



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

GRACE KELLY DE ASSIS SILVA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO EM SALA
MULTISSERIADA DO CAMPO**

SUMÉ/PB

2018

GRACE KELLY DE ASSIS SILVA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO EM SALA
MULTISSERIADA DO CAMPO**

Monografia apresentada ao Curso Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LeCampo), na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo, na área de Linguagem de Códigos.

Linha de Pesquisa: Educação do Campo, Formação de Professores/as e Prática Pedagógica

Orientadora: Maria do Socorro Silva

SUMÉ – PB

2018

S586p Silva, Grace Kelly de Assis.
Práticas de letramento e alfabetização em sala multisseriada no campo. / Grace Kelly de Assis Silva. - Sumé - PB: [s.n], 2018.

77 f.

Orientadora: Professora Dra. Maria do Socorro Silva.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; de Licenciatura em Educação do Campo.

1. Alfabetização e letramento. 2. Educação do campo. 3. Salas multisseriadas. I. Título.

CDU: 37.018(043.1)

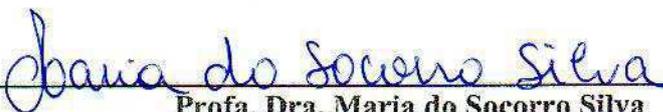
GRACE KELLY DE ASSIS SILVA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO EM SALA
MULTISSERIADA DO CAMPO**

Monografia apresentada ao Curso Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LeCampo), na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo, na área de Linguagem de Códigos.

Trabalho aprovado em 23 de Março de 2018.

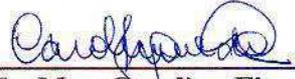
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria do Socorro Silva
Orientadora (UAEDUC/CDSA/UFCG)



Profa. Msc. Denise Xavier Torres
Examinadora I (UAEDUC/CDSA/UFCG)



Profa. Msc. Carolina Figueiredo de Sá
Examinadora II (UAEDUC/CDSA/UFCG)

SUMÉ – PB

Dedico esse trabalho ao Meu Pai Enedino Bezerra da Silva, a Minha Mãe Zélia Barros de Assis, Meu Irmão Erasmo Barros de Assis Silva, Avó Antônia Barros de Assis, e demais familiares que me apoiaram e me fizeram acreditar nos meus sonhos. A professora Orientadora Maria do Socorro Silva pela paciência e incentivo que tornaram possível a conclusão desta monografia. A professora Maria Liliane que era professora da escola e turma pesquisada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me fortalecido ao ponto de superar as dificuldades e também por toda saúde que me deu e que permitiu alcançar esta etapa tão importante da minha vida.

Aos meus pais, Zélia Barros de Assis e Enedino Bezerra da Silva que sempre me incentivaram nos meus estudos. A minha Avó Antônia Barros de Assis e Irmão Erasmo Barros de Assis Silva, que assim como os meus pais sempre me apoiaram.

A minha orientadora Maria do Socorro Silva, pela paciência e dedicação nas suas orientações que fizeram com que concluísse o trabalho.

Aos meus familiares, tios: Roberto, Ronaldo, Luís Félix; tias: Zenilda, Jailma, Zildene, Eunice, Carmélúcia, Verônica, especialmente meu Tio Wilson Robson que sempre me levou até o campo de pesquisa e aos meus primos.

Aos meus colegas de curso: Erinaldo Silva, Artur Alan, Naiara Silva. Que foram companheiros desde o primeiro período do curso.

Aos todos os meus professores desde a Educação Infantil ao 3º Ano Ensino Médio e a todos os professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que fizeram parte do meu percurso acadêmico.

A professora Maria Liliane, professora do Ensino Fundamental da Escola Rodolfo Santa Cruz- Escola do Campo da Pitombeira, cuja prática docente foi fundamental para meu aprendizado.

As crianças não aprendem simplesmente porque vêem os outros ler e escrever e sim porque tentam compreender que classe de atividade é essa. As crianças não aprendem simplesmente porque vêem letras escritas e sim porque se propõem a compreender porque essas marcas gráficas são diferentes das outras. As crianças não aprendem apenas por terem lápis e papel à disposição, e sim porque buscam compreender o que é que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo: não aprendem simplesmente porque veem e escutam, e sim porque elaboram o que recebem, porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhe oferece.(FERREIRO, 2000, p. 198)

RESUMO

Este estudo teve como finalidade analisar e compreender a prática de letramento e alfabetização desenvolvida numa sala multisseriada do campo. Os objetivos específicos consistiram em descrever e analisar a prática de alfabetização e letramento desenvolvida pela professora; situar os eventos de letramento existentes na sala de aula; e identificar a concepção que orienta a prática alfabetizadora da professora. *Alfabetização* entendida como a aquisição da escrita, por um indivíduo ou grupo de indivíduos (Soares, 2003), *Letramento*, entendido como processo de uso e função social da escrita (Kleiman, 1995), *Eventos de Letramento*, como situações concretas e observáveis em que a escrita é mobilizada nas práticas sociais (Kleiman, 1995) e *Práticas de Letramento*, como as formas de usar os materiais, as estratégias e os modos de participação nos eventos de letramento foram às categorias analíticas centrais deste trabalho. Como conceitos a *Educação do Campo* enquanto concepção e prática político-pedagógica, fundamentada na realidade social dos sujeitos do campo e na produção de sua existência social na relação com o meio ambiente (Arroyo, 2004); Caldart (2000) e *turmas multisseriadas*, como salas heterogêneas compostas por crianças e adolescentes em diferentes faixas etárias e etapas de escolarização (Hage, 2005). A abordagem qualitativa do *Estudo de Caso* nos levou a selecionar como situação singular e concreta – a Escola da Pitombeira – município de Sumé – como uma prática que se afilia a proposta da Educação Contextualizada do Campo. Os instrumentos utilizados no Estudo de Caso foram a observação participante, o diário de campo e a entrevista que nos permitiram uma aproximação com o objeto de estudo, e coletar informações para análise e compreensão a partir do diálogo com o referencial teórico sócio-interacionista (Vygostsky, 1991); a Psicogênese da Leitura e da Escrita (Ferreiro, 1985) e os estudos sobre letramento e alfabetização (Soares, 2010, Kleiman, 1995, Cagliari, 1989) dentro da complexidade do Campo e da Educação do Campo. Os resultados nos permitiram compreender que a proposta em curso na Escola da Pitombeira se situa como forma de resistência e contraposição ao modelo hegemônico – de se pensar e fazer salas multisseriadas no campo. O trabalho contextualizado tem contribuído para as práticas de alfabetização e letramento em sala de aula, a partir das diferentes estratégias utilizadas pela professora.

Palavras-Chaves: Práticas de Letramento. Alfabetização e Letramento. Multisseriadas. Estudo de Caso. Educação do Campo.

RESUMEN

Este estudio tuvo como finalidad analizar y comprender la práctica de letra y alfabetización desarrollada en una sala multiserie del campo. Los objetivos específicos consistieron en describir y analizar la práctica de alfabetización y letramento desarrollada por la profesora; situar los eventos de letra existentes en el aula; e identificar la concepción que orienta la práctica alfabetizadora de la profesora. La alfabetización entendida como la adquisición de la escritura, por un individuo o grupo de individuos (Soares, 2003), Letramento, entendido como proceso de uso y función social de la escritura (Kleiman, 1995), Eventos de Letramento, como situaciones concretas y observables en que la escritura es movilizada en las prácticas sociales (Kleiman, 1995) y Prácticas de Letramento, como las formas de usar los materiales, las estrategias y los modos de participación en los eventos de letra, fueron a las categorías analíticas centrales de este trabajo. Como conceptos la Educación del Campo como concepción y práctica político-pedagógica, fundamentada en la realidad social de los sujetos del campo y en la producción de su existencia social en la relación con el medio ambiente Arroyo (2004); Caldart (2000) y grupos multiseries, como salas heterogéneas compuestas por niños y adolescentes en diferentes edades y etapas de escolarización (Hage, 2005). El enfoque cualitativo del Estudio de Caso nos llevó a seleccionar como situación singular y concreta -la Escuela de Pitombeira-municipio de Sumé- como una práctica que se afilia a la propuesta de la Educación Contextualizada del Campo. Los instrumentos utilizados en el Estudio de Caso fueron a la observación participante, el diario de campo y la entrevista que nos permitieron una aproximación con el objeto de estudio, y recoger informaciones para análisis y comprensión a partir del diálogo con el referencial teórico socio-interacionista (Vygotsky , 1991); la Psicogénesis de la Lectura y de la Escritura (Ferreiro, 1985) y los estudios sobre letras y alfabetización (Soares, 2010, Kleiman, 1995, Cagliari, 1989) dentro de la complejidad del Campo y de la Educación del Campo. Los resultados nos permitieron comprender que la propuesta en curso en la Escuela de Pitombeira se sitúa como forma de resistencia y contraposición al modelo hegemónico - de pensar y hacer salas multiseries en el campo. El trabajo contextualizado ha contribuido a las prácticas de alfabetización y letra en el aula, a partir de las diferentes estrategias utilizadas por la profesora.

Palabras Claves: Prácticas de Letrado. Alfabetización y Letramento. Multigrado. Estudio de caso. Educación del Campo.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LECAMPO	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à
DIVERSIDADE	DocênciaDiversidade
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Infraestrutura da Escola e Funcionamento.....	25
Quadro 2	Profissionais da Escola e sua formação.....	27
Quadro 3	Turmas multisseriadas e números de alunos.....	28
Quadro 4	Níveis da Psicogênese da Escrita com sua caracterização geral..	51
Quadro 5	Diagnóstico do Ditado Psicogenético 1.....	56
Quadro 6	Níveis de psicogênese da Escrita de cada aluno no início do ano letivo, da Escola do Campo, turma multisseriada.....	57
Quadro 7	Diagnóstico do Ditado Psicogenético 2.....	58
Quadro 8	Níveis de psicogênese da Escrita de cada aluno no meio do ano letivo, da Escola do Campo, turma multisseriada.....	59
Quadro 9	Diagnóstico do Ditado Psicogenético 3.....	60
Quadro 10	Níveis de psicogênese da Escrita de cada aluno no fim do ano letivo, da Escola do Campo, turma multisseriada.....	61
Quadro 11	Registro de observação de aula 1.....	63
Quadro 12	Registro de observação de aula 2.....	64
Gráfico 1	Triangulação das fontes de evidências na pesquisa.....	29
Gráfico 2	Quantidades de alunos no início do ano letivo em cada nível da Psicogênese da Escrita.....	58
Gráfico 3	Quantidades de alunos no meio do ano letivo em cada nível da Psicogênese da Escrita.....	60
Gráfico 4	Quantidades de alunos no fim do ano letivo em cada nível da Psicogênese da Escrita.....	62

LISTA DE FOTOS E ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Localização do Município de Sumé no Estado da Paraíba.....	20
Ilustração 2	Localização do Município de Sumé e os municípios limitrofes.....	21
Ilustração 3	Localização da Escola Campo de Pesquisa no Município de Sumé.....	23
Ilustração 4	Modelo de Escola Predominante no Campo a partir da década de 1970	24
Foto 1	Frente do prédio da Escola Rodolfo Santa Cruz.....	24
Foto 2 e 3	Atual frente da Escola da Pitombeira 2017.....	25
Foto 4	Cisterna construída - Projeto Cisterna na Escola, 2017.....	26
Foto 5	Organização da classe pelo ensino simultâneo.....	36
Foto 6	Horta na Escola construída por professores e alunos com pneus.....	66
Foto 7	Uma aula prática dos alimentos produzidos pelos homens do campo, e os industrializados.....	67
Foto 8	Aula de cartazes e globos para mostrar os cuidados com o Meio Ambiente.....	68
Foto 9	Continuidade da aula de preservação do Meio Ambiente.....	68
Foto 10	Aula de preservação ao meio ambiente.....	69

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	17
2.1	TIPO DE ESTUDO.....	17
2.2	CATEGORIAS ANALÍTICAS DO TRABALHO.....	19
2.3	CONTEXTOS DA ESCOLA E DA PESQUISA.....	20
2.3.1	A comunidade da Pitombeira.....	22
2.3.2	A Escola Rodolfo Santa Cruz – Escola da Pitombeira.....	23
2.3.3	Comunidade escolar.....	27
2.3.4	Sujeitos da pesquisa.....	28
2.4	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	29
2.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	31
3	ESCOLA MULTISSERIADA DO CAMPO: NOVAS REFERÊNCIAS PARA AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.....	32
3.1	AS SALAS MULTISSERIADAS COMO ORIGEM DAS ESCOLAS NO CAMPO BRASILEIRO.....	32
3.2	O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EDUCAÇÃO COMO DIREITO.....	40
3.3	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	42
3.3.1	Conceito de Alfabetização.....	45
3.3.2	O que é Letramento.....	47
3.3.3	Evento de Letramento.....	48
3.4	A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PELOS ALUNOS.....	50
4	CONCEPÇÃO E PRÁTICA DE LETRAMENTO: O QUE NOS DIZ A FALA E A PRÁTICA DA PROFESSORA E DA ESCOLA.....	54
4.1	A PROFESSORA E SUA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	54
4.2	AValiação DIAGNÓSTICA DO NÍVEL DE ESCRITA DA TURMA	55
4.3	A PRÁTICA DE LETRAMENTO.....	62
4.3.1	Eventos de Letramento.....	66

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
	REFERÊNCIAS.....	73
	ANEXO – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	77

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida no Núcleo de Pesquisa Educação do Campo, Formação de Professores/as e Prática Pedagógica, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG/CDSA, teve como finalidade analisar e compreender as práticas de letramento presentes na sala multisseriada do campo, e como objetivos específicos: descrever e analisar a prática desenvolvida pela professora em sala de aula; situar os eventos de letramentos presentes na turma multisseriada e identificar a concepção que orienta a prática alfabetizadora da professora.

A motivação teórica e prática para o desenvolvimento deste estudo originou-se na vivência da disciplina Processos de Alfabetização e Letramento¹, na qual pudemos realizar estudos sobre as concepções e métodos que ao longo da história fundamentaram a Alfabetização, e portanto, aprofundar teoricamente os estudos relacionadas ao sócio-interacionismo e a Psicogênese da Leitura e da Escrita. Outro fator foi à prática desenvolvida ao longo do curso nos espaços de alternância de Laboratório de Pesquisa e Prática em Educação do Campo, nos estágios supervisionados e na inserção como bolsista do PIBID Diversidade, que me possibilitaram vivências nas escolas do campo, e interação com sua prática pedagógica.

A possibilidade de acompanhar a construção de uma Proposta Pedagógica Contextualizada para as Escolas do Campo do município de Sumé nos possibilitou dentre outras coisas, a desconstrução da concepção hegemônica sobre sala multisseriada, que foi “tratada nas últimas décadas como uma “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido”. (MOURA & SANTOS, 2011, p. 5).

As classes multisseriadas embora sejam a forma predominante de oferta escolar no campo brasileiro sempre foi tratada com a precarização da infraestrutura, a inexistência de formação específica para os seus docentes, a ausência de material didático pedagógico e uma proposta curricular descontextualizada, o que gerou uma visão de que esta escola seria a causa para o fracasso escolar no campo brasileiro.

A prática de ensino multisseriado, quando não planejada e articulada com a realidade do campesinato, apresenta uma série de implicações importante para a vida dos alunos e dos professores. A ausência de políticas públicas permanentes e sistemáticas para as escolas no

¹Componente ministrado para área de Linguagens e Códigos da Licenciatura em Educação do Campo.

campo acentuou as dificuldades de se trabalhar com esta realidade, que foi tratada sistematicamente com ações de fechamento-nucleação-transporte escolar dos estudantes para as sedes dos municípios.

O processo de escolarização urbanocêntrico² padronizou um tipo de organização do trabalho pedagógico baseado na seriação, no ensino simultâneo, na homogeneização curricular com normas e regras que enquadram os processos de ensino e aprendizagem na orientação centralizada dos órgãos normativos. A perspectiva da homogeneização, seja pelo agrupamento em faixa etária, seja pelos critérios avaliativos e a sequência de conteúdos de cada série também definiu ao longo dos tempos, o que deveria ser ensinado na leitura e escrita em cada etapa.

O referencial teórico e prático trazido pelo Movimento da Educação do Campo, a partir do final dos anos de 1990, se contrapõe a esta perspectiva descontextualizada e homogeneizadora, ao evidenciar a diversidade dos sujeitos, dos seus contextos, saberes e práticas. Ensina a mudar a realidade onde se encontra e compreender suas raízes históricas, culturais e sociais e da sua família. Conforme coloca REIS (2005, p. 13):

A Educação Contextualizada e para Convivência com o Semiárido não pode ser entendida como um espaço do aprisionamento do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no cruzamento cultura-escola-sociedade. A contextualização neste sentido não pode ser entendida apenas como a inversão de uma lógica curricular construtora e produtora de novas excludências.

Nesta perspectiva a visão estereotipada e preconceituosa sobre os que vivem no campo precisava ser repensada, assim, como o modelo de escola que ali estava instalada (Arroyo, 2010), inclusive na organização curricular e nos processos de ensino aprendizagem. Assim, o campo de estudos e pesquisas em Alfabetização e Letramento³ contribuiu para desconstruir paradigmas no que se refere ao processo de aquisição da leitura e da escrita, ao propor uma interação permanente entre estes dois conceitos, o que tem possibilitado um diálogo importante com a Educação do Campo, pois apresenta estratégias contextualizadas para o ensino da leitura e da escrita.

² O termo urbanocêntrico é aqui utilizado, conforme Silva, (2009), para se referir a uma visão na qual a concepção de educação e modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas áreas classificadas pelos órgãos oficiais como rurais, cuja centralidade é a cidade e o processo de urbanização.

³ O campo do letramento e da alfabetização surge no Brasil há cerca de quarenta anos, a partir de uma série de políticas e movimentos públicos de reforma nas práticas de alfabetização. Desde seus primeiros momentos, o campo se orienta no sentido de trazer alternativas de superação dos estados recorrentes de fracasso em classes de alfabetização, especialmente nos sistemas públicos de ensino.

Segundo Kleiman (2008), Street (2003), e outros pensadores que têm entendido letramento não como uma prática universal para todas as pessoas, e mediada apenas pela escola, mas como um processo intrinsecamente ligado ao cotidiano dos contextos sociais e culturais, dos sujeitos sociais e de diferentes instituições, possibilita o reconhecimento de diferentes formas da leitura e da escrita se expressar nos espaços campestres, e o reconhecimento da oralidade como uma prática importante para o desenvolvimento da linguagem.

A complexidade do processo de aquisição do código (alfabetização), numa realidade heterogênea (ser constituída por alunos de diferentes idades e séries), como as salas multisseriadas, despertou a nossa curiosidade investigativa, ao nos deparar com uma escola que apresentava evidências de uma prática da leitura e da escrita contextualizada, e que não se restringia apenas em ensinar a codificar e decodificar, na medida em que a professora demonstrava diferentes formas de trabalhar o código linguístico⁴.

Esse referencial teórico e prático construído na nossa formação na Licenciatura em Educação do Campo nos levou a escolha da Escola do Campo da Pitombeira⁵, como Estudo de Caso, pois sempre despertou a curiosidade de todos os estudantes da Lecampo, que tinham contato com sua prática, ao perceberem a interação que ocorria entre a professora, as crianças e os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Desenvolvemos então um pressuposto de que a proposta da Educação Contextualizada no Campo possibilitava uma prática pedagógica diferenciada na escola, e conseqüentemente, uma prática alfabetizadora e de letramento contextualizado, issosuscitou a nossa curiosidade de investigar: Quais as práticas de letramento que estão presentes na sala multisseriada do campo? Como se trabalha a aquisição de leitura e escrita numa sala multisseriada do campo? Porque a professora adota esta metodologia?

Com este referencial optamos pelo Estudo de Caso enquanto uma estratégia de pesquisa qualitativa, pois segundo Yin (2001), este método possibilita uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. Para este autor, o Estudo de Caso, é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real,

⁴Código: a maneira pela qual a mensagem se organiza. O código é formado por um conjunto de sinais, organizados de acordo com determinadas regras, em que cada um dos elementos tem significado em relação com os demais. Pode ser a lín... - Veja mais em Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/teoria-da-comunicacao-emissor-mensagem-e-receptor.htm?cmpid=copiaecola>> Acesso em 10 de Março de 2018.

⁵ Escola Municipal Rodolfo Santa Cruz, denominada por todxs da Escola do Campo da Pitombeira.

especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

Para atender aos objetivos propostos, o texto foi organizado em três capítulos. A introdução traz a apresentação do tema, às considerações iniciais, ao problema de pesquisa, aos questionamentos, aos objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos.

O primeiro capítulo trata sobre a abordagem metodológica que orientou a pesquisa, o tipo de estudo adotado, os procedimentos, os instrumentos, as categorias analíticas do trabalho, os sujeitos da pesquisa e o campo da pesquisa.

O segundo capítulo trata do referencial teórico que orientou a nossa pesquisa. Os estudos sobre as classes multisseriadas, sua origem e situação atual foi de fundamental importância para a compreensão da organização do trabalho pedagógico, na escola pesquisada. O referencial teórico construído ao longo do curso sobre Educação do Campo, alfabetização e letramento foi ponto de partida para nossa escuta e olhar sobre o campo de pesquisa. Assim, temos como finalidade apresentar as referências teóricas que subsidiaram a investigação.

O terceiro capítulo evidencia os achados na pesquisa de campo, a partir dos diferentes procedimentos e instrumentos, nos quais podemos identificar o processo de diagnóstico e avaliação da leitura e escrita usadas pela professora, que possibilita seu acompanhamento e o planejamento das práticas de letramento em sala de aula. A diversidade de eventos de letramento que ela possibilita as crianças dentro e fora da sala de aula.

Por fim, as considerações finais onde registramos os aspectos importantes e relevantes da pesquisa, enfatizando o aprendizado, as contribuições para o curso de Educação do Campo, especificamente para o estudo sobre classes multisseriadas do campo, no que se refere aos processos de aquisição de leitura e escrita.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo trata sobre a abordagem metodológica que orientou a pesquisa, o tipo de estudo adotado, os procedimentos e instrumentos utilizados para realizar a pesquisa. A revisão de literatura nos possibilitou uma base durante todo o trabalho de campo para um melhor entendimento do objeto estudado.

2.1 TIPO DE ESTUDO

A abordagem qualitativa nos ajudou para uma aproximação com o objeto da pesquisa buscando o universo de significados, percepções, concepções, valores e atitudes presentes na prática com a leitura e escrita na classe multisseriada do campo. Essa “busca por um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21), nos possibilitou uma maior aproximação com a prática e uma compreensão do seu desenvolvimento. Pois, conforme Gerhardt e Silveira (2009 p.32):

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos (suscitados e de interação), e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações

A necessidade deste aprofundamento nos levou ao Estudo de Caso, como método da pesquisa, possibilitando a aproximação com a ‘Escola da Pitombeira’, com o contexto desta escola, sua organização e interações internas: docentes, discentes e servidores que trabalham na escola, e externa: com as famílias, com a comunidade, com as práticas sociais e produtivas desenvolvidas pela comunidade. Essa vinculação da escola com seu contexto, somente reforçou o que coloca Stake (1999), sobre a importância e a atenção que se deve dar ao contexto, quanto mais intrínseco for o caso estudado.

O interesse no estudo nessa comunidade deu-se através das inserções em diferentes atividades ao longo do percurso acadêmico, que possibilitou interações com a comunidade e com a escola.

Neste caso, a Escola faz parte da vida da comunidade e a comunidade faz parte da vida da Escola, somente assim, podemos entender a dinâmica que se desenvolve no cotidiano desta instituição. Isso ficou evidenciado quando no início do ano, ao retornar para o campo de pesquisa, havia sido tomado pela gestão pública do município a decisão de fechar a escola, e transportar as crianças e professora para uma comunidade vizinha. O sentimento de indignação estava presente em toda a comunidade, contra tal proposta, o que levou a uma mobilização, que ora encontra-se em andamento.

Preocupamo-nos com a multiplicidade de dimensões presentes no contexto da escola, uma vez que apresentava uma complexidade de formas de organização do trabalho pedagógico. Portanto, fizemos um exercício metodológico de focar na dimensão da aquisição da leitura e escrita, objeto do nosso interesse neste estudo, embora toda a prática desenvolvida esteja articulada com diferentes estratégias, conteúdos e espaços.

Além de perceber em outros momentos do percurso acadêmico que essa escola era um caso em particular a ser estudado, pela percepção de como a comunidade faz parte do processo pedagógico, ou seja, no processo de aprendizagem os sujeitos camponeses fazem parte dessa história, isso destaca pelo fato de que a comunidade que a escola está inserida, também está inserida uma Associação dos moradores, onde tanto a escola quanto a associação dialogam como forma de educação formal ou não formal, mostrando a importância disso para o aprendizado da comunidade e da escola.

A escola se destacava pelo seu processo de ensino e aprendizagem, mostrando que a heterogeneidade, presente na multisseriada, não é o problema em si, que a prática pedagógica desenvolvida na escola a partir de um olhar contextualizado sobre o ensino da leitura e da escrita lidava de outra forma com esta questão.

Esse exercício nos evidenciou como no Estudo de Caso, a finalidade é tornar compreensível a situação estudada, através da particularização, podemos aprender muitas coisas que são gerais, pois:

(...) dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais. Fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações (STAKE, 1999, p. 78).

Assim, o estudo de uma Escola do Campo multisseriada, que apresenta uma prática significativa e representativa, pode nos permitir aprendizados a serem generalizados em outras situações e contextos escolares junto aos sujeitos do campo.

Conforme Yin (1993) para se poder generalizar é bastante importante a existência de uma teoria prévia. Um bom uso da teoria ajuda a delimitar o desenho eficaz de um estudo de caso; a teoria também é essencial para a generalização dos resultados subsequentes (p.4). As conclusões de um estudo poderão ser extrapoladas ou transferíveis para outros casos tendo em conta as similaridades das condições particulares e contextuais de cada situação.

2.2 CATEGORIAS ANALÍTICAS DO TRABALHO

Conforme nos coloca Minayo (1998) as categorias analíticas são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. (p. 94). Portanto, neste trabalho teremos como categorias analíticas: **alfabetização, letramento, eventos de letramento e práticas de letramento.**

A categoria **Alfabetização**, esta sendo entendida neste trabalho conforme Soares (2003), que é de tomar o indivíduo capaz de ler e escrever, a aquisição da escrita, por um indivíduo ou grupo de indivíduos. Ainda segundo a autora é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever.

A categoria **Letramento** pode ser entendida conforme Soares (2002) Letramento tem sido palavra que designa ora as práticas sociais de leitura e escrita, ora os eventos relacionados com o uso da escrita, ora os efeitos da escrita sobre uma sociedade ou sobre grupos sociais ora o estado ou condição em que vivem indivíduos ou grupos sociais capazes de exercer as práticas de leitura e de escrita.

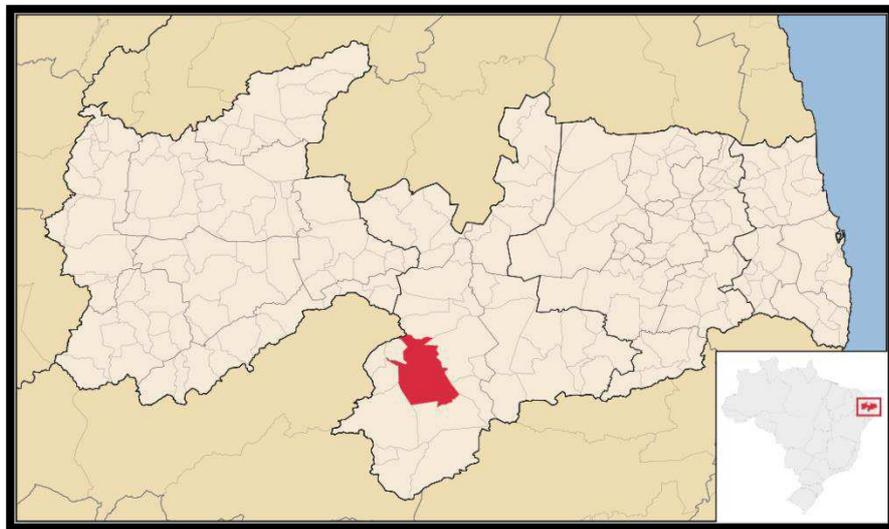
Segundo Kleiman(1995) e Soares (2005), os **Eventos de letramentos** são constituídos por ocasiões concretas, observáveis, únicas, não repetíveis, em que a escrita é de alguma forma mobilizada. Fazem parte desses eventos participantes visíveis; circunstâncias físicas concretas; artefatos materiais, como papel, computador; e as ações específicas, observáveis dos participantes, evidentes em atividades como leitura em voz alta, leitura silenciosa, anotações na margem do livro, etc.

As **práticas de letramento**, em contrapartida, são abstratas, e podemos dizer, grosso modo, que são elas que subjazem as atividades, as formas de usar os materiais, os modos de participação dos eventos. Em relação aos participantes, por exemplo, uma forma de reagir de um aluno pode ter pouco a ver com os demais participantes. (KLEIMAN, 1995).

2.3 CONTEXTOS DA ESCOLA E DA PRÁTICA

O lócus territorial da pesquisa foi o Município de Sumé, especificamente a comunidade da Pitombeira, e a Escola Rodolfo Santa Cruz- Escola da Pitombeira. O município de Sumé, localizado no Cariri Paraibano localizado na região do Cariri Paraibano (ver ilustração 1), com área territorial de 864 km², e uma população estimada de 18.000 habitantes segundo o IBGE 2008, com uma densidade demográfica de 21,48 hab./km². O município está na área geográfica de abrangência do Semiárido brasileiro, esta delimitação tem como critérios: o índice pluviométrico, o índice de aridez e o risco de seca.

Ilustração 1 – Localização do Município de Sumé no Estado da Paraíba.



Fonte: IBGE, 2008.

O município fica distante da capital do Estado em 264 km, e interligado pelas rodovias 412 e 214 que liga o município com Campina Grande, e com a região do Sertão de Pernambuco.

Ilustração 2 –Município de Sumé e os municípios limítrofes.



Fonte: Google maps

O Município apresenta como limites: a norte São José dos Cordeiros, a sul Camalaú e Monteiro, a leste Congo e Serra Branca e a Oeste Amparo, Ouro Velho e Prata, o que possibilita o acesso de pessoas dos diferentes municípios, inclusive para cursar o ensino superior no Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal de Campina Grande, situado neste município desde 2009.

O açude de Sumé tem uma importância e um significado para a vida do município, e de suas comunidades ribeirinhas, foi construído pelo DNOCS no período de 1957 a 1962 para uma capacidade inicial de armazenamento de cerca de 45 milhões de m³ de água. A sua bacia hidráulica é de 1.396,58ha e a hidrográfica (Rios Paraíba/Sucuru) de 856,25 km² (DNOCS/PDRH-PB, sem data).

Nos anos de 1970, o município alcançou grande projeção dentro do território do Cariri. O perímetro começou a ser implantado no ano de 1970 e somente atingiu sua plena capacidade em 1976. O suprimento hídrico do perímetro no início do projeto era realizado integralmente pelo reservatório de Sumé, que possui capacidade de armazenamento de 44.864.100 m³. Em 1975 foi criada a Cooperativa Agrícola Mista dos Irrigantes de Sumé. No perímetro eram produzidos: capim, feijão, milho, hortaliças (tomate comercial e

industrial), frutíferas (melancia, melão e banana) e atividades de pecuária e caprinocultura (BRASIL, 2007).

A partir de 1989, quando o volume acumulado no açude atingiu menos de 25% de sua capacidade, o fornecimento de água para o Perímetro Irrigado através da rede de distribuição por canais foi suspenso, situação que ainda persiste (BRASIL, 2007).

Conforme os estudos realizados sobre a temática (BRASIL, 2007), não se pode culpar o clima, a seca climática, pelo colapso da estrutura de irrigação do município, que se devem estritamente as ações humanas - da **sociedade civil** não preparada para convivência com o semiárido e o exercício do controle social das políticas públicas e do **poder público** que não desenvolve políticas públicas permanentes, sistemáticas e de convivência com o semiárido.

2.3.1 A comunidade da Pitombeira

Nas margens do açude foi se constituindo comunidades de agricultores/as familiares, uma dessas comunidades é o Sítio Pitombeira (assim denominado porque havia muita plantação de pitombas e florestas, segundo os moradores). A comunidade localiza-se cerca de 2 km da sede do município. Cada morador recebeu um lote do DNOCS com 2 ha secos e 50 m de vazante. Inicialmente, os contratos eram feitos por

3 anos, mas, atualmente, equivalem a 12 anos, com direito à renovação e à transferência para familiares dos concessionários (DNOCS/PDRH-PH. 2004).

A comunidade se fortaleceu mais a partir da criação da Associação dos Moradores e Usuários de Águas da Bacia de Sumé (AMUABAS) surgiu em 1991, abrangendo inicialmente todos os usuários da Bacia, mas, com a criação das outras associações, os sócios (110) atuais são os moradores do Sítio Pitombeira.

Inicialmente, a comunidade produzia de forma tradicional, passaram a partir de 2003, a produzir de forma agroecológica, cuja produção é vendida diretamente na feira livre de Sumé. Na ilustração 3, podemos visualizar a localização da comunidade e da Escola da Pitombeira:

Ilustração 3 – Localização da Escola Campo de Pesquisa no Município de Sumé.



Fonte: Google maps

2.3.2A Escola Rodolfo Santa Cruz – Escola da Pitombeira

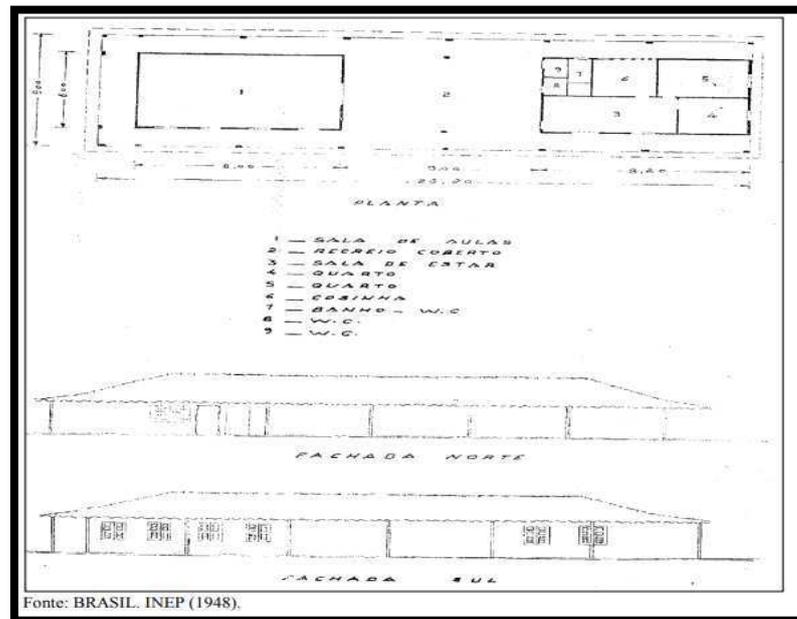
A Unidade Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Rodolfo Santa Cruz, localiza-se na zona rural do Município de Sumé PB, foi fundada em 1967. Como todas as escolas rurais do Brasil, começa de forma precarizada e domestica – funcionando na casa de moradores.

Conforme nos coloca Silva (2009) do ponto de vista das políticas governamentais e da legislação em vigor, pouco se falou sobre a educação rural até o início dos anos de 1980. A Lei nº 4.024/61 deixou a cargo dos municípios a organização da escola rural, e eles começaram a construir as —escolas típicas rurais ou escolas isoladas⁶, ampliando cada vez mais o número de escolas com turmas multisseridas⁷ no campo, cuja localização geográfica atendia mais aos interesses políticos eleitoreiros da oligarquia agrária do que às demandas das comunidades.

⁶Essas escolas foram os primeiros prédios públicos construídos nas comunidades, geralmente compostas de uma sala de aula, pátio coberto, banheiros, preferencialmente próximo a casa da professora.

⁷ Constituída essencialmente por sala multisseriada e unidocente, essa escola se caracteriza por possuir uma sala e ter um só professor que ministra aulas para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, no mesmo local e ao mesmo tempo.

Ilustração 4 – Modelo de Escola predominante no Campo a partir da década de 1970.



Fonte: Brasil, INEP, 1948.

Esse modelo de escola foi a que chegou à comunidade da Pitombeira, e durante décadas se constituiu na única presença do Estado na comunidade. A sua estrutura física é característico dos prédios escolares construídos a partir da década de 1970, no campo brasileiro, conhecido como “Escola Típica Rural”, conforme podemos verificar na foto 1.

Foto 1 – Frente do prédio da Escola Rodolfo Santa Cruz.



Fonte: Arquivo da Escola

Conforme nos colocou a professora este prédio não passou por reformas no espaço físico ao longo dos anos pela gestão pública, todavia, passou por uma mudança a partir da prática da Educação Contextualizada, que a escola passou a assumir a partir de 2013, quando começou a participar da formação sobre Educação do Campo, na parceria com o CDSA. As mudanças foram sendo realizadas pela prática pedagógica dos estudantes, professora e família, conforme podemos ver na ilustração 6.

Fotos 2 e 3 – Atual frente da Escola da Pitombeira, 2017.



Fonte: Arquivos da Escola, 2017.

Observando as fotos 2 e 3 percebemos que não aconteceu ampliação do prédio físico da escola, todavia, a mesma ganhou vida, colorido, participação das crianças na sua organização.

Quadro 1– Infraestrutura da Escola e funcionamento.

ESPAÇO	FUNCIONAMENTO
01 sala	Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino fundamental.
01 sala	3º, 4º, 5º ano do Ensino Fundamental.
Cozinha	Preparação da merenda
02 banheiros	Para uso dos profissionais da escola e das crianças

Área externa	Jardim e pátio aberto organizado pelos professores e estudantes
01 cisterna	Construído pelo Programa Cisterna na escola

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Durante a pesquisa, pela inserção da Escola no Projeto Cisternas nas Escolas⁸, numa parceria entre Articulação do Semiárido Brasileiro- ASA, Fórum territorial de Educação Camponesa do Cariri – Fortecampo⁹ e a Secretaria de Educação do Município, foi construída uma cisterna com capacidade de captação de 52 mil litros de água, para ser usada no preparo da alimentação das crianças.

Foto 4–Cisterna construída na escola – Projeto Cisterna na Escola, 2017.



⁸O Projeto Cisternas nas Escolas tem como objetivo levar água para as escolas rurais do Semiárido, utilizando a cisterna de 52 mil litros como tecnologia social para armazenamento da água de chuva. A chegada da água na escola tem um significado especial porque possibilita o pleno funcionamento deste espaço de aprendizado e convivência mesmo nos períodos mais secos. Site da ASA www.asa.org.br acesso em 10 de março de 2018.

⁹ O Fórum Territorial de Educação Camponesa do Cariri Ocidental Paraibano, se articula a partir de dezembro de 2015, dentro da perspectiva de fomentar um espaço de articulação, formação, mobilização e proposição de educadorxs, movimentos sociais campesinos e quilombolas, pastorais sociais, associações de moradores das comunidades rurais e assentamentos, associações de produtorxs familiares, movimentos de luta pela terra e sindical, professorxs e estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, Agroecologia e outros cursos que sintam-se identificados com o trabalho de Educação Escolar e Não Escolar junto aos Povos Campesinos e Quilombolas que vivem e trabalham no Cariri Ocidental Paraibano.

Essa tecnologia social assume uma importância e um significado para as escolas nas comunidades rurais, que nos períodos de estiação prolongada tem dificuldades de manter suas atividades devido à escassez da água. Durante a observação percebemos nas situações informais, falas que ressaltavam a alegria da escola com o acesso a esta tecnologia, principalmente, pelo fato da mesma ter vindo associada a um processo formativo para os/as professores/as e servidores da escola: merendeira e servente.

2.3.3 Comunidade Escolar

A Escola funciona com a Educação Infantil e o Fundamental I, com funcionários que dão o melhor de si para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos da comunidade em que a escola está inserida.

Quadros 2 – Profissionais da Escola, formação e tempo de exercício profissional.

FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXERCÍCIO PROFISSIONAL
Professora da Educação Infantil, 1 e 2 ano	Pedagogia Especialização em Educação Básica	24 anos, sendo 18 anos na escola pesquisada
Professor do 3, 4 e 5 ano	Logos 2	25 anos
Cuidador	Curso até o 4º período de contabilidade.	02 anos
02 auxiliares de serviço	Um estudou até a 4ª Sério(atual 5º ano) Ensino Fundamental I, e a outra tem o Ensino Médio completo.	10 anos

Fonte: Informações da professora.

A Escola conta com profissionais da educação formados, e que sempre fazem planejamentos pedagógicos, com intuito de sempre melhorar o processo de construção de conhecimento nos seus alunos, já os funcionários auxiliares de serviços sempre estão disponíveis para desenvolver suas atividades na escola, sem falar que as crianças conhecem esses profissionais por serem da mesma comunidade já estão acostumados com eles.

Embora os dois professores não possuam formação específica em Educação do Campo, mas sempre fazem formação continuada sobre a Educação do Campo e a multisseriada, no projeto de extensão em parceria com o CDSA. A partir da sua prática e das formações continuadas, vão adquirindo um processo de formação para trabalhar com a Educação do Campo, embora sua formação não seja específica, mas ao estar em serviço é necessário ter formação continuada.

Quadro 3 – Turmas e número de alunos

TURMA	NÚMERO DE ALUNOS
Educação Infantil ao 2º ano Ensino Fundamental I	13
3º ao 5º ano Ensino Fundamental I.	10

Fonte: Informações da professora.

A escola funciona da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, são 6 séries com 23 alunos, duas salas de aulas para essas 6 séries, funcionando com duas turmas multisseriadas. Nas conversas informais sempre foi expresso pela professora à necessidade de que existisse uma turma específica para Educação Infantil, considerando as especificidades do trabalho para as crianças pequenas, suas características de desenvolvimento, suas capacidades e uma proposta curricular específica para esta etapa da educação.

2.3.4 Sujeitos da Pesquisa

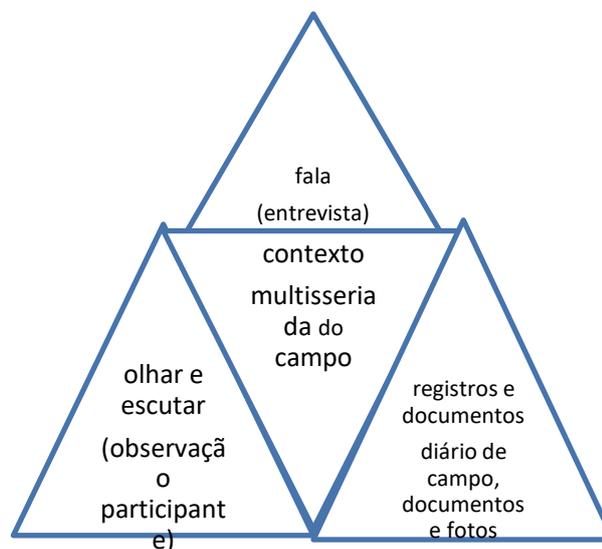
A professora que trabalha com a turma da Educação Infantil, 1º e 2º ano, tem 42 anos de idade, formada em pedagogia com especialização em educação básica, faz 24 anos que é professora, sendo 18 anos na escola pesquisada. A pesquisa contou com a participação de 06 (seis) alunos da Educação Infantil, sendo 03 (três) meninos e 03 (três) meninas; 03 (três)

alunos 1º ano ensino fundamenta (03) sendo 02(duas) meninas e 01(um) menino; e do 2º ano 4 alunos, 02(dois) meninos e 02(duas) meninas, esses alunos tem uma faixa etária de 04 a 07 anos, agrupados numa turmamultisseriada, compondo então um total de 13 (treze) alunos.

2.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

No Estudo de Caso, a diversidade de procedimentos e instrumentos torna-se fundamental como ‘fontes de evidencias’, por isto, buscamos observação direta e participante, fotografias, relatos do trabalho, atividades realizadas em sala. A vantagem mais importante para a utilização de fontes múltiplas de evidência é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados (Yin, 2001).

Gráfico 1 – Triangulação das fontes de evidencias na pesquisa.



Fonte: sistematizado pela autora, 2018.

Autores como Yin (1993) e Stake (1994; 1999), apresentam a triangulação como uma estratégia de validação, na medida em que torna possível a combinação de metodologias para estudo do mesmo fenômeno.

Durante toda a pesquisa de campo o procedimento da observação participante, sendo feitas quatro observações em sala de aula, e outros contatos com a professora em particular, contando com o diário de campo, para registrar as atividades desenvolvidas na escola pela professora com o processo de leitura e escrita das crianças. A importância da observação participante é salientada por Yin (2005), quando escreve que:

(...) para alguns tópicos da pesquisa, pode não haver outro modo de coletar [colectar, recolher] evidências a não ser através da observação participante. Outra oportunidade muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo (p. 122).

A observação participante contou como instrumento fundamental, do diário de campo. O diário de campo consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do profissional e do aluno (Falkembac, s.d.). Pode ser utilizado para registros de atividades de pesquisas e/ou registro do processo de trabalho. Para Pinto, o diário de campo “facilita criar o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos de um dia de trabalho” (citado por Falkembac, s.d., p. 1). Assim, o diário de campo serve para que o pesquisador, após fazer sua observação no campo de pesquisa possa fazer suas anotações, para que seja refletido, analisado e para que sirva como uma forma de armazenamento de informação.

Outro instrumento que usaremos para aprofundar as informações coletadas na observação e no diário de campo, será entrevista, que segundo, Marconi e Lakatos (2003, p. 195):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Assim observe o que o autor fala sobre a entrevista: “Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde” (GIL, 2002, p. 114 e 115).

Nos levantamentos que se valem da entrevista como técnica de coleta de dados, esta assume forma mais ou menos estruturada. Mesmo que as respostas possíveis não sejam fixadas anteriormente, o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro, que pode ser memorizado ou registrado em folhas próprias (GIL, 2002, p. 117).

O entrevistador deverá ser bastante habilidoso ao registrar as respostas. Deverá ter a preocupação de registrar exatamente o que foi dito. Deverá, ainda, garantir que a resposta seja completa e suficiente (GIL, 2002, p. 118).

O investigador qualitativo tem, na entrevista, um instrumento adequado para captar essas realidades múltiplas (Stake, 1999). Assim, utilizamos a entrevista como forma de entender como os professores trabalham esse processo de alfabetização articulada com o letramento. Identificando os eventos de letramento que eles têm contato nesse processo.

2.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados será realizada com base nas observações feitas no diário de campo, análises através dos dados fornecidos pela professora, por meio do ditado psicogenético que ela fez com sua turma multisseriada, e conforme os dados que foram acrescentados a partir das entrevistas. Para isto utilizaremos a Análise de Conteúdo na perspectiva da análise temática conforme posta por Bardin (1977). Baseando-se nas observações feitas e anotadas no diário de campo e análise das entrevistas feitas com os professores, elaboramos as categorias. Por fim, quando analisado as observações feitas no diário de campo e desdobrada entrevista em categorias as falas da professora dos anos iniciais ensino fundamental, para analisar quais os aspectos que são trabalhados no processo de alfabetização de cada um e quais os eventos de letramento, que serão analisados junto com os dados do diário de campo.

3 ESCOLA MULTISSERIADA DO CAMPO: NOVAS REFERÊNCIAS PARA AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo iremos tratar do referencial teórico que orientou a nossa pesquisa. Os estudos sobre as salas multisseriadas, sua origem e situação atual foi de fundamental importância para a compreensão da organização do trabalho pedagógico, na escola pesquisada. O referencial teórico construído ao longo do curso sobre Educação do Campo, alfabetização e letramento foi ponto de partida para nossa escuta e olhar sobre o campo de pesquisa. Assim, temos como finalidade apresentar as referências teóricas que subsidiaram a investigação.

3.1 AS SALAS MULTISSERIADAS COMO ORIGEM DAS ESCOLAS NO CAMPO BRASILEIRAS

A colonização brasileira deixou como herança as cercas do latifúndio e a exclusão da população camponesa da escolarização. Somente no Império se faz referência à criação da escola pública, com a Lei Januário Barbosa de 15 de outubro de 1827 – lei que já nasce excludente, porque no seu artigo primeiro coloca que serão construídas escolas primárias públicas em todas as cidades, vilas e povoados mais populosos.

Assim, a maioria do país – rural – ficará sem acesso a instrução primária, portanto, a escola no campo seguirá durante década sendo individual – para aqueles que podiam pagar aulas avulsas ou comunitárias – assumida em espaços domésticos ou improvisados pela comunidade e famílias (SILVA, 2000), as primeiras escolas ou salas de instrução, no Brasil, localizadas frequentemente na casa do professor ou em casa familiar seguiam o método individual de ensino, vulgarmente chamado “método de instrução doméstica”.

Essa lei sinalizou também para o método que deveria organizar as escolas a partir de então – método Lancaster Bell ou Ensino mútuo (SILVA, 2000). Essa proposta surgida com a Revolução Industrial na Inglaterra, para expansão da escolarização para formar mão de obra para industrialização. A Lei de 15 de outubro de 1827, refere-se em três artigos às escolas de ensino mútuo: no artigo 4º, em que determina sejam de ensino mútuo as escolas nas capitais das províncias e nas cidades, vilas e lugares populosos destas” (AZEVEDO, 1963, p.564 *apud* MANCINI).

Segundo Silva (2000), no Brasil, a sua adoção representou exatamente a falta de interesse do Estado agroexportador e escravocrata de oferecer condições mínimas de

funcionamento das escolas, principalmente quanto à garantia de formação e remuneração adequada dos professores/as, num país que predominava o analfabetismo, e não possuía centros de formação de professores/as, como uma salvação para implementação da instrução primária. Vejamos:

A introdução do método de Lancaster ou do ensino mútuo e as esperanças que suscitou constituem um dos episódios mais curiosos e significativos dessa facilidade, que nos é característica, em admitir soluções simplistas e primárias para os problemas extremamente complexos. Segundo esse método que esteve em voga durante mais de vinte anos, cada grupo de alunos (decúria) era dirigido por um deles (decurião), mestre de turma, por menos ignorante ou, se o quizerem, por mais habilitado. Por essa forma em que o professor explicava aos meninos e estes, divididos em turmas, mutuamente se ensinavam, bastaria um só mestre para uma escola de grande número de alunos. Numa escola de 500 alunos, por exemplo, em vez de doze professores, necessários para doze classes, cada uma de 40 alunos, mais ou menos, não seria preciso mais que um professor, que descarregaria em 50 alunos de melhor aproveitamento o ensino dos restantes distribuídos em decúrias...” Muito e depressa e sem custo: o ideal para o Brasil”. Comenta com ironia Afrânio Peixoto. Pois, na divulgação de tal sistema, o governo imperial se empenhou, durante anos a fio, até a mais completa desilusão, com era de esperar e espanta que houvesse tardado tanto. (AZEVEDO,1963,p.564 *apud* MANCINI)

Este momento é de muita tensão no Brasil, pela entrada das ideias liberais, e pelas lutas contra a escravidão que se espalhava em todo o país, além de lutas localizadas, que buscavam uma efetiva descolonização do Brasil, e não apenas mudanças de príncipes, dentre as quais podemos citar: a Balaiada no Maranhão, a Cabanagem no Pará, a Sabinada na Bahia (SILVA, 2006).

Esses movimentos de libertação brasileiros e as ideias iluministas-liberais que começaram a circular na Europa para institucionalização da instrução primária quanto a criação da Escola Normal para implantação das normas do ensino, aparece como um esforço do Brasil independente para se firmar como controlador e responsável pela instrução primária destinada à população. Não esquecendo as contradições desta iniciativa num contexto social que possuía como características: escravagista, autoritário, latifundiário e organizado para atender uma minoria (SILVA, 2000).

A precariedade, a improvisação e atribuição para o exercício do magistério aos próprios professores, no artigo 5º, em que estabelece providências para a sua instalação e obriga os professores “que não tiverem a necessária instrução desse ensino a irem instruir-se

em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas das capitais (AZEVEDO,1963,p.564 *apud* MANCINI).

Assim, vamos ter a primeira Escola Normal criada em Niterói em 1835, na Paraíba será criada em 1883,em João Pessoa. Não iremos analisar toda esta questão neste trabalho, o que interessa mostrar que a instabilidade que marca o surgimento da escola pública irá interferir diretamente na constituição da profissão docente, na sua formação e na sua prática pedagógica. A instabilidade e descontinuidade destas escolas foram as grandes marcas até a década de 1940, nestas escolas, cujo principal objetivo inicial era transmitir os conteúdos elementares, a formação moral e religiosa e a aplicação teórica e prática do ensino mútuo (SILVA, 2000).

Por outro a reivindicação dos pioneiros da educação por uma escola pública, laica e gratuita, dentre estes se destacando Anísio Teixeira e Carneiro Leão, que defendiam o Ruralismo Pedagógico¹⁰, como uma política para superar o analfabetismo e a exclusão da população rural ao processo de modernização do país (SILVA, 2000).

Quando o debate sobre a Educação Rural surge no Brasil a partir da década de 1920, e se afirma na década de 1930, como uma ação governamental, pouco irá mudar desta fisionomia precarizada da escola que foi se instituindo para a população campesina. A concepção de uma população rural, atrasada, ignorante, necessitando de uma ação sanitária para se adaptar a mentalidade urbana, industrial centrada no centro sul do Brasil, foi a referencia da Educação Rural, que ao longo do tempo, contribuiu para o processo de inferiorização do campo e de seus sujeitos.

No campo, a maioria das escolas funcionava nas casas das professoras ou espaços alugados, precários que não ofereciam condições para escolarização, inclusive para aplicação correta do ensino mútuo, que exigia além da monitoria dos alunos mais experientes, espaços físicos adequados e materiais instrucionais. O quadro de precarização, fragilidade e descontinuidade da oferta da instrução primária nas províncias, com exceção das capitais, se expressavam nas condições físicas e/ou materiais da escola, número reduzido de escolas pelo interior do país, falta de mobiliário adequado, carência de um quadro de professores/as preparado, inexistência de uma normatização.

¹⁰O Ruralismo Pedagógico foi um discurso que atribuiu a falta de desenvolvimento do campo e a não fixação do homem à terra à inexistência de escolas rurais sendo uma situação predominantemente cultural. Portanto, a escola teria o papel de realizar uma mudança no campo, tirando-o do atraso e da ignorância, impedindo assim a migração de sua população para a cidade. Esse discurso trouxe pela primeira vez os problemas concretos das escolas na área rural, mas, ao mesmo tempo, imprimiu a esta discussão uma postura política conservadora que passa a acompanhar os movimentos oficiais de Educação Rural até décadas recentes.

Assim, a Escola Multisseriada surge historicamente no Brasil, junto com a estruturação da Escola Pública, naquele momento, ainda não recebia esta denominação, porque o sistema seriado surge somente na década de 1940 no Brasil.

As escolas rurais com turmas multisseriadas existem no Brasil desde o período imperial, quando se aplicava o método mútuo ou do ensino por meio da monitoria (Lancaster Bell) na instrução elementar. Essas escolas reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor como responsável pela condução do trabalho pedagógico sendo, portanto, unidocentes e diferenciadas da grande maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por séries e cada turma possui o seu próprio professor. (CARVALHO; MARTINS, 2014, p.54)

Para Silva(2000) os embates entre as elites agrárias – manter eleitores no “cabresto” – e a burguesia industrial emergente que necessitava formar mão-de-obra alfabetizada para a indústria nascente foram determinantes para as concepções de Educação Rural que surgia naquele momento, e que, portanto, transferiu para o Centro-Sul do País, os investimentos que se iniciaram com a criação do Ministério da Educação. O início da república vai trazer consigo a educação como capaz de ajudar na modernização do país, portanto, também precisava se modernizar, e se organizar com normas e métodos os diferentes tipos de escolas existentes. .

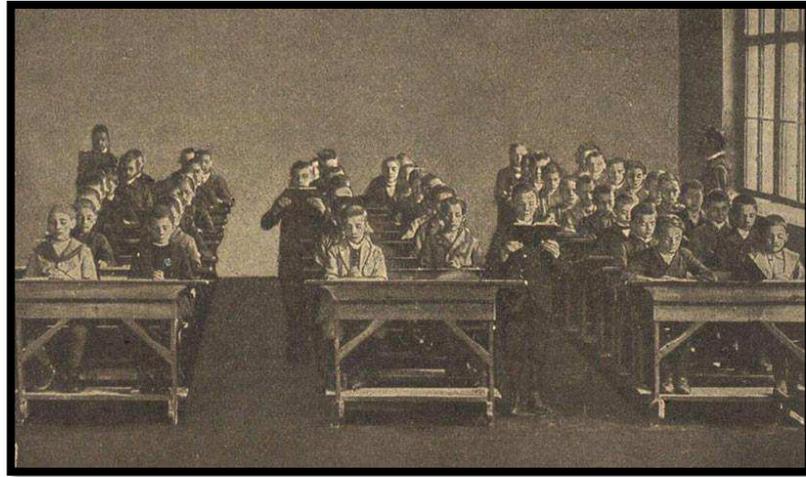
De acordo com Faria Filho e Vidal (2000) uma primeira referencia sobre o tempo organizado foi à imposição do ensino simultâneo, este impunha uma divisão dos alunos por grau de conhecimento e obrigava-os a fazer ao mesmo tempo uma mesma atividade. Impunha-se também uma nova forma de distribuir o dia na escola, dividida entre aula, repouso, lanche. Utilizando-se de alguns instrumentos capazes de controlar o tempo, tais como: relógios e campainhas. Precisava-se a construção de um novo tipo de prédio: o grupo escolar para atender a necessidade de graduação e distribuição dos alunos nas classes.

Assim, enquanto nas cidades iniciaram as construções dos grupos escolares, a organização das turmas por seriação, a implantação do ensino simultâneo¹¹, as salas organizadas por faixa etária e sexo e a normatização da educação. Neste sentido, o desenvolvimento da escola pública de massas consolida este modelo de organização escolar

¹¹Visa atender um grande número de alunos separados em subgrupos conforme o grau de desenvolvimento. Segundo esse método, cada professor deveria atender a três classes. Foi criado e sistematizado por São João Batista de La Salle (1651-1719), que suavizou a disciplina escolar da sua época, proibindo os castigos físicos. MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes método simultâneo. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/metodo-simultaneo/>>. Acesso em: 15 de mar. 2018.

assente na matriz pedagógica constituída pela classe e sala de aula, impondo assim um modo de organização pedagógica da homogeneização – denominado de modelo urbanocentrado da educação, passa a ser hegemônico e direcionar a organização da escola moderna no Brasil.

Foto 5 –Organização da Classe pelo ensino simultâneo.



Fonte: <<http://www.educabrasil.com.br/metodo-simultaneo/>>. Acesso em: 15 de mar. 2018.

A Escola Rural naquele momento possuía uma diversidade de situação no Brasil, e misturava o ensino individual, ensino mútuo e o ensino simultâneo (principalmente nas regiões centro-sul onde foram construídos os primeiros prédios escolares com recursos públicos). Assim, a partir de 1940, quando o paradigma da seriação, do ensino simultâneo, da classe, dos tempos e espaços definidos, das graduações com avaliação, essa heterogeneidade passa a ser um problema, que ao invés de ser trabalhado, considerando a especificidade do contexto, da vida, dos sujeitos, foi estereotipada e abandonada pelas políticas educacionais, que foram surgindo ao longo dos tempos.

As escolas/classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor. Presentes no contexto do campo, as escolas/classes multisseriadas são frutos de um período histórico que nos remete ao Brasil colônia, com as professoras leigas e ambulantes que davam aulas aos filhos dos donos das terras, e por consequência os filhos dos seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759 (JANATA, ANHAIA, 2015, p.2).

Segundo Silva (2000) até o surgimento do Movimento da Educação do Campo no Brasil, as escolas no campo e seus profissionais sempre foram tratados com programas e projetos fragmentados, descontextualizados e temporários. Observe o que destaca Hage (2005, p. 2) sobre a Educação Rural:

(...) **se constitui numa ação “compensatória”** – trata os sujeitos do campo como incapazes de tomar suas próprias decisões. São sujeitos que apresentam limitações, em função das poucas oportunidades que tiveram em sua vida e do pouco conhecimento que tem. A educação é dada aos indivíduos para suprir suas carências mais elementares – Educação supletiva. Transmite-se a cada indivíduo somente os conhecimentos básicos, pois se acredita não ser necessário aos sujeitos do campo, que lidam com a roça, aprender conhecimentos complexos, que desenvolvam sua capacidade intelectual. **A educação é tida como um favor e não como um direito!** (grifo do autor).

Diferente das escolas urbanas, a maioria das escolas do campo trabalha com turmas multisseriadas onde um único professor trabalha com várias séries dentro de uma mesma turma. No que dizem respeito às escolas elas podem ser vistas como possibilidades para que as pessoas do campo não precisem se deslocar do espaço onde mora, para outros espaços, com características totalmente diferentes do seu convívio. Sobre isso, observe Carvalho e Martins (2014):

As escolas multisseriadas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos dos sujeitos no campo, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente que já indica parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo. (p. 54)

Isso significa que muitas vezes como não se tem outras formas para que os sujeitos do campo estudem no lugar onde vivem se tem apenas como alternativa as escolas multisseriadas. Sabemos que as escolas do campo, enfrentam grandes dificuldades para dar continuidade à educação dos alunos do campo, além do mais, às vezes, os professores por serem da comunidade e perceberem como é importante a educação para esses sujeitos enfrentam grandes barreiras, mas tentam continuar no processo educativo desses alunos. Observe:

Estudos oportunizam a identificação de um paradoxo que caracteriza a dinâmica das escolas rurais com turmas multisseriadas: o quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram, reflexo do

descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo, e, ao mesmo tempo, as possibilidades construídas por educadores, gestores e sujeitos do campo, no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas que configuram a realização existencial dessas escolas. (HAGE, 2005 *apud* CARVALHO; MARTINS, 2014, p. 55).

Ou seja, embora se saiba que a educação e principalmente a educação do campo sempre foi tratada, ou deixada para segundo plano, mas muitas escolas os educadores e até mesmo gestores desenvolvem um papel muito importante e criam formas de conduzir o processo educacional no campo, transformando a educação do campo com possibilidades de desenvolver o trabalho pedagógico e conseguem o desenvolvimento dos seus alunos, apesar das barreiras que enfrentam.

Observe alguns aspectos sobre as escolas multisseriadas que destaca Carvalho e Martins:

Em sua grande maioria, as escolas com turmas multisseriadas encontram-se localizadas nas pequenas comunidades rurais em todo o país, muito afastadas das sedes dos municípios, onde a população a ser atendida na escola atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas barracões, igrejas etc. Possuem infraestrutura precária e funcionam em prédios muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação e iluminação; que se encontra em péssimo estado de conservação. Grande parte delas possui somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade. Elas não possuem laboratório de informática, internet e algumas não possuem inclusive energia e água potável; enfim, são muitos os fatores que evidenciam as condições inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e estudantes a nelas permanecerem ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade fortalecendo assim estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural, e forçando as populações do campo a deslocar-se para estudar na cidade, como solução para essa problemática. (2014, p.56)

Pelo que se podem entender as escolas multisseriadas tem seu lado positivo e negativo, pois em alguns aspectos podem-se considerar as dificuldades enfrentadas nas práticas dessas escolas, mas é importante considerar que elas muitas vezes são as únicas alternativas para o ensino e aprendizagem dos sujeitos do campo. Pois, “as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo” (HAGE, 2005, p. 4 *apud* MOURA e SANTOS).

São estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros, ainda hoje. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seriam ainda mais alarmantes. Assim, as escolas de classes multisseriadas, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram (MOURA e SANTOS, 2012, p.71).

Considera-se que as escolas multisseriadas devem ser vistas com outros olhares já que, embora ainda não se tenha muito interesse por essas escolas, mas o trabalho que os profissionais conseguem desenvolver é de fundamental importância para a vida dos sujeitos do campo.

“Uma primeira lição: as escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente Negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade...” (HAGE e ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 10).

Sabe-se que a Educação do Campo nunca foi tratada da mesma forma que a educação urbana, mas que apesar disso o que se deve ter é uma nova visão sobre as escolas do campo, pois a maioria dos professores, apesar das dificuldades enfrentadas, dá melhor de si para que os sujeitos do campo consigam obter o aprendizado necessário para sua formação. Em relação ao letramento e alfabetização nas classes multisseriadas deve-se levar em consideração a heterogeneidade das turmas, já que se sabe que essas comportam faixas etárias diferentes, como também, os níveis conhecimentos existentes nos alunos diferentes, para isso o trabalho nas classes multisseriadas tem que ser planejado considerando esses aspectos.

Consideram-se desafios para desenvolver os objetivos de trabalho de cada ano e cada aprendizagem, ou seja, considerado a heterogeneidade de anos e séries escolares nas escolas multisseriadas. Assim, deve-se pensar como agrupar e a partir desse, desenvolver a integração desses níveis de aprendizagem, para que criem possibilidades de aprendizagens de diferentes níveis nas classes multisseriadas, algumas pesquisas e professores tem mostrado como isso acontece nas multisseriadas (MULRYAN-KYNE, 2005; SILVA, 2007).

Pode-se considerar que nas escolas multisseriadas, existem eventos de letramentos que se dá a partir da experiência das diferentes idades, já que uns aprendem com os outros, assim, considerando o que cada um contribui no aprendizado para com o outro.

(...) a sala de aula é uma “microsociedade onde cada um ajusta as suas crenças e os seus comportamentos em função do outro [...] e os alunos não somente aprendem uns com os outros, mas sua relação com o saber será em parte determinada pela dinâmica da classe” (GAUTHIER 2001. p, 65).

O autor enfatiza que a partir das experiências existentes com base nas diferentes faixas etárias, é como se nas classes multisseriadas existissem uma microsociedade em que os alunos vão compartilhando conhecimentos, com base na realidade de cada um, e a partir disso, juntos vão adquirindo novos conhecimentos, informações, e vão aprendendo uns com os outros.

Essa heterogeneidade de experiências e aprendizagens sempre foi considerada como algo limitador do trabalho com as salas multisseriada, junto com a precarização da infraestrutura e do número de crianças existentes em cada sala de aula, são argumentos utilizados para o fechamento das escolas nas comunidades rurais e sua nucleação, geralmente para sede do município.

No reinício do ano letivo, quando estava concluindo a pesquisa de campo, este fato também ocorreu com a Escola da Pitombeira, onde o argumento da organização seriada e do número de alunos foi usado como critério para o fechamento da escola, e o deslocamento das crianças para outra comunidade. Esta situação encontra-se em litígio durante esta finalização do trabalho.

3.2 O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Em relação ao surgimento da Educação do Campo, pode-se destacar que, ela surge através das reivindicações dos movimentos sociais, já que pode-se considerar que antes, a educação do campo na era tratada de forma que atendia os sujeitos do campo, muitas vezes o sujeitos do campo tinham que se deslocarem do campo para a cidade para estudarem, o que muitas vezes acabava acontecendo o êxodo rural, pois além das dificuldades de deslocamento, tem também, o desinteresse por estudar conteúdos que não condizem com sua realidade, além das paisagens que sempre aparecem nos livros didáticos, que na maioria dos casos são paisagens urbanocêntricas.

Historicamente, a Educação no Campo surge através de reivindicações efetivadas pelo MST, lutas intensas com o propósito de reconstruir a democracia e reconquistar direitos do povo do campo, seguindo posição contra o sistema econômico que desapropria as famílias dos trabalhadores de suas terras visando à manutenção da vida nas diferentes dimensões e necessidades (PEREIRA, 2010).

Assim pode-se dizer que a Educação do Campo surge com características totalmente diferentes da educação rural, que pensa o processo de ensino e aprendizagem voltado para o que diz respeito aos sujeitos do campo, sendo assim os sujeitos do campo fazem se tornam autores e protagonistas da Educação do Campo, que se origina na luta das organizações sociais para resistir à expropriação da terra, das águas, das florestas.

A Educação do Campo vincula-se, portanto, à construção de um projeto de sociedade que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classetrabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de outro projeto de sociedade e de Nação (MOLINA 2014; FREITAS, 2011) *apud* Hage (2014, p.1166 e 1167). Assim, compreendemos que:

Educação do Campo vincula-se assim, às experiências de luta por um projeto político pedagógico sintonizado com os interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais. (FONEC, 2002) Ela teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I Enerà, realizado em Brasília em 1997, seguido pela realização da I e II Conferência Nacional de Educação do Campo ocorridas, respectivamente, em 1998 e 2004 em Luziânia-Goiás, eventos considerados como marcos fundantes do Movimento de Educação do Campo. (HAGE, 2014, p. 1167.)

Segundo alguns autores o que não se foi feito por a educação rural durante muito tempo a educação do campo fez numa década, isso significa que com base nas lutas que se vem sendo combatidas em relação à Educação do Campo, está se tendo resultados. Conforme Fernandes (*apud* SOUZA, 2006 p. 16), “a Educação do Campo nasceu em contraposição à Educação Rural. O que a Educação Rural não fez durante quase um século, a Educação do Campo fez em uma década”.

Ou seja, falar em Educação do Campo, é trazer à tona as lutas sociais, em busca de uma educação atrelada ao direito à terra, ao direito ao pelo trabalho, igualdade social. É levar em consideração que a Educação do Campo foi pensada e está em luta desde primórdios, que seja uma educação para os povos camponeses, levando em consideração que em determinados tempos esses povos foram esquecidos, ou seja, é pensar uma educação pública, no campo onde vivem esses sujeitos camponeses.

3.3 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

No que se refere ao ensino da leitura e da escrita, podemos dizer que o itinerário histórico da escola no campo, possibilitou a permanência de modelos tradicionais da língua baseados numa visão mecanicista e fragmentadora da língua, e em ordem crescente de dificuldades das letras, das sílabas, da frase e, finalmente, da leitura defragmentos de textos para o trabalho com ortografia, gramática e interpretação de textos.

Pesquisadoras como Soares (2010) passaram a entender que o domínio de leitura e escrita delimitado apenas no uso do código já não daria conta do exercício da cidadania em tempos atuais. Pois,

A crescente utilização da escrita como forma de comunicação tornou-se mesmo um obstáculo para muitos dos falantes, porque trouxe à tona mais elementos de discriminação social para aquelas comunidades cuja tradição é oral e para os indivíduos cujo processo de socialização não fornece à escrita do mesmo estatuto, que lhe é concebido por classes dominantes: são sucessivas as exclusões sociais a que se vêm submetidas os sujeitos provenientes de comunidades de tradição oral, sejam elas no trabalho, na escola ou em outras instituições (MATENCIO, 1994, p. 21 e 22).

Muitas vezes a escrita pode ser uma forma de exclusão social, pois tem pessoas que não tem oportunidade ao acesso a escrita, dessa forma ela será excluída de alguns ambientes de trabalho, ou de convívio social, já que sabemos o quanto a escrita é utilizada como forma de comunicação e que a escrita está bastante presente em todos os aspectos sociais. Além do que as pessoas que não sabem ler e escrever, meio que tem certa dependência para com quem sabe fazer uso da leitura e da escrita, tornando-se constrangedor, para quem precisa está pedindo que alguém faça uso da leitura e da escrita para ele.

Já no que diz respeito ao desenvolvimento da escrita nas crianças, muitas vezes é considerada como algo para desenvolver a habilidade motora nas crianças, pede que elas

cubram diversas vezes uma palavra ou algumas letras, dizendo ser para que ela aprenda os signos, quando na realidade está apenas desenvolvendo a coordenação motora da criança.

Segundo Vygotsky (1991), "ensina-se a criança a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal" (p. 119). Como pode-se perceber, muitas vezes a linguagem escrita é ensinada de forma mecânica, levando as crianças a desenhar letras, decorar letras, apenas ensinam a codificação e decodificação dos signos.

Ainda segundo Vygotsky (1991), do ponto de vista da psicologia da aprendizagem, reclamava um espaço maior para a aprendizagem da escrita na escola, além da necessidade de que se ensinasse o processo de produção de textos, e não apenas o ato mecânico de se desenhar letras ou palavras. Ele aponta a escrita como um dos aspectos do desenvolvimento individual e cultural dos indivíduos. (p.36)

Vygotsky (1991) enfatiza a questão do processo de alfabetização e aquisição da escrita que se resumir apenas a mera repetição de forma mecânica que é feito na escola. Além de destacar a importância da escrita como desenvolvimento individual e social das pessoas. A escrita deve fazer parte do ambiente social das crianças, deve estar presente vários gêneros textuais, jogos com letras e com palavras, ela deve ser tornar algo prazerosa para as crianças. Para Vygotsky (1991),

ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente que a escrita seja relevante à vida que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever. (p.133)

Da mesma forma que as crianças começam a comunicação através da fala com base no social (interação com a mãe, pai, ou seja, ambiente familiar), a escrita deveria ser feita da mesma forma, algo que pertence ao social, a interação com o familiar e com o social, não da forma que muitas vezes é imposta, a escola vinha com o intuito de contribuir nesse processo de adquirir a escrita, mas que para além da escola as crianças já tivesse contato com a escrita. A esse respeito Matencio (1994, pgs. 39 e 40), a escrita deve ser vista como uma das descobertas a serem feitas pela criança dentro dos processos gerais de seu desenvolvimento linguístico. Além disso, que Matencio expõe, observe o que diz Kleiman (1994):

Um olhar que vejo a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao

desenvolvimento linguístico da criança, que subjaz e determina à práxis escola. (p. 30)

Esses dois autores reforçam a questão de que a escrita é algo complementar à fala, e que da mesma maneira que a fala é descoberta pela criança no processo social a escrita seria da mesma forma, mas cabendo a escola entrar auxiliando nesse processo.

Segundo Luria *apud* Matencio(1994)O contato da criança com a escrita acontece antes mesmo do início de sua aprendizagem sistematizada, pois ela já terá adquirido “um patrimônio de habilidades e destrezas”, bem como de técnicas primitivas com funções semelhantes às da escrita que, na verdade, irão se perder na escola, onde a criança terá acesso a um “sistema de signos padronizados e econômicos, culturalmente elaborados”. Assim caberia aos professores conhecer elementos da (pré) história da escrita da criança que lhes possibilitassem fazer deduções ao ensiná-las. (p. 38).Luria destaca que a criança já tem algo da escrita na sua bagagem cultural, e muitas vezes não são aproveitados na escola, ou até mesmo é perdido quando a criança em contato com a escrita padronizada e mecânica que é oferecida pela escola.

Numa perspectiva parecida enfatiza “a criança deve ver a escrita como momento natural de seu desenvolvimento e não como treinamento imposto de fora para dentro: “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (p. 134).Nessa citação ele faz uma crítica que muitas vezes é ensinada apenas a escrita das letras, um exemplo disso é levar as crianças a cobrirem diversas vezes as letras do alfabeto, estão apenas ensinando a elas a escrita das letras, mas a escrita assim como a fala é um a forma de linguagem que deve está presente na vida social da criança.

Assim, “a escrita deve ter significado para as crianças, a necessidade de aprender a escrever deve ser despertada e vista como necessária e relevante para a vida: Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos”(VIGOTSKY, 1991, p. 133).A escrita faz parte da vida social, dessa forma para a criança deve ter um sentido ler e escrever e para quer escrever, deve ensinar qual a função da leitura e da escrita. Mostrar para a criança que ao aprender a ler e escrever ela vai poder entrar no mundo dos contos de fadas, ler os diversos gêneros textuais e se encantar no mundo da literatura, além de escrever suas próprias histórias e mostrar para elas o porquê do aprender a ler e escrever, já que socialmente isso faz parte das nossas vidas.

3.3.1 Conceito de Alfabetização

A alfabetização é conceituada por vários autores como o processo de aquisição do código escrito, mas existem teóricos que vão bem mais além desse conceito, mostrando a abrangência que tem o conceito de Alfabetização, para, além disso, o processo de alfabetização, que possui uma condição individual, ou seja, a aquisição do código pelo indivíduo, pois conforme:

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa apresenta a seguinte definição estrita de alfabetização. Ela é o “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”. Assim, uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que domina as “primeiras letras”, que domina as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever. (SOARES, 2005, p.47)

O que a autora destaca é que a alfabetização envolve um processo de escolarização, no âmbito formal, de ensinar a codificar e decodificar os símbolos, e nesse processo sempre foi utilizado vários métodos, que eram considerados eficazes.

Há algum tempo, se perguntássemos a um professor o que é alfabetizar, ele não teria nenhum problema em responder que se tratava de “ensinar a decodificar”, ou de “ensinar as relações entre letras e sons”. Se fizermos essa pergunta hoje, é comum encontrarmos a seguinte resposta: “trata-se de trabalhar com a escrita e a leitura para que os alunos possam fazer uma leitura crítica do mundo e participar ativamente da cidadania”. Ou “trata-se de ensinar a ler e escrever para que o alfabetizado possa usar a escrita nas suas diferentes funções e em diferentes contextos”. Ou ainda é promover o processo de construção de conhecimento do aluno sobre a escrita. (SOARES, 2005, p.45)

Assim o método passava a ser o definidor do processo de Alfabetização. Os alunos começavam decorando letrinhas do alfabeto cobriam letras, depois as copiavam várias vezes, até começarem a codificar e decodificar os símbolos do alfabeto, a partir daí pode ser considerados alfabetizados. Essa perspectiva passa a ser revisto na medida em que se coloca a escrita como um sistema de representação, pois, “O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica” (SOARES, 2005, p.24).

A reprodução das palavras pela cópia ou pela memorização era representativa para considerar crianças e adultos alfabetizados. Cagliari (1998, p. 15) afirma que:

Na antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiado. Começavam com palavras e depois passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente. Finalmente, passavam a escrever seus próprios textos. O trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização.

Segundo o autor, antes a alfabetização era designada por professores como apenas ensinar aos alunos codificação e decodificação, agora com os diversos estudos sobre alfabetização e com a chegada do termo letramento, passa a estar nos discursos dos professores, que para além da codificação e decodificação deve ensinar o uso da leitura e da escrita e os diversos contextos.

A Alfabetização passa a ser compreendida como um processo de aquisição do código escrito, a partir da compreensão deste como um sistema de representação, e que requisita um processo específico de apropriação deste sistema. Vejamos a conceituação posta por Val (2006, p. 19):

Pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita.

Esta perspectiva da Alfabetização como um processo que dialoga com os espaços externos da escola vamos também encontrar na conceituação de Perez (2002, p. 66), ao colocar que:

A alfabetização é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola.

Para Val (2006) a Alfabetização é o domínio do código escrito, já Perez considera que antes de chegar à escola a criança vai fazendo diversas leituras do mundo, e que a alfabetização deve continuar fora da escola, ou seja, Perez vai mais além mostrando que o processo de alfabetização não é só papel da escola. A Alfabetização tem que estar incorporada a prática de letramento, havendo processo da interação da leitura e escrita no

social, ou podemos dizer que isso implica como um processo de alfabetização que pode ser considerado como uma educação contextualizada.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 1999, p.23)

Muitas crianças antes de chegarem à escola já sabem algo sobre o mundo da escrita, sejam por histórias que são lidas para eles, livros que eles tem contato, ou diversos outros elementos, até por que não é somente na escola que aprende a ler e escrever, embora também há que crianças que não sabem nada da leitura e escrita até chegarem na escola.

3.3.2 O que é Letramento?

Apesar de o Letramento ser um conceito novo no Brasil, já existem vários estudos sobre ele e a maioria dos autores fala do uso social da escrita, como acontece o uso da escrita na sociedade, mostrando a função social da escrita. Dentre os quais podemos citar Kleimam (1995; 1998) e Soares (2005):

o letramento como um conjunto de modos culturais de uso da escrita, que ativam valores, crenças e visões de mundo, mostrando que são muito mais que complexas as interações e mediações entre sujeito/grupo social e o mundo da escrita”(SANTOS, 2009, p. 3).

O Letramento continua sendo conceitualizado com o uso da escrita nas práticas sociais, mostrando também que deve haver uma interação entre a escrita, o sujeito e o grupo social desse sujeito. E que existem modos culturais de uso da escrita de acordo com as crenças e valores e visão de mundo. O letramento não como uma prática universal e igual para todas as pessoas e mediada apenas pela escola, mas, ao contrário, mas como um processo intrinsecamente ligado ao cotidiano das pessoas e mediado por outras agências além da escola.

Street (2003) evidencia que os letramentos (no plural e não mais no singular) são múltiplos e capazes de variar no tempo, no espaço, em situações e em contextos, quase sempre determinados por relações de poder. Porque a cultura urbana ainda legitima as práticas de letramento existentes nas escolas, a diversidade dos textos presentes no contexto

campesino, por sua forte marca de oralidade, pouco circulam no espaço da sala de aula, além disso, precisamos redimensionar o entendimento sobre esta relação entre alfabetização e letramento, pois:

Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo, (e é interessante que, quando dita, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da linguagem escrita, evidenciando que conhece as peculiaridades da linguagem escrita) – não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, usa-as, lançando mão de um “instrumento” que é o alfabetizado (que funciona como uma máquina de escrever...); pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus – não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a, lançando mão do alfabetizado. É analfabeto, mas é, de certa forma, letrado, ou tem certo nível de letramento. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não letrada (SOARES, 2005, págs. 50 e 51).

Assim uma pessoa que sabe ler e escrever, mas não faz uso disso nas suas práticas sociais é um alfabetizado não letrado, em contrapartida a isso existem pessoas que não sabem ler e escrever, mas sabem a função da escrita e o uso dela socialmente, mesmo que por meio de outras pessoas para escrever e ler para elas, além do mais tem contato com vários eventos de letramento.

3.3.3 Evento de Letramento

Vivemos em uma sociedade rodeada por Eventos de Letramento, placas de trânsito, outdoors, propagandas, rádios, jornais, televisão, e esses podem ser entendidos por pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas, por isso que sempre enfatiza a questão que existem pessoas não alfabetizadas, mas letradas, pois entendem os eventos de letramento que existem na sociedade e sabem fazer uso deles.

Embora haja diferentes concepções sobre o letramento, o eixo norteador dos estudos são as diferentes práticas sociais da leitura e da escrita presentes no cotidiano do indivíduo. Ler o jornal do dia, os outdoors nas ruas, o letreiro dos ônibus, as contas a pagar, deixar escrito um bilhete, fazer anotações na agenda ou encaminhar um relatório, entre outras situações que fazem parte do cotidiano do indivíduo, podem ser denominados eventos de letramento. Estamos o tempo todo em contato com estes eventos que nos permitem compreender o mundo, embora,

muitas vezes, não percebemos estes eventos em nosso dia-a-dia (DI NUCCI, 2002 p.32).

Pode-se destacar também, que os Eventos de Letramentos não só utilizados por pessoas alfabetizadas, como por exemplo, um cantador de viola, um repentista, que não sabe ler e escrever, mas criar versos com sua viola, e nos seus versos fala de diversos assuntos, e a escrita está presente e fazem uso dela socialmente. “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (SCRIBNER; COLE, 1981 *apud* KLEIMAN, 1995, p.19).

Os Eventos de Letramento muitas vezes estão bastantes presentes na vida social das crianças. Observe: Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (KLEIMANN, 1995, p.18). Às vezes o conhecimento que as crianças têm quando chegam à escola, não são aproveitadas, elas já podem ter participado de vários eventos de letramento, mas como de certa forma a escola molda as pessoas, a criança acaba deixando sua bagagem cultural de conhecimento de lado, para se moldar aos conhecimentos impostos pela escola. Segundo Emília Ferreiro em seus estudos,

Em sua primeira obra sobre a psicogênese da língua escrita, em 1979, a autora descobriu que mesmo antes de entrar para escola a criança já inicia o aprendizado da escrita quando participa de contextos sociais onde este código se apresenta. No entanto, sua maior constatação foi a de que o sujeito que está em constante movimento de aprendizado, é capaz de organizar e reorganizar seus esquemas assimiladores. Neste sentido, passa a se ter um novo olhar para os aspectos referentes ao como ensinar ressaltando o como se aprende (PORTAL EDUCAÇÃO, 2013, online).

Os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas primeiras séries escolares. (CLARK, 1976; WELLS, 1985, 1986 *apud* KLEIMAN, 1995, p. 93). As crianças que têm em sua casa Eventos de Letramento e que convivem com isso têm a tendência de se alfabetizarem facilmente, pois quando as crianças escutam histórias antes de dormir, fazem desenhos, rabiscos, reinventam histórias no seu desenho e começam contar

para outras pessoas, com esses eventos de letramento elas vão se alfabetizando aos poucos. “Os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas primeiras séries escolares” (CLARK, 1976; WELLS, 1985 *apud* KLEIMAN, 1995).

Exatamente por isto, que no caso das comunidades rurais, onde não se tem a presença de diferentes materiais escritos, a escola, precisa possibilitar uma prática de letramento sistemática, intercultural e contextualizada com o trabalho das diferentes áreas de conhecimento trabalhadas em sala de aula.

O processo de alfabetização das crianças deve está em conjunto com o letramento, pois essas duas práticas não devem se separar, o processo de alfabetização para que se aprenda a leitura e a escrita e o processo de letramento, pois muitas vezes as pessoas sabem ler e escrever, mas não usam isso no seu dia-a-dia, somente quando lhe é imposto.

As diferentes práticas de letramento presentes no cotidiano do indivíduo contribuem para que ele possa desenvolver as habilidades de codificar e decodificar a língua escrita e de compreendê-la em seu contexto, sendo que tais habilidades variam de intensidade, em função dos usos. Essa variação é decorrente da familiaridade que ele tem com as práticas sociais e escolares da escrita no cotidiano, o que determina os diferentes níveis de letramento (DI NUCCI, 2002, p. 2).

Muitas vezes, existem pessoas alfabetizadas que não são capazes de fazer uma análise crítica de um determinado texto, ou que às vezes leem, mas não sabem o que estão lendo. Como também existem pessoas não alfabetizadas que tem uma grande capacidade crítica, como é o caso dos cantadores de viola e repentistas, nos seus versos. O Letramento deve contribuir nesse sentido para que as pessoas além de aquisição da escrita saibam qual a sua função, para que o uso dela, a história da escrita. O letramento deve ser considerado um processo contínuo de uso na sociedade.

3.4 A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PELAS CRIANÇAS

Os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, trazem uma revolução nas práticas de alfabetização existentes, e centradas em métodos e na codificação e decodificação.

Uma abordagem psicológica de como a criança se apropria da língua escrita, vai trazer a ideia de que a mesma interage com a escrita em outros espaços, que não somente a escola, e que ao chegar à escola, já possui conhecimentos prévios sobre a mesma. Na Psicogênese da Língua, segundo Emília Ferreiro o Ditado Psicogenético é um teste, onde

são dadas algumas palavras e uma frase para as crianças escrevam, para verificar o nível de aprendizado sobre a linguagem escrita que a criança se encontra. Um dos instrumentos utilizados para avaliação das hipóteses de leitura e escrita das escritas é o **ditado psicogenético**, que tem como finalidade:

detectar o nível de conceitualização da criança, Ferreiro e Teberosky sugerem um ditado individual de quatro palavras (uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba) e uma frase que inclua uma das palavras anteriores para verificar se a escrita dela se mantém. Esse ditado funciona como sondagem de averiguação das hipóteses do alfabetizando (RUSSO, 2012, p. 33)

Abaixo temos o quadro 4, que apresentamos as diferentes características de cada nível de escrita.

Quadro 4 - Níveis da escrita com sua caracterização geral

NÍVEL PRÉ-SILÁBICO	NÍVEL SILÁBICO	NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO	NÍVEL ALFABÉTICO
	<p>Descreve um aluno que já associa fragmentos da fala à escrita. De tal maneira, ocorre uma vinculação das frações das palavras (sílabas) às suas (ainda bastante peculiares) representações gráficas.</p> <p>É bastante comum que não ocorra uma previsibilidade gráfico-associativa, logo, o número de letras (representante das sílabas oralizadas) grafadas pode não corresponder ao quantitativo que foi</p>	<p>Se projeta como uma interseção entre o nível silábico, quando a fonética silábica tem sua representação em letras singulares, e o nível alfabético, quando a fonética silábica tem sua representação em “sílabas verdadeiras”.</p> <p>Nesse nível, o aluno pode se valer tanto da dinâmica silábica, quanto da alfabética, podendo variar tanto no mesmo vocábulo, quanto se apresentar em vocábulos</p>	<p>O aluno passa a vincular cada fonema a uma letra. A fonética silábica tem sua representação efetivamente construída em “sílabas verdadeiras”.</p> <p>Ao alcançar esse nível, o aluno toma consciência das regras básicas e da dinâmica da escrita. É considerado, portanto, alfabetizado, embora o aprimoramento ortográfico se desenvolva durante toda a sua trajetória escolar e social.</p>

	<p>ouvido ou falado: pode exceder ou ser insuficiente. Nesse caso, o aluno ainda não estabeleceu valor sonoro às sílabas.</p> <p>No nível silábico, sem valor sonoro, por exemplo, a palavra “abacaxi” poderia ser grafada como “ai”.</p> <p>No caso do estabelecimento de valor sonoro, cada letra (correspondente a uma sílaba de linguagem oral) se vincula a uma sílaba falada. De tal maneira já se projeta como uma representação gráfica da fala.</p> <p>No nível silábico, com valor sonoro, por exemplo, a palavra “abacaxi” poderia ser grafada como “abci”.</p>	<p>alternados.</p> <p>No nível silábico-alfabético, por exemplo, a palavra “abacaxi” poderia ser grafada como “abaci”.</p>	<p>No nível alfabético, por exemplo, a palavra “abacaxi” poderia ser grafada como “abacachi”, “abakaxi” ou “abacaxi”.</p> <p>Cabe ao professor-alfabetizador, portanto, identificar em que nível cada um de seus alunos de encontra, proporcionando-lhes uma aprendizagem direcionada, subjetiva, significativa e eficiente.</p>
--	--	--	--

Fonte:Quadro 4. Níveis da psicogênese da escrita, segundo VIEIRA, Thiago. Título da publicação. Publicado em “Pedagogia Modular”. Disponível em <https://pedagogiamodlar.wordpress.com>. Com base na perspectiva de Emília Ferreiro e Teberosky.

O conhecimento destas características de cada hipótese de escrita se apresenta de importância na formação dos educadores/as, porque possibilita um diagnóstico, acompanhamento e planejamento de estratégias didáticas que possibilitem o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita.

Todavia, o conhecimento da Psicogênese precisa vir articulado com o aprofundamento conceitual sobre o letramento e alfabetização conforme posto na perspectiva sócio interacionista.

Assim concluímos o referencial teórico dessa pesquisa, para compreender tanto o objeto de pesquisa quanto o contexto, com base nas perspectivas de alfabetização e letramento de diversos autores, trabalhando os eventos de letramento, as práticas de letramento e diversos outros conceitos que dão suporte a pesquisa. Passando por um viés histórico da Educação do Campo desde Educação Rural, trabalhando os aspectos que diferenciam essas duas concepções de Educação.

4 CONCEPÇÃO E PRÁTICA DE LETRAMENTO: O QUE NOS DIZ A FALA E A PRÁTICA DA PROFESSORA E DA ESCOLA

Este capítulo tem como finalidade registrar a concepção da professora e sua prática de Letramento e Alfabetização. As práticas de Alfabetização e Letramento realizadas na escola são resultados de uma série de relações, ou seja, das “múltiplas determinações”. Estas práticas não são estanques, possuem movimentos e contradições e, expressam a complexidade das relações e determinações próprias do sistema escolar.

4.1. A PROFESSORA E SUA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A primeira questão que chama a atenção na prática da professora é o seu envolvimento e compromisso com a Escola, com as crianças e com suas famílias. Certamente o tempo que tem em sala de aula, e o fato de residir na comunidade, faz com que tenha um conhecimento de todas as crianças e suas famílias.

Em todos os contatos (quatro observações de aula, encontro para entrevista e contatos fora da sala de aula com a professora) sempre narrava com facilidade o trabalho que desenvolvia na escola, e como foi gradativamente incorporando na sua prática os fundamentos da Educação Contextualizada, e como isso contribuiu com os estudos sobre a Psicogênese da leitura e da escrita:

Eu trabalho na alfabetização com os fundamentos de Emília Ferreiro. Antes trabalhava, mas não intensamente como agora, porque como os novos conhecimentos sistematizados, bem mais organizados, através de eixos temáticos, antes eram mais isolados, agora através dos eixos temáticos e eixos estruturantes organizando os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, ganha outra dimensão (Professora Liliane).

O contato com a reflexão do letramento e a necessidade de sua articulação com o processo de alfabetização, segundo a mesma:

Começou com a formação continuada que tivemos nas escolas do campo, e com a contextualização da Educação, porque isso permite trazer a cultura da comunidade, a prática diária, os costumes, os modos de vida dos diferentes sujeitos, e passamos a trabalhar com diferentes gêneros textuais, com diferentes suportes. Os temas de cada bimestre ajudam muito a diversificar este trabalho na escola e articular com os conhecimentos existentes na comunidade (Professora Liliane).

A professora percebe a alfabetização como um processo de construção, na interação com a escrita, com os colegas para se apropriar do sistema de escrita, para ela a alfabetização e o letramento não devem se separar, pois:

O processo de alfabetização se dá na medida em que eles vão tendo contato com vários gêneros textuais, e que quanto mais eles lerem e escreverem, mais eles aprendem, pois se dá com a prática. Trabalho diversos gêneros textuais e com aulas de campo. As crianças também interagem muito umas com as outras, porque trabalho muito em grupo com material concreto e jogos (Professora Liliane).

No campo existem muitos aspectos que podem ser aproveitados na alfabetização e letramento das crianças nas salas multisseriadas, por exemplo: o uso do rádio é bastante presente como meio de comunicação dos povos do campo, podemos utilizar dos eventos de letramento existentes no rádio (já que é um elemento riquíssimo de eventos de letramento) para alfabetizar os alunos das escolas multisseriadas, uma boa maneira é discutir com as crianças já alfabetizadas, e depois juntar essas com os outros níveis de aprendizado dentro da turma, pedindo que elas auxiliem e tragam exemplos dos elementos do rádio para se trabalhar a alfabetização e letramento das crianças.

Outros elementos do cotidiano dos sujeitos do campo além do rádio podem ser utilizados no processo de Alfabetização e Letramento das crianças nas escolas multisseriadas, um exemplo disso, é a forma que o agricultor faz suas contagens e medições na sua plantação, como cuida das plantinhas, se utiliza as ervas medicinais, pode-se imaginar o quanto isso é riquíssimo para alfabetização e letramento das crianças, a construção de conhecimento a partir da realidade campesina e do semiárido.

4.2. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO NÍVEL DE ESCRITA DA TURMA

A professora tem como prática realizar durante o ano avaliação diagnóstica sobre os níveis de leitura e escrita das crianças. Ela utiliza uma ficha de avaliação dos estudantes com as diferentes dimensões a serem acompanhadas e trabalhadas em sala de aula. Para realizar o diagnóstico das hipóteses da escrita e da leitura das crianças ela utiliza como metodologia de avaliação o **ditado psicogenético**.

A partir dos eixos temáticos trabalhados em cada período ela seleciona palavras deste universo temático, e relaciona o ditado individualmente com as crianças, ao longo de uma semana. Através das palavras e da frase que se desenvolve o ditado com as crianças, onde se deve ser fazer com o intuito de verificar em qual nível de aprendizagem a criança se

encontra, só que para além disso, faz esse ditado no início, meio e fim com elas para observar como se deu o processo de alfabetização e letramento, qual a evolução de nível que cada criança desenvolveu.

Com esse Ditado Psicogenético a professora pode observar em que nível de alfabetização cada criança se encontra, observando através dos níveis que Ferreiro e Teberosky desenvolveu. A partir disso depois de observado a professora da continuidade ao processo de alfabetização.

Com base nas conversas com a professora pode-se entender que: depois que aplicava o ditado ela analisava as hipóteses de cada produção, e registrava no caderno, construindo um quadro conforme os resultados apresentados. Este material serve como base também para os agrupamentos que realiza em sala de aula para o trabalho.

A professora não se prende a ideia de separação ou agrupamento das crianças por série, assim, rompe a organização do trabalho, que é comum em salas multisseriadas, da professora separar as crianças por série para o desenvolvimento das atividades. A única turma que geralmente ela deixa juntar é o grupo da Educação Infantil, onde sistematicamente conta com o apoio do professor de apoio, que fica na sala, para realizar atividades específicas com esta turma.

Quadro 5 – Diagnóstico do Ditado Psicogenético 1.

Diagnóstico 1

Período: Início do ano

Metodologia: Palavras oriundas do universo temático trabalhado no primeiro bimestre:
Identidade, Gênero e relações étnicas.

Palavras do ditado: Identidade (polissílaba), Gênero (trissílaba), Raça (dissílaba), Nós (monossílaba) - Frase: A raça humana é formada por diferentes etnias.

Quadro 6 - Níveis de psicogênese da escrita, no início do ano letivo, 2017.

		PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA				
		Níveis - Início do ano Letivo.				
		GARATUJAS	1- PRÉ-SILÁBICO	2-SILÁBICA	3- SILÁBICO-ALFABÉTICO	4- ALFABÉTICA
ALUNOS	PRÉ	¹² FLOR		X		
		DENGOSO		X		
		ZANGADO	X			
		JASMIM	X			
		MARGARIDA		X		
		DUNGA		X		
	1º Ano	ROSA			X	
		MESTRE			X	
	2º Ano	BEM-TE-VI				X
		CURIÓ				X
		SONECA				X
		BROMÉLIA				X
		BEGÔNIA				X

Fonte: Dados coletados a partir do caderno de diagnóstico da professora, 2017.

No quadro 6, no início do Ano Letivo quando foi feito o diagnóstico, todos os alunos da Educação Infantil, dois se encontravam nas garatujuas, nesse nível, a escrita é a expressão motora do pensamento, a exploração do espaço e a ludicidade de mexer com papel, lápis de cor.

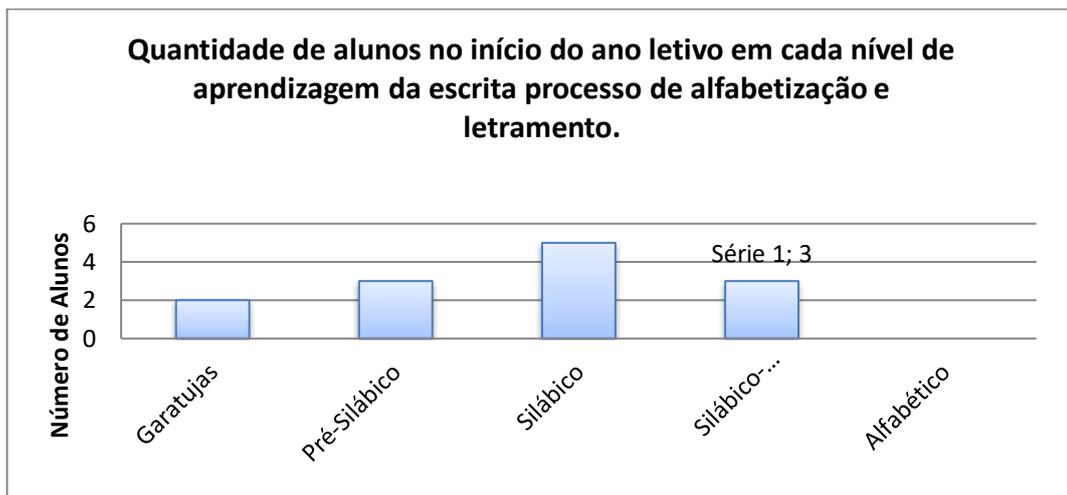
Das crianças do Pré, 04 delas se encontravam com escrita pré-silábica, usando letras aleatórias, sem variações quantitativas dentro da palavra e entre palavras, sem associação com a pauta sonora.

Já no 1º ano, os alunos encontravam-se no nível silábico, uma aluna encontrava-se nesse nível com vogais e consoantes pertinentes e o outro nesse nível silábico com letras não pertinentes, ou seja, sem valor sonoro convencional.

¹² Os nomes das crianças foram fictícios para assegurar o anonimato, já que para a pesquisa não existia a necessidade de publicar seus nomes.

No 2º ano, todos os alunos se encontravam no nível silábico-alfabético, onde o aluno compreende o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor menor do que a sílaba. Agora, falta-lhe dominar as convenções ortográficas. Para se ter uma visualização do conjunto das hipóteses de escrita da turma organizamos um gráfico com o resultado a turma.

Gráfico 2 - Quantidade de alunos no início do ano letivo em cada nível de psicogênese da escrita.



Fonte:Dados coletados a partir do caderno de diagnóstico da professora.

Com base na entrevista e nas conversas com a professora: Essa heterogeneidade de hipóteses de escrita, é compreendida pela professora como algo positivo para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, com base nestes dados organiza o agrupamento da turma, que ela modifica a cada quinze dias, mediante o planejamento¹³.

Quadro 7 - Diagnostico do Ditado Psicogenético 2

Diagnóstico2
Período: Meio do ano
Palavras do universo de brinquedos das crianças
Palavras do ditado: boneca, bola, pipa, carro- Frase: A bola é bonita.

¹³ O planejamento das escolas do campo é realizado a cada quinze dias na sede do município. Durante este período a professora recebe visita da coordenadora pedagógica que discute ou reprograma alguma atividade com a professora.

Quadro 8 - Níveis de psicogênese da escrita que cada aluno no meio do ano letivo

			PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA			
			Níveis - Meio do ano Letivo.			
			1- PRÉ-SILÁBICO	2-SILÁBICA	3- SILÁBICO-ALFABÉTICO	4- ALFABÉTICA
ALUNOS	PRÉ	FLOR	X			
		DENGOSO	X			
		ZANGADO	X			
		JASMIM	X			
		MARGARIDA		X		
		DUNGA		X		
	1º An	ROSA			X	
		MESTRE		X		
	2º Ano	BEM-TE-VI				X
		CURIÓ				X
		SONECA				X
		BROMÉLIA				X
		BEGÔNIA				X

Fonte: Dados coletados a partir do caderno de diagnóstico da professora.

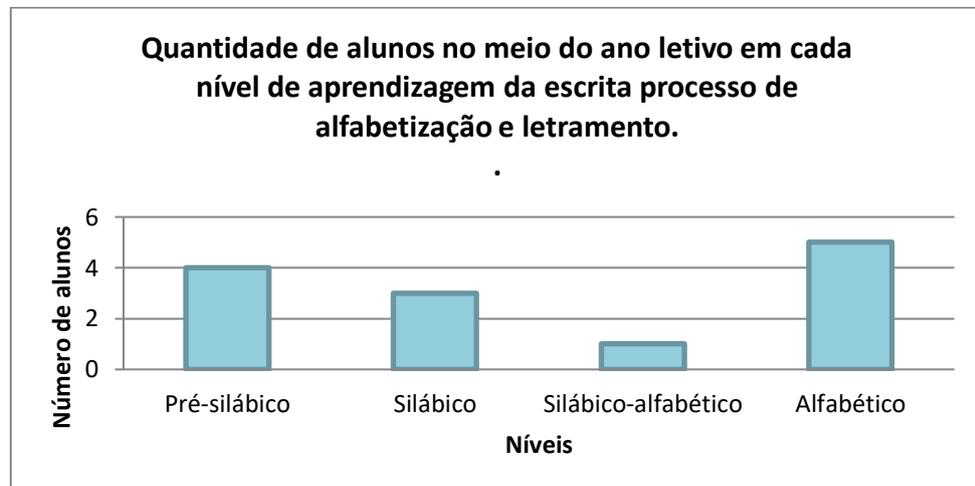
No quadro 8, a maioria dos alunos do Pré, no meio do ano encontravam-se no nível pré-silábico com exigência mínima de letras ou símbolos, com variações de caracteres dentro da palavra, mas não entre as palavras. Dois(02) alunos do Pré encontravam-se no nível silábico, um com letras pertinentes e com associação entre fonema e grafema, a partir das vogais.

Já no 1º ano, uma aluna encontrava-se no silábico-alfabético, que corresponde a transição do silábico para o alfabético. E outro aluno no silábico com vogais e consoantes pertinentes.

No 2º ano, todos se encontravam no alfabético inicial, onde já compreende o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba, faltando-lhe dominar as convenções ortográficas. Já os dados do gráfico representam Já no meio do ano letivo quatro alunos permaneceram no nível pré-silábico com algumas mudanças, no que diz respeito ao não uso mais das garatujas. 3 no

silábico, 1 no silábico-alfabético, e diferente do início do ano, 5 no nível alfabético, já que no início não tinha nenhum.

Gráfico 3 - Quantidade de alunos no meio do ano letivo em cada nível de psicogênese da escrita.



Fonte: Dados coletados a partir do caderno de diagnóstico da professora.

Percebemos neste gráfico 3, que no meio do ano não tínhamos mais crianças na fase da garatuja, e que algumas crianças já se encontravam com a escrita na hipótese alfabética, isso segundo a professora possibilitava uma interação maior entre elas e as atividades planejadas em cada temática.

Isso processo vai avançando conforme podemos verificar no quadro 10.

Quadro 9 - Diagnóstico do Ditado Psicogenético 3.

Diagnóstico3
Período: Fim do ano
Palavras do ditado: amizade, estudo, amigos, aluno, paz-
Frase: A escola é bonita.

Quadro 10 - Níveis de psicogênese da escrita, que cada aluno no fim do ano letivo, da escola do .

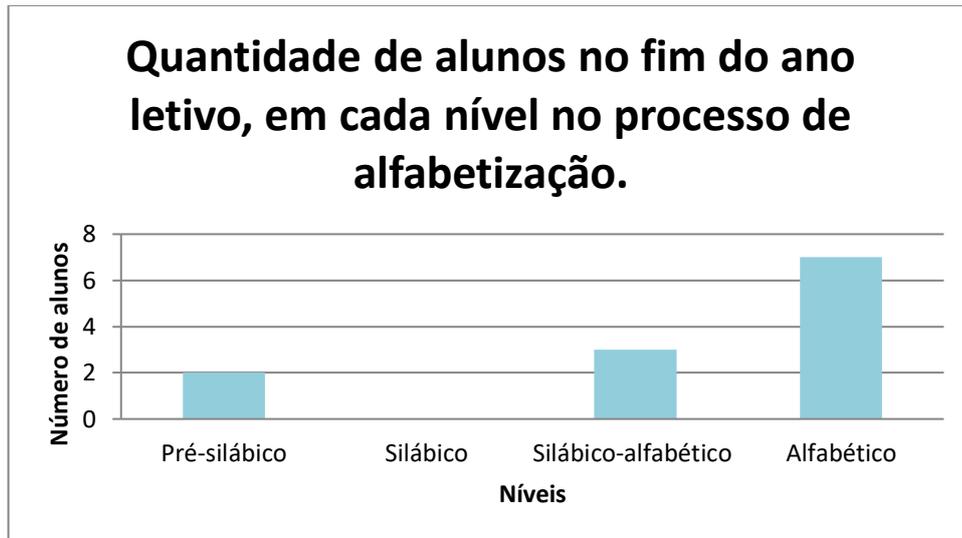
		PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA			
		Níveis - Fim do ano Letivo.			
		1- PRÉ-SILÁBICO	2-SILÁBICA	3- SILÁBICO-ALFABÉTICO	4- ALFABÉTICA
ALUNOS	PRÉ	FLOR		X	
		DENGOSO		X	
		ZANGADO	X		
		JASMIM	X		
		MARGARIDA			X
	1º Ano	DUNGA			X
		ROSA			X
	2º Ano	MESTRE			
		BEM-TE-VI			X
		CURIÓ			X
SONECA				X	
BROMÉLIA				X	
				X	

Fonte: Dados coletados a partir do caderno de diagnóstico da professora.

O quadro 10, No fim do ano letivo, no Pré, dois alunos encontravam-se no nível pré-silábico com exigência mínima de letras ou símbolos, com variações de caracteres dentro da palavra, mas não entre palavras. Ainda do Pré três alunos encontravam-se no silábico alfabético, que corresponde à transição do silábico para o alfabético. Ora escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, ora representando as unidades sonoras. Dessa turma, apenas um encontra-se na alfabética, já no 1º e 2º ano todos se encontram no alfabético onde já compreende o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba, faltando-lhe dominar as convenções ortográficas. Com exceção de um que não fez o diagnóstico final.

No decorrer do ano letivo ela foi aplicando o ditado e os alunos foram evoluindo, uns utilizavam letras, fase pré-silábico. Uns utilizam a hipótese silábica com vogais e consoantes pertinentes. Isso será apresentado no decorrer dessa pesquisa com mais descrição de como se deu esse processo.

Gráfico 4 – Quantidade de alunos no início do ano letivo em cada nível de psicogênese da escrita.



Fonte: Dados coletados a partir do caderno de diagnóstico da professora.

O gráfico mostra no fim do ano letivo, diferente do meio do ano, o nível pré-silábico caiu de 4 para 2 alunos, no silábico no meio do ano tinha 3, no fim ficou sem nenhum, no silábico-alfabético aumentou de 1 para o 3, e o alfabético foi de 5 para 7 alunos. Podendo-se perceber a enorme diferença que se teve do início ao fim do ano nos níveis de aprendizagem da escrita, havendo uma evolução e desempenho dos alunos, mostrando que a prática de alfabetização e letramento da professora está dando resultado.

4.3 A PRÁTICA DE LETRAMENTO

A professora possui um ritual de trabalho sempre começa a aula realizando uma acolhida que pode ser uma música, uma história ou a roda de conversa para relatar fatos ocorridos com as crianças. Com base nas observações feitas numa escola do campo, onde observamos uma turma multisseriada que funciona com Educação Infantil, 1º e 2º ano Anos Iniciais do Ensino fundamental.

Na primeira observação na sala, a professora após a aula, explicou sua sistemática de diagnóstico com os ditados psicogenéticos e nos apresentou o resultado do material que ela tinha aplicado no início do ano, onde ela percebeu que seus alunos no primeiro ditado eles utilizavam apenas as garatuñas.

Nas observações em sala de aula, nos despertou a atenção a diversidade de estratégia que a professora apresentava para a turma, alguns rituais sempre estavam presentes na sala,

como por exemplo, a acolhida das crianças no início da aula (sempre com uma dinâmica diferente), a organização das crianças em grupos, o passar nos grupos para observar se a tarefa de casa tinha sido realizada.

Percebemos também que existia na sala uma prática das crianças levarem livros de literatura infantil, para realizar leituras em casa, porque conforme registro do quadro 11, a professora conversa com a turma sobre a leitura realizada.

O uso de brincadeiras para introduzir algum conteúdo também era algo presente na prática desenvolvida na sala. A dificuldade de manter a turma da Educação Infantil na mesma sala de aula foi expressa pela professora, nas conversas após as aulas. Durante as aulas sempre buscava separar a turma oferecendo atividades diferentes, ou contando com o “professor de apoio”, para realizar atividades fora da sala de aula com a turma. Vejamos o registro do quadro 11.

Quadro 11 – Trecho de Observação de aula 01

Após a acolhida com uma música, à professora começa a aula olhando quais as crianças que fizeram as atividades que foram para casa. A atividade era sobre o dia do músico. Ela perguntou sobre quem realizou leituras em casa e qual leitura foi realizada. Em seguida ela fez a brincadeira terra e água para introduzir a temática do dia que era sobre a terra. Discutiu sobre os direitos da água e da terra. Em seguida organizou os agrupamentos e para cada um deles deu uma atividade diferenciada.

- *Educação Infantil: trabalho com artes, com frutas acompanhado pelo assistente de turma- levado, as perguntas foram as seguintes: onde são produzidas as frutas? Os alunos responderam no campo, o que se faz com as frutas? Eles disseram suco, salada de fruta. As frutas que ela havia levado era: banana, laranja, maçã, manga. A partir daí como eles haviam falado da salada de frutas, a professora perguntou se essa frutas se colocam na salada, e quais frutas faltavam para completar, e cada aluno disse e escreveu uma fruta, ela ditava e eles escreviam, dando continuidade ela perguntou quais daquelas frutas podia comer sem descascar, eles experimentaram as frutas disseram características delas.*
- *1º e 2º ano ela trouxe a letra da música “Não vou sair do campo” de Gilvan Santos, onde discutiu a letra que enfatiza a escola do campo e direito e não esmola, nessa música ela discutiu que a educação do campo é direito do homem do campo, além de discutir vários outros aspectos que são direitos dos camponeses. A professora colocou no quadro algumas palavras chaves: associativismo, segurança, educação do campo, aposentadoria, lazer, seguro safra, cisternas – ela abriu uma discussão com o grupo para saber o que eles conheciam sobre estas palavras. Depois começou a fazer a análise da escrita de cada palavra e a leitura oral.*

Fonte: registro de diário de campo, 2017.

A integração que a professora faz a partir do trabalho com a música, com as crianças, inclusive trabalhando diferentes dimensões da língua: ortografia, pontuação. Também explora o tipo de texto, as temáticas trabalhadas, os conceitos que aparecem, e aborda assuntos relacionados aos sujeitos do campo presentes na música: os seringueiros, os pescadores, os índios, os quilombolas, e que têm que lutar por seus direitos. Também enfatizou que as escolas do campo valorizam o homem do campo, por isso que devemos lutar pelo direito a escola do campo.

Sobre as frutas, na Educação Infantil, além dos nomes, características, sabores, como é produzido, fez o levantamento de quem produz em sua casa as frutas, discutido com os alunos que quem mora no campo produzem, vendem e sobrevivem dessa produção, as frutas estavam representando essa produção, sem os agricultores vai faltar comida na mesa do povo, Comentário: Pode-se perceber que a professora traz eventos de letramento e a partir disso trabalha o processo de alfabetização. Por exemplo: ela trouxe frutas, algo do dia-a-dia das crianças, e a partir daí: trabalhou os nomes (a escrita das frutas), o que se pode fazer com aquelas frutas. Na letra da música discutir elementos, trazendo para a realidade da comunidade e da escola deles. Ou seja, ela trabalha no seu processo de alfabetização e letramento a realidade e aspectos do cotidiano.

Quadro 12 – Trecho observação de aula 02

A professora começa a aula perguntando quem leu em casa, e viu a leitura que cada um tinha feito. Com o 1º e 2º ano ela havia passado para casa atividades do mapa do Brasil, que estava no livro didático, perguntas como: se está havendo agressão ao meio ambiente, se nas imagens haviam queimadas e lixo. Depois disso fez uma dinâmica “faça assim”, onde cada aluno fazia um gesto e os outros prosseguiam, depois começou falando que devemos cuidar do lugar onde vivemos, para que tenhamos ele no futuro.

- *Nesse dia a atividade era estudar a ação no passado, presente e futuro. Ela trouxe um texto: “a bicharada atrapalhada” de Solange Valadares para os alunos do 1º e 2º colocarem as ações dos bichos no presente e trabalharem as características dos bichos que estavam atrapalhadas. Ela trabalhou características do texto, como: estrutura (versos e estrofes). Sobre os verbos: ela explicou que no passado alguém desmatou o lugar da gente, e que ainda no passado devia ter sido preservado esse lugar da gente. E que hoje temos que preservar para garantir o futuro. E que temos que cuidar das plantas, dos animais, do lugar, dos animais, da escola, ou seja, temos que preservar isso tudo para o futuro. Com isso, no 1º e 2º ano ela passou uma atividade onde ela deu uma ação para cada aluno, e escreveu o nome de cada um e eles iam completar a ação de todos, ex: Curió planta milho... Depois colocou algumas profissões para que eles colocassem a ação. Na turma da Educação Infantil ainda com o texto “a bicharada atrapalhada”, ela trabalhou com eles a característica de cada animal e a ação que eles fazem. E ela colocava um animal e eles escreviam a ação dele. Ex: peixe nada, gato mia, galo canta, cachorro late, bode berra, sapo pula...*

- *Na Educação Infantil, um tio que me conduzia o veículo até o campo de pesquisa, ensinou aos*

alunos e a professora a fazerem uma borboleta de papel, como a aula era sobre os bichos, essa confecção da borboleta foi aproveitada, depois disso trabalhou também o texto a bicharada atrapalhada, e a partir das características dos animais do texto. A partir daí ela pediu para os alunos que eles escrevessem a ação que fazem os animais que tinham no texto, por exemplo: qual a ação do gato, a cobra, o bode...

Fonte: Diário de Campo, 2017.

A professora nas suas aulas trabalha muito com eventos de letramento que estão presentes no cotidiano dos alunos, isso justifica-se porque ele trouxe um texto que fala dos animais, e discute com seus alunos características desses animais, onde os alunos conhecem os animais e sabem características deles, isso porque estão presentes no seu cotidiano, e a partir das características desses animais ela trabalha os verbos (ação de cada bicho) no tempo passado, presente e futuro, além de trabalhar características do meio ambiente e ações que devemos ter com o lugar onde vivemos, preservar esse lugar.

Uma prática bastante presente em sala de aula são os **jogos e brincadeiras**, ela utiliza muito esta estratégia para trabalhar determinados conteúdos. Numa das aulas observadas, ela fez uma dinâmica com a **brincadeira terra e água**¹⁴. A partir da brincadeira a professora introduziu o assunto da aula sobre a terra, o solo e a sua relação com água, a partir daí foi aprofundado diferentes conceitos dentro da temática. Isso evidencia que “[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da língua escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro” (VIGOTSKY, 2007, p. 145).

Noutra observação realizada, presenciamos uma finalização do trabalho com as crianças organizando a horta na frente da escola, com pneus que tinham sido pintados pelo grupo, em aulas anteriores.

¹⁴Ela faz uma dinâmica com a brincadeira terra e água, ela dividiu a turma em dois espaços, um seria a terra e a outra a água, onde na medida em que ela falar terra, os alunos devem pular para o espaço correspondente a terra, do mesmo jeito com a água, quem errasse e ficasse no espaço que ela não falou saía. O intuito disso era falar da terra, já que isso era o tema da aula.

Foto 6– Horta na escola construída por professores e alunos com pneus.



Fonte: Acervo da autora, 2017.

O que se percebe é que isso pode ser trabalhado na sala de aula, no processo de aprendizagem da leitura e escrita, e é um evento de letramento, já que ao construir essa horta com formato de flor, eles já tinham no seu social a imagem do que seria uma flor, podendo sendo exploradas as características dela na sua construção desse material, “[...] as intervenções sociais podem eficientemente introduzir novos conceitos” (VYGOTSKY, 1998, p. 71).

Além disso, o aprofundamento da oralidade a partir dos conhecimentos prévios das crianças, sobre a forma de plantio, o que seria plantado, os cuidados que precisavam ter com a horta. Eles aprendem como manusear a terra e, elementos que estão presentes no trabalho do campo, trazendo isso para trabalhar na sala de aula, a partir disso explorar conceitos, e elementos do processo e alfabetização. Ela trabalha com diversos gêneros textuais, nesses e traz muitos eventos de letramentos dos sujeitos do campo, como poemas, cordéis e outros.

4.3.1 Eventos de letramento

A sala de aula, embora pequena, é um ambiente alfabetizador, porque possui diferentes portadores de textos, todo o material produzido pelas crianças, são expostos e periodicamente trocados e organizados.

Nas paredes da sala, além de materiais que são mudados a cada trabalho, fica de forma mais permanente: o abecedário maiúsculo e minúsculo, calendário mensal, regras de convivência, numerário, e cartazes com temáticas trabalhadas em sala de aula.

A sala possui um cantinho da leitura com livros de literatura infantil, onde os alunos sempre pegam livros para leitura livre. Periodicamente ela também faz leitura para toda a sala, e comenta com a turma o texto, o que entenderam, em seguida dá encaminhamentos diferenciados conforme os agrupamentos em sala de aula.

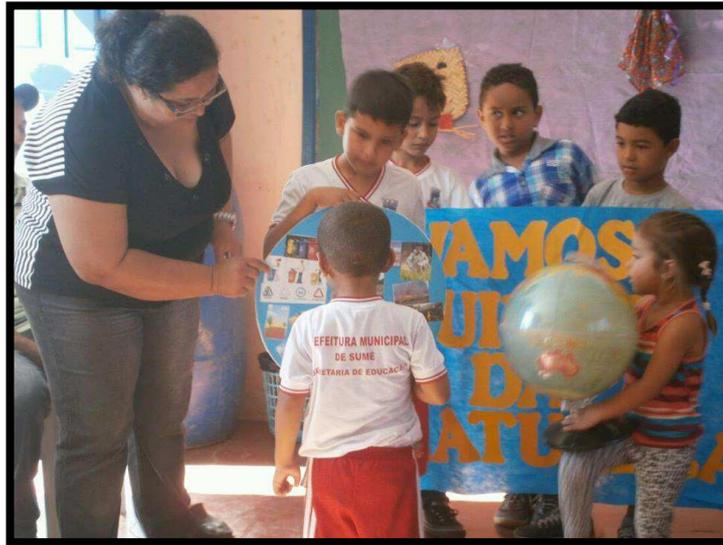
Foto 7-Uma aula prática dos alimentos produzidos pelo homem do campo, e os industrializados.



Fonte: Acervo da autora.

Nessa ilustração mostra que foi trabalhado pela professora a importância que o homem do campo tem, já que ao trazer os alimentos produzidos industrialmente e os produzidos pelo homem do campo, mostra que precisamos das plantações dos camponeses para sobreviver, mas que apesar disso, eles não devem ser vistos apenas como produtores de matérias primas, mas de sujeitos que vivem num lugar que fazem história, e que são importantes. Além do que, eles tem contato com os elementos industriais através das propagandas, ao trazer isso para a sala de aula está trabalhando com eventos de letramento. No entanto, isso continua sendo destacado como evento de letramento ainda considerado a citação de DI NUCCI, 2002, que considera a importância das práticas sociais do uso da escrita, como evento de letramento, e como o cotidiano dos alunos está presente na construção de conhecimento.

Foto 8-Aula com cartazes e globos para mostrar os cuidados com o meio ambiente.



Fonte: Acervo da autora.

Aula rica em eventos de letramento já que através de cartazes produzidos em sala de aula com o tema preservação do meio ambiente, fizeram uso de cartazes, globos, e outros recursos.

Foto 9 - Continuidade da aula de preservação do meio ambiente.



Fonte: Acervo da autora.

Nessa aula os alunos discutiram sobre como é importante a preservação do meio ambiente, sendo ensinados para o social, já que o ambiente faz parte do social deles, e que precisamos do meio ambiente para sobreviver.

Foto 10 - Aula de preservação do meio ambiente.



Fonte:Acervo da autora.

Mostra que na aula de preservação do meio ambiente os pais e familiares dos alunos estiveram presentes, mostrando a importância da família na escola, além de ser uma aula para os familiares, já que preservar o meio ambiente é uma ação coletiva. Assim,concluimos este capítulo identificando as influencias da concepção sócio interacionista, da Educação Contextualizada e da Psicogênese na prática da professora, conforme sua fala e o que observamos em sala de aula. Conseguimos também, identificar diferentes estratégias utilizadas em sala de aula para o trabalho com a leitura e a escrita, a diversidade de gêneros textuais presentes em sala de aula e o entusiasmo dela e das crianças na interação com a leitura e a escrita.

5. CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa por sua vinculação com o Núcleo de Educação do Campo, formação de professores/as e práticas pedagógicas, buscou ao longo de sua realização fazer uma articulação entre uma prática educativa campesina – multisseriada – com uma dimensão didática – a aquisição da leitura e da escrita.

Essa foi a motivação que originou a nossa pesquisa, ao ter conhecimento na disciplina Processos de Alfabetização e Letramento, das concepções, práticas e pesquisas neste campo teórico, isto suscitou a curiosidade, de compreender este fenômeno numa classe multisseriada do campo.

A fundamentação teórica advinda da Psicogênese da Leitura e da Escrita e do Sócio-interacionismo de Vygotsky, mostrou pontos de diálogos e contribuições fundamentais para a atuação docente na área das Linguagens e Códigos nas Escolas do Campo.

As nossas perguntas sobre: Quais as práticas de letramento que estão presentes na sala multisseriada do campo? Como se trabalha a aquisição da leitura e da escrita na sala multisseriada? Qual a metodologia adotada pela professora e por quê? Ao mesmo tempo nos orientou na pesquisa, mais também, foi revelando a singularidade da Escola do Campo da Pitombeira, que no dia-a-dia, descontrói estereótipos sobre a multisseriada e sobre as crianças campesinas.

As evidências que esta sala de aula produz conhecimento, que a professora aprendeu a lidar com a heterogeneidade da turma, e que estas crianças aprendem a ler e a escrever – de forma prazerosa – foi um aprendizado importante, também para nossa formação docente.

A prática alfabetizadora da professora, que traz a leitura e a escrita integrada nos eixos temáticos dos currículos, associada aos conteúdos das ciências, da história, da geografia, e porque não das linguagens, tornou-se fundamental para uma pesquisadora que passou sua formação ouvindo que a Licenciatura forma por área de conhecimento – o que ainda causa muita estranheza dentro e fora do espaço educacional.

Observamos também como é complexo o trabalho de aquisição da escrita e leitura na sala de aula da professora, e como ela estuda e se apoia em teóricos que falam de alfabetização e letramento, como: Magda Soares, Ferreiro e Teberosky.

Aprendemos também como a heterogeneidade da turma, com as multi-idades como ele aproveita o multisseriamento para desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento, vendo que a partir das diferenças de idade e de níveis de aprendizagem eles vão aprendendo entre si, isso como algo positivo. Percebendo-se que ela adota essa metodologia através das formações continuadas, e porque ela está em estudos contínuos entendendo a docência como um processo de construção de conhecimentos contínuos.

Essa pesquisa fez-se com que estereótipos negativos sobre as Escolas do Campo, principalmente as turmas multisseriadas fossem desconstruídos, principalmente, porque a professora não sente o trabalho com essa realidade como um problema. Uma questão que ela sempre apresenta era a necessidade de ter uma infraestrutura com mais condições de ensino e aprendizagem, com espaços maiores, com um refeitório e espaço de banho para as crianças, e principalmente, que pudesse organizar a sala de Educação Infantil sem estar junto com a escolarização, pois esta etapa da educação necessita de uma prática diferente a destinada as crianças do ensino fundamental.

Um desses elementos da desconstrução, foi como é riquíssimo o processo de ensino e aprendizagem na turma multisseriada desenvolvidos pela professora e alunos, e como os alunos aprendem uns com os outros. Conforme coloca Vygotsky(1991), a interação (principalmente a realizada entre indivíduos face a face) tem uma função central no processo de internalização dos conhecimentos. Identifica-se um aprendizado significativo já que além de estarmos percebendo na prática elementos que formam vistos na disciplina que motivou a pesquisa, pois vimos como se desenvolvem o processo de alfabetização das crianças nas escolas do campo nas turmas multisseriadas, percebendo estas tem muito de positivo, os alunos aprendem consigo mesmos e com os outros.

A estratégia de uma avaliação processual contribui de forma significativa para um acompanhamento individual do processo de aquisição da leitura e da escrita, além disso, com base nestes diagnósticos a professora organiza **agrupamentos** para o trabalho em sala de aula. Percebemos que ela usa diferentes critérios para os agrupamentos: tanto agrupando crianças que se encontram com as mesmas hipóteses de leitura e escrita, como crianças que se encontra em níveis heterógenos de leitura e escrita.

Além disso, com essa pesquisa pode-se perceber a importância da Educação do Campo, já que vimos como o processo de ensino da professora trabalha com conteúdos ligados a vida camponesa, mostrando que o social influencia na prática pedagógica e como isso é relevante para o aluno, já que ele vai se sentir sujeito desse processo, percebendo que

a realidade dele está presente no ensino. Além de que a escola valoriza o trabalho do camponês, trazendo para suas aulas, elementos do campo, elementos do trabalho no campo e da vida no campo.

Ao promover a aprendizagem de seus alunos, ele oferece condições para que o desenvolvimento intelectual destes efetivamente ocorra mediado pela linguagem e pelos afetos tão presentes na relação dela com as crianças e das crianças entre si. (VYGOTSKY, 1998).

Assim, “as intervenções sociais podem eficientemente introduzir novos conceitos” (VYGOTSKY, 1998, p. 71). Nesse caso, evidenciamos, mais especificamente, os conceitos de leitura e escrita desenvolvidos na Escola da Pitombeira.

Essa pesquisa pode contribuir muito para a Educação do Campo, já que se sabe que as Escolas do Campo não são valorizadas, e que essa escola onde desempenha um trabalho pedagógico riquíssimo, foi fechada no início do ano letivo de 2018, pela atual gestão, onde as crianças foram deslocadas para outras escolas, cabendo a perguntar qual o motivo para o fechamento? Já que ao longo dessa pesquisa fomos mostrando como é desenvolvido o processo pedagógico dessa escola, e que essa fez um belo papel pedagógico, mostrando que qualquer leitor desse trabalho irá se posicionar contra o fechamento dessa escola.

Deixando claro, a relevância desse trabalho para licenciada da Educação do Campo, que exercerá sua docência junto aos sujeitos do campo, com isso pode ter contato com essas realidades, e destacar como se dá o processo de ensino contextualizado, com o cotidiano das crianças contribuindo assim para a formação do docente do campo.

Um aprendizado importante enquanto Licenciada em Educação do Campo, foi à importância da formação continuada para a prática desta professora, a possibilidade de um espaço coletivo de formação, reflexão da prática, avaliação e planejamento do trabalho junto com outros colegas, possibilita uma contribuição significativa para a prática.

Portanto, essa pesquisa pode ser considerada relevante para formação de professores, principalmente quando se trata de um estudo sobre elementos das práticas dos professores do campo, já que podemos entender um universo de significações importantes para prática docente com a leitura e a escrita.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Deusamar da Silva. **Educação do Campo e suas práticas pedagógicas na Escola Rodolfo Santa Cruz**. Monteiro, 2014.
- ARROYO, M. Escola: terra de direito. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. p. 9-19.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Ministério da Integração Nacional**. Elaboração de diagnóstico e plano de desenvolvimento do perímetro irrigado Sumé. Brasília, DF: Ministério da Integração Nacional, 2007. v. 1, 206 p.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAMPOS, Samuel Pereira. **Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária**. 2003.
- DI NUCCI, Eliane P. **Práticas de letramento de alunos do Ensino Médio: Um estudo descritivo. Tese (doutorado)**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- DNOCS/PDRH-PH. **Cadastro de Açudes**. Capítulo 2. 2004
- FALKEMBACH, Elza M. F. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão**. Revista Contexto/Educação, Ijuí, Unijuí, v. 7, s.d.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 14, p. 19-34, mai/jun/jul/ago, 2000.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. v.2.
- _____. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. 31p.
- GAUTHIER, Clermontet al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GERHARDT, Tatiana Angel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Método de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.
- GEPERUAZ. Relatório conclusivo da pesquisa **“Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica”**, apresentado ao CNPq. Belém – PA. 2004.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 2.ed. Campinas, SP. Editora Alínea, 2001.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. 1ª Ed. Belém 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (Multi)Serição como referência para construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.35, nº. 129 p. 1165 – 1182 - out – dez, 2014.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo**: reflexões para a formação docente. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – BrasilPorto Alegre,2015.

KLEIMAN, A. B.(ORG). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. de L. M.(Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2005.

_____. Ângela B, **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, São Paulo, 9ª Edição, 2004.

_____. Angela, B.**Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005-2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologiacientífica**. - 5. Ed. - São Paulo: Atlas. 2003

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras – Editora AutoresAssociados, 1994.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. Ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A Pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente.**Debates em Educação**. Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012.

MOURA, Terciana Vidal & SANTOS, Fábio Josué Souza. **Por uma pedagogia das classes multisseriadas**. In: EPENN-ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 20. 2011, Manaus-AM. In: Anais do XX EPENN. Manaus-AM, UFAM, 2011.(GT 26 – Educação e Ruralidades).

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. *Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade*.In: ANTUNES ROCHA, Maria Isabel;

HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2). p. 132

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. O prazer de descobrir e conhecer. IN. GARCIA, Regina Leite (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 1992. (Questões da nossa época: v.6)

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Sistema Integrado de Educação Rural**. Recife, 1982.

REIS, Edmerson dos Santos Reis. **Projeto de Doutorado** apresentado à Universidade Federal da Bahia. Bahia: Salvador: 2005.

ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

RUSSO, Maria de Fatima. **Alfabetização: um processo em construção**. São Paulo: Saraiva 2012.

SANTOS, Iranildes de Jesus. Ensino de leitura em classes multisseriadas nas escolas do campo. **Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB**. 2013. (CD-ROM)

SANTOS, Jailze de Oliveira. **Eventos e práticas de letramento: recortes de uma experiência na educação não formal**. Caxias do Sul, RS. 2009.

SILVA, Maria do Socorro. *Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação*. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. UFPE, Recife, 2000.

_____. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica (org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**: Brasília: MDA, 2006.

SILVA, Ilsen Chaves. **Escolas Multisseriadas: quando o problema é a solução**. **Dissertação de Mestrado**. Lages, SC, 2007.

SILVEIRA, Renata da Conceição. A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos. Recife, Programa de Pós-graduação em Educação, **Dissertação (Mestrado em Educação)**. UFPE. 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 6.ed. 2010.

_____. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, 4. ed. Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

_____. **Novas práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura**. . **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, nº. 81, p. 143 – 160, dez, 2002.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hiphop.** São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, M. A. de. A educação é do campo no estado do Paraná?. In: SOUZA, M. A. de (Org.). **Práticas educativas do/no campo.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011. p. 25-40.

_____. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis: Vozes, 2006.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata, 1999.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: CUP, 1984.

_____. **Literacy practices and literacy myths.** In: SALJO, R (Ed.) *The written world: studies in literate thought and action* Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez – 8. ed. 2006.

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado?** 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de Leitura e Escrita.** 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VIEIRA, Thiago. Título da publicação. Publicado em “**Pedagogia Modular**”. Disponível em <https://pedagogiamodular.wordpress.com>. Acesso em 07/Março/2018

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M.L.I.S. **A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas. Na contramão da legislação.** Revista HISTEDBR On-line, v. 13, 2013, pp. 90-98-312.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos.** (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

Yin, R. K. **Applications of case study research.** Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1993.

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

APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. IDADE
2. SEXO
3. IDADE
4. FORMAÇÃO:
5. HÁ QUANTOS ANOS EXERCE O MAGISTÉRIO? _____ HÁ QUANTO TEMPO EXERCE O MAGISTÉRIO NESTA ESCOLA _____
6. COMO VOCÊ VÊ O TRABALHO COM TURMA MULTISSERIADA?
7. VOCÊ SEMPRE TRABALHOU COM TURMA MULTISSERIADA? O QUE MUDOU NA SUA PRÁTICA? POR QUÊ?
8. O QUE VOCÊ COMPREENDE POR ALFABETIZAÇÃO?
9. O QUE VOCÊ COMPREENDE POR LETRAMENTO?
10. VOCÊ JÁ LEU/ESTUDOU ALGUM TEXTO QUE FALE SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO? QUAL?
11. PARA VOCÊ COMO SE DÁ O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA?
12. VOCÊ TRABALHA COM LEITURA E ESCRITA COM SUA TURMA? NORMALMENTE, QUAIS ATIVIDADES SÃO FEITAS?
13. POR QUE VOCÊ TRABALHA DESTA FORMA?
14. QUAIS OS MATERIAIS QUE VOCÊ USA PARA TRABALHAR COM LEITURA E ESCRITA?
15. VOCÊ SEMPRE TRABALHOU ASSIM? SE MUDOU POR QUE?
16. QUAL É O TEMPO DA SUA ROTINA DIÁRIA E SEMANAL QUE VOCÊ DESTINA PARA ESSAS ATIVIDADES?
17. NA SALA OU NA ESCOLA TEM ESPAÇO DESTINADO PARA A LEITURA? SE SIM, QUAL?