade é tarefa da escola. Por exemplo, temas como a saúde, a água, o ambiente, os meios de comunicação, a produção de alimentos são questões que afetam e interessam a toda a humanidade e delas podem derivar inúmeros subtemas de aprendizagem para as crianças.

Vale ressaltar que não se tem a pretensão de compreender a escola como o único caminho para a transformação da sociedade, mas sabe-se que sem o acesso à educação qualquer tentativa de mudança social seria limitada. A escola é, assim, para as novas gerações, e em particular para a Educação no Campo, o principal lugar de acesso ao conhecimento sistematizado, à riqueza cultural, às conquistas científicas.

É importante comentar também que, mesmo com tantas transformações ocorridas na ampliação das oportunidades de ensino, sobretudo após os novos marcos legais instituídos pela Constituição Brasileira e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, não houve alteração significativa na histórica defasagem do atendimento aos povos do campo em todos os níveis e modalidades com exceção, em certa medida, ao primeiro segmento do nível fundamental. Vale comentar, também, que a partir de 1930, surgiram os movimentos em defesa da escola pública, gratuita com as responsabilidades da escolaridade elementar assumidas pelo Estado. Até hoje, um dos grandes desafios continua sendo a mudança do modelo de educação presente no campo.

Na década de 1960, os movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso à terra, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia. Na década de 1980 a 1990, diferentes movimentos de educação no campo ganharam mais força e visibilidade. Embora a Constituição de 1988 determinasse a obrigatoriedade do ensino fundamental para todas as crianças, cabendo ao poder público garantir a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, seja qual fosse o local onde residissem, essa meta não foi alcançada. O modelo de escola isolada com classes multisseriadas tem sido substituído, na maioria dos municípios, pela política de transportar crianças e jovens para escolas urbanas, não suprimindo, assim, as necessidades das pessoas que moram no campo.

A Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe, em seu Art. 28, medidas de adequação da escola à vida do campo:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Um dos princípios fundamentais que regem este desafio é o de que toda a aprendizagem e todo o ensino devem partir da realidade, sem, contudo, tomar caminho para o localismo. O macro e o micro, o passado e o presente, bem como sua projeção, precisam estar constantemente sendo articulados. No campo, o aluno precisa perceber claramente que aquilo que está aprendendo tem sentido para a sua prática social, para a sua vida. Visualizar e avaliar o processo produtivo que desenvolvem e toda a problemática que os cerca são necessidades dos agricultores. No entanto, entre o sujeito (homem do campo) e o problema (situação problemática) se interpõe uma barreira constituída pela carência de respostas desse mesmo sujeito frente à complexidade do objeto-meta. Essa barreira exige do sujeito um conjunto de ações que são necessárias para superá-la e chegar à meta pretendida. A escola pode, nesse caso, contribuir para a busca de alternativas que possam melhorar a qualidade de vida de quem vive no campo. A escola pode, também, constituir-se num espaço que venha garantir aos filhos dos agricultores um processo de formação que possibilite construir níveis de reflexão e consciência e, conseqüentemente, uma maior capacidade de ação em relação aos problemas que emergem no entorno sociocultural. Para que isso aconteça, o contexto do campo precisa estar entre as principais referências na construção do conhecimento entre professores e alunos. Quem sabe aí estaria localizada uma maior significação da instituição escolar nas comunidades.

A aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* através da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, também foi uma conquista recente. Essas Diretrizes estão voltadas aos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores/as familiares, assalariados/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. A diversidade do campo em todos os seus aspectos, sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, passa a ser contemplados. O Parágrafo Único do Art. 2º dessa Resolução destaca:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e

tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

Essa abordagem para a escola do campo reconhece, fundamentalmente, que os diferentes contextos em que ela ocorre são atravessados por uma/várias formação/ões cultural/is. Isso porque a sociedade se organiza em torno de uma cultura, que é uma maneira de ver o mundo por meio de um conjunto de ideias implícitas e explícitas que acabam predominando entre as possíveis. O sujeito sociológico se forma nas relações com outras pessoas que mediam seus valores, sentidos e símbolos expressos em uma cultura. Em que pese esse fato, ao mesmo tempo, o mundo exterior também fragmenta o indivíduo, obrigando-o a assumir várias identidades.

Segundo Featherstone (apud CANEM, 2000), a identidade já fora vista como algo fixo e de essência individual. No entanto, reconheceu-se que as pessoas possuem múltiplas identidades – em termos de gênero, raça, nacionalidade e visões de mundo. O resultado disso é um sujeito pós-moderno que não tem uma identidade fixa essencial ou permanente, visto que está sujeito a formações e transformações contínuas em relação às formas em que os sistemas culturais o condicionam. As identidades são contraditórias e as pessoas participam de várias simultaneamente em combinações às vezes conflitantes. A identidade muda com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, e a sua identificação nem sempre é automática, ou seja, precisa ser conquistada e, muitas vezes, pode ser alienada politicamente.

A questão da identidade, conforme ressalta a Resolução, é um dos pontos centrais das discussões contemporâneas no campo das ciências sociais. Segundo Woodward (1977, p. 24), as mudanças e as transformações nas estruturas políticas e econômicas do mundo contemporâneo colocam em destaque as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas, voltando o olhar para a necessidade de uma educação para a diversidade cultural.

Para Miranda (2000), as identidades nacionais são formadas e transformadas no interior de uma representação. Uma nação é, nesse processo formador de uma identidade, uma comunidade simbólica em um sistema de representação cultural. E a cultura nacional é um discurso ou modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as ações quanto as concepções que as pessoas têm de si mesmas. Tais identidades estão embutidas

na língua portuguesa e nos sistemas culturais e longe de uma homogeneidade, visto que estão influenciadas pelas diferenças étnicas, desigualdades sociais e regionais e pelo desenvolvimento histórico diferenciado.

Vale destacar, ainda, que a formação da identidade depende do ambiente cultural, das relações que são mantidas com o grupo social e dos conhecimentos adquiridos através da educação escolar. A concepção dessa identidade é a que considera as identidades sociais como construções sociais discursivas, isto é, o homem constitui-se como sujeito interagindo com o outro, no dia-a-dia, através da linguagem. Na Psicologia Social o conceito de identidade enquanto fenômeno é constituído na dialética entre indivíduo e sociedade. Por isso que, para se compreender a identidade, é preciso entender a relação indivíduo-sociedade.

Para Van Dijk (apud Moita Lopes, 2002, p. 26), “ao realizar o discurso em situações sociais, os usuários ao mesmo tempo, ativamente constroem e mostram suas identidades e papéis”.

Sob esse enfoque torna-se possível entender a posição constante nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que propõem uma educação com características específicas, voltadas para o homem do campo, de modo a construir uma identidade que lhe possibilite atender às especificidades dos trabalhadores rurais.

A escola, nesse sentido, tem um papel central na construção ou reconstrução das identidades, isto é, precisa investir na construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo. Isso poderia possibilitar aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham conhecimento e condições para trabalhar o seu meio e se inserirem no processo histórico como sujeitos.

Da Resolução que as instituem, vale reiterar, ainda, o seguinte trecho:

E, neste ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento em que as pessoas se inscrevem como sujeitos de direito. Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional. (CNE/CEB, 2001, p.18).

Essa Resolução também leva em consideração o modo próprio de viver das pessoas que moram no campo, a forma de utilização desse espaço, as crenças, os costumes. No caso do município de Arvorezinha/RS, essas formas estão marcadas pela descendência italiana: pelas marcas na fala, pelas concepções religiosas, pela atividade produtiva.

Diante desse quadro, cabe questionar: em que medida esses elementos interferem no ensino e na aprendizagem das crianças que residem no campo e frequentam as escolas multisseriadas cujos índices de aproveitamento são preocupantes? Nesse sentido, considera-se pertinente conhecer, ainda, sobre a história e o legado cultural do povo arvorezinhense, de forma especial o que habita o meio rural, a fim de levantar mais dados que possibilitem uma análise aprofundada do problema ora apresentado.

## **1.2 O legado cultural presente em Arvorezinha/RS**

Conhecer a história do povo que habita as comunidades do meio rural é outra contribuição relevante para se pensar sobre a educação do município. Nesse sentido, vale lembrar que os ascendentes das famílias cujos filhos estão na escola vieram de Bento Gonçalves, de Garibaldi, de Caxias do Sul e de Veranópolis. Outras, de Guaporé, Casca, Serafina Corrêa, Antônio Prado e Encantado.

A vertente emigratória cujo manancial se localizava nas Colônias Velhas da Serra alcançou a região do Planalto, transpondo fronteiras naturais e administrativas. Em 1850, o impulso colonizador, que já transpusera as margens do rio das Antas e que criara Dona Isabel (Bento Gonçalves) e Alfredo Chaves (Veranópolis), levou os colonos a transporem também o rio Guaporé. Surgiram, então, as colônias de Guaporé e Encantado, cuja expansão fez surgir Muçum, Serafina Corrêa, Paraí, Nova Araçá, Ciríaco, David Canabarro, Marau, Anta Gorda, Putinga, Ilópolis, Arvorezinha e outros. (DAL'MORO, LONGHI, 2005, p.164).

De acordo com Ítalo Dal'Mas (s. d., p. 81), “a imigração é um movimento que existe desde os primórdios da civilização [...]”. Por isso, conhecer a história da imigração italiana que chegou à região alta do Vale do Taquari e a formação do povo arvorezinhense pode contribuir no que se refere ao entendimento das características e das especificidades

da população do campo que se constituiu e organizou social e produtivamente nessa região. Considera-se necessário conhecer dados referentes à história desse povo, da formação das comunidades, nas quais as escolas do campo estão inseridas. Isso não significa que essa população se constituiu da forma como será apresentada e a história acabou. Ao contrário, este é um movimento que se mantém permanente, ou seja, é a própria população que vai fazendo a sua história.

Quando se menciona a imigração, há de se levar em conta que, desde a chegada da Família Real ao Rio de Janeiro, em 1808, promoveu-se a vinda de levas de imigrantes europeus não-portugueses ao Brasil. Para Manfroi (1987, p. 169):

a política de colonização implantada no Brasil por D. João VI, no início do século XIX, preconizava o estabelecimento de homens livres, preferencialmente imigrantes europeus, em núcleos coloniais para exploração em regime de pequenas propriedades, de uma agricultura capaz de suprir as necessidades de um mercado interno que deveria, com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, crescer significativamente.

Apesar de a primeira legislação visando aos incentivos à imigração ter sido aprovada nos primeiros anos do Império, foi somente em 1847 que iniciaram as primeiras tentativas de patrocinar a vinda de imigrantes europeus, não-portugueses para os trabalhos nas fazendas do oeste paulista. Nessa época, para trabalhar nas lavouras de café, pelo sistema de parceria, o Senador Nicolau Vergueiro trouxe portugueses, suíços e alemães para a fazenda de Ibicaba, localizada na região de Limeira, São Paulo (SARONI, 1997).

No final da segunda metade do século XIX, o Brasil vivia o momento da libertação da escravatura e buscava trabalhadores para as fazendas de café, em São Paulo, além de necessitar povoar as áreas de colonização do Rio Grande do Sul. Havia espaço, mas faltavam habitantes para ocupá-lo.

No entanto,

A iniciativa não teve sucesso devido à situação de semi-servidão a que foram submetidos os colonos, esmagados e aprisionados por uma dívida que jamais se extinguiu.

A coerção exercida pelos fazendeiros, sobre os poucos imigrantes que chegaram nesses anos para trabalhar na cafeicultura, demonstra os problemas impostos pela convivência de trabalhadores livres e escravizados em uma mesma atividade. Os colonos eram comumente colocados a trabalhar, ao lado de cativos, acabando por receber tratamento, muitas vezes igualitário. (SGANZERLA, 2000, p. 7).

Apesar disso, o governo brasileiro continuava vendo as famílias camponesas européias como uma possibilidade de aumento populacional e, conseqüentemente, de acréscimo de soldados às forças armadas. De imediato, a intenção era formar uma população de pequenos proprietários agrícolas que abastecessem os meios urbanos com produtos alimentícios.

Segundo Sganzerla (2000, p. 7),

Os colonos teriam a travessia atlântica e o transporte até a fazenda financiados pelos fazendeiros. Porém a dívida contraída com o cafeicultor seria paga pelos colonos, com juros anuais de 6%. Ao instalar-se na fazenda, cada família recebia determinado número de pés de café para cuidar e o produto da colheita seria dividido com o fazendeiro. O colono podia plantar gêneros de primeira necessidade entre os pés de café, mas devia dividi-los com o proprietário.

A expansão da produção industrial, altos aluguéis dos minifúndios, pesados impostos, métodos agrícolas rústicos, baixa fertilidade da terra, serviço militar despótico foram algumas das causas que levaram as pessoas ao abandono da terra natal.

Partia-se para a América para fugir da fome, do trabalho fatigante, da desnutrição, do salário irrisório, do alto aluguel da terra. A emigração era uma forma de revolta surda e silenciosa contra os donos da terra. (MAESTRI, 2000, p. 16).

A situação da Europa era, nessa época, bastante desfavorável. A da Itália envolvia um número elevado de mortos por ano, sendo a malária, a cólera e a pelagra<sup>6</sup> as principais causadoras de óbitos.

De acordo com Giolo (2000, p. 133),

Numa população de trinta milhões de indivíduos, a malária matava quarenta mil por ano e a pelagra, cem mil. Ao todo, morriam em torno de quatrocentas mil pessoas por ano, metade das quais eram crianças de menos de cinco anos de idade.

---

<sup>6</sup> Pellagra (ital.): doença causada por alimentação deficiente apoiada quase exclusivamente no milho.

Os camponeses trabalhavam a terra com métodos de cultivo rústicos, ou seja, a qualidade dos solos, a abundância das terras e a escassez de braços para trabalhar acabavam determinando que a agricultura colonial imitasse a coivara indígena. Desmatavam, limpavam os terrenos para, em seguida, plantar. Muitas vezes, devido aos terrenos irregulares, à quantidade de raízes e de pedras, abandonavam o arado e a enxada, usando o rústico bastão de plantar para abrir covas e, por fim, colocar os grãos de milho (MAESTRI, 2000). A comida era escassa e baseada no milho, sendo a carne artigo de luxo e consumida em raras ocasiões.

A alternativa que, aparentemente, se vislumbrava para a solução da crise que se agravava rapidamente por parte das autoridades italianas, seria a emigração, incentivando a saída de pessoas e famílias predominantemente pobres e com poucos requisitos técnicos para o trabalho rumo à América.

Segundo Carboni e Maestri (2000), essa situação levou os camponeses italianos à emigração em massa, sendo que, no período de 1875 a 1914, o Rio Grande do Sul recebeu oitenta mil famílias de imigrantes, o que impactou sobre a vida daqueles que permaneceram na Itália, abrindo maiores oportunidades de trabalho e diminuindo as pressões sociais. Vale ressaltar que, na Europa, a fome, o trabalho abusivo em troca de salários miseráveis e o alto preço da terra não garantiam um futuro digno. Dessa forma, populações européias viam a América como uma possibilidade de viver melhor e, principalmente, receber um pedaço de terra.

A América, para os imigrantes, tinha o significado de “cucagna”<sup>7</sup>, uma espécie de vida melhor, em que nem se precisava trabalhar, pois lhe fora incutido, pelos interessados na sua vinda ao Brasil, que tudo quanto fosse necessário para seu sustento “cairia do céu” para a sua mesa. Para Maestri (2000), os imigrantes vinham com a imagem de que na América não haveria patrões. O colono idealizava o dia em que deixaria de ser operário para transformar-se em patrão, dono do seu próprio lote, mudando também seu comportamento frente à sociedade.

Na Itália, o embarque dos imigrantes acontecia, na maioria das vezes, no porto de Gênova. Enfrentavam uma viagem difícil, de um mês ou mais, em navios lotados e com péssimas condições de higiene, para atravessar o Oceano Atlântico. Muitos adoeciam e, não resistindo, faleciam e eram atirados ao mar. Os expatriados desembarcavam no Rio de Janeiro e, posteriormente, em Santos também. Nessas paragens, passavam por uma

---

<sup>7</sup> *Cuccagna* (ital.): terra ou país da *cucagna*; mito medieval de terra da abundância sem trabalho.

quarentena antes de seguirem aos destinos definitivos. Geralmente eram casais na faixa dos 30 ou 40 anos, com até três filhos. Após, viajavam para Porto Alegre, com ou sem baldeação em Rio Grande e Pelotas, num espaço de dez dias e, muitas vezes, até mais tempo. O Vale do Caí era o principal caminho entre a Encosta Superior e a Depressão Central. Navegavam pelo Caí por sete ou mais horas e, em seguida, faziam parte da viagem em carreta, a pé ou em mulas até chegarem à colônia Silveira Martins e nas demais, também. Em 1910, a região da Serra Gaúcha foi servida pela ferrovia (MAESTRI, 2000).

Vitalina Maria Frosi e Ciro Mioranza (1975) atestam a intensificação na distribuição rápida e eficiente dos imigrantes nos seus lotes, adotando-se um esquema simples. À medida que chegavam, eles iam ocupando as terras situadas além dos lotes já ocupados, em geral, sem critérios de língua e de origem.

Quando os colonos italianos chegaram ao Rio Grande do Sul, parte das terras já estava ocupada pela população luso-brasileira e pelos colonos de origem alemã. Restavam regiões montanhosas, florestas virgens, de difícil exploração e aproveitamento econômico; faltavam estradas e infra-estrutura. Apesar dessa realidade, os colonos presenciaram condições de existência superiores às do norte da Itália. Trabalhavam para manter-se e não houve enriquecimento significativo (MAESTRI, 2000).

Todas essas condições, aliadas ainda ao crescente processo de modernização da agricultura e ao acelerado crescimento demográfico das colônias, provocaram uma expansão na ocupação de todo o território gaúcho. Assim, desencadeia-se um processo de migração para novas áreas/regiões. Os colonos imigrantes italianos ou filhos destes dispunham-se a migrar, motivados pelas dificuldades ligadas à sobrevivência que os cercavam.

Para Pozenato (2000), os imigrantes não trouxeram a cultura italiana para o Estado. Deram vida a uma cultura toda singular, criativa e incrivelmente enriquecida pela assimilação de hábitos e de costumes regionais, visto que o imigrante italiano viu-se “compelido a abraçar-se” devido ao ambiente físico. Isso ocorreu, por exemplo, nas relações de vizinhança entre os imigrantes. Na Itália, viviam próximos, exceto na região montanhosa, e, por isso, visitavam-se para o *filó*<sup>4</sup>. Já, no Brasil, não foi possível continuar essa prática, haja vista a distância entre as residências (propriedades familiares da ordem de 25 hectares em média), as florestas e os caminhos intransitáveis. Outros fatores que confirmam a reconstrução da cultura pelos imigrantes, que podem ser mencionados, vão

---

<sup>4</sup> *Filó* (ital.): visitas feitas entre os vizinhos, quando as mulheres preparavam a comida (batata-doce assada no forno, pipoca, amendoim, pinhão, e outros), servida com o vinho, enquanto os homens jogavam cartas.

dos hábitos alimentares à língua, das formas de vida religiosa ao sentimento de pertença territorial.

Conforme Vannucchi (2009), sob o ponto de vista etnológico, entende-se por cultura o modo de viver típico, o estilo de vida comum, o ser, o fazer e o agir de determinado grupo humano, desta ou daquela etnia. A cultura perpassa a vida e está presente nas relações econômicas, na ação política, nos valores de um modo geral, ou seja, nos modos de vida. Define-se nas práticas e no sentir e agir cotidianos. A cultura diz respeito a cada povo, a cada nação e aos grupos sociais. A diversidade cultural se manifesta nas diferentes concepções de família, na maneira de educar os filhos, na habitação, no vestuário, na alimentação, nas crenças ou formas de cultivar e de produzir. Essas práticas resultam de cada história e das relações com o meio ou com diferentes grupos sociais. É a própria ação humana.

Levando em consideração o legado cultural de Arvorezinha/RS, observa-se, dentre outros aspectos, que os imigrantes italianos tinham famílias numerosas com o objetivo de os filhos contribuírem na mão-de-obra para o sustento da família. Estudar não estava em primeiro plano. Essas informações reforçam a ideia de que a história do município também tem sua parcela de contribuição no que se refere aos baixos índices do rendimento escolar dos alunos observados nas últimas avaliações como fora mencionado anteriormente, ou seja, é um dos fatores que precisa de atenção. No entanto, esses dados não são suficientes para justificarem o baixo rendimento escolar dos alunos. Torna-se necessário, ainda, buscar e avaliar dados referentes ao legado educacional do município, conforme será exposto a seguir.

### **1.3 O legado educacional de Arvorezinha**

De acordo com Maestri (2000), mais de metade dos imigrantes que vieram ao Sul do Brasil não sabiam ler e escrever, sendo que o número de analfabetos era maior entre as mulheres. Já a ação da instrução obrigatória com a difusão da língua portuguesa entre os imigrantes italianos e seus descendentes se concretizou de maneira muito irregular e num prazo longo.

Não existiam escolas à disposição da população. Segundo Costa (1992), a média de escolas por mil habitantes entre 1884 e 1925, na Colônia de Dona Isabel (atual Bento

Gonçalves/RS) serve para dar uma idéia do analfabetismo inicial das crianças ítalo-brasileiras: a média era de 1,45 escolas para mil habitantes, sendo que essa proporção passou de 0,11 em 1884 a 1,17 em 1912 e a 3,07 em 1925.

Para Carboni (2005), a contribuição das instituições governamentais da Península para a instrução dos filhos de emigrantes concretizou-se, sobretudo, através do financiamento de professores isolados, da doação de material didático (em geral não adaptado à realidade local), os quais eram seguidos rigorosamente pelos professores.

Vale destacar que a instrução dos filhos dos colonos não estava em primeiro plano. Os alunos despendiam de uma a duas horas a cavalo para chegarem às escolas, as quais interrompiam as aulas durante os trabalhos agrícolas. A economia colonial de subsistência necessitava de braços como força de trabalho, ou seja, os filhos eram planejados, criados e educados para fazerem parte da família e trabalharem para satisfazerem as suas necessidades. Fazer contas, ler e escrever interessava aos colonos apenas na medida em que contribuíssem para suprir as necessidades de troca, principalmente, comerciais. Sem subsídios, as escolas não prosperaram.

A partir de 1930, o governo de Vargas buscava a instauração de um modelo econômico dirigido, entre outros, à consolidação da economia e do mercado nacionais. Para atingir seus objetivos, precisava construir um consenso e uma consciência nacionais, sufocando qualquer manifestação de antagonismo, seja político, cultural ou linguístico. Dessa forma, promoveu uma política linguística fortemente nacionalista com a educação primária obrigatória e gratuita em português que transformou progressivamente esse código linguístico na língua da integração e da promoção social e as novas gerações em um dos principais vetores da aculturação linguística e cultural de seus pais.

No município de Arvorezinha, Andrade (2006) aponta que, em 1931, foi fundado o Grupo Escolar Figueira, com três salas de aula. Na mesma classe juntavam-se alunos de diversos níveis de escolaridade, sem divisão por turmas. Apenas um professor lecionava para elas. Existiam casos de mais de 50 alunos matriculados, porém, um número menor frequentava a aula. Os estudantes iam à escola caminhando. Em determinadas épocas do ano, muitos alunos não iam à aula, pois tinham de ajudar os pais nas lidas da roça. Havia punições aos alunos que não seguiam o que era estabelecido pelo professor e, nesse caso, apanhavam em casa também. Não existia material didático. Sentavam em grandes bancos, utilizavam a lousa preta (pedra) como caderno, uma pedra esbranquiçada como lápis e um pano úmido no bolso que funcionava como apagador. Conforme documentos arquivados

na Secretaria Municipal de Educação de Arvorezinha, a partir de 1935, surgiram outras escolas localizadas na zona rural do município.

Atualmente, em Arvorezinha/RS, funcionam dezenove escolas no meio rural. Os dados e análises sobre a educação no campo são poucos. Mesmo assim, não é difícil de perceber que o campo e a educação nele desenvolvida vêm, de fato, apresentando problemas.

Quando se pensa no trabalho que envolve a alfabetização, realizado nessas escolas, é preciso lembrar que as crianças, desde muito cedo, convivem com a linguagem oral em diferentes situações: os adultos que as cercam falam perto delas e com elas, ou seja, a linguagem ocupa um espaço especial nas relações sociais vivenciadas por crianças e adultos. Aprendem, também, por meio dela, a participar de diferentes situações de interação social, assim como sobre elas próprias e a natureza. Já sabendo a sua língua, a criança vai para a escola para dar continuidade a um aprendizado que há muito vem se desenvolvendo. Tendo como recurso o saber linguístico real das crianças, cabe à escola oferecer condições para que elas desenvolvam o domínio de usos da língua que, fora dela, dificilmente seriam dominados. De acordo com Luft, ao inaugura essa discussão no Brasil, tal postura implica

Descobrir qual a gramática que aquele tipo de aluno traz interiorizada; de onde ele vem, qual seu meio social, que experiências básicas teve, quais as qualidades e defeitos de sua formação, características pessoais de sua fala, etc. [...] Quaisquer que sejam as deficiências, distância da língua culta padrão, que o aluno apresentar, chegando à escola, é com esse material disponível que o professor deve começar o seu trabalho. E trabalhar em cima disso, não partir de uma linguagem ideal, contra a língua do aluno, para tentar impingi-la a este. (LUFT, 1985, p. 73).

Ao levar em consideração que a maioria dessas crianças desenvolveu a fala no contexto familiar com pais e avós que se comunicam utilizando o dialeto italiano ou a língua portuguesa com marcas desse dialeto, em que medida esse fato repercute sobre o aprendizado da linguagem escrita e por quê? É importante frisar que é difícil conceber o ser humano desvinculado de sua condição de um ser linguístico, de um ser que fala uma língua a qual o constitui como ser social e ser individual e a qual lhe organiza as referências do mundo em que vive.

Nesse sentido, que procedimentos metodológicos podem vir a transformar a própria fala em obstáculo para o entendimento do sistema que rege a escrita em língua portuguesa? Se educar é abrir caminhos para o ser humano se desenvolver no contexto de suas práticas sociais, as quais se realizam pela interação, viabilizada pela linguagem, todo e qualquer tema que, de alguma forma, considere a linguagem como fator de promoção humana ou que aponte para obstáculos a essa promoção em virtude de questões de linguagem merece a atenção no âmbito dos estudos em educação. Partimos do pressuposto segundo o qual, em nosso estudo, há de se levar em conta os elementos culturais herdados que marcam o modo de viver e de falar, pois eles podem contribuir para que o município de Arvorezinha/RS esteja a enfrentar uma situação como a representada pelos números do IDEB, SAEB e Provinha Brasil.

Essas preocupações estão subjacentes ao trabalho de sistematização conceitual exposto no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO II**

### **LÍNGUA E LINGUAGEM: ALGUMAS CONCEPÇÕES**

Em virtude das expectativas depositadas neste trabalho, muitos dos elementos que constituem uma identidade cultural deveriam ser tematizados. No entanto, dado o recorte assumido, farei neste capítulo uma revisão sobre as bases que nos permitem compreender a diversidade linguística que marca o modo de viver da população do município de Arvorezinha/RS com um dos fatores que repercutem nos números do IDEB, SAEB e Provinha Brasil.

#### **2.1 A vigência de sistemas linguísticos distintos**

Para Frosi (2000), com a migração italiana, no que se refere à linguagem, houve a vigência de dois sistemas linguísticos – o dialeto vêneto italiano e o português – em situação de coexistência ou convivência. Isso resultou numa situação de mescla linguística – mistura de diversos sistemas linguísticos nos seus diferentes níveis de estruturação (fônico, lexical, morfossintático) decorrente, certamente, do critério geográfico.

Assim, de 1875 até 1910, a situação linguística da Região Colonial Italiana, no Rio Grande do Sul, pode ser definida como de multilinguismo dialetal italiano devido à origem provincial italiana, ou seja, foram falados na região em torno de “dezoito dialetos italianos particularizados” (FROSI, 2000). O contexto sócio-econômico-cultural desse primeiro período caracteriza-se pelo isolamento geográfico e social em relação ao estado e país.

Para Frosi, o segundo período da história sociolinguística - 1910 a 1950 -

caracteriza-se em termos socioeconômicos, pela passagem da policultura à monocultura da videira, à industrialização e à comercialização do vinho, conseqüentemente, caracteriza-se também pela expansão social e econômica da região. Os intercâmbios sócio-econômico-culturais intensificam-se e disso advêm fenômenos linguístico-dialetológicos interessantes. Vários dialetos italianos, menos representados numericamente em termos de falantes, extinguem-se. Os vênets propagaram-se e formou-se a fala chamada *Koiné* de tipo vênets. (FROSI, 1989, p. 40-41).

Nesse mesmo período, desencadeou-se, também, a campanha de nacionalização do ensino e de “brasilianização”, dando ênfase ao ensino da língua portuguesa em detrimento da fala dialetal italiana. Chegou-se, então, à proibição do uso do dialeto italiano para a comunicação em público. A fala dialetal italiana passa a ser estigmatizada.

Isso pode ser compreendido, segundo Romanelli (1999), pelas alterações sociais, políticas econômicas e culturais que aconteceram no Brasil, na década de 1930, e devido ao período de recessão agregado ao processo de industrialização e urbanização que provocaram uma reorganização política das classes dominantes, alterando as demandas educacionais. Nesse momento, o país se viu às voltas com a difícil tarefa de encontrar um lugar na ordem industrial, deparando-se com o problema da modernização. De acordo com Romanelli,

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos, a nova situação implantada na década de 30 veio a modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação. (ROMANELLI, 1999, p. 59).

A modificação do horizonte cultural e do nível de aspirações de parte da população brasileira, intensificada nas áreas industriais, constituiu uma demanda social de educação, que cresceu e se intensificou numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino.

O terceiro período da evolução sociolinguística ocorreu entre 1950 a 1975 e foi marcado pela perda gradual da função econômica referente ao vinho. O ítalo-brasileiro passa a ser considerado sem prestígio e denunciador da situação de ser colono. A eletrificação chega às comunidades rurais e uma rede de estradas corta toda a região. O rádio e a televisão acabam influenciando no ritmo de vida das pessoas. Para Frosi,

A fala de língua portuguesa regional impõe-se definitivamente, ao mesmo tempo em que, em relação à fala de norma culta da capital do estado do Rio Grande do Sul, torna-se um sistema linguístico estigmatizado. [...] Essa estigmatização sociolinguística origina estereótipos linguísticos, seja em nível fonético, seja em nível lexical ou sintático. (FROSI, 2000, p. 89).

Essa estigmatização que a autora aborda ainda perdura em nossos dias? Mesmo sabendo que a identidade de um grupo, ou seja, o modo de viver, a forma de utilização do espaço, as crenças, os costumes de cada grupo não é a identidade do outro e vice-versa, esse estigma referente à determinada forma de falar acaba sendo um dos fatores que interferem no trabalho de ensino e aprendizagem realizado nos estabelecimentos de ensino.

Ao adquirir uma língua, o aluno adquire igualmente os pontos de vista, as visões de mundo que essa língua contém. Portanto, através da língua e dos discursos que ela veicula, os seres humanos assimilam um universo de saberes, concepções e de valores, de distinções e de oposições que progressivamente conformam sua identidade. A própria língua pode, em determinadas circunstâncias, transformar-se em símbolo de identidade social. Nos contextos de imigração pode se tornar instrumento de afirmação da identidade étnica, real ou inventada, quando os falantes procuram a divergência, a distinção.

Nesse sentido, ao falarem a mesma língua, formam uma comunidade linguística.

O que se observa com a comunidade em geral pode afirmar-se da comunidade linguística em particular. Também esta, nas suas formas mais extensas, é, mais do que agrupamento de simples indivíduos, uma comunidade de comunidades menores, construídas e integradas por cada um dos seus membros que, realizando em comum a mesma atividade, - a inter-comunicação linguística -, nos vários grupos a que pertence, lança entre eles a ponte que os liga e os estrutura, fazendo deles a grande comunidade dos que falam 'a mesma língua'. (CARVALHO, 1973, p. 295).

É nessa comunidade linguística portuguesa com marcas do dialeto vêneto italiano que convivem os alunos das escolas do campo de Arvorezinha/RS juntamente com seus familiares. No entanto, o uso efetivo dessa língua pelos falantes não se caracteriza pela uniformidade. Nas diferentes comunidades marcadas por traços sócio-econômico-culturais específicos falam a mesma língua, mas com características próprias, ou seja, a mesma língua se realiza em variedades diferentes.

Qual seria, então, o papel da escola no que se refere à linguagem? Para Bagno (2002), cabe à escola ser o local fundamental que favoreça a apreensão e o manejo das convenções que caracterizam os gêneros textuais<sup>9</sup> diferentes, a conscientização referente à heterogeneidade inerente à sua língua materna e o enriquecimento do repertório de recursos linguísticos (lexicais, gramaticais e estilísticos). Talvez, assim, o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social para ser um laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.

As concepções de linguagem e de língua que orientam esse trabalho permitem compor argumentos em favor desse posicionamento acerca da função da escola, em especial, em um contexto de diversidade linguística? Buscaremos responder a esta pergunta no próximo tópico.

## **2.2 Concepção de linguagem e língua em nosso estudo**

Discorrer sobre língua e linguagem torna-se pertinente, neste trabalho, na medida em que queremos compreender os elementos que atuam na produção da situação educacional do município de Arvorezinha/RS e nas possibilidades que se apresentam para a superação da problemática enfrentada nesse campo.

---

<sup>9</sup>De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados, segundo Mikhail Bakhtin, por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Nesse sentido pode-se afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como parte das condições de produção dos discursos, gera usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos (BRASIL, 1997, p. 26).

É importante frisar, primeiramente, que a espécie humana transformou-se, significativamente, nos diversos contextos históricos pelos quais passou, pois o homem foi transformando a si mesmo e à natureza a partir da utilização dos instrumentos de trabalho. Esse processo teria permitido o aparecimento da linguagem. Vigotski destaca:

Assim como os instrumentos de trabalho, a própria linguagem, sistema de signos, teria sido uma criação da sociedade, que por sua vez, teria mudado a sociedade e o nível de seu desenvolvimento cultural. (VYGOTSKI, 1991, p. 59).

A linguagem permeia todos os atos cotidianos. Ela acompanha a pessoa onde quer que esteja e serve para articular não apenas as relações que são estabelecidas com o mundo como também a visão que é construída sobre o mundo.

A linguagem está tão intimamente entrelaçada com a experiência humana que é quase impossível imaginar vida sem ela. É muito provável que, se você encontrar duas ou mais pessoas juntas em qualquer parte da Terra, elas logo estarão trocando palavras. Quando as pessoas não têm ninguém com quem conversar, falam sozinhas, com seus cães, até mesmo com suas plantas. Nas nossas relações sociais, o que ganha não é a força física, mas o verbo – o orador eloquente, o sedutor de língua de prata, a criança persuasiva que impõe sua vontade contra um pai mais musculoso. (PINKER, 2002, p. 7).

A linguagem constitui o homem como ser social, mas ao mesmo tempo o constitui como indivíduo, constituindo a consciência que tem de si na sua relação com os outros indivíduos. Essa consciência decorre da possibilidade de o indivíduo configurar-se a si mesmo e em seu pensamento, o que só se realiza pela linguagem: “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”, diz Vigotski (1991, p. 108).

A linguagem, como toda e qualquer forma de comunicação que pode modificar ou transformar o comportamento, é um elo de interação entre os indivíduos que contribui para a garantia de um processo democrático, de decisões coletivas, através das quais, através de argumentos e contra-argumentos, os sujeitos buscam conseguir acordos. É pela linguagem também que o homem organiza a realidade que o cerca. As coisas são o que significam, e

os significados se constituem na práxis social que é, por sua vez, constituída no exercício da linguagem.

Essa concepção de linguagem nem sempre subsidia a prática tradicional de ensino da língua na escola. Essa prática não estabelece relação com a língua viva da época atual e com o uso do cotidiano, deixando de lado que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Uma das concepções que pauta a prática tradicional do ensino da língua defende que saber língua é saber teoria gramatical. Segundo essa abordagem, para o seu aprendizado, precisam ser incorporadas regras a serem seguidas, sendo que essas regras situam-se dentro do domínio do estudo gramatical normativo ou tradicional. Expondo os princípios lógicos da linguagem, a gramática normativa prediz os fenômenos da linguagem em “certos” e “errados”, privilegiando algumas formas linguísticas em detrimento de outras. Dessa forma, acredita-se que quem fala ou escreve bem, seguindo e dominando as normas que compõem a gramática da língua que fala, é um indivíduo que organiza logicamente o seu pensamento. A língua é concebida como simples sistema de normas, acabado, fechado, abstrato e sem interferência do social. Em decorrência disso, os estudos tradicionais consideram apenas a variedade padrão ou culta, ignorando todas as outras formas de uso da língua, considerando-as corrupções da língua padrão, pautada nos modelos literários, na língua literária artística.

Nesse caso, as dificuldades de expressão, o discurso que se materializa no texto, então, independem da situação de interação comunicativa, do interlocutor, dos objetivos, dos fenômenos sociais, culturais e históricos. Se há algum desvio quanto às regras que organizam o pensamento e a linguagem, ele só pode ser explicado pela incapacidade de o ser humano pensar e raciocinar logicamente.

Outra forma de conceber a linguagem em uma perspectiva distinta daquela que nos orienta neste trabalho é vê-la como instrumento de comunicação. Segundo Geraldi (1997, p. 41), “essa concepção de linguagem se liga à Teoria da Comunicação e prediz que a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos”. Em outras palavras, a língua é um código, um conjunto de signos, combinados através de regras, que possibilitam ao emissor transmitir certa mensagem ao receptor. A comunicação, no entanto, só é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionalizada.

Guiado, mesmo que implicitamente, por concepções de língua e de linguagem, o professor da rede municipal de Arvorezinha/RS compreende a presença do dialeto italiano no cotidiano das escolas do campo multisseriadas como fator relevante, especialmente, no que se refere ao Ensino Fundamental no momento de alfabetizar.

É importante esclarecer inicialmente que entende-se aqui que a alfabetização não se restringe apenas ao domínio das letras, mas fundamentalmente está associada à importância da linguagem escrita enquanto uso social. Com base em Britto (2005), podemos assegurar que a condição de estar alfabetizado não se reduz ao domínio das primeiras letras, envolve também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, visto que designa um conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades, imprescindíveis para usar a língua em práticas sociais. Conforme Paulo Freire (2006), ser alfabetizado é ser capaz de usar a leitura e a escrita como uma forma de ter consciência da realidade social, tendo assim possibilidade de transformá-la. Para ele, o acesso à leitura e à escrita é algo que pode possibilitar tanto a libertação do sujeito como também a subordinação, dependendo do contexto social em que ele se manifesta. Refere, ainda, que o principal objetivo da alfabetização deveria ser o de promover a mudança social. Por isso, no processo da alfabetização é fundamental que as palavras estejam relacionadas ao universo vocabular, para que possam expressar a linguagem, os anseios, as inquietações, as reivindicações e os sonhos dos sujeitos. Pelandré (2003) destaca que Freire compreende a alfabetização como um processo de aprendizagem de habilidade de leitura e de escrita como uma forma de apropriação e recriação consciente da cultura, por intermédio da crítica à própria existência.

Na medida em que a criança for se socializando em seu contexto de falantes, vai internalizando as regras que comandam o uso da língua nesse contexto, uso que não se restringe somente às estruturas do sistema linguístico, mas se estende também aos aspectos pragmáticos da língua, isto é, a criança também internaliza as regras sociais que determinam usos específicos, em função de diferentes situações de comunicação.

Se a criança, por exemplo, nascer num meio bilíngue e de contato linguístico, no qual os adultos falam a língua portuguesa marcada pela influência do dialeto italiano, por exemplo, ela internalizará as características linguísticas de seu meio e, sempre que falar, revelará a identidade pessoal e social de seu grupo. Portanto, quem forma a identidade linguística do indivíduo é o seu grupo social. E quando esse indivíduo fala, é esse grupo que se manifesta e se afirma, não só linguisticamente, mas em toda complexidade de seu modo de ser e fazer.

Para Travaglia (1997), dialeto é uma variedade linguística que ocorre em função das pessoas que utilizam a língua. Dessa forma, “falarão como se fala nos lugares em que eles nascem e vivem, e não como se fala em outros lugares ou entre outro tipo de gente. Logo, falam seus dialetos. Logo, sabem falar” (Possenti, 2006, p. 29-30). Cabe observar que, se os dialetos diferem entre si de forma significativa, os registros, por sua vez, também vão diferir a depender do contexto, do interlocutor e de escolhas feitas pelo falante. A escolha do registro certamente terá a influência da convenção que quer que certo tipo de linguagem seja apropriado a determinado uso.

Possenti afirma ainda que

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. [...] Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua. (POSSENTI, 2006, p. 30).

Algo semelhante ocorre em relação à escrita. Mesmo residindo nas comunidades e frequentando escolas do campo, as crianças observam palavras escritas em diferentes suportes, como placas, *outdoors*, rótulos de embalagens, bulas de remédios, escutam histórias contadas ou lidas por outras pessoas e assistem à televisão. Com essas experiências culturais envolvendo práticas de leitura e escrita, as crianças vão se constituindo como sujeitos.

No processo da alfabetização não basta apropriar-se do código escrito. O trabalho deve ser permeado por uma diversidade textual que permita ao aluno ampliar sua compreensão e a valorização dos diversos usos e funções da linguagem escrita.

Na verdade, então, na escola, a criança vai se deparar com um duplo desafio: ampliar os conhecimentos sobre a língua que traz consigo, expandindo, por sua vez, as possibilidades de uso da língua em contextos já conhecidos ou a conhecer através das situações de aprendizado que lhe forem apresentadas, e tomar a língua como objeto de análise, como algo que pode ser descrito, formalizado, conceituado.

É nesse lugar que ela vai encontrar um espaço para o trato de informações relativas à língua. Isso porque, no “processo de construção da linguagem escrita, a criança, além de usar a linguagem para compreender e produzir idéias, aprende a refletir sobre a linguagem

como objeto. A linguagem vai se tornando alvo de pensamento e manipulação” (Kato; Moreira; Tarallo, 1997, p. 27).

Nesse sentido, é importante retomar que a linguagem se constitui na prática, na vida real. A linguagem é o meio, assim como os objetos materiais, através do qual o ser humano se relaciona com a natureza e com a sociedade. O conhecimento sobre a natureza e sobre a sociedade se concretiza se objetiva através dos objetos e da linguagem. A apropriação dos conceitos, portanto, auxiliam na organização da mente, dão significado, sentido e lógica ao mundo. O conhecimento é o domínio da realidade pelo pensamento. A capacidade explicativa do conhecimento científico sobre o mundo é infinitamente maior que o conhecimento obtido através da experiência de cada um. A aquisição de conceitos permite organizar a realidade e o próprio pensamento e, portanto, o comportamento e a ação sobre o mundo. Segundo Vigotski,

O pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isolado, senão por meio dos nexos e relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo O resto da realidade. (VIGOTSKI, 1995, p. 79).

Nessa citação pode-se observar que o autor entende que é preciso conhecer a realidade social, mas é preciso também penetrá-la, estudar as diversas características e qualidades que a definem. Assim, o professor pode levar a criança a observar, por exemplo, o trabalho que o agricultor faz no campo, seus métodos e suas particularidades. Pode, também, levá-la a conhecer, partindo desse trabalho, muito dos processos através dos quais as plantas nascem, crescem e se desenvolvem. Pode, ainda, estudar algo sobre os produtos usados na plantação, seu impacto sobre a natureza e sobre a saúde, aprofundando conceitos.

Para Leontiev (1978, p. 44), em suas atividades os seres humanos não se adaptam simplesmente à natureza, modificam-na de forma cada vez mais elaborada, buscando superar novas e crescentes dificuldades, criam objetos que satisfazem as suas necessidades e os meios para a produção desses objetos. Portanto, ao mesmo tempo em que atuam para garantir sua própria vida, através da produção de bens materiais, também investigam, descobrem, inventam e conhecem o mundo e a natureza. As novas gerações sempre se

formam em um novo ambiente, em meio a novos conhecimentos, a novas tecnologias. Desse modo, o ser humano desenvolve-se culturalmente.

Cada nova geração precisaria apropriar-se dos progressos já alcançados pelas gerações anteriores, através do trabalho e das diferentes formas de sua atividade social. Porém, isso nem sempre acontece. O acesso a novos conhecimentos não é igualitário na sociedade. Nesse caso, um dos objetivos da escola do campo consiste em buscar garantir esse acesso, a permanência e o devido aproveitamento. O ser humano tem, segundo a teoria histórico-cultural, infinitas capacidades, entre elas a de se transformar, transformando o mundo. A aprendizagem do conceito científico transforma a mente da criança. A intervenção do professor é necessária para que a aprendizagem ocorra. Sobre isso Vigotski afirma

O desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de ensino, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática entre o pedagogo e a criança. Durante o desenvolvimento desta cooperação amadurecem as funções psíquicas superiores da criança com a ajuda e participação do adulto. [...] A singular cooperação entre a criança e o adulto é um aspecto crucial do processo de ensino, juntamente com os conhecimentos que são transmitidos à criança [...]. (VIGOTSKI, 1993, p. 183).

Dessa forma, a educação escolar se constitui numa atividade mediadora entre o saber cotidiano e o saber não-cotidiano (científico). O conceito científico difere do conceito espontâneo. O primeiro se desenvolve a partir do segundo e deve encontrar referência na vida da criança. O segundo é adquirido de forma espontânea, a partir da experiência e de atividades cotidianas.

Em Arvorezinha/RS, as crianças levam para as escolas do campo, multisseriadas, um conhecimento linguístico que consiste em conceitos espontâneos. No entanto, cabe à escola desenvolver o conhecimento linguístico que envolve o trabalho com a Língua Portuguesa padrão, ou seja, trabalhar conceitos científicos da língua, “ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ela seja aprendida” (POSSENTI, 2006, p. 17). Nesse sentido, Possenti defende que o sujeito aprenda a modalidade culta da Língua Portuguesa, assim como os dialetos da língua, visto que toda pessoa pode aprender mais de uma língua e, portanto, mais de um dialeto. Os motivos pelos quais não se aprende ou se aprende mas não se usa um dialeto padrão são de outra ordem, ou seja, têm a ver com

valores sociais dominantes e com estratégias escolares discutíveis. Qualquer pessoa, principalmente se for criança, aprende com facilidade outras formas de falar, sejam dialetos ou línguas, desde que trabalhadas de forma consistente. Isso não se trata de uma violência cultural, mas de oportunidade de aprendizagem que à escola cabe oferecer.

Nesse sentido, como procede a escola do campo com relação aos alunos que nela estudam, aos conhecimentos linguísticos que precisam ser abordados e à aprendizagem que precisaria acontecer a fim de que os resultados obtidos por meio do IDEB, SAEB e Provinha Brasil sejam revertidos?

### **2.3 Conhecimentos que à escola cabe abordar junto à criança**

Como a vida no campo tem sua especificidade, não só pela histórica precarização das escolas rurais, mas também pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa complexa, que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos, é preciso, pois, compreender esse mundo para além da visão da agricultura, da produção e expressão de perdas. Para tanto, na escola, é necessário considerar professores, alunos, ensino, aprendizagens, aspectos que se manifestam tanto nas especificidades quanto nas generalidades do lugar.

Pensar em todas essas questões, sobretudo na escassez de dados e estudos sobre a experiência docente em escolas com turmas multisseriadas, contribui para se compreender que as práticas dos professores na relação consigo, com o aluno e com a própria comunidade poderão encontrar obstáculos, visto que

O silenciamento, o esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas é um dado histórico que se torna preocupante [...] Um dado que exige explicação: “somente 2% das pesquisas dizem respeito às questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da Educação escolar no meio rural. O que é para muitos um dado preocupante”. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 8).

Ao longo dos anos não tem sido diferente no que se refere à vida dos imigrantes – moradores das comunidades pertencentes ao município de Arvorezinha. Alguns fatores

destacam-se como, por exemplo, a situação social objetiva das famílias trabalhadoras e residentes no campo, o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social, da exclusão, a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura e a situação em relação à educação – ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores do campo – e a emergência de lutas de sujeitos coletivos reagindo a essa situação.

Na escola, o reflexo dessa situação acaba atingindo e interferindo na condução da aprendizagem das crianças, filhas dos camponeses que, desde muito cedo, convivem com a língua oral em diferentes situações: os adultos que as cercam falam perto delas e com elas. Aos seis anos de idade, essas crianças ingressam nas escolas das comunidades, nas quais moram e, em alguns casos, o resultado e as colocações dos professores são de lamúria, visto que “as crianças não conseguem se familiarizar com o código escrito”.

Alguns fatores como a condição de pobreza material, tanto em termos familiares como em investimentos públicos (falta de eletricidade, água tratada, dentre outros serviços), assim como a carência de recursos escolares, acabam, também, por consistir em justificativa para a não aprendizagem dos alunos. Por que ainda se observa, em muitas escolas, uma radical desvinculação entre a própria escola e o contexto em que ela se insere? Para que produzir uma disfuncionalidade entre a escola e o meio decorrente da imposição de um modelo educativo que pouco ou nada condiz com a demanda do campo?

Nesse sentido, um dos princípios fundamentais que deve nortear a escolarização dos camponeses é o de que nas escolas do campo toda a aprendizagem e todo o ensino devem partir da realidade local. Essa realidade é o meio em que o camponês vive, é tudo aquilo que ele faz, pensa, diz e sente na vida prática, é a natureza que o cerca, são os problemas do dia-a-dia e também os problemas da sociedade que se relaciona com a sua vida pessoal e coletiva. O que as crianças estudam precisa estar ligado à vida prática do campo e às necessidades reais delas, às de seus pais e às de sua comunidade. Faz-se necessário, também, que todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola sirvam para que elas entendam melhor o mundo em que vivem: o mundo da sua escola, da sua família, da comunidade, do município, do Estado e do País, para participarem da solução dos problemas que esses mundos vão apresentando.

Encontramos em Tedesco (2003) argumentos importantes para essa posição. O autor alerta para o risco, pela primeira vez na história, de os elos entre as gerações se enfraquecerem. Isso resulta do enfraquecimento dos grupos sociais primários, a começar pela família, que primeiro e mais eficazmente transmitem e formam valores. É na família

que a criança aprende uma língua, ou seja, a língua falada nesse contexto. A língua é o grande fator de sua socialização e uma das marcas de sua identidade e, portanto, de sujeito. Ao mesmo tempo, não apenas as crianças, mas também os jovens estão sujeitos a interferências de todas as espécies, inclusive da comunicação de massa. É aqui que entra o trabalho do professor e da escola, como instituição socializadora, absorvendo, quer queira, quer não, cada vez mais funções da família. Nos limites cada vez mais estreitos da convivência familiar, ela se torna o local por excelência onde pode ocorrer educação.

Para enfrentar esse dilema, que educação é necessária? A UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) organizou a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Essa Comissão destacou quatro pilares que são as bases da educação, ao longo de toda a vida. O primeiro deles é aprender a conhecer. Ao contrário de outrora, não importa a quantidade de saberes codificados, mas o desenvolvimento do desejo e das capacidades de aprender a aprender. Características como compreender o mundo que rodeia o aluno, tornar-se, para toda a vida, "amigo da ciência", dispor de uma cultura geral vasta e, ao mesmo tempo, da capacidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos, exercitar a atenção, a memória e o pensamento fazem parte da agenda de prioridades de qualquer atividade econômica. Este é um processo que não se acaba e se liga cada vez mais à experiência do trabalho, à proporção que este se torna menos rotineiro.

O segundo pilar é consequência do primeiro. Consiste em aprender a fazer. Conhecer e fazer, diz-nos o Relatório, são, em larga medida, indissociáveis. Em economias crescentemente tecnificadas, em que ocorre a "desmaterialização" do trabalho e cresce a importância dos serviços entre as atividades assalariadas e em que o trabalho na economia informal é constante, deixa-se a noção relativamente simples de qualificação profissional. Passa-se para outra noção, mais ampla e sofisticada de competências, capaz de tornar as pessoas aptas a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Isso ocorre nas diversas experiências sociais e de trabalho que se apresentam ao longo de toda a vida.

O terceiro pilar é aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, no sentido de realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos. Em contraposição à competitividade cega, a qualquer custo, fortemente presente no mundo de hoje, cabe à escola transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, ao mesmo tempo, tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos. Para isso, não basta colocar em contato

grupos e pessoas diferentes, o que pode até agravar um clima de concorrência, em especial se alguns forem tratados como inferiores. É preciso, para isso, promover a descoberta do outro, descobrindo-se a si mesmo, para sentir-se na pele do outro e compreender as suas reações. E, além disso, tender para objetivos comuns, trabalhando em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, cuja tônica seja a cooperação.

Por fim, o quarto pilar é aprender a ser. A Comissão reafirmou que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, isto é, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Cabe à educação preparar não para a sociedade do presente, mas criar um referencial de valores e de meios para compreender e atuar em sociedades que dificilmente se imagina como será. Este pilar significa que a educação tem como papel essencial "conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos para poderem atuar de forma autônoma e responsável com relação à vida, ao outro e à própria natureza".

Diante desses pilares considerados a base da educação, estão as crianças que, ao ingressarem na escola, vêm carregadas de expectativa e, muitas vezes, tanto no contexto do campo como no contexto urbano, não são compreendidas com tais desejos, os quais, lentamente, vão sendo destruídos através de uma dinâmica diferente que leva em consideração conteúdos preestabelecidos a partir de livros didáticos, na maioria dos casos, distantes da realidade dos educandos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, MEC/CNE, Resolução CEB nº2, 1998) constituem o documento legal que traça uma direção para que as escolas reflitam sobre suas propostas pedagógicas. Apontam alguns princípios, tais como: Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

De acordo com Corsino (2006), torna-se necessário, ainda, que a partir desses eixos haja a garantia do estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens nas séries iniciais. No que se refere aos conhecimentos das Ciências Sociais, está o desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais. Nas Ciências Naturais, a ampliação da

curiosidade das crianças, incentivando-as a levantar hipóteses a respeito dos fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e a relação entre o homem, a natureza e as tecnologias. Quanto à área Lógico-Matemática, o reconhecimento e a compreensão das diferenças e semelhanças existente entre diferentes elementos, classificando, ordenando e seriando; o estabelecimento de correspondências e agrupamentos; a comparação dentre conjuntos; a reflexão sobre números e quantidades de objetos quando esses forem significativos para as crianças; a operação com quantidades e registros das situações-problema. Na área das Linguagens, vê-se a criança, desde muito pequena, com infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão: a educação estética que busque sensibilizar a criança para apreciar as manifestações de arte, assim como que seja capaz de atuar sobre elas; a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras práticas corporais. É necessário, também, assegurar um ensino pautado por uma prática pedagógica que permita a realização de atividades variadas, as quais possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos. É preciso, ainda, proporcionar a participação em jogos e brincadeiras com a linguagem e encorajar as crianças a pensar, a discutir, a conversar e raciocinar sobre a escrita alfabética, assegurando-lhes o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções.

No entanto, observa-se que a escola do campo, apesar da democratização ao seu acesso, dos pilares da educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais, tem se mostrado impotente para enfrentar e atenuar o quadro de retenções, pois, como vimos anteriormente, das crianças que iniciam sua escolarização, poucas concluem o Ensino Fundamental e, para aquelas que nela conseguem permanecer, o fato de aprenderem a ler e a escrever já não é mais garantia para se constituírem leitores e usufruírem da leitura e da escrita para satisfazerem suas necessidades pessoais, escolares e profissionais.

Se a dinamicidade da vida, dos fatos, da ciência, da tecnologia exige do homem a capacidade para movimentar-se como as necessidades o requerem, é nesse aspecto que os educadores mais se angustiam por, de certa forma, sentirem dificuldade em desenvolver ações que facilitem ao indivíduo uma movimentação mais livre e crítica nesta sociedade em contínuas mudanças.

Saviani (1997), ao falar do objetivo da educação, enfatiza que o educador, ao realizar suas ações, acredita que estejam sendo favoráveis ao educando; portanto, age como companheiro do educando e não como adversário. Por isso, os alunos acreditam “que o

educador está aí para ajudá-los, para possibilitar o seu desenvolvimento, para abrir-lhes perspectivas, iniciá-los em domínios desconhecidos” (p. 86). A busca constante de técnicas e recursos, por parte dos educadores, deve-se também à preocupação com o interesse do aluno, com estar atualizado e permitir relacionar o conteúdo aos acontecimentos da realidade cotidiana.

Entretanto, uma das mais desafiadoras questões com que se defronta a prática pedagógica é a questão do conhecimento escolar que se articula em sala de aula. Tem-se a diversidade cultural manifesta nas vivências diárias, nas relações humanas e nos meios de comunicação. Concomitante a isso, os saberes que vão constituir o conhecimento escolar – assim como se apresentam aos alunos – são criações didáticas resultantes de uma série de transformações: fragmentações, cortes, reduções, ampliações, simplificações que objetivam tornar ensináveis os saberes objeto de ensino (PERRENOUD, 1993, p. 87).

Por essa razão, cabe ao professor o exercício de um questionamento sistemático com vistas a evitar o ensino de fórmulas prontas e estereotipadas, caracterizadas como “receitas”, ignorando a história desse saber e a relação que ele mantém com o que lhe dá origem (HERNANDEZ, 2000, p. 11).

Com a integração da escola com o campo pode surgir um novo fazer pedagógico que envolva os educadores e educandos com as experiências cotidianas vividas em seu contexto de origem, seus valores e sua realidade.

Uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo e vice-versa. A partir dessa compreensão, podem surgir novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade, seja nas formas de poder, de gestão de políticas, de produção econômica e de conhecimento.

Superar a dicotomia entre o rural e o urbano e afirmar relações de pertença ao mesmo tempo diferenciadas e abertas para o mundo são pressupostos básicos para uma educação voltada às crianças que frequentam as escolas do campo.

As Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (MEC, 2004), apresentam essa identidade com alguns princípios que a sustentam e a fundamentam, tais como: a escola como formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; o lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Nessa dinâmica, é preciso repensar o papel do professor em sala de aula, visto que ele é a figura principal para planejar e possibilitar espaços de estudo em sala de aula nos quais poderia ocorrer a aprendizagem. No entanto, para esse profissional fazer, de fato, o diferencial em sala de aula, tanto a formação inicial como a continuada dele, além de outros fatores, pode ou não contribuir para um trabalho pedagógico mais eficiente. Por isso, buscou-se saber mais sobre essa formação e também sobre o que pensam os professores que atuam, de forma especial, no 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental de Nove Anos das escolas multisseriadas do campo do município de Arvorezinha/RS a respeito da educação no campo, da função da escola e do próprio trabalho que desenvolvem, a fim de reconhecer e compreender mais alguns dos elementos que têm parcela de contribuição na situação atual do ensino em Arvorezinha/RS.

## **CAPÍTULO III**

### **A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E OS DIZERES DOS PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA NAS ESCOLAS DO CAMPO DE ARVOREZINHA/RS**

Este capítulo tem por objetivo apresentar um panorama geral referente à formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do município de Arvorezinha/RS a fim de verificar se essa formação tem contribuição no que se refere à prática pedagógica nas escolas do campo, cujos índices de aproveitamento dos alunos são baixos na rede municipal. Buscamos, também, analisar como as perspectivas referentes à formação inicial e continuada foram se modificando ao longo dos tempos, na tentativa de compreender os benefícios trazidos para o professor em formação, assim como analisar as percepções que os professores têm das escolas do campo, da função dessa escola e do próprio trabalho.

Inicialmente, faremos uma exposição do percurso metodológico assumido neste trabalho, agregando a este tópico uma descrição dos sujeitos entrevistados mediante questionário, para, em seguida, abordar a formação dos professores em atividade nas escolas do campo de Arvorezinha, o contexto intelectual que circunda o campo dos estudos da formação de professores. Finalmente, ganharão destaque as percepções que possuem sobre o trabalho que desenvolvem como docentes de escolas multisseriadas.

### 3.1 Percurso metodológico: os sujeitos envolvidos

Para estudar a realidade das escolas do campo do município de Arvorezinha/RS no que se refere às práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita e a qualidade do trabalho que envolve a alfabetização nas comunidades rurais, assim como os dizeres dos professores referentes à cultura que presenciam nesse contexto, marcada por influências do dialeto italiano, considerou-se necessário realizar uma coleta de dados de longo alcance, que permitisse o levantamento de um conjunto de informações indisponíveis mesmo junto aos órgãos de controle de dados do setor público responsável.

Buscou-se elaborar uma interpretação e compreensão, sem o apego à ideia de neutralidade do pesquisador, e tendo como objetivo a reconstrução da realidade social, num processo em que o significado é o conceito central de investigação. Portanto, os mais diferentes métodos e técnicas não são mais vistos como procedimentos excludentes, mas como alternativas que se completam.

Em sendo assim, a pesquisa realizada fundamenta-se numa abordagem qualitativa, valendo-se de dados estatísticos sempre que necessário, porém, analisados do ponto de vista qualitativo. Segundo Minayo (2000, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados, das ações e das relações humanas, onde o conjunto de dados qualitativos e quantitativos não se opõe, ao contrário, eles se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Essa abordagem permite “que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de pressão e de contestação ao mesmo tempo em que veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (Id., *Ibid.*, 2000, p. 41). Nesse sentido, nossa preocupação está centrada no processo ensino-aprendizagem, mais especificamente nas concepções que estão subjacentes à prática pedagógica do educador dos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvidas, em especial, no processo da alfabetização.

A pesquisa bibliográfica e a coleta de dados em fontes documentais disponíveis na Secretaria Municipal de Educação tiveram início no segundo semestre de 2006 por ocasião do início do curso de Mestrado, perdurando até meados de 2008.

Juntamente com a análise documental, que em muitos momentos deste trabalho já contribuiu para a tessitura da problemática de nossa investigação, o uso do questionário

apresentou-se como uma alternativa consequente, pois, apesar da superficialidade com que capta determinados dados, apresenta vantagens importantes no que se refere à sua abrangência.

Tendo como referência o projeto de investigação desenvolvido pelo GEPALFA – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização, coordenado pela Profa. Dra. Adriana Dickel, optamos por utilizar o instrumento elaborado pelo grupo para coleta de dados junto a professores alfabetizadores dos municípios da área de abrangência da Universidade de Passo Fundo, com vistas a contribuir para a formulação do perfil dos docentes que atuam na primeira série dos anos iniciais do Ensino Fundamental (de 8 anos).<sup>10</sup>

Por se tratar de um instrumento já validado em outras esferas de pesquisa, consideramos que, conforme Brandão (2002, p. 39), estavam apoiados em categorias, que “asseguram a consistência dos ‘dados’ e potencializam a densidade da análise e interpretação dos mesmos”. Em virtude de algumas preocupações específicas de nossa investigação, ao instrumento foram introduzidas questões pertinentes ao nosso trabalho e tematizadas nesta exposição somente aquelas respostas que contribuem para a elucidação de nossa problemática (Apêndice A).

No primeiro semestre de 2008, como já estava em implantação o Ensino Fundamental de 9 anos, optamos por incluir dentre os sujeitos participantes os professores atuantes nas escolas multisseriadas junto a crianças do primeiro e do segundo ano, em conformidade com a orientação geral proveniente do Ministério da Educação, segundo a qual ambos são momentos responsáveis imediatos pelo ingresso no processo de escolarização formal.

Para o início e andamento do trabalho investigativo, em meados do mês de maio, foi apresentado o projeto aos professores que atuam nas escolas do campo do município em classes com as características acima apresentadas. O contato com os professores ocorreu de forma coletiva, fazendo-se esclarecimentos sobre o tema, a problematização, os objetivos gerais e específicos da pesquisa, os procedimentos a serem adotados para a coleta e análise de informações. Os professores que integram o corpo docente das escolas do campo concordaram em participar. Nesse encontro foi destacada a seriedade, ética e respeito entre os participantes da pesquisa para o bom andamento das atividades propostas

---

<sup>10</sup>O projeto no âmbito do qual o instrumento ao qual nos referimos foi elaborado denomina-se *Perfil dos professores alfabetizadores em um contexto de estabilidade e maturidade da Psicogênese da Língua Escrita*, cujo relato pode ser encontrado em FIBRANS et al, 2007, FIBRANS et al, 2006 e DALBOSCO et al, 2006.

e ficou estabelecido que os questionários fossem respondidos individualmente na escola no encontro de estudos que os professores realizam.

Cabe destacar que os professores convidados a participar da investigação foram informados de que a pesquisadora não pretendia julgar seu trabalho. Foi-lhes também dito que da investigação resultaria um documento escrito em que os seus nomes, caso fosse necessário, seriam substituídos para manter o anonimato e não expor nenhum dos integrantes. Após o preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B), foi feita a aplicação do questionário a vinte e oito professores. Do total entregue, foram recebidos todos os questionários, o que representa um percentual de 100% de retorno.

As informações obtidas por meio do instrumento de coleta de dados entregue aos professores foram agrupadas em cinco blocos que permitiram a sua descrição. A organização desses blocos teve as seguintes delimitações: 1) Informações que permitem identificar os professores que atuam nas classes de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental nas escolas do campo do município de Arvorezinha/RS; 2) Planejamento pedagógico no espaço escolar; 3) Organização do tempo e suportes didáticos utilizados para o trabalho que envolve a alfabetização; 4) Dificuldades encontradas no ensino/aprendizagem da alfabetização do ponto de vista dos professores; 5) Influência do dialeto italiano no trabalho pedagógico. Tais categorias descritivas permitiram explorar o universo de quem são esses professores, como e em que condições organizam o ensino que envolve a alfabetização.

A sistematização das informações coletadas por meio do questionário possibilitou uma reflexão sobre as concepções dos professores que trabalham nas escolas do campo, multisseriadas, no que se refere ao lugar que a linguagem escrita ocupa no universo cultural das comunidades rurais do município de Arvorezinha/RS, assim como sobre os desafios presentes nessas escolas, o que será tema dos próximos tópicos. Primeiramente, faremos uma descrição pormenorizada dos itens 1 a 3, a fim de situar claramente com que sujeitos estamos a dialogar.

### **3.1.1 Informações que permitem identificar os professores que atuam nas classes de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental no município de Arvorezinha/RS**

Mediante o uso do questionário, foram coletadas informações pessoais como: idade, estado civil, número de filhos, carga horária semanal no exercício da profissão, atividade para além da docência, tempo de atuação na função docente e séries com as quais têm experiência.

Constatou-se que 89,47% os professores informantes que trabalham com o 1º e 2º anos do ensino fundamental da rede municipal de Arvorezinha/RS são do sexo feminino e 10,53% são do sexo masculino. As idades variam entre 27 e 53 anos, com maior concentração na faixa etária dos trinta anos, na qual se encontram 36,84% dos professores, seguida pela faixa etária dos quarenta anos, em que se encontram 31,57% deles; na faixa etária dos vinte anos estão 21,05% dos docentes e 10,52%, entre os cinquenta e 60 anos.

A idade média das professoras é característica de um quadro de profissionais jovens, o que confirma a pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2004), segundo a qual os professores brasileiros podem ser considerados jovens se comparados com os de outros países.

Quanto ao estado civil, 84,21% dos professores são casados e 15,79% são solteiros. Dos professores, 15,78% são os principais responsáveis pela renda familiar e 84,21%, não; 68,42% dos professores têm, na atividade docente, o único trabalho remunerado e 36,84% dedicam-se, ainda, a outras atividades tais como: avicultura, agricultura; apenas 5,26% trabalha como técnico contábil e no legislativo do município.

Ao responderem sobre a atual situação econômica em relação à de seus pais, 84,21% dos professores responderam que ela é melhor, 5,26% respondeu que é igual e 5,26% não soube responder. Quanto à escolha da escola para o filho mais novo, a maioria optou pela escola pública estadual. A instrução dos pais desses professores restringe-se, em sua maioria, ao Ensino Fundamental Incompleto; 10,52% das mães e 15,78% dos pais não possuem instrução; 10,52% das mães e 5,26% dos pais possuem o curso superior completo. A maioria dos professores não possui alguém da família que tenha se dedicado à profissão docente. Nesse sentido, observa-se que os professores presenciam uma situação financeira mais tranquila se comparada à de seus antecessores.

Possuem filhos 78,94% dos professores informantes. Percebe-se que há relação entre os professores estarem casados e possuírem filhos. Dos professores, 5,26% possuem

quatro filhos, 21,05% possuem três filhos, 21,05% possuem dois filhos, 31,57% possuem um filho e 21,05% não possuem filhos. Nesses percentuais, observa-se que o número de filhos diminuiu. Dentre outros motivos, não se pensa mais em grande número de filhos para contribuírem exclusivamente com a mão-de-obra da família como faziam os imigrantes.

O tempo em que trabalham no magistério varia entre sete meses e trinta e um anos. O trabalho com a série inicial varia entre sete meses e trinta anos. Dos professores, 10,52% exercem há menos de dez anos a função de docente, 52,63% há menos de vinte anos e 15,78% atuam entre vinte e vinte e cinco anos, 21,05% há mais de vinte e cinco anos.

Nas horas de lazer, 68,42% dos professores responderam que lêem, 52,63% passeiam, 36,84% vão a festas, 26,31% frequentam encontros de clube de mães da comunidade onde moram, 26,31% navegam na internet, 15,78% dançam e 10,52% praticam esportes. Os programas de televisão assistidos variam entre telejornais, esportes, novelas, filmes, missas e desenhos animados. Durante o último ano letivo (2007), os professores usaram medicação para dormir, para a depressão, para a ansiedade, dor de cabeça, distúrbios gástricos e dores ósteo-musculares. 21,05% dos professores necessitaram licença para tratamento médico (cirurgia, curetagem e pneumonia).

### **3.1.2 Planejamento pedagógico no espaço escolar**

Quanto ao planejamento pedagógico no espaço escolar, foram considerados os tempos abertos para que os professores pudessem se reunir no ambiente de trabalho com os colegas das escolas do campo, visando estudar, refletir e encaminhar ações referentes à aprendizagem dos estudantes de forma especial voltadas à alfabetização.

As questões pertencentes a este bloco referem-se à existência ou não de reuniões pedagógicas na escola onde os professores atuam, qual a periodicidade no caso de acontecerem, o tempo de duração, quem participa delas e quem as coordena, que atividades são realizadas nesses encontros e de que forma e em que medida elas auxiliam na alfabetização.

Quanto ao planejamento do trabalho a ser realizado em sala de aula, 94,73% dos professores responderam que ocorrem reuniões quinzenais e 5,26% respondeu que não ocorrem os encontros. Os professores reúnem-se sem observar encontros por séries, visto

que trabalham em turmas multisseriadas. Nessas reuniões, as atividades realizadas consistem em preparar atividades e materiais para as aulas (73,68%), conversam e decidem sobre a forma de ensinar os conteúdos a serem trabalhados (68,42%), assim como refletem sobre como está ocorrendo a aprendizagem dos alunos (100%).

Além dessas, apontaram como atividades realizadas nesses momentos: conversar sobre problemas individuais dos alunos, trocar materiais e experiências, dialogar sobre a realidade dos alunos. Todos os professores responderam que as reuniões de planejamento têm auxiliado na condução do trabalho realizado com os alunos, porque aprendem em grupo, recebem atividades diferentes como subsídios para trabalhar os conteúdos. Responderam, ainda, que conversam com outras pessoas tais como colegas de trabalho, amigos e a supervisora sobre a prática pedagógica, as dúvidas em relação ao trabalho com as crianças e as propostas de intervenção no processo de aprendizagem dos alunos.

Essas informações trazidas pelos professores das escolas do campo mostram que na rede municipal de Arvorezinha há espaço para a realização do planejamento pedagógico. Entretanto, possibilitam questionamentos sobre a sua organização e a forma como isso vem acontecendo. Percebe-se muito fortemente a “troca de idéias” e pouca reflexão e teorização sobre o ensino e a aprendizagem das diversas áreas do conhecimento.

### **3.1.3 Organização do tempo e suportes didáticos utilizados para o trabalho que envolve a alfabetização**

Planejar significa, entre outros aspectos, saber para que se está ensinando, qual a relação do tempo da escola com o tempo de aprendizagem dos estudantes e qual a importância de serem utilizados suportes didáticos que se constituam como mediadores no processo ensino-aprendizagem.

Nesse bloco, foram organizadas questões referentes aos conteúdos ensinados, à orientação seguida para organizar a sequência dos conteúdos, aos critérios para iniciar o desenvolvimento dos conteúdos, aos materiais que servem de suporte para a preparação das aulas.

Ao iniciarem o ano letivo, os professores baseiam-se na realidade, na qual estão inseridos os alunos. Consideram os conhecimentos prévios a respeito dos números, de resolução de problemas de matemática, sobre a leitura e a escrita, a pronúncia declarada

dos sons, os valores, o relacionamento, a importância de se comunicar, a necessidade do saber, os hábitos de higiene como conteúdos indispensáveis a serem ensinados no 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental. 78,94% dos professores orientam-se pelo plano de estudo e de trabalho, 63,15% no projeto pedagógico e 36,84% na listagem de conteúdos e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para organizar a sequência dos conteúdos explorados durante o ano letivo. Livros didáticos (100%), livros técnicos da área da Pedagogia (31,57%), planos de estudos e de trabalho (84,21%) e produções das crianças (78,94%) servem de apoio para planejarem as aulas. Os autores que mais contribuem na organização do trabalho diário são Paulo Freire (89,47%), Lev Vigotski (84,21%), Jean Piaget (100%), Ana Cristina Rangel (21,05%), Ana Maria Kaufmann (10,52%), Gabriel Chalita (5,26%), Içami Tiba (10,52%), Maria Montessori (5,26%), Esther Grossi (15,78%) e Celso Vasconcelos (10,52%). Foram unânimes ao responderem que tiveram, em algum momento da formação profissional, acesso à obra “Psicogênese da língua escrita”, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Essas informações demonstram diferentes formas de pensar sobre a forma como ocorre a aprendizagem no processo da alfabetização e, em consequência, como deveria acontecer o planejamento. Em seguida, serão apresentados os posicionamentos a respeito da aprendizagem no período da alfabetização que os professores construíram ao desempenharem suas funções em sala de aula.

### **3.2 A formação inicial e continuada dos professores das escolas do campo de Arvorezinha/RS**

No município de Arvorezinha/RS, observa-se um quadro de profissionais, em sua maioria, com graduação concluída recentemente e que envolve várias áreas.

Nas vinte e uma escolas que constituem a rede municipal de ensino trabalham sessenta e seis (66) professores concursados. Desses, sessenta e quatro (64) são mulheres e dois (02) são homens. Quanto à formação inicial, quarenta (40) têm curso superior completo, vinte e quatro (24) estão cursando e dois (02) têm o curso de Magistério em nível de Ensino Médio. Dos sessenta e seis (66) professores da rede municipal, vinte e oito (28) professores trabalham nas escolas do campo. Destes, treze (13) possuem algum curso de graduação, treze (13) estão cursando o ensino superior e dois (02) possuem apenas o

Ensino Médio (Magistério). Além de ser recente a conclusão dos cursos (nenhum com mais de 10 anos), conforme dados do Arquivo do Departamento dos Recursos Humanos da Prefeitura Municipal, das 28 professoras das escolas do campo, uma possui graduação em Pedagogia Educação Especial, quatro em Pedagogia (Séries Iniciais), dois professores em Pedagogia, três em Ciências Biológicas, uma em História, uma em Geografia e uma em Letras/Inglês. Doze (12) professores das escolas do campo, em 2009, estão cursando Pedagogia, uma está cursando Letras e duas possuem apenas o Curso Magistério – 2º Grau. É preciso ressaltar que no município de Arvorezinha/RS funcionava uma escola que oferecia apenas o 2º Grau Magistério como curso em preparação aos professores.

Isso implica o percentual de 46,42% dos professores que atuam nas escolas do campo com cursos de graduação, enquanto que a média nacional, segundo dados do Inep (2004), apresentam 21,6% dos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental com nível superior. Nesse sentido, mesmo que com uma vantagem sobre o percentual nacional esse quesito da profissionalização docente dos professores das escolas do campo deixa a desejar.

Quanto à formação continuada, os professores da rede municipal, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação, tiveram acesso a essa modalidade de formação a partir de 1997. Documenta-se que naquele ano foram reunidos para proceder à leitura documentos referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais, para a construção da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar, assim como para receber orientações para o preenchimento de documentos para a referida Secretaria. Somente a partir de 2006, iniciou-se a leitura de obras a respeito de assuntos referentes ao trabalho do professor em sala de aula como, por exemplo, avaliação. Em 2007, os encontros de formação continuada contaram com a reflexão e leitura de documentos referentes à alfabetização. Em 2008, houve estudos de documentos referentes às escolas do campo e o material do Pró-Letramento<sup>11</sup> – Alfabetização e Linguagem. É importante frisar que, somente a partir de 2006, o município disponibilizou uma supervisora para acompanhar, de forma especial, as escolas do campo. Com isso, a formação que ocorreu, a partir de 2006, passou a enfatizar temas voltados às necessidades que o grupo de professores das escolas do campo

---

<sup>11</sup> Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

demonstrava<sup>12</sup>. Outro dado relevante é a existência de um Plano de Carreira do Magistério Público Municipal que prevê, desde 2003, quarenta horas anuais, no mínimo, para a formação continuada dos docentes e a existência de Classes e Níveis, nos quais, à medida que o professor vai estudando e participando de cursos de formação, vai elevando a remuneração mensal. Também a partir de 2006, a Administração Municipal passou a contribuir financeiramente com todos os professores que cursassem o nível superior, ou seja, mensalmente o professor apresenta comprovante de frequência e recebe um auxílio financeiro na folha de pagamento mensal. Com esse incentivo, a maioria dos professores ingressou em um curso superior de graduação. Vale lembrar que essa busca recente deu-se devido às mudanças na legislação e ao incentivo financeiro do Poder Público Municipal.

Esse quadro expressa as últimas prescrições provenientes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. No entanto, é importante mencionar a trajetória histórica dos professores em nível nacional pela busca pela qualificação profissional mediante o acesso a cursos superiores.

Essa busca ganhou relevância a partir da década de 1970 quando se discutia a reestruturação dos cursos de Pedagogia. Nessa época, enfatizavam a dimensão técnica do processo de formação de professores (PEREIRA, 2000). Assim, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem, cuja prática deveria ser neutra.

No final da década de 1970, por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, que indicavam que a prática docente deveria ser transformadora, a educação passou a ser concebida como uma prática social intimamente ligada aos sistemas político e econômico. Na década de 1980, segundo Pereira (2000, p. 18), o debate sobre a formação volta-se para dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Para Candau (1987, p. 37), essa mudança de enfoque reflete o desejo da sociedade em superar o autoritarismo vigente desde o regime militar e de buscar novos caminhos para a redemocratização do país.

Apesar de algumas mudanças significativas, problemas como baixos salários, más condições de trabalho, desqualificação do trabalho docente marcam profundamente a profissão docente dessas últimas décadas. De acordo com Gadotti (1987, p. 12), tal quadro é fruto do capitalismo desenfreado:

---

<sup>12</sup> Esta supervisora é a própria pesquisadora, estando nesse trabalho um importante retorno de sua formação em nível *stricto sensu* para o contexto no qual atua.

A deteriorização da educação é consequência dessa política orientada pela tecnoburocracia a serviço do estado burguês, que não quer investir em qualidade, já que o lucro – a sua finalidade – provém da quantidade e não da qualidade. Ele transformou a “educação em mercadoria”, sujeita à lei do capital, da oferta e da procura, como uma mercadoria qualquer. Incentivou a “privatização do ensino” e da cultura porque não interessa ao capital investir em educação através do Estado, visto que pode utilizar os eventuais recursos destinados à educação para empreendimentos de retorno mais imediato.

Os investimentos dirigidos à educação foram desproporcionais à expansão da rede de ensino, motivada fundamentalmente por pressões internacionais ligadas aos setores produtivos em busca de mercados emergentes e em condições de produzir bem e a baixo custo mercadorias para alimentar as frentes de consumo em expansão. Assim, houve um aumento significativo da população escolar, chegando no Brasil, segundo dados do INEP, a atingir cerca de 97% da população em idade de escolarização obrigatória. Isso provocou a demanda por professores cuja formação e locus de formação têm na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 os seus parâmetros.

Essa Lei estabelece, em seu título VI, Artigos 61 a 67, que trata dos Profissionais da Educação, um novo patamar para os cursos de formação de professores no país e coloca em questão a estrutura e a organização pedagógica desses grupos, cujas definições se encontram em legislações anteriores. Ela fixa, em relação aos profissionais de Educação, diversas normas orientadoras: as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o *locus* da formação docente e de “especialistas”; os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente. No Art. 61, estabelece como finalidade da formação dos profissionais da educação “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando”.

Em seu Art. 62, a Lei institui que:

Art. 62. – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidade e Institutos Superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas Quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Tais diretrizes provocam por um lado a criação indiscriminada de cursos de licenciatura em faculdades isoladas e a expansão do ensino superior privado, principalmente na modalidade a distância. De acordo com o Art. 63 dessa lei, os Institutos Superiores de Educação são as instâncias específicas de formação de docentes e deverão manter os seguintes cursos:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II. Programas de formação pedagógica para os portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (LDB 9394/96, Art.63).

A lei atribui a cada Município, ao Estado e à União a incumbência de “realizar programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando, para isso, também recursos da Educação a Distância” (Art. 87, parágrafo 3º, inciso III).

Entretanto, dispositivos legais posteriores, ainda, asseguram o direito dos portadores de diploma de curso normal de nível médio exercerem o magistério na escola básica até o fim de sua trajetória profissional.

Em que pese o esforço empreendido, concomitantemente, dados reiteram quadros anteriormente já elaborados: a crescente desvalorização e descaracterização do magistério como profissão, expressas, de acordo com Balzan (1985, p. 15), na progressiva queda de salários reais dos professores, responsável pela sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, pela queda da qualidade do ensino.

Além disso, para Cury (1982) a organização do trabalho no interior das escolas também foi responsável pela desvalorização profissional uma vez que, fragmentando o conteúdo e parcelando o processo de ensino, retirou do professor o controle sobre a totalidade de sua prática. O autor salienta que o professor foi sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe, quando muito, uma técnica sem competência.

Desse modo, mudanças nos cursos de formação seriam insuficientes para levar a mudanças na prática do professor. Por esse motivo, Arroyo (1985, p.12) critica a ênfase atribuída à defesa da formação docente como uma maneira de garantir a melhoria da

qualidade do ensino, uma vez que se formaria o profissional que seria deformado no próprio trabalho. Para esse autor, a desqualificação do mestre é apenas um dos aspectos da desqualificação da própria escola.

Todo esse movimento, no entanto, intensifica e amplia o debate sobre a formação do professor, ao mesmo tempo em que o contexto escolar, as condições de trabalho e a condição de remuneração do professor passam a ser concebidos como temas importantes para a discussão. Ganha alcance a discussão acerca da identidade do professor.

Para Nóvoa (1996), um dos primeiros problemas enfrentados diz respeito à identidade dos especialistas nas chamadas Ciências da educação:

Como este deve considerar-se? Um cientista da educação? Um educador? Um historiador sociológico da educação? 1/3 matemático, 1/3 artista e 1/3 historiador? Pedagogo? Professor? Talvez a melhor resposta seja professor. Mas se aparece alguém mais curioso e pergunta 'professor de que'? Então tudo recomeça. (NÓVOA, 1996, p. 73).

De certo modo, esse problema fez surgir a concepção de que nas Ciências da Educação não se encontravam bons profissionais já que, muitas vezes, era uma escolha de segunda opção de trabalho, uma profissão-refúgio, como definiu Nóvoa (1996).

Considerando os escritos de Nóvoa, pode-se afirmar que o que se tem visto é que a formação docente está pautada num esquema bastante ingênuo: fornecer uma habilidade para aplicação prática. Assim, muito longe de oferecerem soluções, apresentam mais questões, mais dúvidas. Se o professor fosse comparado a um profissional que adquire uma formação científica especializada, seria preciso mudar completamente os cursos de formação, já que a visão dicotômica da relação educação geral – educação específica continua fundamentando esses cursos manifestando-se como um conjunto de regras ou normas oficiais, num verdadeiro ritual.

A pouca familiaridade com ou total ausência de acesso às pesquisas que têm sido desenvolvidas, aliada a uma concepção simplista de educação, para a qual basta o domínio do conteúdo escolar e de alguma experiência didática, contribui para uma atuação docente pouco comprometida e, na maioria das vezes, insuficiente. A falta de conhecimento científico justifica a dificuldade ou a resistência da maioria dos professores em se envolverem em propostas inovadoras.

Nóvoa (1994) salienta que o problema é ainda maior, pois a falta de conhecimento científico está ligada à falta de pesquisas que utilizem como base a prática, os saberes da experiência dos professores em exercício, o que contribui para a reprodução de práticas pré-existentes, inibindo a capacidade criadora e, conseqüentemente, o trabalho autônomo:

Os saberes da experiência nunca foram objeto de um trabalho de elaboração conceitual, o que tem excluído os professores dos locais de produção científica. Os professores têm sido sempre dependentes dos saberes produzidos por outros grupos e em outros espaços sociais, o que torna quimérica toda ilusão de uma afirmação autônoma de sua profissão. (NÓVOA, 1994, p.37).

Essas ideias suscitaram novas pesquisas, que partiram das experiências dos professores. Dessa forma, pesquisas voltaram-se para a formação do professor como um pesquisador, condição considerada como extremamente necessária para subsidiar a prática dos professores.

De acordo com Freire (2002), o professor precisa se defender da concepção mecanicista, uma vez que a ingenuidade e a visão limitada, inerentes a essa abordagem, tendem a tornar a educação rígida e burocrática.

Instalados no contexto dessas perspectivas, considera-se que os cursos de formação possam se voltar para a compreensão de aspectos microssociais, destacando, sobretudo, a formação do professor-pesquisador; enfatizando a importância e a necessidade de se formar um profissional reflexivo: que pensa na ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa (PEREIRA, 2000, p. 41). Mais do que fazer comunicados e dominar técnicas de ensino, essa concepção requer uma ação transformadora sobre a realidade e, por conseqüência, uma busca constante. Implica invenção e reinvenção.

Freire (2002) assegura ser necessário formar um sujeito (especialista) que possa dialogar com o não-especialista sem impor seu tecnicismo, suas teorias. Destaca a necessidade de se fazer comunicação e não extensão, o que seguramente vale para a Educação como um todo.

Lüdke e André (1986) ressaltam a necessidade de se desmistificar a ideia de que a pesquisa é privilégio de poucos, de alguns eleitos, uma vez que para as autoras esta não se realiza fora do contexto no qual se atua e vive. Ao contrário, enfatizam que como atividade

humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador.

Assim, ressaltam a importância da pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação. De acordo com Dickel (2001), teoria e prática precisam estar articuladas produzindo níveis cada vez mais profundos e orgânicos entre si. Isso significa, de acordo com a autora, que a prática precisa ser complexificada e que a teoria precisa ser constatada. Não se quer com isso subestimar o trabalho da pesquisa, mas aproximá-la da vida diária do educador em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento de seu trabalho. Para isso é necessário desmistificar o conceito que a encara como privilégio de alguns, assim como é preciso entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Schön (2000) destaca o papel da reflexão na prática profissional. Para ele, o profissional que reflete na ação e sobre a ação torna-se um pesquisador no contexto prático. Soares (1993), de maneira semelhante, aponta para a necessidade de, nos cursos de formação, haver uma interação entre ensino (socialização do conhecimento) e pesquisa (produção do conhecimento). Mais que isso, evidencia a importância do reconhecimento da indissociabilidade entre uma e outra. Para a autora, na formação de professores, ensinam-se (socializam-se) os “produtos” que serão ensinados (socializados); não se socializam os processos que conduziram a esses produtos. Apreendendo e aprendendo esses processos, mais que apreendendo e aprendendo os produtos do conhecimento em sua área específica, é que o professor estará habilitado a ensinar, atividade que deve visar, fundamentalmente, aos processos de aquisição do conhecimento, não apenas aos produtos.

O que entrou em destaque nas discussões é a formação do professor como investigador da sua prática, num trabalho coletivo entre universidade e escola básica, num trabalho colaborativo, como definem autores como Ponte (2002), por exemplo.

Dessa forma, a escola pode ser concebida como um espaço privilegiado de reflexão na e sobre a prática, oferecendo oportunidades ao professor de se posicionar também como produtor de conhecimento, do saber escolar que possui uma identidade e não se constitui como um conhecimento derivado e transposto, inferiorizado em relação ao saber científico. Ao contrário é o próprio conhecimento científico elaborado num ambiente extremamente rico e propício.

Nessa dinâmica, reportando-nos ao grupo de professores das escolas do campo, multisseriadas, de Arvorezinha/RS, considerando que a maioria retornou aos estudos, ingressando em cursos superiores e, além disso, estão frequentando, desde 2006, encontros

de formação promovidos pela entidade mantenedora com a finalidade de estudar e refletir sobre a prática pedagógica realizada nas escolas do campo e sobre documentos referentes à alfabetização, podemos considerar que esse movimento pela formação venha dentro de um período de tempo impactar sobre a situação educacional do município. Mas, para tanto, também é necessário compreender o que pensam os professores dessas escolas no que se refere à prática pedagógica realizada nas escolas do campo, às crianças e ao próprio espaço, no qual residem essas crianças, a fim de oferecer às instâncias responsáveis por esse processo e aos próprios professores condições de refletirem sobre a base a partir da qual essas mudanças devem ser ou serão feitas.

### **3.3 O que pensam os professores sobre os desafios presentes nas escolas do campo de Arvorezinha/RS e sobre o lugar que ocupa a linguagem escrita**

Vale destacar, mais uma vez, que as escolas do campo caracterizam-se como instituições multisseriadas que atendem a crianças filhas de agricultores descendentes de imigrantes italianos, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, em uma sala de aula com um professor apenas. Do ponto de vista legal, têm a filosofia calcada especialmente em “proporcionar condições para que o educando sinta-se sujeito em constante processo de crescimento social, cultural, político, econômico e emocional, exercendo a cidadania” (SECRETARIA..., 2007, p. 4).

As escolas de Arvorezinha/RS têm como objetivo geral

Construir coletivamente o conhecimento, observando os direitos e deveres dos cidadãos. Cultivar e aprimorar os valores, a cultura, as inter-relações, a consciência do exercício da cidadania, partindo da realidade, mediada pelo contexto histórico-social para o conhecimento científico, num currículo comprometido com a justiça e com a transformação consciente da sociedade (SECRETARIA..., 2007, p. 7).

Se esse é o perfil da escola idealizado, conhecer o espaço no qual o professor atua e a sua percepção sobre ele é fator importante para se obter mais subsídios para buscar alternativas a fim de que o trabalho seja mais eficiente e atenda à demanda existente.

É preciso salientar que “a atenção aguda à realidade social circunstante dos alunos é elemento basilar para a construção coletiva de uma escolarização que conduza à autonomia e à cidadania livre” (CORTELLA, 1999, p. 141). Para isso, é necessário que as pessoas envolvidas no trabalho pedagógico da escola sejam capazes de analisar, a um só tempo, a escola e a sua realidade social. Nessa análise é preciso considerar a realidade como construção do homem em cada época, em cada momento histórico. Sem considerar o homem, não tem sentido falar em realidade. O mundo que uma pessoa constrói é fortemente influenciado pelas concepções de mundo das demais pessoas com que esta pessoa vive, e pelas formas de conceber o mundo das pessoas que formam o grupo social de que esta pessoa faz parte.

Nesse sentido, a análise das raízes socioculturais, da identidade étnica e dos objetivos culturais sobre os quais a população arvorezinhense originou-se e evoluiu é uma exigência dos estudos sobre o contexto sócio-educacional do município de Arvorezinha/RS. Como descendentes de italianos, são sujeitos da história desse município e região, representam a população que constrói e reconstrói a realidade. É importante frisar que as crianças que frequentam essas escolas são filhos de agricultores que constroem o seu saber a partir das suas necessidades concretas, com base nos conhecimentos socializados de geração a geração e dos conhecimentos adquiridos por força das circunstâncias do processo de produção capitalista. Dessa forma, a necessidade produz novos saberes, que são construídos na reconstrução de saberes já vividos e assimilados, passando a fazer parte do seu próprio saber.

Para Damasceno (1992), a origem do saber social está relacionada ao saber produzido no processo do trabalho e nas relações de produção (técnica do plantio direto, lavoura mecanizada), ao saber produzido na prática política (fortalecimento da agricultura industrial) e ao saber apropriado através dos agentes educativos (escola agrícola, extensão rural, programas de televisão, revistas, vídeos, participação em cursos, seminários e outros).

Segundo os dados produzidos com base no instrumento aplicado aos professores da rede municipal de Arvorezinha/RS, sujeitos desta pesquisa, poderíamos localizar em dois grupos as situações que interferem no trabalho pedagógico: de um lado os fatores contextuais e de outro os fatores internos ao processo pedagógico. No primeiro, localizamos a presença dos seguintes problemas: as mudanças em geral, a saúde e as condições sociais dos estudantes, a baixa escolaridade das famílias, o acesso precário aos materiais de leitura, a situação econômica, a falta de terra própria, a desmotivação

profissional, a política e as condições da própria agricultura, os problemas relacionados ao tempo (clima) e a distância da residência dos alunos até a escola. No segundo grupo, aparecem: o comportamento do aluno, as dificuldades na aprendizagem e a indisciplina.

Podemos observar que, do ponto de vista dos professores, os fatores contextuais atingem de modo privilegiado o desempenho escolar de quem usufrui dela, bem mais do que os aspectos emergentes do processo ensino-aprendizagem.

Ao referirem-se ao processo da alfabetização, os informantes da pesquisa apontaram como as maiores dificuldades no momento de ensinar “alguma deficiência”, “cálculos”, “composição e decomposição de números”, “junção das letras”, “leitura e escrita”, “zona de articulação dos sons”, “traçado das letras”, “coordenação”, “produção de texto”, “falta de ajuda da família”, “dificuldade em diferenciar e escrever de forma legível e correta”. Observam que é mais difícil para o aluno “aprender o ler, o escrever e o compreender”, “o som das letras porque o som atrapalha a leitura”, “a produção de texto”, “a interpretação”, “cálculos de divisão, subtração e multiplicação – os alunos não sabem a tabuada e os conteúdos são muito abstratos – fora da realidade dos alunos”.

Para os alunos superarem as dificuldades, os professores afirmaram que trabalham como as seguintes propostas didáticas: “a repetição de conteúdos”, “brincadeiras”, “pintura”, “recorte”, “valores”, “conversam com colegas e supervisora”, “atividades diversificadas”, “uso de material concreto”, “diálogo e explicações”, “leitura e exercícios de fixação”.

Para iniciar a alfabetização, consideram como critérios básicos “o período preparatório”, “o conhecimento do aluno e de sua realidade”, “o diálogo”, “a observação”, “a música”, “se a criança domina atividades psicomotoras, lateralidade, noções de espaço”, “a fase do desenvolvimento”, “habilidades, amor, compreensão, paciência”.

Orientam-se para organizar a sequência dos conteúdos referentes à alfabetização pelo “plano de estudo e de trabalho”, pelo “projeto pedagógico”, pelos “PCN” e pelo “rendimento da aprendizagem”. Nesse quesito, também “encaixam” os conteúdos nas “datas comemorativas”, em “projetos”, consideram as “necessidades das crianças”, a “experiência que têm em trabalhar com crianças”, as “orientações recebidas da Secretaria Municipal de Educação”, o “ritmo de desenvolvimento dos alunos” e os “livros didáticos”. Dos informantes da pesquisa, 78,94% dos professores utilizam livro didático em suas aulas de alfabetização.

Como materiais de apoio utilizam, ao planejarem as aulas do 1º e 2º anos, “livros didáticos”, “materiais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação”, “livros”,

“revistas”, “jornais”, “rótulos”, “cartazes”, “material concreto como canudinhos”, “jogos”, “a agricultura da qual sobrevivem os alunos e seus familiares”, “artigos da internet”, um ‘modelo’ de cartilha que o próprio professor montou no decorrer dos anos. Foi mencionado também nessa questão outra fonte de recurso que advém da “troca de materiais com os colegas”.

Dentre os conteúdos difíceis de serem aprendidos pelos alunos na fase da alfabetização, 73,68% dos profissionais consideram “a troca de letras na escrita”, “a leitura”, “interpretação”, “cálculos”, “numeração”, “a formulação de frases”, “a composição e decomposição de números”, “resolução de problemas”, “identificação de vogais e consoantes”, “o traçado das letras” e “gramática”. Como conteúdos difíceis de serem ensinados citaram “a escrita”, “a multiplicação”, a “divisão”, “saber ouvir e falar”, “raciocínio lógico” e a “junção das letras porque os alunos têm dificuldade de compreendê-las”, assim como de fazerem uso em situações concretas.

Diante desses apontamentos, é importante frisar que a apropriação da leitura e da escrita exige o domínio do código escrito e essencialmente o uso adequado desse sistema alfabético nas diversas práticas sociais em que o sujeito está inserido. Como vimos anteriormente, ao tratarmos sobre o que cabe à escola ensinar, é fundamental que a escola do campo desenvolva em suas práticas pedagógicas um ensino direcionado à leitura e à escrita como práticas que se desenvolvem e que encontram sentido em diferentes contextos sociais. Assim, a preocupação com um ensino que não impacta sobre as situações de uso dos conhecimentos escolares é algo pertinente e que pode mobilizar os professores para uma busca por alternativas de trabalho mais eficientes. O acesso ao mundo da escrita deve possibilitar ao aluno a utilização desse objeto de conhecimento na vida cotidiana.

De acordo com Lerner (2002, p. 41),

O objetivo deve ser desde o começo formar leitores; portanto as propostas devem estar centradas na construção do significado também desde o começo. Para construir significado ao ler, é fundamental ter constantes oportunidades de se enfronhar na cultura do escrito, de ir construindo expectativas acerca do que pode “dizer” neste ou naquele texto, de ir aumentando a competência linguística específica em relação à língua escrita. Portanto desde o princípio a escola deve fazer as crianças participarem de situações de leitura e de escrita: é necessário pôr à disposição materiais escritos variados, é necessário ler para elas muitos e bons textos para que tenham oportunidade de conhecer diversos gêneros e possam fazer antecipações nesse conhecimento.

Ao responderem o questionário, os professores afirmaram, no que diz respeito à alfabetização, que a criança precisa estar inserida num meio favorecedor para que possa se apropriar da língua escrita. Segundo o que foi constatado neste estudo, a construção do conhecimento não ocorre apenas na escola, depende também das interferências que recebem da família e do meio social. Ressaltam, ainda, que as crianças que não estiverem envolvidas em contextos culturais e sociais, nos quais possam estar em contato com a cultura escrita, terão mais dificuldades para a aprendizagem dessa leitura e dessa escrita. Em relação a essa questão, é importante ressaltar que a escola do campo não é a única responsável pelo desenvolvimento da criança, mas é, sem dúvida alguma, a instituição responsável pelo aprendizado da língua escrita, mais especificamente por sua sistematização. Nesse sentido, a escola do campo tem o compromisso de criar condições para que todos os indivíduos, independente das condições sociais, culturais ou econômicas em que estão submetidos, apropriem-se adequadamente da escrita e possam fazer uso dela em diversas situações. Nessa perspectiva, da integração escola/campo, pode surgir um novo fazer pedagógico que proporcione aos educadores e aos educandos um maior envolvimento e uma maior valorização das experiências cotidianas vividas no contexto de origem.

Os professores alfabetizadores participantes da pesquisa demonstraram, através de suas respostas, que o campo de visão a partir do qual enxergam os problemas de seu trabalho ainda está bastante atrelado à prática e à experiência direta, uma vez que apontaram como dificuldades no processo da alfabetização “a falta de recursos, a falta de incentivo das famílias, a interferência da mídia e as condições sociais”.

Novamente se vê aqui o que foi sinalizado anteriormente: a análise dos problemas da escola origina-se, segundo os professores, fora do processo de ensinar e aprender. Não verificamos em suas respostas aspectos relativos a conceitos básicos da alfabetização ou ligados a uma prática pedagógica desvinculada da realidade rural, na qual estejam inseridas as escolas do campo.

Outro aspecto relevante que se observou no decorrer da análise dos questionários está relacionado com os espaços de discussão que devem ser proporcionados nas escolas. Nesse sentido, os encontros de formação continuada são considerados pelos professores participantes da pesquisa como espaços de discussão e de troca de experiências. Os professores afirmam que, nesses encontros, têm espaço para planejamento, o qual tem auxiliado na condução do trabalho realizado com os alunos, porque “aprendem em grupo e

recebem atividades diferentes como subsídios para trabalhar os conteúdos”. Responderam, ainda, que “conversam com outras pessoas, tais como colegas de trabalho, amigos e a supervisora, sobre a prática pedagógica, as dúvidas em relação ao trabalho com as crianças e as propostas de intervenção no processo de aprendizagem dos alunos”.

Essas informações trazidas pelos professores das escolas do campo mostram que na rede municipal de Arvorezinha o espaço conquistado para a realização do planejamento pedagógico é considerado positivamente por eles, mesmo que ainda, de nosso ponto de vista, muito fortemente calcado na “troca de idéias” e com pouca reflexão e teorização sobre o ensino e a aprendizagem das diversas áreas do conhecimento.

Assim, entende-se que a entidade mantenedora precisa continuar promovendo momentos de reflexão em que os professores possam compartilhar suas experiências, saberes, angústias, inquietações e desejos, bem como proporcionar espaços para estudos no sentido de refletirem criticamente sobre a prática pedagógica no contexto rural e, essencialmente, sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

É preocupante, também, a quase total ausência de discussões sobre os problemas presentes no contexto do campo nos encontros de formação continuada dos professores, visto que, conforme registros no Livro de Atas da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Arvorezinha/RS, somente a partir de 2008 as escolas do campo com suas especificidades, mesmo sendo em maior número no município, passaram a ser alvo de estudo.

Quanto à análise dos dados da categoria conhecimento científico e conhecimento prático, foi possível reconhecer que a experiência e o aprendizado em sala de aula são elementos importantes para a construção dos saberes docentes. O que aparece, a partir dos dados levantados, é uma significativa valorização do conhecimento prático, das experiências cotidianas, ou seja, o professor entende que boa parte do conhecimento necessário ao seu trabalho é adquirida por meio de sua vivência em sala de aula.

Por outro lado, os dados também possibilitaram verificar que, apesar de ser a prática cotidiana o núcleo central do saber docente, o professor reconhece a importância do conhecimento sistematizado pelo mundo acadêmico, no sentido de contribuir para a construção de seu próprio saber e para o seu fazer pedagógico e entende como necessária uma aproximação entre o saber produzido na universidade e o saber construído pelo professor a partir de seu conhecimento prático e experiencial para a melhoria das práticas de ensino voltadas à questão da leitura e da escrita. É importante destacar que a partir do momento em que os professores das escolas do campo de Arvorezinha/RS passaram a

frequentar cursos de graduação e encontros de formação continuada estimulados ou promovidos pela entidade mantenedora, sentiram outras necessidades no que se refere à prática pedagógica que envolve, de forma especial, o fim principal do processo de ensino que é desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Esses professores deparam-se com alunos provenientes de um meio bilíngue e de contato linguístico, no qual os adultos falam a língua portuguesa marcada pela influência do dialeto italiano.

Como um dos objetivos deste trabalho é desenvolver uma reflexão sobre a postura dos professores nesse ensino diante de manifestações linguísticas que envolvem “marcas” do dialeto italiano, importa, também, saber a postura dos professores que trabalham a alfabetização no 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental de Nove Anos das escolas do campo de Arvorezinha/RS sobre essa questão.

### **3.4 Identificação da realidade linguística dos professores do 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental das escolas do campo de Arvorezinha/RS e suas concepções com relação aos alunos provenientes de contextos bilíngues**

Ao se mencionar a vida no campo no município de Arvorezinha/RS, é preciso desmistificar os estereótipos ideológicos que colocam o homem do campo como figura fraca, atrasada, incapaz de interagir e de (re) criar com o outro ou até aquela visão idílica que apresenta esse homem como bom, tranquilo, sem maldade e sem problemas. Esses rótulos negam a condição de acesso ao saber, o que dificulta, de certa forma, usufruir o espaço social que lhe é de direito como cidadão.

Compreender em que contexto o processo educacional se desenvolve neste município implica, em virtude do que já vimos até o momento, compreender se a presença do componente bidialetal interfere no trabalho que envolve o ensino e a aprendizagem realizados em sala de aula. Estaria consciente o professor que trabalha nos anos iniciais do ensino fundamental da teoria linguística que embasa o seu trabalho? Ocorre uma reflexão sobre os pressupostos da metodologia que o professor adota em sala de aula e sobre os objetivos pretendidos com os seus procedimentos? Os reflexos dessas concepções estariam influenciando na situação ora apresentada no que se refere ao município de Arvorezinha/RS, que consiste em baixos índices de aproveitamento apontados pelo IDEB, SAEB e Provinha Brasil? Será que há ensino que possa enfrentar essa situação sem o

conhecimento da concepção de linguagem e, conseqüentemente, da definição de seu objeto específico, a língua?

Para Bagno (2007, p. 23),

o que se convencionou chamar de “língua” nas sociedades letradas é, na verdade, um produto social, artificial, que não corresponde àquilo que a língua realmente é. Então, se o que nós chamamos de língua é só uma aparência, uma ilusão nascida dos nossos hábitos culturais e das nossas relações sociais, como é a língua na realidade? [...] a língua, na concepção da sociolinguística, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, mutante, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução.

A concepção de língua interfere nos processos de ensino/aprendizagem, determinando o que, como e para que se ensina. Em outras palavras, subentendida à prática pedagógica do professor, instaura-se a sua concepção de língua/linguagem. É certo, porém, que o fato de se pensar de uma determinada forma e agir de acordo com ela não significa que o professor esteja alheio a tudo que o rodeia e que tenha uma postura irredutível diante das situações.

É preciso lembrar, também, que as crianças, desde muito cedo, convivem com a linguagem oral em diferentes situações: os adultos que as cercam falam perto delas e com elas, ou seja, a linguagem ocupa um espaço especial nas relações sociais vivenciadas por crianças e adultos. Aprendem, também, por meio dela, a participar de diferentes situações de interação social, assim como sobre elas próprias e a natureza.

No caso das crianças das escolas multisseriadas do campo do município de Arvorezinha/RS, a maioria delas desenvolveu a fala no contexto familiar com pais e avós que se comunicam utilizando o dialeto italiano ou a língua portuguesa com marcas desse dialeto. Segundo as respostas dos professores participantes da pesquisa, 21,05% dos pais dos alunos falam o português e o dialeto italiano no ambiente familiar.

Cabe destacar, ainda, que muitos professores também estiveram em contato com o dialeto italiano desde crianças. Nessa dinâmica, ao serem questionados sobre aspectos linguísticos, 10,52% dos professores responderam que falam a língua italiana, além do português no convívio da família, e 26,31% declararam que não falam essa língua, porém entendem quando outras pessoas falam; 63,15% dos informantes optaram por não responder essa questão. Uma das hipóteses que poderia justificar a questão de que alguns professores se omitiram em responder é o fato de falarem com as mesmas marcas do

dialeto italiano falado pelos habitantes da comunidade rural e do próprio município, no qual residem ou trabalham, ou seja, não percebem as marcas existentes na fala.

Os que tiveram contato com a língua italiana afirmaram que foi por influência dos pais e dos avós. Isso comprova, mais uma vez, a descendência do povo arvorezinhense que foi apresentada no capítulo 1.

Aproximadamente 50% dos professores afirmaram que foram alguma vez discriminados em razão do seu sotaque durante o tempo que cursaram o Ensino Fundamental. Afirmaram, ainda, que durante o tempo de estudante, “os professores consideravam que isso era um problema sério no jeito de falar a língua portuguesa”; outros, “faziam menção ao sotaque, mas não davam grande importância” e, a maioria, “era indiferente, pois raramente ou nunca se referiam ao sotaque”. 73,68% dos professores reconhecem que, na fala deles em língua portuguesa, ocorre alguma característica, uma marca ou sotaque (forma de pronúncia) decorrente do seu contato com a língua italiana no convívio familiar. 36,84% dos profissionais gostariam de falar a Língua Portuguesa sem o sotaque do dialeto italiano e 36,84% responderam que tanto faz. Alguns professores sentiram ou sentem vergonha de falar publicamente por causa do sotaque. 47,36% dos professores declaram que já se sentiram socialmente discriminados em razão do sotaque italiano. Afirmam que se sentiram prejudicados em razão do sotaque “no quartel com alguns colegas” (há dois professores entre nossos sujeitos de pesquisa), “em outras regiões, fora do município”, “na sociedade em geral”, “quando estudavam” e na “aula de português”. Sentiram-se bem acolhidos “nos contatos com a própria família”, “nas jornadas pedagógicas com a supervisora”, “no curso de Pedagogia”, “com pessoas do mesmo sotaque” e “com parentes descendentes de italianos”. 63,15% deles consideram importante que os alunos falem sem as marcas de influência da língua italiana. 26,31% já se sentiram constrangidos por falarem a Língua Portuguesa com algum sotaque.

Falar a Língua Portuguesa com sotaque italiano é um fator que chama a atenção dos professores. Alguns procuram corrigir os alunos para que eliminem as marcas do sotaque e outros julgam não ser necessário eliminá-las. Nesse caso, percebe-se que está presente nas concepções dos professores a identificação de que existe uma variante de prestígio que difere da variante expressa na fala e que se revela como antagonista no processo de aquisição da escrita no recinto escolar.

O mais preocupante é a censura que passa a existir em sala de aula por parte dos professores. Na tentativa de ensinar a falar e escrever “corretamente” tendo como referência o padrão escrito da linguagem, ocorre o absurdo de corrigirem até subversões

dessa norma propositalmente inseridas nos textos (pois muitos textos utilizam-se de registros coloquiais) com a finalidade de produzirem determinados efeitos de sentido.

Nesse sentido, vale frisar o que expõe os PCN:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo da educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 31).

Nesse sentido, uma das questões centrais do trabalho realizado em sala de aula deveria ser a de tematizar as variedades linguísticas como constitutivas da língua (e de todas as línguas vivas), levando os alunos a terem consciência de que as pessoas, por razões várias, falam a língua de maneiras diferentes, todas legítimas em contextos próprios e para finalidades específicas. Em um contexto configurado dessa forma, pode-se apregoar o ensino e o domínio da variante de prestígio, agora não mais como a língua correta, e, portanto, como um instrumento de dominação de uma determinada cultura sobre outras, mas como uma das variantes da língua usada em práticas sociais específicas. Concebido dessa forma, o ensino de língua instala na sala de aula um “laboratório” que permite estudar de modo intenso e vivo as modificações que os sujeitos produzem sobre esse objeto cultural em determinados contextos históricos e sociais.

Em outras palavras, como nos diz Bagno (2002, p. 8), tratar-se-á como

Um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.

Vale frisar que, mesmo havendo uma herança linguística marcada pela origem italiana, ainda muito manifesta no cotidiano familiar dos professores e dos alunos, a presença da língua italiana é plenamente coerente com a origem étnica desses moradores. Portanto, cabe ao professor aproveitar esses fatores para enriquecer a prática pedagógica, especialmente no que se refere ao processo da alfabetização, em vez de punir ou censurar as variadas manifestações linguísticas.

Chama a atenção que nenhum dos professores respondeu que não fala e não entende a língua italiana e 63,15% dos professores optaram por não responder a questão proposta. Esses índices confirmam as marcas da descendência italiana que está ainda viva no convívio familiar e comunitário dos informantes. O êxito dessa influência é especialmente determinado pelo fato de o contato com essa língua ocorrer num contexto familiar amplo, isto é, envolvendo não somente os pais, mas também os avós, segundo informação de 36,84% dos informantes. Esse dado implica um convívio com um maior número de pessoas que a falam.

O fato de 21,05% dos professores declararem que os pais falam o português e o dialeto italiano, no contato com os filhos, caracteriza um contexto de bilinguismo que, evidentemente, em coerência com a observação anterior, cria um ambiente dinâmico de influência da língua estrangeira sobre o uso da língua portuguesa. Nesse sentido, cabe ao professor observar essa situação e conduzir a aula e os conteúdos que envolvem a alfabetização de forma a envolver os educandos para que se sintam como sujeitos, falando ou não com marcas da língua italiana.

Isso possivelmente evitará a discriminação em função da descendência italiana, o que deixa marcas negativas nas pessoas envolvidas em sala de aula, de forma especial, nos estudantes. Essas marcas permanecem na vida das pessoas, conforme declararam 50% dos professores entrevistados, o que os levou, muitas vezes, a sentirem “vergonha” de falar publicamente por causa do sotaque. E 47,36% declararam que já se sentiram socialmente discriminados em razão desse sotaque. O que de certa forma ajuda a compreender o fato de que 36,84% dos profissionais gostariam de falar a Língua Portuguesa sem o sotaque do dialeto italiano.

Ao mesmo tempo contribui também para situar o posicionamento de 63,15% deles ao considerarem importante que os alunos falem sem as marcas de influência da língua italiana. Ao serem solicitados a relacionarem situações em que se sentiram menos bem acolhidos em razão do sotaque, as respostas variam. Há referência mais frequente às falas em público no contexto escolar. O que não ocorreu com relação ao acolhimento social no

contexto familiar, com os amigos, com pessoas da comunidade que falam de modo similar e no contexto profissional.

Fica evidente que existe o preconceito linguístico no contexto de fala dos professores; porém 50% não se sentem vítimas dele e se mantêm indiferentes ao fato de falarem a língua portuguesa com marcas de influência da língua italiana. A maioria (73,68%) desses professores afirma que não constataram alunos se sentindo constrangidos ao falarem a língua portuguesa com sotaque da língua italiana.

Magda Soares (1996, p. 50), referindo-se ao dialeto não-padrão, considera que “a escola e os professores devem conhecer a teoria das diferenças dialetais, reconhecer que os dialetos não-padrão são sistemas linguísticos tão válidos quanto o dialeto-padrão e, assim, ter atitudes positivas e não discriminativas em relação à linguagem dos alunos”.

Soares argumenta ainda que uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares (às quais pertencem os alunos das escolas do campo, oriundos de famílias do meio rural), não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio, mas também e, sobretudo, porque essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois implicaria uma rejeição da classe social, através da rejeição de sua linguagem.

Segundo Labov (1976), os professores em geral, ignoram inteiramente o conceito de variedades linguísticas. São preconceituosos em relação aos dialetos não-padrão, e nem os veem como sistemas estruturados e coerentes. Nessa afirmação, os professores são, ao menos em parte, responsabilizados pela manutenção e pelo desenvolvimento do preconceito linguístico.

O posicionamento desses autores questiona os professores e os desafia a rever a postura que apresentam em sala de aula a fim de perceberem que a ação docente não se refaz apenas pelo posicionamento do professor e sim a partir da realidade linguística dos alunos que, por meio do uso da linguagem, constroem sua história no contexto social em que vivem.

Diante disso, cabe ressaltar a importância da reflexão na ação e sobre a ação do professor em sala de aula (SCHÖN, 2000). O professor precisa ser um investigador da sua prática, num trabalho colaborativo, como define Ponte (2002).

Dessa forma, a escola pode ser concebida como um espaço privilegiado de reflexão na e sobre a prática, oferecendo oportunidades ao professor de se posicionar também como produtor de conhecimento. Nos programas de formação continuada, caberia um estudo sobre o fato de que uma língua se realiza em inúmeras variações e de que o sotaque, em si,

não impede a competência linguística comunicativa de uma pessoa nas mais variadas situações de vida, que a pronúncia marcada dos descendentes de italianos não deveria ser focalizada como problema. Não há a necessidade de “corrigir” os alunos, visto que essa correção faz parte da programação de ensino voltada ao domínio do padrão culto da língua e da abordagem que vê a escrita como a expressão e codificação da fala, o que impediria de se trabalhar a riqueza das variedades sociolinguísticas. Não é corrigindo as marcas fonético-fonológicas internalizadas pela criança desde o início do processo de aquisição da linguagem que lhe garantirá o domínio do padrão culto da língua. Esse domínio independe das variações de pronúncia decorrentes da influência do dialeto italiano. Essas variações são distintivos da identidade cultural do povo que reside nas comunidades rurais de Arvorezinha/RS, manifestas por meio da linguagem oral.

Nesse sentido, conduzir as aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere à alfabetização, buscando o domínio da linguagem, não com ênfase na forma, mas, acima de tudo, como recurso de criação de sentidos, será, nesse processo, instrumento indispensável para garantir autonomia e liberdade aos alunos das escolas do campo de Arvorezinha/RS. Talvez aí estivesse uma das alternativas para se reverter a situação do município apontada por meio dos índices do IDEB, SAEB e Provinha Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões, nas últimas décadas, no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita, têm revelado a necessidade de se analisar a complexidade da tarefa de ensinar. Aprender a ler e a escrever com eficácia tem sido motivo de discussões, inquietações e intensos questionamentos no contexto educacional. Não basta mais ensinar as primeiras letras, é essencial proporcionar um ensino de qualidade reconhecendo que a apropriação da leitura e da escrita deve ser entendida como um mecanismo de reflexão, de possibilidade de transformação social e de efetiva participação no meio cultural, econômico, político e social do qual o indivíduo faz parte.

Nesse sentido, pretendeu-se com este trabalho abordar os conhecimentos implicados na análise de uma realidade específica, na qual se expressam problemas detectados em nível nacional emergentes desse contexto de discussão a que fizemos referência. Várias foram as razões que motivaram essa pesquisa. Dentre elas, o desejo de reconstituir minha trajetória profissional e de vida, visto que sou neta de imigrantes italianos; os resultados das avaliações de desempenho dos estudantes das séries iniciais sobre as aprendizagens, os quais denunciam o estado deficitário dessas aprendizagens nas escolas do campo e, ainda, levantar dados e problemas que permitissem a continuidade dos estudos e o acúmulo de referências para pensar a educação do município de Arvorezinha/RS. Essa escolha tem a ver com a minha tarefa de assessorar os professores no processo de formação ao qual dei início atuando como supervisora da rede municipal de Arvorezinha/RS no segundo semestre de 2005.

Diante da importância do papel do pesquisador do campo da educação para os estudos voltados à questão do ensino da língua, esta pesquisa procurou examinar em que medida os professores das escolas do campo, multisseriadas, expressam o modo como eles se relacionam com a cultura presente nas comunidades rurais, com o legado educacional e com as concepções mencionadas no decorrer deste trabalho. Nesse contexto, a relação entre o tempo e o investimento empregado, o produto que a escola gera e o impacto da formação que promove passam a ser alvo de indagações.

No processo inicial da pesquisa, partiu-se para uma revisão bibliográfica dos aspectos teóricos referentes à descendência italiana do povo de Arvorezinha e sobre a aquisição da linguagem escrita. Num segundo momento, para a definição dos sujeitos da

pesquisa e com o intuito de estabelecer o perfil do grupo de alfabetizadores, foi aplicado um questionário com questões objetivas e subjetivas aos dezenove professores alfabetizadores que trabalham no 1º e no 2º Anos do Ensino Fundamental de Nove Anos nas escolas do campo da rede pública municipal de Arvorezinha/RS.

Ao realizar o estudo exploratório dos questionários, buscou-se focalizar os dizeres dos professores sobre o seu trabalho, explorando algumas hipóteses acerca dos motivos pelos quais o município se encontra em uma situação em que se observam baixos índices de aproveitamento, especialmente, no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita que têm sido revelados pelo IDEB, SAEB e Provinha Brasil. A análise e interpretação dos dados deste contexto foram realizadas de forma integrada com a fundamentação teórica, constituindo-se nas principais referências que sustentam as proposições sistematizadas e apresentadas.

No cenário da pesquisa, a análise das raízes socioculturais e do processo de formação da identidade étnica e dos objetivos culturais das pessoas que nessas comunidades residem, o reconhecimento das concepções sobre língua e linguagem que existem nos professores e a análise dos dizeres e a prática pedagógica dos professores das escolas do campo do município de Arvorezinha/RS se tornaram objetos de análise para a proposição de alguns caminhos que pudessem contribuir no processo de alfabetização, visando alguns procedimentos de intervenção para o seu desenvolvimento.

Inicialmente, sentimos a necessidade de investigar, mediante fontes indiretas, as origens do município pesquisado e como se deu o seu processo de formação sociocultural e de constituição étnica, caracterizando como se encontra desenhada a organização social e produtiva da população do campo desta região. A realização deste trabalho foi possível através de pesquisas feitas em literaturas sobre a história da vinda dos imigrantes italianos ao Rio Grande do Sul e da observação do cotidiano das comunidades arvorezinhenses, por ocasião do trabalho de supervisão das escolas do campo que realizo, sendo possível resgatar elementos sócio-históricos que contribuíram significativamente para tal organização. Na continuidade da elaboração deste estudo, houve a necessidade de caracterizar a situação sócio-educacional onde a educação básica do campo se situa, uma vez que tal compreensão se torna fundamental quando se pretende organizar elementos teórico-metodológicos para redimensionar o processo da alfabetização. Desde a vinda dos primeiros moradores no município em questão, a educação não esteve em primeiro plano, visto que a maior quantidade possível de filhos seria para a mão-de-obra das famílias dos imigrantes e seus descendentes. Os dados elencados serviram como referenciais que

permitiram situar o município de Arvorezinha/RS com 95% da população descendente de imigrantes italianos, os quais apresentam marcas na fala, concepções religiosas, atividade produtiva, enfim, o modo próprio de viver no campo. Quanto ao aspecto educacional, os dados reforçaram a ideia de que a história do município contribui no que se refere aos baixos índices do rendimento das escolas do campo de Arvorezinha/RS, visto que a instrução dos filhos dos colonos não estava em primeiro plano. Outro aspecto a ser considerado diz respeito à inexistência de dados e análises sobre a educação nas escolas do campo desse município. As crianças que frequentam essas escolas, desde cedo, convivem com a linguagem oral em diferentes situações. Quando vão à escola, vão sabendo a sua língua porque desenvolveram a fala no contexto familiar com pais e avós que se comunicam utilizando o dialeto italiano ou a Língua Portuguesa com marcas desse dialeto.

No segundo capítulo, procurou-se analisar algumas concepções acerca da língua e da linguagem. Em Arvorezinha/RS há uma diversidade linguística que marca o modo de viver da população. Essa diversidade atribui-se ao fato de a população do município ser formada basicamente por imigrantes italianos e seus descendentes. Os alunos das escolas do campo desse município juntamente com seus familiares convivem em comunidades que apresentam marcas de uma comunidade linguística portuguesa com marcas do dialeto vênето italiano, ou seja, falam a mesma língua portuguesa, mas com características próprias, em variedades diferentes. Ao nascer num meio bilíngue e de contato linguístico, a criança internaliza as características linguísticas de seu meio e, sempre que fala, revela a identidade pessoal e social de seu grupo. E, diante dessas variedades diferentes, cabe à escola oferecer às crianças condições que favoreçam a apreensão e o manejo das convenções que caracterizam os gêneros textuais diferentes, a conscientização referente à heterogeneidade inerente à língua portuguesa e o enriquecimento do repertório de recursos linguísticos (lexicais, gramaticais, estilísticos).

A linguagem permeia todos os atos cotidianos, constituindo o homem como ser social. É por meio dela que o homem organiza a realidade que o cerca. Vale destacar que os estudos tradicionais consideram apenas a variedade padrão ou culta, ignorando as outras formas de uso da língua. A linguagem pode também ser vista como instrumento de comunicação entre os indivíduos, ou seja, é um conjunto de signos combinados através de regras que possibilitam a transmissão de mensagens.

Os professores das escolas do campo de Arvorezinha/RS, diante desses aspectos, compreendem a presença do dialeto italiano no cotidiano dessas escolas como fatos relevantes no processo de alfabetização. No entanto, essa alfabetização precisa estar

associada à importância da linguagem escrita enquanto uso social. É preciso criar condições para que a língua seja aprendida, visto que o sujeito pode aprender a modalidade culta da Língua Portuguesa e os dialetos da língua. O trabalho realizado na escola do campo deveria proporcionar a compreensão do mundo para além da visão da agricultura, da produção e expressão de perdas. É preciso que o conhecimento produzido na escola possibilite às crianças um entendimento maior do mundo em que vivem, ou seja, da escola, da família, da comunidade até do país, a fim de que possam participar da solução de problemas que esses mundos apresentam. A escola precisa, ainda, primar pelos quatro pilares que são as bases da educação ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Diante disso, o conhecimento escolar que se articula em sala de aula passa a ser, atualmente, uma das questões mais desafiadoras da prática pedagógica.

Ao professor, cabe evitar o ensino de fórmulas prontas e estereotipadas, visando superar a dicotomia entre o rural e o urbano. E, para tal, faz-se necessário repensar o papel desse profissional, visto que ele pode fazer o diferencial na sala de aula. Vale frisar que a formação inicial e continuada dos professores, além de outros fatores, pode ou não contribuir para que o trabalho pedagógico se torne mais eficiente.

No terceiro capítulo, procuramos reconhecer como o conhecimento é produzido nas escolas do campo, atentando para os dizeres e a prática pedagógica dos professores do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental de Nove anos das escolas do campo do município de Arvorezinha/RS, como atuam nessas escolas e como constroem seu conhecimento, como se encontra caracterizada sua formação inicial e continuada e como se encontra manifestado o saber social produzido no campo, nas suas práticas pedagógicas. Sobre essas questões, considerando as respostas obtidas por meio do questionário aplicado aos professores que atuam nessas escolas, suas práticas pedagógicas praticamente não diferem daquelas que atuam nas escolas da cidade. Além disso, outra questão importante que merece ser destacada envolve a teoria distanciada da prática e vista como soberana, única e verdadeira. Nesse sentido, tanto o saber que os alunos e os professores possuem são desconsiderados como ponto de partida e insumo no processo de ensino e de aprendizagem. No que se refere à formação inicial, há um quadro de profissionais, em sua maioria, com graduação concluída recentemente e que envolve várias áreas. A conclusão recente da graduação deu-se pelo fato de os professores buscarem um curso superior devido às mudanças ocorridas na legislação, à existência de um Plano de Carreira e ao incentivo financeiro dado pela Entidade Mantenedora, o que jamais ocorrera ao longo da

história da educação do município. Quanto à formação continuada, constatou-se que, recentemente, ou seja, a partir de 2006, passou a existir como espaço de estudo para os professores, buscando aprofundar a leitura sobre a alfabetização e, somente a partir de 2008, passou-se a pensar a educação do campo. Vale frisar que a formação do professor como pesquisador é essencial, dada a importância da pesquisa presente nas atividades normais desse profissional da educação. Faz-se necessário um professor que reflita na ação e sobre a ação, ou seja, um investigador da própria prática pedagógica. A escola pode oferecer essas oportunidades ao professor para que ele se posicione como produtor do saber escolar que possui uma identidade. Nesse sentido, a longo prazo, acreditamos que essa postura, dentro de um período de tempo venha impactar sobre a situação educacional do município.

Constatamos, também, nessa pesquisa, que, para os professores fatores contextuais e fatores internos ao processo pedagógico que atingem o desempenho escolar. Para a apropriação da leitura e da escrita, exigem o domínio do código escrito e, principalmente, o uso adequado desse sistema alfabético nas diversas práticas sociais em que o sujeito está inserido. Ao responderem o questionário, os professores afirmam, no que diz respeito à alfabetização, que a criança precisa estar inserida num meio favorecedor para que possa se apropriar da língua escrita. O campo de visão dos professores possibilita-lhes enxergar os problemas de seu trabalho ainda atrelados à prática e à experiência direta. Para eles, na análise dos problemas da escola, estes se originam fundamentalmente fora do percurso de ensinar e aprender.

É importante comentar que os professores das escolas do campo de Arvorezinha/RS sentem a necessidade de aproximação entre o saber produzido na universidade e o saber construído pelo professor a partir do conhecimento prático experiencial para a melhoria das práticas de ensino voltadas à leitura e à escrita. A partir dos encontros de formação, os professores passaram a sentir outras necessidades no que se refere à prática pedagógica, a qual envolve alunos provenientes de um meio bilíngue e de contato linguístico. Esse componente bidialetal interfere no trabalho que envolve o ensino e aprendizagem realizados em sala de aula. A concepção de língua interfere nos processos de ensino/aprendizagem determinando o que, como e para que se ensina. Subentendida à prática pedagógica do professor, instaura-se a sua concepção de língua e linguagem. Alguns professores falam a língua italiana além do português no convívio da família e tiveram contato com a língua italiana por influência dos pais e avós. Metade dos professores pesquisados afirmou que foi alguma vez discriminado em razão do sotaque. A

maioria reconhece que, na fala deles em Língua Portuguesa, ocorre alguma marca ou sotaque (forma de pronúncia) decorrente do seu contato com a língua italiana no convívio familiar. Uns sentem vergonha e outros se sentiram discriminados em razão do sotaque italiano. O que chama a atenção é o fato de que muitos professores procuram corrigir os alunos para que eliminem as marcas do sotaque, ou seja, os professores identificam a existência de uma variante de prestígio que difere da variante expressa na fala e que se revela como antagonista no processo de aquisição da escrita no recinto escolar. Em vez de os professores tematizarem as variedades linguísticas constitutivas da língua, censuram os alunos na tentativa de ensinar a falar e escrever “corretamente”, tendo como referência o padrão escrito da linguagem. Vale frisar que a presença da língua italiana é coerente com a origem étnica dos moradores. Em vez de punir ou censurar, é preciso aproveitar esses fatores para enriquecer a prática pedagógica. Dada a existência do preconceito linguístico no contexto de fala dos professores, cabe à escola e aos profissionais que nela atuam conhecer a teoria das diferenças dialetais, visto que a ação docente não se refaz também partindo da realidade linguística dos alunos que, por meio da linguagem, constroem sua história no contexto social em que vivem. O sotaque em si não impede a competência linguística comunicativa de uma pessoa nas mais variadas situações de vida. As variações de pronúncia são distintivos da identidade cultural do povo que reside nas comunidades rurais de Arvorezinha/RS, manifestas por meio da linguagem oral.

Fica evidente, então, através das análises das respostas dos professores, a necessidade imperiosa de um trabalho articulado e continuado entre a Entidade Mantenedora e os educadores. Esse intercâmbio de saberes poderia ocorrer ainda no interior dos cursos de formação, mas, fundamentalmente, nos programas de formação continuada. Nesse sentido, caberiam aqui os seguintes questionamentos: Que propostas de formação continuada a Entidade Mantenedora deveria promover para contribuir com a prática pedagógica dos professores que trabalham diretamente com o ensino da leitura e da escrita nas escolas do campo? De quais estratégias essa Entidade deve se utilizar para viabilizar a aproximação dos saberes constituídos na universidade e dos saberes elaborados na escola?

Através da reflexão contida nesse trabalho, entendemos que é compromisso da Entidade Mantenedora promover ações em que o acesso a uma nova dimensão do conceito de alfabetização possa efetivamente contribuir para a construção de práticas pedagógicas que venham ao encontro das necessidades dos alfabetizadores e essencialmente dos alunos

que necessitam utilizar a língua escrita no meio rural e no cotidiano, considerando a importância desse objeto de conhecimento para a participação social.

Ao trabalhar com crianças das escolas do campo, é preciso atentar para as necessidades e expectativas reais das pessoas envolvidas no cenário da pesquisa. Nesse sentido, compreender o contexto que produz o campesinato, especialmente no que diz respeito à prática social do camponês e o processo de construção do seu saber social, constitui requisito básico para se iniciar o trabalho que envolve a alfabetização nas escolas do campo. O reconhecimento de como se deu o processo de formação sociocultural e de construção da identidade étnica da região e da realidade socioeducacional das escolas do campo de Arvorezinha/RS, nas quais se pretende repensar o trabalho que vem sendo realizado no processo da alfabetização e, principalmente, buscar reverter os índices baixos de aproveitamento, representados pelo IDEB, SAEB e Provinha Brasil formam elementos indispensáveis nesse processo. Nesse sentido, a relação entre o ensino e a pesquisa precisa ser melhor compreendida, especialmente pelos professores<sup>13</sup>.

O resgate de elementos sócio-históricos que contribuíram na organização social e produtiva da população é fundamental quando se pensa na construção de um currículo que vise a alfabetização, cujo objeto de produção do conhecimento leve em consideração a vida do lugar, das pessoas, o trabalho, a natureza, o relacionamento entre as pessoas e, especialmente, a forma de expressão que vem marcada significativamente pela descendência italiana. A constatação de que 95% do povo arvorezinhense descende de imigrantes italianos e as “marcas” de fala que denunciam essa descendência, observada nas crianças que frequentam as escolas do campo de Arvorezinha coloca para os professores novas tarefas sendo que, através delas, o preconceito existente não venha compor um fator que interfira no aproveitamento dos estudos por parte das crianças e dos próprios professores. Isso indica que o planejamento pedagógico precisa ser realizado observando-se todos os fatores comentados. E, para isso, é necessário que o conjunto de professores que trabalham nas escolas do campo juntamente com a Entidade Mantenedora discutam e compreendam todos os detalhes que compõem a organização dessas escolas, do ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à alfabetização com crianças descendentes de imigrantes italianos. A problematização concreta da própria prática pedagógica, considerando o entorno social em que a mesma ocorre, fornece elementos que podem

---

<sup>13</sup> Veiga (1993, p. 86) afirma que “Os professores devem se empenhar em investigar, de tal forma que a pesquisa seja incorporada normalmente ao ensino. [...] ao refletir e contestar a realidade social e escolar, professores e alunos terão condições de extrair os fundamentos teóricos necessários à criação de formas didáticas mais adequadas, a partir do exame concreto das situações de sala de aula”.

auxiliar no estabelecimento de categorias de ação para a possível superação dos problemas identificados. Para isso, torna-se necessário entender a prática cotidiana como produto das atividades condicionadas dos professores e, por isso, suscetível de ser alterada pela práxis desses professores. Vale frisar, ainda, que a aprendizagem e o ensino necessitam partir da realidade sócio-educacional para se chegar a uma alfabetização eficaz.

O andar dessa pesquisa também despertou outros questionamentos: Como direcionar o processo da alfabetização das escolas do campo, especialmente, quando se trata de classes multisseriadas, das quais participam crianças descendentes de imigrantes italianos? Quais as causas ou quais os entraves que impedem a escola do campo de proporcionar às crianças a apropriação da leitura e da escrita enquanto prática social?

Para reverter os índices de aproveitamento apontados pelo IDEB, SAEB e Provinha Brasil exige-se uma ação-reflexão crítica, uma vez que não basta apenas partir da realidade, mais do que isto, é necessário articular o conhecimento presente nas comunidades rurais e suas respectivas escolas, para que também os alunos, junto aos professores assimilem criticamente o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, ou seja, o conhecimento científico. No entanto, a articulação dos “saberes” e do conhecimento científico somente ocorrerá na medida em que ambos os saberes sejam valorizados e úteis para fortalecer o campesinato.

Nesse sentido, consideramos que este trabalho de pesquisa dá visibilidade à importância de se estabelecer um verdadeiro diálogo entre o mundo acadêmico e o mundo da escola. É imprescindível que os intelectuais da academia e os intelectuais da escola aproximem seus saberes para que o contexto educacional possa ser beneficiado e que o trabalho específico de ensino da língua escrita seja qualificado, proporcionando, principalmente, às crianças o acesso ao mundo da escrita de forma mais eficiente.

Acreditamos que este estudo investigativo pode trazer contribuições para a área educacional, principalmente para os estudos direcionados à aquisição da língua escrita. Conforme já mencionado em outros momentos desta exposição, é compromisso dos pesquisadores buscarem alternativas para que os educadores tenham acesso a reflexões como a que se estabeleceu neste trabalho, considerando o valor imprescindível que o uso da escrita desempenha na sociedade atual.

Faz-se necessário, também, a compreensão de que, para auxiliar a prática dos educadores, visando à aprendizagem dos educandos é preciso levar em conta que o estudante é sujeito histórico marcado pelo processo social que vivencia e se constrói nas relações com o meio social e natural; que os educadores e educandos são protagonistas do

processo de ensino e aprendizagem, sendo papel do educador planejá-lo e coordená-lo, introduzindo novos conhecimentos e diversificando as possibilidades de acesso; que a realidade social do estudante é o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem e que ela deverá ser lida em patamares cada vez mais elevados de compreensão e intervenção social.

Cabe, ainda, considerar que todo esforço dispensado na transformação das escolas do campo deve contribuir para ampliar significativamente as oportunidades educacionais e o tempo de educação e de escolarização das pessoas que residem no campo e de mudar profundamente a escola onde esse povo estuda, visando um estudo significativo a ponto de fazer, realmente, diferença na vida dessas pessoas.

O exposto nesse trabalho de pesquisa deve ser considerado apenas como uma tentativa inicial que pretende provocar outras reflexões necessárias para que a educação básica do campo obtenha o devido reconhecimento e que possa garantir a plena formação de todos os que residem nesse espaço.

## 5 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rodrigo de; ANDRADE, Ironi Gozzi de. Arvorezinha, minha terra: *um resgate histórico interessante*. Passo Fundo: Ed. do Autor, 2006.

ARROYO, M. Gonzalez; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Por uma educação do campo. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In. MOLINA, Mônica C. Educação do campo e Pesquisa: *questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARVOREZINHA – Prefeitura Municipal. Disponível em:  
<[www.regiãoodosvales.com.br/Arvorezinha](http://www.regiãoodosvales.com.br/Arvorezinha)>. Acesso em: 20 de nov. 2007.

BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico. 43. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Língua materna: *letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2007.

BALZAN, Newton César. Hei de vencer, mesmo sendo professor ou a introjeção da ética do dominador. Revista de educação AEC. n. 14 (58). Brasília: out./dez. 1985.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRANDÃO, Zaia. Pesquisa em educação: *conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: *Lei 9.394/96, Universidade de Passo Fundo*. Ed. Universitária, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: *língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília. 1997.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. CNE/CEB 1, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da Educação do Campo. Brasília: Inep/MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: *alfabetização e linguagem*. Ed. Ver. E ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Provinha Brasil. Brasília/DF: SEF/MEC, 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas: SP. Autores Associados, 2005.

CANDAU, Vera Maria F. Novos rumos da licenciatura. Brasília: Inep, 1987.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: *tensões e implicações curriculares*. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sciabstract&pid=S0100-15742000000300007&Ing=em&nrm=isso&tlng=em> Acesso em 22 jun. 2009.

CARBONI, Florence. O mito da lei do silêncio. Revista Espaço Acadêmico. Nº 49 – junho 2005. Ano V. Disponível em: <[www.espacoacademico.com.br](http://www.espacoacademico.com.br)>. Acesso em: 14 jan. 2009.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário (Orgs.). Raízes italianas do RS. Passo Fundo: UPF, 2000.

CARVALHO, José G. Herculano de. Teoria da linguagem. Tomo I, Coimbra: Atlântida Editora, 1973.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: *orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização do documento*: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: *fundamentos epistemológicos e políticos*. 2. Ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1999.

COSTA, Rovílio et. al. As colônias Dona Isabel e Conde d'Eu. Porto Alegre – Torino: Est – Fondazione Giovanni Agnelli, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 40, fev. 1982.

DAL'MAS, Ítalo. Da colonização imigração no Brasil. São Paulo: Hamburgo, s. d.

DAL'MORO, Selina Maria; LONGHI, Solange Maria. O analfabetismo na região de Passo Fundo – RS. In: SANTOS, Maria Leda Lóss dos; DAMIANI, Fernanda Eloisa (Orgs.). Onde eles estão? desvelando o analfabetismo no Brasil. Passo Fundo: UPF, 2005.

DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: Sociedade civil e educação. Campinas (SP): Ande/Papirus/Andep, Cedes. 1992.

DELORS, Jacques et al. Educação: *um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

DICKEL, Adriana. Algumas reflexões a pretexto de um prólogo. In: DICKEL, Adriana; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.). Cadernos de reflexão: *novos olhares, novas práticas*. IV. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo; Prefeitura Municipal de Passo Fundo; Fundação W. K. Kellogg, 2001.

ECKARDT, Rafael Rodrigo et al. Análise e diagnóstico ambiental do Vale do Taquari – RS – Brasil, utilizando sensoriamento remoto e técnicas de geoprocessamento. Disponível em: <<http://www.cori.unicamp.br/jornadas/completos/UFRGS/Rafael%20Rodrigo%20Rodrigo%20Eckhardt.do>>. Acesso em: 25 maio 2008.

FIBRANS, Kéllen P.; DICKEL, A.; BRAGAGNOLO, Adriana; SARAIVA, Irene S; MATTOS, Miriam; LOSS, Maria Leda; MARTINS, Rosa Maria Z. . Perfil socioeconômico dos professores alfabetizadores em um contexto de estabilidade e maturidade da psicogênese da língua escrita. In: Mostra de Iniciação Científica, XVII, 2007, Passo Fundo : UPF Editora, 2007. p. 1-2.

\_\_\_\_\_. Perfil socioeconômico de professores alfabetizadores em um contexto de estabilidade e maturidade da psicogênese da língua escrita. In: Mostra de Iniciação Científica, XVI, 2006, Passo Fundo : UPF, 2006. p. 1-2.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Comunicação e extensão? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. A importância do ato de ler: *em três artigos que se completam*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FROSI, Vitalina Maria. Os dialetos italianos no Rio Grande do Sul: *convivência e mescla lingüística*. In: Carboni, Florence; MAESTRI, Mário. Raízes italianas do Rio Grande do Sul 1875 – 1997. Passo Fundo: UPF, 2000. 85 – 90.

FROSI, Vitalina Maria & MIORANZA, Ciro. Imigração italiana no nordeste do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Movimento, 1975.

GADOTTI, Moacir. Educação para que e para quem? (A favor de quem, contra quem?) – Ou por um novo projeto de educação. Caderno Cedes. Licenciatura. 2.ed., n.8. São Paulo: Cortez, 1987.

GERALDI, J. W. “Concepções de Linguagem e Ensino de Português”. In \_\_\_\_ [org.]. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. Portos de passagem. 4. ed. Martins Fontes. São Paulo, 1997.

GIOLO, Jaime. Os imigrantes e a educação. In: CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. Raízes italianas do Rio Grande do Sul 1875 – 1997. Passo Fundo: UPF, 2000.

HAGE, Salomão M. et. al. Educação do campo, trabalho docente e o desafio da construção do projeto político-pedagógico das escolas ribeirinhas de Portel/PA. Anais. II Encontro Nacional de Pesquisas em Educação do Campo. Brasília: UNB, 2008.

HERNANDEZ, I. R. C. Conhecimento escolar e transposição didática: o posicionamento de professores // In: SEMINÁRIO; PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL/ANPED SUL, III, Porto Alegre, 29/11 e 1º/12 de 2000.

INDICADOR DA PROVA BRASIL. Disponível em:  
<<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/provabrasilresultados>> Acesso em 10 abr. 2008.

INDICADOR DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB.  
Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/ideb/layout\\_tabelas/gerarTabelas.php](http://portal.mec.gov.br/ideb/layout_tabelas/gerarTabelas.php)>. Acesso em: 10 abr. 2008.

INDICADORES MUNICIPAIS. Disponível em: <[www.famurs.com.br](http://www.famurs.com.br)>. Acesso em: 16 jan. 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRÁFICO E ESTATÍSTICO – IBGE. Disponível em:  
<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmum=430140&r=2>. Acesso em 14 abr. 2009.

JACQUES, Maria da Graça et. al. *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

KATO, Mary A.; MOREIRA, Nadja R.; TARALLO, Fernando. *Estudos em alfabetização*. Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1997.

LABOV, William. *Sociolinguistique*. Paris: Les Editions de Minuit, 1976.

LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. 5. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

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

LEONTIEV, L. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Eloisa Barcellos. *Professor nota 10: em foco a pedagogia, a escolarização e o mito da alfabetização*. Disponível em [http://www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/UNIrev\\_Lima.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Lima.pdf). Acesso em 17 ago. 2009.

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

LUFT, Celso P. Língua e liberdade. Por uma nova concepção da língua materna. Porto Alegre: L&PM Editores, 1985.

MAESTRI, Mário. Os senhores da serra: a colonização italiana do Rio Grande do Sul 1875 – 1914. Passo Fundo: UPF, 2000.

MANFROI, Olívio. Italianos no Rio Grande do Sul. In: DE BONI, Luiz Alberto (Org.) a presença do italiano no Brasil. Porto Alegre: EST, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: *teoria, método e criatividade*. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIRANDA, Antonio. Sociedade da informação: *globalização, identidade cultural e conteúdos*. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-19652000000200010&Ing=em&nrm=isso&tIng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-19652000000200010&Ing=em&nrm=isso&tIng=en)

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). Discurso de Identidades: *discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

NÓVOA, António (org.). Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto editora, 1994.

NÓVOA, António. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

INEP. Panorama da educação no campo. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Ensinar e aprender com Paulo Freire: *40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Júlio Emílio D. Formação de professores: *pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas – profissão docente e formação. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PINKER, Stevens. O instituto da linguagem: *como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PONTE, João Pedro da. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (org.) *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

POZENATO, José Clemente. A cultura da imigração italiana. In: CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário (Org.). *Raízes italianas do Rio Grande do Sul 1875 – 1997*. Passo Fundo: UPF, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, Maria Leda Loss dos; DAMIANI, Fernanda Eloísa. *Onde eles estão?: desvelando o analfabetismo no Brasil*. Passo Fundo: UPF, 2005.

SARONI, Fernando. *Registrando a história: Brasil – colônia, Império*. São Paulo: FTD, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Regimento padrão das escolas municipais*. Arvorezinha, 2007.

SGANZERLA, Cláudia Mara. *A lei do silêncio: repressão e nacionalização no Estado Novo em Guaporé (1937 – 1945)*. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

SOARES, Magda Becker. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: *Cadernos da ANPED*, n.5, set. 1993.

\_\_\_\_\_. Linguagem e escola – uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEDESCO, João Carlos. Imigração e integração cultural: *interfaces*. Passo Fundo: UPF, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e Interação: *uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Identidade e diferença: *a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VANNUCCHI, Aldo. Cultura brasileira: o que é, como se faz. Universidade de Sorocaba. Edições Loyola. Disponível em: <http://books.google.com>. Acesso em: 19 jan. 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Didática: *ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas (SP): Papirus, 1993.

VIGHI, Cátia Simone Becker; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A educação no campo: *um olhar sobre a realidade brasileira e sobre o papel dos educadores de escolas rurais*. Disponível em: <[serv2.ceamecim.furg.br/~tusnski/paulofreire/inscrições/FILES/p2.doc](http://serv2.ceamecim.furg.br/~tusnski/paulofreire/inscrições/FILES/p2.doc)>. Acesso em 18 jan. 2008.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Obras escolhidas. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, Vol II, 1993.

\_\_\_\_\_. Obras escolhidas. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, Vol III, 1995.

# APÊNDICE

## APÊNDICE A

### Questionário aplicado aos professores alfabetizadores do município

1. Idade: \_\_\_\_\_
2. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
3. Em que município:  
 - você mora? \_\_\_\_\_  
 - você trabalha? \_\_\_\_\_
4. Quem mora com você?  
 ( ) Moro sozinho/a  
 ( ) Pais e irmãos  
 ( ) Com marido/ companheiro  
 ( ) Outros parentes  
 ( ) Com o/s filho/s.  
 Quantos? \_\_\_\_\_  
 ( ) Outros. Quem ? \_\_\_\_\_
5. Você é o (a) principal provedor (a) de renda de sua casa?  
 ( ) Sim ( ) Não Quem é? \_\_\_\_\_
6. Hoje, além da atividade docente, você realiza outro trabalho remunerado?  
 ( ) Não ( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_
7. Qual é aproximadamente a renda mensal de sua família?  
 ( ) Até 2 salários mínimos  
 ( ) Entre 2 a 5 salários mínimos  
 ( ) Entre 5 a 10 salários mínimos  
 ( ) Entre 10 a 20 salários mínimos  
 ( ) Mais de 20 salários mínimos
8. A sua atual situação econômica, em relação à de seus pais quando você era criança, é:  
 ( ) melhor ( ) igual ( ) pior
9. Em que tipo de escola seu/sua filho (a) mais novo estuda/estudou?  
 ( ) Pública Municipal ( ) Pública Estadual ( ) Outra
10. Qual é o nível de instrução de seus pais?
- | <b>Mãe</b>                    | <b>Pai</b>                    |
|-------------------------------|-------------------------------|
| ( ) Sem instrução             | ( ) Sem instrução             |
| ( ) Fundamental incompleto    | ( ) Fundamental incompleto    |
| ( ) Fundamental completo      | ( ) Fundamental completo      |
| ( ) Ensino médio incompleto   | ( ) Ensino médio incompleto   |
| ( ) Ensino médio completo     | ( ) Superior incompleto       |
| ( ) Superior incompleto       | ( ) Superior incompleto       |
| ( ) Superior completo ou mais | ( ) Superior completo ou mais |

11. Na sua família, além de você, há alguém que se dedique ou tenha se dedicado à profissão docente?

Não, ninguém

O pai

O/A filho/a

A mãe

O/A irmão/ã

O cônjuge/O/A parceiro/a

Outro familiar. Quem? \_\_\_\_\_

12. A maior parte de sua educação fundamental e média foi feita em escola:

pública

privada

outra

13. Qual sua formação:

Em nível médio? \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Em nível superior(concluído)? \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Em nível superior (cursando)? \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

14. Onde você mais aprendeu com o trabalho de 1ª série?

Na sua prática diária.

Na escola, com colegas, com supervisora.

No curso em nível superior.

No curso em nível médio.

Em outro lugar. Onde? \_\_\_\_\_

15. Há quanto tempo:

-você é professor/a? \_\_\_\_\_

- você é professor/a na 1ª série? \_\_\_\_\_

16. Atualmente, qual é a sua situação funcional?

Efetivo concursado

Contrato CLT

17. Atualmente, por quantas horas semanais você atua:

- em sala de aula? \_\_\_\_\_

- em outras atividades? \_\_\_\_\_ Especificar: \_\_\_\_\_

18. A/s escola/s em que você trabalha é/são:

pública/s

privada/s

19. Qual é o nível socioeconômico predominante entre os alunos do estabelecimento de ensino onde você trabalha?

Alto

Médio Alto

Médio

Médio Baixo

Baixo

20. No total, quantos alunos você tem aproximadamente? \_\_\_\_\_

21. Se você fosse escolher algo para ler no seu tempo livre, por qual desses gêneros você optaria? Enumere-os por ordem de preferência ( 1º, 2º, 3º, ...)

- Biografias
- Auto-ajuda
- Livros religiosos
- Livros técnicos da área de Pedagogia e Educação
- Revistas ou livros científicos
- Revistas de variedades (moda, culinária, beleza, etc.)
- Literatura (romance, ficção, suspense, aventura, humor, policial, etc.)

22. Qual foi o último livro que você leu?

Título: \_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_

23. O que você faz nas suas horas de lazer?

- Lê
- pratica esportes
- Passeia
- Freqüenta encontros de Clube de Mães
- Dança
- Vai a festas da comunidade em que mora ou comunidades vizinhas
- Navega na internet
- Viaja
- Assiste a programas de TV. Quais? \_\_\_\_\_

24. Durante o último ano letivo, você fez uso freqüente (uma vez por semana ou mais) de medicação para:

- dormir
- ansiedade
- depressão
- distúrbios gástricos (azia, má digestão)
- problemas vocais (rouquidão, afonia, nódulos nas cordas vocais)
- dor de cabeça
- dores ósteo-musculares (articulações, músculos)

25. Durante o último ano letivo, você necessitou de licença para tratamento médico?

- Não
- Sim, \_\_\_\_\_ vez(es), por apresentar \_\_\_\_\_ (diagnóstico)

Obs: Nesta questão, exclua licença-maternidade licença para tratamento familiar.

26. Na rede municipal onde atua, ocorrem reuniões para planejamento do trabalho a ser realizado em sala de aula?

- Sim
- Não

27. Quando essas reuniões acontecem?

- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Outra periodicidade. Qual? \_\_\_\_\_

28. Essas reuniões ocorrem entre os professores da mesma série?

- Sim.
- Não. De que série são os professores que se reúnem? \_\_\_\_\_

29. Que atividades são realizadas pelos professores nas reuniões de planejamento pedagógico?

- Decidem os conteúdos a serem trabalhados nas aulas.
- Preparam atividades para as aulas.
- Preparam materiais (matrizes, cópias, jogos, textos) a serem utilizados nas aulas.
- Conversam como vão ensinar sobre determinado conteúdo.
- Refletem sobre como está ocorrendo a aprendizagem dos alunos.
- Outras atividades. Quais? \_\_\_\_\_

30. As reuniões de planejamento pedagógico têm lhe auxiliado na condução de seu trabalho?

- Sim
  - Não. Por quê? \_\_\_\_\_
- 

31. Você conversa com alguém na escola ou fora dela sobre sua prática pedagógica, sobre suas dúvidas em relação ao trabalho com as crianças, sobre suas propostas de intervenção no processo de aprendizagem de seus alunos?

- Não
- Sim. Com quem? \_\_\_\_\_

32. Ao iniciar o ano letivo com uma turma de 1º e 2º Ano, de que informações você se vale para começar o seu trabalho?

---

---

33. Que conteúdos você considera indispensáveis de serem ensinados no 1º e 2º Ano?

---

---

34. Em que você se orienta para organizar a seqüência dos conteúdos explorados durante o ano letivo?

- Plano de Estudo e de Trabalho
- Projeto pedagógico da rede municipal
- Listagem de conteúdos
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Parâmetros Referenciais de Currículo
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

35. Que materiais lhe servem de apoio para planejar suas aulas?

- Livros didáticos
- Livros técnicos da área da pedagogia
- Planos de estudos e de Trabalho
- Produções das crianças
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

36. E para desenvolver suas aulas, de que materiais você se utiliza?

---

---

---

37. De que práticas/ instrumentos você se utiliza para avaliar seus alunos?

---



---

38. Que autores lhe ajudam organizar seu trabalho diário?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ana Maria Kaufmann   | <input type="checkbox"/> Lev. S. Vigotski    |
| <input type="checkbox"/> Gabriel Chalita      | <input type="checkbox"/> Esther P. Grossi    |
| <input type="checkbox"/> Içami Tiba           | <input type="checkbox"/> Celso Vasconcelos   |
| <input type="checkbox"/> Maria Montessori     | <input type="checkbox"/> Jean Piaget         |
| <input type="checkbox"/> Paulo Freire         | <input type="checkbox"/> Ana Cristina Rangel |
| <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____ |  |

39. Em algum momento de sua **formação profissional** você teve acesso à obra “Psicogênese da língua escrita”, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky?

Não

Sim

Quando? \_\_\_\_\_

De que trata a obra? \_\_\_\_\_

---

40. No processo de alfabetização, o que você considera mais difícil de ensinar? Por quê?

---



---

41. O que é mais difícil que o aluno aprenda? Por quê?

---



---

42. Que propostas didáticas você utiliza para superar suas dificuldades?

---



---

43. A formação profissional que você realizou lhe possibilitou ou não a aprendizagem dos conteúdos que você agora ensina a seus alunos?

Possibilitou       Não possibilitou       Em parte

Por quê? \_\_\_\_\_

---

44. No seu dia-a-dia, você retoma suas anotações, seus livros ou outros materiais utilizados durante a sua formação profissional?

Não

Sim. Em caso afirmativo, faz isso para:

rever conteúdos a serem ensinados

planejar o seu trabalho

compreender o desempenho das crianças

intervir individualmente junto a algum aluno com mais dificuldade.

outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

---

45. Você costuma participar de eventos, cursos, palestras sobre temas relacionados à educação?

Não

Sim. Liste alguns dos quais você participou nos últimos três anos.

---

---

46. Onde ou através de que veículos você fica a par dos eventos da área da educação?

---

47. Você sabe utilizar:

- computador?  Sim.  Não.

- internet?  Sim.  Não.

48. Onde você tem acesso a essas tecnologias?

Em casa.

Na escola

Na prefeitura

Outro local. Qual? \_\_\_\_\_

---

49. Você tem acesso a canais de TV:  Sim  Não

50. Que critérios você considera para iniciar a alfabetização em suas aulas?

---

---

51. Em que você se orienta para organizar a seqüência dos conteúdos referentes à alfabetização?

---

---

52. Que materiais lhe servem de apoio ao planejar as aulas do 1º e 2º Anos?

---

---

53. Você utiliza livro didático em suas aulas de alfabetização?

Sim

Não

Qual? \_\_\_\_\_

De que autor (es)? \_\_\_\_\_

Em que situações? \_\_\_\_\_

---

---

54. Existem ou não conteúdos na fase da alfabetização que, para os alunos, seja mais difícil aprender?  Existem  Não existem

55. Se existem, quais são esses conteúdos?

---

---

---

56. A que você atribui essas dificuldades?

---

---

---

57. Há conteúdos na fase da alfabetização que sejam mais difíceis de ensinar?

Sim  Não

Quais?

---

---

---

58. Em caso afirmativo, por que alguns conteúdos são mais difíceis de ensinar?

Porque os alunos têm dificuldade de compreendê-los.

Porque os alunos têm dificuldade de fazer uso deles em situações concretas.

Porque eu não consigo entender/explicar as razões que me levam a ensiná-los.

Porque eu não domino suficientemente esses conteúdos.

Porque eu sei fazer uso deles mas não sei explicar o seu funcionamento.

Outras razões. Quais?

---

---

---

59. No convívio de sua família, fala-se outra língua além do português?

Sim

Não

60. Se você respondeu SIM à questão anterior, qual língua estrangeira se fala?

---

61. Com relação a essa língua estrangeira, você:

fala essa língua

não fala, mas entende essa língua

nem fala e nem entende essa língua

62. Você teve contato com essa língua estrangeira por influência:

dos pais somente

dos avós somente

dos pais e dos avós

63. Os pais dos seus alunos, no contato com os filhos:

somente falam o português

falam o português e a língua estrangeira

) falam somente a língua estrangeira

64. Na escola, durante o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), no Ensino Médio ou 2º Grau (conhecido na época) e até mesmo durante o curso superior, você foi alguma vez discriminado em razão do seu sotaque?

) Sim

) Não

Se você respondeu SIM, relate algum fato que mais o marcou.

65. Durante o tempo de estudante, como os professores se manifestavam em relação ao seu sotaque?

) Consideravam esse um problema sério em meu jeito de falar a língua portuguesa

) Faziam menção ao sotaque, mas não davam grande importância

) Eram indiferentes, pois raramente ou nunca se referiam ao sotaque.

66. Você reconhece que, na sua fala em língua portuguesa, ocorre alguma característica, uma marca ou sotaque (forma de pronúncia) decorrente do seu contato com uma língua estrangeira no convívio familiar?

) Sim

) Não

67. Você reconhece que esta influência da língua estrangeira sobre a fala em português é:

) fortemente marcada

) medianamente marcada

) levemente marcada

68. Você gostaria de falar a Língua Portuguesa sem este sotaque decorrente da influência da língua estrangeira?

) Sim

) Não

) Tanto faz

69. Você sentiu/sente “vergonha” de falar publicamente por causa de seu sotaque?

) Sim

) Não

70. Você alguma vez já se sentiu socialmente discriminado em razão deste seu sotaque?

) Sim

) Não

71. Em que situações de fala e com quais pessoas você se sentiu menos bem acolhido (até prejudicado) em razão desse seu sotaque?

72. Em que situações de fala e com quais pessoas você se sentiu mais bem acolhido em razão desse seu sotaque?

---

---

73. Você acha importante que o(a) aluno(a) fale sem as marcas de influência da língua estrangeira (sotaque italiano)?

- Sim  
 Não

74. Você já se deparou com o fato de algum aluno ter manifestado constrangimento por falar a língua portuguesa com algum sotaque?

- Sim  
 Não

Se você respondeu SIM, relate:

75. Você, no exercício profissional, se sentiu, de alguma forma, **prejudicado** em algum momento do seu trabalho, por falar a língua portuguesa com sotaque?

- Sim  
 Não

76. Se você respondeu SIM na questão anterior, em que situações?

- Com os pais dos alunos  
 Com colegas de trabalho  
 Com instituições públicas do tipo: banco, cooperativa, sindicato e outras.  
 Outros: \_\_\_\_\_

77. Você, no exercício profissional, se sentiu, de alguma forma, **beneficiado** em algum momento do seu trabalho, por falar a língua portuguesa com sotaque?

- Sim  
 Não

Se você respondeu SIM na questão anterior, em que situações?

- Com os pais dos alunos  
 Com colegas de trabalho  
 Com instituições públicas do tipo: banco, cooperativa, sindicato e outras.  
 Outros: \_\_\_\_\_

78. No exercício do magistério, chama-lhe a atenção o fato de alunos falarem a língua portuguesa com sotaque de uma língua estrangeira (especialmente o italiano)?

- Sim  
 Não

79. Você considera que falar a língua portuguesa com um sotaque de língua estrangeira é um problema para a comunicação dos seus alunos?

- Sim  
 Não

É um complicador em seu desempenho escolar, especialmente no estudo da língua portuguesa?  Sim  Não

80. Como você avalia a fala dos seus alunos no que se refere à presença das marcas de influência do italiano?

- Ignoro as marcas de influência do italiano na fala dos alunos.  
 Procuro corrigir meus alunos para que eliminem as marcas de influência.

( ) Julgo não ser necessário eliminar as marcas de influência de outra língua no uso do português.

81. Que problemas presentes no contexto do campo são abordados na Formação de Professores?

---

---

---

82. Na sua opinião, como o capital determina a vida dos camponeses?

---

---

---

83. A participação dos educandos, de forma direta e/ou indireta conforme a situação didática pode auxiliar o educador no planejamento das atividades de ensino-aprendizagem?

---

---

---

84. Que elementos/sentimentos merecem ser considerados/analísados pelos sistemas de ensino no tratamento da questão do ensino nas escolas do campo?

---

---

---

85. Que conhecimentos trabalhar com as crianças nas escolas do campo?

---

---

---

86. Quais são as necessidades/aspirações dos alunos, pais e demais pessoas da comunidade escolar das escolas do campo?

---

---

---

---

---

87. Que conhecimentos as crianças das escolas do campo trazem para a escola?

---

---

---

## APÊNDICE B

### CESSÃO DE DIREITOS SOBRE AS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

Pelo presente documento, eu .....,  
brasileira, ....., professora municipal, residente e domiciliada em  
Arvorezinha/RS, na rua ....., nº ....., declaro ceder as  
respostas à Pesquisadora Marcia Dorigon Caron, aluna do Programa de Mestrado em  
Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF/RS, a plena propriedade e os direitos  
autorais das respostas que prestei a mesma, no mês de maio de 2008, num total  
aproximado de três horas.

A referida pesquisadora fica constantemente autorizada a utilizar, divulgar e  
publicar o mencionado questionário com suas respectivas respostas, no todo ou em parte,  
editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos,  
sendo preservada a integridade e sigilo.

Arvorezinha, ..... de ..... de 2008.

.....  
Nome do(a) Professor(a)

## ANEXOS

### 1. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ARVOREZINHA/RS

Nº	PROFESSOR (A)	CURSO SUPERIOR	ANO CONCLUSÃO	ATENDE EM 2008
01	PROFESSOR 1	PEDAGOGIA	2003	1º AO 4º ANOS
02	PROFESSOR 2	LETRAS/INGLÊS	2003	4º ANO
03	PROFESSOR 3	PEDAGOGIA SÉRIES INICIAIS	2007	1º E 2º ANOS
04	PROFESSOR 4	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2007	1º AO 4º ANOS
05	PROFESSOR 5	EDUCAÇÃO ESPECIAL	2003	1º AO 4º ANOS
06	PROFESSOR 6	HISTÓRIA	2003	3º E 4º ANOS
07	PROFESSOR 7	BIOLOGIA	2000	1º AO 4º ANOS
08	PROFESSOR 8	PEDAGOGIA	2007	1º E 2º ANOS
09	PROFESSOR 9	BIOLOGIA	2000	4º ANO
10	PROFESSOR 10	PEDAGOGIA SÉRIES INICIAIS	2007	1º AO 4º ANOS
11	PROFESSOR 11	PEDAGOGIA SÉRIES INICIAIS	2002	1º AO 4º ANOS
12	PROFESSOR 12	PEDAGOGIA	2003	1º E 2º ANOS
13	PROFESSOR 13	GEOGRAFIA	2004	1º E 2º ANOS
14	PROFESSOR 14	INICIOU PEDAGOGIA EM 2006		1º E 2º ANOS
15	PROFESSOR 15	INICIOU PEDAGOGIA EM 2006		1º AO 4º ANOS
16	PROFESSOR 16	INICIOU PEDAGOGIA EM 2006		3º E 4º ANOS
17	PROFESSOR 17	INICIOU PEDAGOGIA EM 2006		1º AO 4º ANOS
18	PROFESSOR 18	INICIOU PEDAGOGIA EM 2006		3º E 4º ANOS
19	PROFESSOR 19	INICIOU PEDAGOGIA EM 2006		1º E 2º ANOS
20	PROFESSOR 20	INICIOU PEDAGOGIA EM 2006		3º E 4º ANOS
21	PROFESSOR 21	INICIOU PEDAGOGIA EM 2006		1º E 2º ANOS
22	PROFESSOR 22	INICIOU PEDAGOGIA EM 2006		1º AO 4º ANOS
23	PROFESSOR 23	INICIOU PEDAGOGIA EM 2006		1º AO 4º ANOS
24	PROFESSOR 24	INICIOU PEDAGOGIA EM 2006		1º E 2º ANOS
25	PROFESSOR 25	INICIOU PEDAGOGIA EM 2006		1º AO 4º ANOS
26	PROFESSOR 26	INICIOU LETRAS EM 2007		3º E 4º ANOS
27	PROFESSOR 27	POSSUI 2º GRAU MAGISTÉRIO		3º E 4º ANOS
28	PROFESSOR 28	POSSUI 2º GRAU MAGISTÉRIO		1º AO 4º ANOS

**FOTOS DE ALGUMAS COMUNIDADES RURAIS DE ARVOREZINHA/RS**

Foto: Linha Quinta Alta – Arvorezinha/RS



Foto: Linha Arroio Bugre – Arvorezinha/RS



Foto: Linha São Roque – Arvorezinha/RS



Foto: Linha Arroio Bugre – Arvorezinha/RS



Foto: Linha São José – Arvorezinha/RS



Foto: Linha Lajeado Ferreira – Arvorezinha/RS



Foto: Linha Arroio Bugre – Arvorezinha/RS



Foto: Linha Sexta Borsato – Arvorezinha/RS



Foto: Linha Quarta São Brás – Arvorezinha/RS

**C2931 Caron, Marcia Dorigon**

O legado educacional de Arvorezinha/RS: um estudo sobre as escolas do campo e seus professores alfabetizadores / Marcia Dorigon Caron. – 2009.

119 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2009.

Bibliotecária responsável Lícia Carla Lima da Silva - CRB 10/1748

1. Educação – Arvorezinha/RS. 2. Alfabetização. 3. Professores – Formação. 4. Prática pedagógica. 5. Escola rural. I. Dickel, Adriana, orientadora. II. Título.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)