

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DUAS
ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SENA MADUREIRA - ACRE:
IMPASSES E PERSPECTIVAS**

MARLIANE DE SOUZA TAMBURINI OLIVEIRA

2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM
DUAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SENA MADUREIRA -
ACRE: IMPASSES E PERSPECTIVAS**

MARLIANE DE SOUZA TAMBURINI OLIVEIRA

Sob a Orientação da Professora

Andrea Berenblum

e Coorientação do Professor

Ramofly Bicalho

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Agosto de 2014

372.4
O48p
T

Oliveira, Marliane de Souza Tamburini, 1978-
Práticas de alfabetização e letramento em
duas escolas do município de Sena Madureira
- Acre: impasses e perspectivas / Marliane de
Souza Tamburini Oliveira. - 2014.
xii, 85 f.: il.

Orientador: Andrea Berenblum.
Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2014.
Bibliografia: f. 69-76.

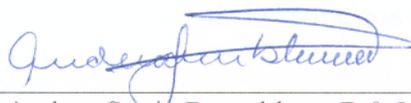
1. Alfabetização - Teses. 2. Letramento
- Teses. 3. Leitura - Estudo e ensino -
Teses. 4. Prática de ensino - Teses. 5.
Educação rural - Teses. I. Berenblum,
Andrea Sonia, 1964- II. Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola. III.
Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

MARLIANE DE SOUZA TAMBURINI OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 26/08/2014.



Andrea Sonria Berenblum, Dr^a. UFRRJ



Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ



Estela Scheinvar, Dr^a. UERJ

DEDICATÓRIA

Ao meu Pai Dilson Tamburini que deu-me forças, apoiou-me e fez-me superar momentos de angústias, incentivando-me a estudar para conquistar o sucesso em minha vida profissional. À minha Mãe Dulcimar de Souza Tamburini (in memoriam) que foi um exemplo de mulher, profissional e mãe ensinando-me a importância dos estudos. Ao meu filho João Vítor que mesmo sendo pequeno foi compreensível nos momentos em que tive que ficar longe dele para dedicar-me aos estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primordialmente a Deus que fortaleceu-me em minha caminhada, dando-me saúde, sabedoria e fé para continuar firme em meu propósito enquanto mestranda, a quem eu dedico este trabalho por fazer-me trilhar o êxito nessa árdua missão.

A meu pai Dilson Tamburini que acreditou em meu potencial, deu-me forças nos momentos difíceis ensinando-me a buscar grandes valores como: honestidade, ética e responsabilidade naquilo que faço.

À minha querida mãe Dulcimar de Souza Tamburini que ensinou-me ter fé, caráter e determinação, servindo de referência em minha profissão devido a grande mulher profissional que ela foi, ensinando-me a valorizar intensamente os estudos, contribuindo da mesma forma para a formação de meu caráter (in memoriam).

Ao meu valoroso filho João Vítor Tamburini Costa, que foi companheiro, amigo e deu-me forças para perseverar em minha caminhada.

Agradeço, também, ao meu noivo Gilberto Cunha, que foi um excelente companheiro e ajudador nas dificuldades enfrentadas durante o curso de mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola-PPGEA, na pessoa de seus coordenadores, Professores Doutores Gabriel Araújo Santos e Sandra Barros Sanchez (in memoriam) que conduziram o programa com ética, coragem, determinação e dinamismo, estabelecendo sempre o diálogo como forma de melhorar cada vez mais a qualidade do ensino ministrado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

A todos os professores que compõem a equipe do programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola, pois dedicaram seu tempo com competência e amor e contribuíram para a minha formação e perfil profissional.

À minha prima Francineuda Tamburini que compreendeu-me nos momentos de dificuldades, dando-me força, auxílio e contribuindo significativamente para o êxito em meus estudos.

Aos meus queridos sobrinhos André Henrique Tamburini, Luiz Henrique Tamburini e Fernanda Tamburini, que foram companheiros em momentos árdios e, principalmente, na realização desse trabalho, auxiliando-me com dedicação para a realização dessa pesquisa.

Ao meu irmão Rafael de Souza Tamburini, o qual acreditou em meu sucesso, somando para o êxito em minha pesquisa.

A todos os meus colegas de curso que deram força e contribuíram para a superação de todos os obstáculos que surgiram durante minha trajetória enquanto mestranda.

À minha orientadora Dr^a Andrea Berenblum que teve paciência, amor e dedicação durante sua atuação enquanto orientadora desse trabalho, conduzindo sua orientação com muita perspicácia, ética, amor e competência.

Ao meu coorientador, o Dr^o Ramofly Bicalho, que além de ter prestado um relevante auxílio enquanto coorientador neste trabalho acreditou em meu potencial, foi um fiel conselheiro e estendeu-me as mãos nos momentos difíceis.

Aos meus colegas de trabalho que também contribuíram para o êxito em meus estudos, prestando-me relevantes contribuições, entre os quais faço questão de frisar: meus diretores, coordenadores, professores e amigos técnicos.

À minha prima Adriana da Silva Melo que além de estender-me as mãos nos momentos difíceis, acreditou em meu potencial contribuindo para o êxito em minha pesquisa.

À minha amiga Maria Marluce da Silva Oliveira que prestou-me relevantes contribuições para a concretização desse trabalho.

Ao amigo Kleber Farinazo Borges que além de acreditar em meu potencial, auxiliou-me para a conclusão de mais uma importante etapa em minha vida.

Aos colegas entrevistados das escolas em estudo que prestaram relevante auxílio para a realização de minha pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente torceram por mim e contribuíram para a realização deste grande sonho.

Obrigada!

Educação não transforma o mundo.

Educação muda às pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

(PAULO FREIRE, 1989, p.9)

RESUMO

TAMBURINI, Marliane Souza de. **Práticas de Alfabetização e Letramento em duas escolas do Município de Sena Madureira - AC: impasses e perspectivas.** 2014. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

Esta pesquisa de caráter qualitativo desenvolvida no município de Sena Madureira abrangeu duas escolas rurais de ensino Fundamental localizadas no Projeto de Assentamento Joaquim de Matos: uma pertencente à rede estadual e outra da rede Municipal. O objetivo do estudo foi investigar o processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de discentes de uma escola do 2º ano e de outra que possui o ensino organizado na forma de multisseriação. Este trabalho, no que tange à metodologia, envolveu a pesquisa bibliográfica e documental, sendo analisados, mapas da classe disponibilizados pela escola municipal. Foi realizada, ademais, uma Pesquisa Empírica baseada na técnica de observação e entrevista oral e escrita, que abrangeu um questionário semiestruturado contendo 69 perguntas, do qual participaram: 11 discentes, 01 docente que atua no 2º ano, e a gestora da instituição escolar municipal. Na escola estadual, foram entrevistados 05 educandos e a professora que trabalhava no sistema de multisseriação. Foi utilizada a modalidade de observação não participante. Foram analisados, também, cadernos de discentes das duas turmas investigadas, em cuja ocasião observou-se que a maiorias dos alunos das turmas analisadas apresentavam dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, que serão abordadas e analisadas ao longo do trabalho. A pesquisa traz uma reflexão sobre os métodos de alfabetização utilizados no Brasil partindo da contribuição de Mortatti (2006), discute a importância da alfabetização nos dias atuais na visão de Freire (1989, 1980), Freire e Macedo (1990), a relevância da alfabetização para o homem do campo e aponta alguns fatores que interferem no processo de alfabetização dos educandos, levando em consideração as análises e reflexões de autoras como Lerner (2002), Soares (2000, 2003, 2006, 2012, 2013), entre outros.

Palavras- Chave: Alfabetização, Letramento, leitura, escrita.

ABSTRACT

TAMBURINI, Marliane Souza de. **Alphabetization practices and literateness in two schools in the municipality of Sena Madureira – AC: dilemmas and perspectives.** 2014. 85f. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2014.

This qualitative research study was conducted in the municipality of Sena Madureira and included two rural elementary schools located in the Settlement Project Joaquim de Matos: one belonging to the state system and another one to the municipal system. The aim of the study was to investigate the alphabetization process and the reading and writing teaching and learning process of the students from the 2^o year school e other that has the teaching process organized as multigrade classroom. This work, regarding the methodology, involved the bibliographical and documental research, and it was analyzed maps from the class provided by the municipality school. It was, moreover, carried on an Empirical Research based on the observation technique and oral and written interview which included a semi-structured questionnaire with 69 questions that involved: 11 students, 1 teacher that works with the 2^o year, and the manager of the municipal education institution. In the state school, it was interviewed 5 students and the teacher that worked in the multigrade classroom. It was used the non-participant observation modality. Also, it was analyzed students ´notebooks of the classes investigated, at which time it was noticed that the majority of the students from the classes analyzed presented difficulties in reading and writing what will be discussed and analyzed throughout this work. The research presents a reflection on alphabetization methods used in Brazil, based on the contribution of Mortatti (2006). It discusses the importance of alphabetization nowadays through the point of view of Freire (1980, 1989), Freire e Macedo (1990) and the relevance of alphabetization for the man the lives in the fields. Furthermore, it points out some factors that interfere in the students´ alphabetization process, taking into consideration the analyses and reflections of authors as Lerner (2002), Soares (2000, 2003, 2006, 2012, 2013), among others.

Key words: Alphabetization, literateness, reading, writing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I- ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	5
1.1. O Problema e a Hipótese da Pesquisa.....	5
1.2. Objetivos da Pesquisa	5
1.2.1. Objetivo Geral	5
1.2.2. Objetivos Específicos	6
1.3. Delimitação da Pesquisa	6
1.4. Universo da Pesquisa	6
2. CAPÍTULO II- O DIREITO À EDUCAÇÃO: REPENSANDO A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO.....	10
2.1. A Educação como Direito	10
2.2. Uma Análise da Educação do Campo no Brasil no Âmbito das Legislações	11
2.3. A Importância da Alfabetização nos dias atuais.....	17
2.4. Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário	21
2.5. A Relevância da Alfabetização para o Homem do Campo	23
2.6. População do Campo e Escola do Campo.....	25
2.7. Desmistificando dois conceitos: Alfabetização e Letramento.....	28
2.8. Métodos de Alfabetização no Brasil.....	33
2.9. O Desenvolvimento da Escrita à Luz da Teoria Construtivista.....	35
2.10. Fatores que Desencadeiam Dificuldades no Processo de Aquisição de Leitura e Escrita dos Educandos	35
3. CAPÍTULO III- DESCREVENDO O ESTUDO: AS AÇÕES DE GOVERNO E AS ESCOLAS PESQUISADAS.....	39
3.1. Programas de Alfabetização Desenvolvidos no Município de Sena Madureira de 2003 A 2010	39
3.1.1. Programa Escola Ativa	39
3.1.2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PACTO).....	43
3.1.3. Programa Alfa 100.....	45

3.2.	Descrição das Escolas em Estudo.....	45
3.2.1.	Escola municipal	45
3.2.2.	Escola Estadual.....	46
4.	CAPÍTULO IV. A PESQUISA EM AÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	48
4.1.	Mapa da Classe da Escrita dos Alunos do 2º ano da Escola Municipal do Período de Abril a Agosto de 2013	48
4.2.	Análise da Entrevista com os Alunos das Escolas em Estudo	49
4.3.	Análise da Entrevista com as Docentes e a Gestora das Escolas em Estudo	56
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS.....	69
	APÊNDICES	77
	ANEXOS	84

INTRODUÇÃO

O estudo da pesquisa intitulada: *Práticas de alfabetização e letramento em duas escolas do município de Sena Madureira Acre: impasses e perspectivas* foi um tema que despertou-me interesse devido minha experiência profissional vivenciada enquanto educadora do *Programa Asas da Florestania*¹, no ano de 2011, numa escola estadual localizada no *Projeto de Assentamento Joaquim de Matos*², no município de Sena Madureira- Acre. Durante o ano em que residi naquela comunidade de difícil acesso, tomei conhecimento das adversidades pelas quais se deparavam os sujeitos do campo de nosso município, sendo essas oriundas da ausência de políticas públicas que acabavam por desencadear visíveis problemas como: as más condições das estradas, à falta de infraestrutura nas escolas e de recursos humanos, o analfabetismo, à falta de postos de saúde, de medicamentos permanentes e atendimento médico especializado. Algumas problemáticas educacionais eram bastante intrigantes, tais como: a evasão escolar, à falta de assiduidade dos educandos, problemas envolvendo a leitura e à escrita dos alunos, tanto nas séries iniciais quanto finais do ensino fundamental, entre outros. Este último motivou-me a investigar o tema em questão pela grande relevância que ele apresenta, já que a alfabetização é importante não somente no contexto da sala de aula, mas no exercício de nossa profissão, nas situações corriqueiras do dia a dia, etc.

Notou-se que o interesse em garantir esse direito aos homens e as mulheres do campo justificou-se pela crescente industrialização no país, cujo foco na educação era apenas formar especialistas de modo que viessem atender à necessidade do mercado, pois na época da expansão industrial não havia preocupação em formar um cidadão (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

Teixeira (2005) enfatizou que o processo de fortalecimento da alfabetização no campo, não está desassociado das inovações tecnológicas, o qual percebeu que a partir da expansão das indústrias, o campo teve que preparar-se para produzir para esse setor e ao mesmo tempo passou a receber produtos industrializados, tais como: agrotóxicos, fertilizantes, sementes melhoradas e máquinas.

Vale salientar que embora houvesse alguns discursos por parte dos governos em atender à população camponesa “[...] na prática, não se respeitou o homem do campo como prioridade em seus currículos escolares e direito à educação” [...] (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p.11).

Percebe-se nos dias atuais que mesmo os sujeitos do campo tendo conquistado o direito de estudar, ainda, existem muitos alunos da zona rural que estão fora da escola. Contudo, o que tem ocasionado isso? Em parte, deve-se ao poder público que não tem se esforçado para garantir a permanência dos cidadãos nas instituições escolares, como por exemplo, oferecendo transporte aos educandos, pois em algumas comunidades rurais longínquas não há transporte escolar. Além disso, verifica-se que algumas escolas do campo não dispõem de água potável todos os dias, sejam em decorrência de defeitos de um motor bomba, que torna difícil oferecer merenda todos os dias aos discentes, ou por problemas de

¹ O Programa Asas da Florestania foi criado em 2005, pelo governo do estado do Acre, através da Secretaria de Estado de Educação para atender as comunidades de difícil acesso. Ele atendia, inicialmente, o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e o Nível Médio, segundo informou a coordenadora local do referido projeto, no ano de 2011, período este em que eu atuava enquanto docente na escola estadual em Sena Madureira.

² O Projeto de assentamento Joaquim de Matos está localizado à margem direita da Estrada Mário Lobão, no município de Sena Madureira-Acre, no início do km 40, na BR 364. Ele foi criado através da Portaria de nº 22 em 13 de Dezembro de 2012 com a capacidade de 166 famílias assentadas. Atualmente, residem naquela área 149 famílias que sobrevivem principalmente da Pecuária, tendo como segunda atividade, a extração da Castanha do Pará. Além dessa, existe a agricultura familiar para o consumo da família, segundo informações cedidas pelo técnico do INCRA local.

falta de energia devido à queda de um poste ou transformador, como ocorre em algumas escolas de Sena Madureira, entre outros impasses.

Aprofundando essa situação no município acima, em algumas instituições de ensino localizadas no Projeto de Assentamento Joaquim de Matos, ou seja, numa área cujos lotes foram distribuídos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para famílias de baixa renda ou que não dispõem de nenhuma renda, há algumas escolas que deixam a desejar no tocante à infraestrutura. Como exemplo dessa realidade, podemos citar uma das instituições escolares investigadas que possui o assoalho bastante estragado, o que acaba por comprometer a segurança de alunos e professores. Além disso, os banheiros e o telhado apresentam problemas, sendo isso perceptível durante o período em que realizei o Estágio Pedagógico no ano de 2013, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

A respeito do abandono por parte das administrações públicas, na zona rural, Deniza Colferai (2008) o havia elencado em seu trabalho: *Ainda há espaço para o homem do campo?* como sendo um dos grandes impasses enfrentados pelos sujeitos do campo. Além desse, ela evidenciou o analfabetismo, o isolamento geográfico e social, a falta de serviços básicos como: água, esgoto, postos de saúde, entre outros. Mas, pretende-se através deste estudo, defender a importância da alfabetização para as pessoas do campo, tendo em vista que elas necessitam em seu trabalho saber ler para operar com máquinas, utilizar produtos tecnológicos industrializados, etc. Ressalta-se, também, que elas participam de associações de moradores visando reivindicar seus direitos e da comunidade, na qual estão inseridas, buscando não só garantir sua sobrevivência e de sua família como também conquistar seus direitos na comercialização de seus produtos no mercado.

Uma breve referência histórica mostrou que, no período colonial, não foi favorável o desenvolvimento industrial, no Brasil, devido o Pacto Colonial que obrigava os brasileiros a consumirem os produtos manufaturados portugueses.

A liberação para as atividades industriais no ano de 1808, que concedia o direito do país ter suas próprias fábricas, não foi suficiente para a instalação da indústria no Brasil devido à escassez de capital que inviabilizava o investimento de máquinas. Somando-se a esse fator, percebeu-se a falta de mão de obra especializada e a ausência de tecnologia industrial (COTRIM, 1998).

É importante frisar que a economia do Brasil na segunda metade do século XIX, teve como base a produção do café que se tornou o principal produto de exportação e, acabou por superar os demais produtos agrícolas do país, como: o açúcar, o tabaco, o algodão, o cacau. O dinheiro obtido da exportação do café não foi direcionado somente para a expansão da cafeicultura, pois esse foi utilizado, ainda, para o financiamento e o crescimento das indústrias (COTRIM, 2008).

Durante o governo de Getúlio Vargas, a economia brasileira foi marcada por ações intervencionistas que tinham por intuito estabilizar a cafeicultura, a qual havia sofrido uma crise em 1929 devido à diminuição da exportação do café, ocasionada pela crise mundial do capitalismo. O cultivo de novos gêneros agrícolas, como: a cana-de-açúcar, o algodão, óleos vegetais e frutas tropicais foi uma medida importante para equilibrar a economia do país não perdendo de vista o foco da indústria brasileira para reduzir a importação de produtos. Nesse sentido, expressou Cotrim (2008):

Assim, o governo Vargas aumentou as taxas de importação, o que elevou os preços dos produtos estrangeiros, e diminuiu os impostos sobre a indústria, estimulando a produção interna e o consumo de bens nacionais (Idem, p.555).

É importante frisar que após essa política econômica, o país expandiu o número de indústrias alimentícias, de tecidos, calçados, móveis, etc. Outro fato importante foi à instalação de empresas multinacionais, voltadas para a produção química, farmacêutica, motores de

veículos e pneus que mudaram o estilo de vida de muitos brasileiros e trouxeram qualidade de vida para quem tinha o poder de consumo (Idem).

A partir dessas referências, afirma-se que a alfabetização além de auxiliar no trabalho do agricultor, é um meio que pode estimular a participação política dos sujeitos garantindo-lhes sua inclusão social e econômica. Porém, infelizmente, o alto índice de analfabetismo tem se constituído num dos grandes problemas no campo, conforme enfatizou Colferai (2008).

É importante enfatizar que não foi objeto deste estudo analisar o analfabetismo nas escolas investigadas, embora esse termo tenha sido importante na abordagem dessa pesquisa. No entanto, pretendeu-se investigar através deste trabalho se os educandos tinham dificuldades envolvendo a leitura e a escrita, pois no ano de 2011, período em que trabalhei em uma escola estadual, localizada no projeto de assentamento citado anteriormente, foi observado que a maioria dos educandos do Programa Asas da Florestania omitia sílabas em uma palavra, não sabia ler com entonação e apresentava timidez ao realizar leitura em voz alta dos textos.

Também em anos anteriores, em 2007, conhecendo esses problemas e buscando deixar um legado na comunidade, na qual residi no período de um ano, desenvolvi um projeto de leitura intitulado *Formando Novos Leitores para Atuarem em sua Própria História*, cujo objetivo era contribuir para o desenvolvimento de competências nos educandos relacionadas à leitura e à escrita. O projeto teve como produto final a escrita de um livro produzido pelos discentes tendo este o próprio tema do projeto. Este trabalho tanto acrescentou minha experiência profissional quanto deixou uma grande contribuição à comunidade desse projeto de assentamento, pois além de resgatar brincadeiras e lendas da região, abordou conteúdos envolvendo vários gêneros textuais, como: Poema, poesia, música, e lendas. Além disso, os educandos passaram a posicionar-se de forma crítica, ler com maior desenvoltura e, demonstraram um bom desenvolvimento na escrita. Esses problemas acima mencionados eram similares na escola municipal que ficava próxima há alguns quilômetros dessa instituição escolar, segundo enfatizaram os professores da época, em conversa informal, durante a culminância do projeto. Isso justifica a motivação em analisar ambas as instituições escolares.

Também, no período em que realizei o Estágio Pedagógico, no curso de Mestrado em Educação Agrícola, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, em 2013, na instituição municipal rural mencionada, percebi que a maioria dos alunos não conhecia todas as famílias silábicas, o que por sua vez dificultava tanto a leitura de textos quanto a escrita destes. Além disso, observei problemas como: falta de entonação na prática de leitura por parte dos discentes, escrita de letras espelhadas, escrita não convencional, sendo perceptível ainda, a omissão de letras e sílabas na leitura e escrita de palavras e textos, além de outras dificuldades. Diante desses dados, busquei investigar os motivos que levam a maioria dos educandos, matriculados no ensino de multisseriação na escola estadual e no 2º ano na instituição escolar municipal, ler sem entonação e escrever de forma não convencional.

Acredita-se que uma variável importante que influi nestas dificuldades dos educandos esteja vinculada à própria formação docente, pois percebe-se que, muitas vezes, o professor não possui formação no nível superior. Além disso, os discentes lidam com outros obstáculos no processo de alfabetização, provenientes da metodologia e das atividades de ensino e pela escassez de recursos didáticos que acabam interferindo nos resultados do ensino ou, às vezes, quando a aprendizagem ocorre, ela acontece de forma mecânica. Esse tipo de aprendizagem de acordo com David Ausubel (1982) ocorre quando:

O conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na

estrutura cognitiva. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação (AUSUBEL, 1982, apud PELIZZARI, KRIEGL, 2002, et al., p. 38).

Neste trabalho, buscou-se investigar o processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de educandos das escolas em estudo. Além disso, houve interesse em aprofundar o termo *letramento* a partir da visão de Kleiman (1995, p.81), que o definiu como sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Também, analisou esse conceito Magda Soares (2012). Essa estudiosa conceituou esse termo como sendo “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Idem, p. 47).

Percebe-se a relevância da temática em estudo, já que a alfabetização é uma exigência para a vida contemporânea, sendo que os sujeitos devem não apenas decodificar sons e letras, mas principalmente ser capazes de dar significações às leituras, compreendendo-as.

Também, não basta na atualidade escrever uma carta, um bilhete, estar apto a tirar boas notas na escola ou garantir uma vaga em concurso público, pois é necessário, ainda, utilizar a leitura e a escrita em contextos variados (VIEGAS, 2007).

Concebe-se, também, a alfabetização como sendo de fundamental importância aos sujeitos para participarem ativamente do grupo social em que estão inseridos dando-lhes o direito de participar, construir experiências, legitimar práticas sociais através da linguagem que é o “verdadeiro recheio” da cultura e, constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade” (GIROUX, 1990, p. 8, grifo do autor).

Mas, apesar da alfabetização ser tão relevante na vida social, percebe-se que muitos alunos não têm desenvolvido competências linguísticas necessárias para garantir sua eficaz participação na sociedade, sendo essa situação ainda pior quando analisada nas escolas situadas na zona rural. A partir dessa análise, percebe-se que muitas instituições de ensino do campo deixam a desejar no que diz respeito à garantia da competência dos alunos no tocante à leitura e à escrita. Mas, apesar disso, não podemos negar o grande avanço da educação em termos legais, já que a Constituição Federal de 88 consagrou a educação como um direito social, conforme explícito no artigo 6º dessa lei (BRASIL, 2012).

O trabalho abordou, ao mesmo tempo, elementos como: os conceitos de letramento e alfabetização, fatores que interferem no nível de letramento dos educandos, aspectos fundamentais a serem considerados para auxiliar na alfabetização dos alunos, métodos de alfabetização utilizados no Brasil, entre outras questões que auxiliam a pesquisa sobre os conflitos que emergem no contexto da sala de aula que, na maioria das vezes, dificultam à tomada de decisões por parte dos educadores.

Buscou-se através deste estudo, identificar alguns fatores que podem dificultar o domínio de competências por parte dos educandos relacionadas à leitura e à escrita, buscando refletir sobre possíveis intervenções por parte dos professores que atuam na alfabetização. Nesse sentido, foram importantes as discussões apresentadas por SOARES (2000, 2003, 2006, 2012, 2013); LERNER (2002); VIEGAS (2007); ROCHA (2005); MELO e DIAS (2002), FREIRE (1980, 1989), FREIRE e MACEDO (1990), SANTOS (2009, 2010, 2011), entre outros autores, de modo que possa auxiliar na prática dos docentes como forma de garantir o sucesso na alfabetização dos educandos.

1. CAPÍTULO I- ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Pretendeu-se, neste capítulo, delinear os aspectos epistemológicos da pesquisa abordando a pergunta geradora deste trabalho, o objetivo geral, os objetivos específicos, o problema, a hipótese e a justificativa desta pesquisa.

No ano de 2011, quando trabalhei numa escola estadual rural, localizada no Projeto de Assentamento Joaquim de Matos, situada no município de Sena Madureira- Acre, no Programa Asas da Florestania, no Ensino Fundamental, verifiquei que os alunos que cursavam os últimos anos deste nível de ensino tinham dificuldades no processo de leitura e escrita, pois desconheciam famílias complexas, não liam com entonação e apresentavam tremenda timidez para realizar leitura dos textos em voz alta. No tocante à escrita, muitas vezes, eles omitiam letras ao grafarem uma palavra e ao produzirem um texto. Esta realidade também estava presente em outra escola situada no referido projeto de assentamento, conforme expressaram os docentes em conversa informal, no período da culminância de um projeto de leitura que executei naquela comunidade.

1.1. O Problema e a Hipótese da Pesquisa

Diante dessa realidade, buscou-se investigar os motivos que levam a maioria dos educandos, matriculados no ensino de multisseriação, na escola estadual e no 2º ano na instituição escolar municipal, ler sem entonação e escrever de forma não convencional.

Em função desses problemas, levantou-se a seguinte hipótese: as dificuldades com a leitura e a escrita de alunos das escolas analisadas poderiam estar vinculadas à própria formação docente?

A respeito desse aspecto, observou-se em Sena Madureira, no período em que foi realizada uma pesquisa para a elaboração do artigo, *A importância da Educação Continuada no Ofício do Professor* e, ainda, na época em que atuei enquanto docente no *Programa Asas da Florestania*, numa escola estadual no ano de 2010, localizada no município de Sena Madureira, que grande parte dos educadores que atuava no Nível Fundamental possuía formação em área distinta de sua atuação. Naquele período, por exemplo, observei que a docente com licenciatura em Matemática trabalhava com as séries iniciais no ensino de multisseriação. Da mesma forma, uma professora formada em Geografia trabalhava no referido programa com as disciplinas de Sociologia e História, no Ensino Médio. Essa realidade também é preocupante na zona urbana, sendo visualizado numa instituição escolar estadual local durante o período em que coordenei o Estágio Supervisionado dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFAC), Campus Sena Madureira, no curso em Licenciatura em Física. Na época, foi perceptível que alguns professores com formação em Matemática, Química e Biologia lecionavam a disciplina de Física, fato este que suscitou a oferta do Curso local de Licenciatura em Física por parte do referido Instituto.

1.2. Objetivos da Pesquisa

1.2.1. Objetivo Geral

Investigar o processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de educandos de uma escola municipal e de uma estadual no município de Sena Madureira-Acre.

1.2.2. Objetivos Específicos

Conhecer as concepções teóricas que norteiam as práticas alfabetizadoras dos docentes nas escolas em estudo.

Investigar os limites, as dificuldades e possibilidades de educadores e educandos no processo de alfabetização no campo, levando em consideração os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas investigadas.

Observar os métodos de alfabetização utilizados pelas regentes nas escolas analisadas.

1.3. Delimitação da Pesquisa

A respeito do termo pesquisa nas Ciências Humanas, Latif Antonia Cassab (2007) a definiu como sendo “a ação de se propor um projeto de conhecimento e empreender as atividades que conduzam a esse conhecimento” [...]. Termo que é empregado para “designar, também, o resultado final do processo, isto é, a investigação pronta e verbalmente comunicada”.

Para essa autora, “fazer pesquisa é, portanto, fazer ciência, ou, em outras palavras, dispor-se a conhecer cientificamente, com investigações mais profundas, alguma coisa e efetivar tal intenção” (Idem, p. 56).

Esta pesquisa de campo foi desenvolvida em Sena Madureira – Acre, cujo estado faz fronteira com o Peru, divisa com o Estado do Amazonas e com os municípios de Manuel Urbano, Santa Rosa, Bujari, Rio Branco, Assis Brasil, Xapuri e Brasiléia. Essa cidade está localizada à margem do Rio Iaco, tendo como principais afluentes os rios Macauã e Caeté.

Para a realização deste estudo, foi feita uma Pesquisa Empírica. A definição para esse tipo de pesquisa foi proposta por Paulo Meksenas (2007) que a caracterizou como sendo,

(1) O modo de fazer pesquisa por meio de um objeto localizado dentro de um recorte do espaço social. Por exemplo, a pesquisa empírica lida com uma escola e não com o sistema escolar ou, analisa mais as práticas sindicais e menos a estrutura sindical. Assim, além de implicar num recorte da totalidade social, a pesquisa empírica está centrada na escolha de aspectos das relações entre sujeitos. (2) A pesquisa empírica lida com processos de interação e face-a-face, isto é, o pesquisador não pode elaborar a pesquisa em “laboratório” ou em uma biblioteca – isolado e apenas com livros à sua volta. Nesta modalidade da elaboração do conhecimento, o pesquisador precisa “ir ao campo”, isto é, o pesquisador precisa inserir-se no espaço social coberto pela pesquisa; necessita estar com pessoas e presenciar as relações sociais que os sujeitos-pesquisados vivem. É uma modalidade de pesquisa que se faz em presença (Idem, p.1).

Para a realização desta pesquisa empírica foi utilizado o método *surveys* que será detalhado posteriormente. A respeito dessa técnica, Westbrook (1995) a definiu como sendo “pesquisas realizadas através da coleta de dados por meio de entrevistas ou questionários” (WESTBROOK, 1995, apud MACKE, 1999, p. 5).

1.4. Universo da Pesquisa

O estudo envolveu duas escolas localizadas na zona rural, uma pertence à rede estadual e outra à rede municipal. Nesta última, era oferecido no período matutino o ensino de 1º ao 5º. Porém, no vespertino, ela atendia de 6º ao 9º e no terceiro turno, o ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na instituição escolar estadual, era

oferecido o ensino fundamental através do sistema de multisseriação, no qual estavam matriculados 09 alunos com a faixa etária de 6 a 12 anos que cursavam de 1º ao 5º ano no ensino regular. Nessa instituição de ensino, era oferecido também o ensino médio através do Programa Asas da Florestania, no qual estavam matriculados 14 alunos que estudavam no período vespertino. Nessa instituição de ensino não havia o ensino fundamental nas séries finais, no período em que realizou-se essa pesquisa, pois a turma havia concluído no ano anterior através do Programa Asas da Florestania.

Na escola estadual, a pesquisa abrangeu o ensino de multisseriação, sendo ela desenvolvida no período vespertino nas séries de 1º ao 5º ano. Nessa instituição escolar, estavam lotados no ano de 2013, apenas dois professores que atuavam em turnos diferentes, um no ensino fundamental e outro no ensino médio através do programa Asas da Florestania. Já na escola da rede municipal, a pesquisa foi realizada no 2º ano, cujo ensino era oferecido no período matutino, onde estavam lotados 11 docentes. Destes, três possuíam especialização, seis eram graduados e dois tinham formação em Nível Médio. Essa instituição escolar atendia no ano de 2013 o total de 89 alunos, distribuídos nos três turnos de funcionamento, além dos educandos da EJA, com um total de 15 discentes e do Programa Asas da Florestania Fundamental que atendia 14 alunos. Ambas as instituições de ensino, eram localizadas no projeto de assentamento Joaquim de Matos situado à margem direita da Estrada Mário Lobão, no município de Sena Madureira- Acre, no início do km 40, BR 364.

A maior parte dos alunos matriculados, nas escolas investigadas, pertencia a famílias assentadas no referido projeto. Mas, permanecia naquela localidade, aproximadamente 50% da clientela que já se fazia presente naquele local desde sua criação, segundo declarou o técnico agrícola do INCRA local, em entrevista, pois os demais alunos eram filhos de moradores que não tinham seus lotes de terras regularizadas por lei.

O estudo privilegiou a abordagem qualitativa por observar os inúmeros benefícios que ela proporciona ao investigador. Nesse tipo de pesquisa, tanto haverá a aproximação do sujeito pesquisado quanto do ambiente natural investigado, capaz de fornecer grande subsídio para interpretar a realidade em estudo (NEVES, 1996).

Esse autor salientou que a pesquisa qualitativa assume uma diversidade de significados no âmbito das ciências sociais e um conjunto de técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados (Idem). Esse tipo de pesquisa segundo enfatizou Fonseca (2002), “se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Idem, p. 20).

A pesquisa qualitativa, segundo enfatizou Godoy (1995, apud NEVES, 1996, p.1). possui como características: “o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador”. Este tipo de pesquisa tem como suporte base, à subjetividade e o simbolismo segundo enfatizaram os estudiosos Minayo e Sanches (1993).

Outro aspecto que merece ênfase neste estudo, diz respeito às técnicas de pesquisa que abrange a coleta de dados (ANDRADE, 2010). Elas estão relacionadas ao “conjunto de normas usadas especificamente em cada área das ciências, podendo-se afirmar que a técnica é a instrumentação específica da coleta de dados” (Idem, 123). Neste trabalho, foi utilizada a técnica de observação não participante e a entrevista oral e escrita.

As observações foram realizadas em um dia no período de 4 horas e contemplaram somente a disciplina de Língua Portuguesa, nas duas escolas analisadas, pois o objetivo era estudar o processo de alfabetização de discentes. Na instituição escolar estadual, foi observada a aula da docente que trabalhava no ensino de multisseriação, no período

vespertino, enquanto que na instituição municipal, abrangeu a turma do 2º ano, cuja pesquisa foi feita no período matutino.

Em se tratando da entrevista, esta não pode ser concebida como sendo “uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (DESLANDES; NETO; GOMES, 1992, p. 57). Os autores evidenciaram o uso dessa técnica de trabalho de campo em duas dimensões, sendo, pois vista no primeiro nível como “uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala”. Contudo, no segundo, “as entrevistas servem como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico” (Idem, p.57).

As entrevistas basearam-se na aplicação de questionários que foram elaborados juntamente com a professora orientadora da pesquisa. Delas participaram: 11 discentes, 1 docente que atua no 2º ano, e a gestora da instituição escolar municipal. Porém, na escola estadual, foram entrevistados 05 discentes e a docente que trabalhava no sistema de multisseriação. Houve dificuldades para realizar essa atividade devido à indisponibilidade dos docentes para conceder a entrevista e, ainda, pela falta de frequência dos educandos, sendo necessário ir às casas de alguns deles que eram distantes e de difícil acesso pelas condições da estrada, no período de inverno. Nessa ocasião, não foi possível coletar dados do coordenador devido à indisponibilidade de tempo deste, sendo esse um aspecto bastante negativo na pesquisa.

As entrevistas tiveram o caráter semiestruturado, ou seja, que resultam da junção de duas modalidades de entrevistas: a aberta ou não estruturada e a estruturada. Os autores (DESLANDES; NETO; GOMES, 1992, p.58) afirmaram que em relação à primeira, “o informante aborda livremente o tema proposto”. Porém, em relação à segunda, ela pressupõe “perguntas previamente formuladas”. Para registro das ações desta pesquisa, foi utilizado além do questionário, o áudio que é um rico instrumento de registro das falas dos atores sociais, pois não é possível absorver na íntegra todas as informações importantes no momento da entrevista oral. E, para a coleta de dados foi feita, ainda, a análise de cadernos e atividades de alunos das turmas em estudo.

Este estudo abrangeu, também a Pesquisa Bibliográfica que foi realizada num primeiro momento, na biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em sítios de Internet e em livros de acervo pessoal da mestranda. Foi feita, ademais, uma Pesquisa Documental, na qual foi analisado o mapa da classe disponibilizado pela escola municipal, os cadernos dos discentes das duas escolas em estudo e as atividades de alfabetização desenvolvidas por eles em aulas que sucederam a pesquisa.

A execução da pesquisa envolveu as seguintes etapas: Inicialmente, foi feito o levantamento bibliográfico do material em estudo que seria necessário para a fundamentação e análise do trabalho. Após esse momento, houve o contato com as instituições de ensino acima para providenciar a autorização e realização das entrevistas. Vale lembrar que na escola municipal, embora tenham sido matriculados exatamente 24 alunos na faixa etária de 6 a 10 anos (conforme observado no mapa de classe p.121) foram entrevistados somente 11 discentes, do total de 21 alunos assíduos e os demais entrevistados mencionados anteriormente.

Na instituição estadual, foram entrevistados apenas 05 alunos do total de 08 educandos assíduos, na faixa etária de 06 a 10 anos, matriculados no ensino multisseriado. A entrevista tinha por objetivo verificar vários aspectos, tais como: dificuldades dos alunos relacionadas à leitura e à escrita, conhecer metodologias e avaliações utilizadas pela docente no ensino de Língua Portuguesa, entre outros aspectos.

Dando sequência ao estudo, foi realizada a entrevista com os envolvidos acima mencionados e, na ocasião, foram feitas a análise dos cadernos e das atividades dos discentes das escolas investigadas.

Após esse momento, houve a transcrição do material do áudio, seguida da tabulação e análise dos dados coletados. E, por fim, houve a organização e sistematização dos dados e elaboração deste estudo através da dissertação.

Para realizar este trabalho adotaram-se os procedimentos da pesquisa bibliográfica, qualitativa e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica, além de ter propiciado o contato com literatura que aborda a temática em questão, favoreceu o desenvolvimento da investigação contribuindo, portanto, para a análise das informações coletadas.

Em relação à pesquisa qualitativa, sua escolha deu-se por ela favorecer a interpretação do pesquisador a respeito de determinado fenômeno, segundo a ótica dos participantes da situação estudada. Os procedimentos da abordagem documental contribuíram para conhecer a proposta metodológica adotada pelos docentes para a construção do currículo, buscando o notável desenho curricular elaborado para viabilizar a formação integral do aluno, visando atender à concepção de educação expressa no documento analisado.

2. CAPÍTULO II- O DIREITO À EDUCAÇÃO: REPENSANDO A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Neste capítulo, foram abordadas categorias conceituais que deram suporte à pesquisa, a partir do estudo de problemáticas centrais, como: letramento, alfabetização, métodos de alfabetização, a partir da visão de diferentes autores.

2.1. A Educação como Direito

A educação, segundo expresso no artigo 1º da LDB 9394/96, “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil” [...] (BRASIL, 1996, p.1).

Essa legislação enfatizou ainda no parágrafo 1º, que a educação escolar “se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Idem, p. 1). Mas, historicamente, percebeu-se que a marginalização educacional esteve sempre presente em nosso país, sendo que grupos de menor poder aquisitivo receberam uma educação sempre diferenciada dos demais. Existiu, ainda, outro agravante no que diz respeito à negação de oportunidades no sentido de que, quando esses setores tinham acesso à educação, a ênfase estava voltada para preparação para o trabalho, sem perspectiva de atingir o nível superior (SANTOS, 2011).

Todavia, quando o povo brasileiro conquistou legalmente esse direito? A respeito dessa problemática, Saviani e Almeida, et al. (2006) em sua obra, *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*, fizeram uma análise histórica da escola pública em nosso país. De acordo com eles, foi somente com o advento da República que a escola pública passou a ser assumida pelo Estado que assumiu a responsabilidade de manter e organizar as instituições de ensino de forma integral.

Os autores acima salientaram que foi no Estado de São Paulo, a tentativa mais significativa de propor um sistema orgânico de educação durante o regime republicano. A reforma deveria contemplar os mais variados aspectos que dava ênfase desde a construção de prédios para funcionamento das escolas, até os aspectos relacionados aos recursos humanos. Essa reforma também deu destaque à organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, definiu diretrizes pedagógicas e dos componentes curriculares, propondo ainda outras reivindicações (Idem).

Essa reforma no Estado de São Paulo, ocorrida entre 1890 a 1896, embora não tenha sido consolidada passou a ser referência em outros estados. Ela dava destaque à organização do ensino com ênfase ao ensino primário, normal, secundário e superior. Por outro lado, ela logrou êxito ao propor a criação do Conselho Superior da Instrução Pública, da Diretoria Geral e de inspetores de ensino (SAVIANI; AMEIDA et al., 2006).

Esses autores observaram que após a vitória da Revolução de 1930, houve a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Neste período, a educação passou a ter reconhecimento principalmente no plano institucional, cuja responsabilidade era do governo nacional. No entanto, outros fatos vieram impulsionar a conquista da educação como um direito, como: a Reforma do Ministro Francisco Campos, ocorrida no ano de 1932 e, na sequência, o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que reivindicavam a criação de um Sistema Nacional de Educação. Além desses marcos, visualizou-se a Reforma de Gustavo Capanema, dirigida pelo ministro da educação daquela época, promulgada entre 1942 e 1946. Também, foi visualizada a promulgação da Constituição de 1934 que determinou “a exigência

de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um Plano Nacional de Educação” juntamente com as “*Leis Orgânicas do ensino*”³ (Idem, p. 19, grifos dos autores).

Jamil Cury (2008) enfatizou que historicamente a escola pública foi marginalizadora, identificando o direito dela ao povo brasileiro somente a partir da legislação educacional, a lei 9394/96. O fato da lei conceder direito aos brasileiros ter acesso à escola é algo bastante plausível, mas não pode haver descuido por parte do poder público quanto ao aspecto da qualidade. Nesse sentido, expressou esse estudioso: “a Educação Básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada” (Idem, p. 295). Esse autor percebeu que nem todos os brasileiros reconhecem a educação como um direito legal, ainda que a Constituição Federal de 1988 garanta os direitos das pessoas nas dimensões sociais e política (Ibidem).

Mas, o fato de haver um cumprimento legal não é suficiente, pois a educação deve atender ainda à demanda social e profissional, conforme expresso o artigo 1º e parágrafo 2º da LDB, que determina: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p.1). Da mesma forma, o artigo 2º preconizou: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Idem, p. 1).

2.2. Uma Análise da Educação do Campo no Brasil no Âmbito das Legislações

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior e Mário Borges Netto (2011), em seu artigo “*Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades*” relataram que as construções de escolas na zona rural, no país, ocorreram tardiamente. E como se não bastasse à defasagem histórica, elas não puderam desenvolver-se devido a falta de apoio por parte do estado sendo, observado que as instituições rurais até as primeiras décadas do século XX, eram privilégios de uma minoria.

Esses autores enfatizaram que a educação no meio rural, historicamente foi marginalizada. Buscando compreender as razões pelas quais elas não vieram integrar as ações dos governos, eles enfatizaram:

Uma das possíveis interpretações para esse aspecto - embora não seja a única - diz respeito às sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço rural marcado por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tendem a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural (Idem, p.46).

Ferreira e Brandão (2011) fazendo uma análise da educação do campo do ponto de vista das Constituições do país perceberam que nenhuma delas dava uma ênfase especial à educação do campo de maneira que viesse atender às especificidades dos sujeitos do campo, buscando garantir um ensino com qualidade aos camponeses. Segundo eles, a constituição de 1834, assim como as reformas ocorridas no século XX, no Brasil, não beneficiaram as pessoas que residiam e trabalhavam nas áreas rurais, mas somente os filhos das elites agrárias. Essa legislação mostrou o grande descaso por parte do poder público ao determinar um percentual mínimo de 20% por parte da união para investir no ensino rural anualmente, conforme explícito no artigo 156º do parágrafo único dessa lei (BRASIL, 1934 apud FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

³ As Leis Orgânicas do Ensino se constituíram num conjunto de reformas que foram lideradas pelo Ministro da Educação Gustavo Campanema e sua equipe, durante o governo do Estado Novo, sendo essas outorgadas durante o mandato de Getúlio Vargas e de José Linhares, no Governo Provisório. Esse conjunto de Decretos - Lei tinha como meta realizar uma reforma e tornar padrão todo o Sistema Nacional de Educação. Através dessas reformas, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Além disso, houve reforma no ensino Secundário, Primário, entre outras conquistas (Andreotti, 2006).

A Constituição Federal de novembro 1937, se comparada com a anterior, representou um retrocesso, já que nesta a educação rural não foi sequer citada diretamente. E, nesse contexto, percebeu-se que o foco nas indústrias com ênfase na qualificação de mão de obra passou a ser responsabilidade das indústrias e dos sindicatos econômicos, conforme previsto no artigo 129º dessa lei. Verificou-se que era dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, que pudessem atender os filhos de seus operários ou de seus associados. De acordo com essa legislação, o ensino pré-vocacional e profissional constituía-se à base do currículo (op.cit.).

Esses estudiosos perceberam que no início da década de 1960, a educação entrou em processo de universalização com o objetivo de atender as novas necessidades da economia do país. Mas, infelizmente, ela ainda era propriedade de algumas classes sociais que surgiu com o objetivo de atender às necessidades das indústrias, cujo ensino tinha por objetivo formar o técnico para operar no setor (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

Todavia, nesse período, muitas escolas foram desativadas, ficando seus prédios abandonados. As instituições escolares que foram criadas para atender à demanda social não despertavam interesse aos alunos oriundos do campo, das camadas economicamente desprivilegiadas. Notou-se um grande estranhamento dos conteúdos de ensino, da própria educação e as finalidades do ensino eram diferentes dos anseios dos alunos camponeses. As práticas escolares e a vivência nas escolas acabavam por desestimular os educandos, o que por sua vez resultou no fracasso e no abandono de uma boa parte dos discentes (Idem).

Miguel Arroio e Fernandes Bernardo Mançano (1999) demonstraram que ainda nos dias atuais a educação do campo não vem motivar os sujeitos camponeses, pois “a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos” (Idem, p. 23). Isso justifica, segundo eles, a imposição na educação básica de “currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado” (Ibidem, p. 23).

Esses estudiosos observaram que a partir do êxodo rural, motivado pelo desenvolvimento industrial, as instituições de ensino rurais ficaram vazias e as construções das escolas do campo tornaram-se “inutilizadas, obsoletas, levando a educação na zona rural a ficar à mercê de sua própria “sorte” (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p.7, grifos dos autores). E, nessa época, os colégios agrícolas, criados na segunda metade do século XX, que melhor atenderiam à demanda social formando mão de obra técnica e especializada ficavam sob a responsabilidade das empresas industriais, comerciais e agrícolas, conforme instituiu o artigo 168º da Constituição Federal de 1946. Todavia, esses colégios eram destinados aos servidores e seus filhos que tinham direito de cursar até o antigo ensino primário, que atualmente corresponde às séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, a criação desses colégios agrícolas resultou na exploração de mão de obra de filhos camponeses. Nesse sentido, expressaram os autores: “Na prática, ocorreu exploração da mão de obra de estudantes na produção agrícola, acobertados pela Constituição, pelo Estado e por outras formas legais” (Idem, p.8-9).

Fazendo uma análise das leis educacionais, percebeu-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024, de 1961, não se preocupava em garantir o direito à educação a todos os sujeitos do campo, pois o oferecimento dessa era justificada pela demanda da indústria que exigia mão de obra especializada. Essa lei determinava que os proprietários de terra caso não pudessem oferecer a educação primária em suas propriedades, deveriam facilitar a frequência dos alunos em escolas mais próximas ou autorizar a instalação de escolas em suas terras (BRASIL, 1961 apud FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

Durante o período Militar, foi promulgada a Lei nº 4.504 em 30 de novembro de 1964. Ela veio regularizar os direitos e obrigações referentes aos bens imóveis rurais. O Estatuto

tinha por finalidade implementar as políticas agrícolas e a Reforma Agrária nos moldes do Estado Militar. Ele foi criado para conter pressões sociais que tiveram início no país ainda nos anos 50. Vale frisar que esse Estatuto não tinha por meta realizar reformas sociais no campo ou na cidade, mas visava apenas atender o interesse da indústria (Idem, 2011).

Esse Estatuto tinha por meta conter a tensão entre a indústria e o campo, buscando, sobretudo, frear as lutas pela reforma agrária que eclodiam no país afora provenientes dos movimentos sociais que reivindicavam melhorias de vida à população do campo. A exemplo destes pode ser mencionado as Ligas Camponesas em Pernambuco, no ano de 1954. Esses teóricos apoiados nos estudo de Sandroni (1999) definiram a reforma agrária como sendo,

[...] uma meta que estabeleça um sistema de relações entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra capaz de promover a justiça social, o progresso, o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do país (SANDRONI, 1999 apud FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 8).

Ferreira e Brandão (2011) verificaram que o objetivo proposto nesse estatuto, de promover a justiça e a harmonização no uso da terra, não teve sucesso devido às tensões no campo terem sido latentes. Tal fato levou o governo da época promover estratégias de ações sobre o Estatuto da Terra que explicitava as seguintes diretrizes:

[...] o cadastramento dos imóveis rurais passaria a ser efetuado com base num “módulo” de propriedade, ou seja, uma propriedade familiar capaz de assegurar ao trabalhador rural um rendimento suficiente para seu progresso e seu bem-estar econômico e social. Esse módulo varia de acordo com as condições geográficas de cada região. [...] O Estatuto da Terra estabelece também que o acesso à propriedade rural se fará mediante a distribuição ou redistribuição de terras por interesse social, com o intuito de condicionar o uso da terra a sua função social e obrigar a sua exploração racional [...] (SANDRONI, apud FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 9).

Esse estatuto teoricamente teria várias ações que abrangiam desde a formulação do valor de venda dos imóveis, até o estabelecimento de critérios para definição de pequena, média e grande propriedade. Além disso, enfatizava o critério para estabelecer o que é agricultura familiar oferecendo orientações para fazer o uso racional da terra. Mas, esse estatuto não funcionou na prática nem, tampouco, cumpriu sua função social e política. A razão é que na época a sociedade passava por fortes tensões devido o período militar (Idem).

A Constituição posterior foi a de 1967 que também não trouxe avanços em relação aos sujeitos do campo, cuja lei fez a mesma referência à educação rural que a lei 4024/61. Percebeu-se que os militares praticamente mantiveram o mesmo texto, mas isso motivou a mobilização de trabalhadores no final dos anos 70 e início dos anos 80 devido ao fato de não visualizarem mudanças sociais, políticas e econômicas no país. Diante dessa situação, eles passaram a [...] “mobilizar frente às políticas governamentais de construção de usinas hidroelétricas, da concentração de terras nas mãos de latifundiários, dos projetos de colonização da Amazônia e um dos mais bem organizados” [...] (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 9).

Esses teóricos salientaram que mais tarde, em 1988, foi promulgada a constituição que permanece até os dias atuais. Ela assim como as anteriores não veio dar uma atenção especial à educação do campo, mas algo positivo é que apesar de não mencionar diretamente a educação do/no campo, o artigo 205º dava ênfase à educação como direito de todos (Idem). Nesse sentido, expressou essa lei: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2012, p.56).

Essa lei preconizava, ainda, o princípio de equidade, expresso no artigo 5º (FERREIRA; BRANDÃO, 2011). Essa constituição enfatizou: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes” (BRASIL, 2012, p. 08). Percebe-se que no âmbito do direito, o homem e a mulher do campo começaram a ser valorizados como os sujeitos da cidade, mas ações eficazes devem ser feitas no sentido de garantir a permanência das pessoas do campo na escola. Aqui cabe destacar: melhoria das estradas que facilite o acesso dos alunos na escola, oferecimento do transporte, um currículo que atenda as especificidades dos sujeitos do campo, aulas atrativas e significativas para esse público, etc.

Ferreira e Brandão (2011) identificaram que o objetivo da educação para os movimentos sociais do campo e para a academia não convergia, pois enquanto a LDB mencionava a oferta da educação básica para a formação de mão de obra, os demais viam a educação do campo como mudança de sociedade e formação para a cidadania. Essa lei deixou lacunas por não obrigar a continuidade dos estudos dos que cumprem a educação básica nas instituições escolares no campo, não havendo nas políticas públicas incentivo em relação ao ingresso dos educandos no ensino superior.

A educação do campo de acordo com Maria Antonia de Souza (2008) só passou a fazer parte da agenda política dos governos nas esferas Municipal, Estadual e Federal nos dias atuais graças às constantes lutas, reivindicações e mobilizações dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais. A partir da organização desses grupos, verificou-se a defesa de um novo conceito de campo, de camponês que buscavam, sobretudo, fortalecer o caráter de classe nas lutas em torno da educação.

Um dos grandes conflitos que perduram em relação aos docentes dos acampamentos é a falta de autonomia para organizar os conteúdos de ensino estabelecendo relações possíveis, pois estes devem atender à exigência do estado quando na verdade eles poderiam fazer a escolha do livro ou do documento que acharem mais adequados aos alunos, a partir do conhecimento que eles têm das necessidades e dos interesses dos educandos (SOUZA, 2008). A respeito disso, expressou essa autora:

O professor da escola localizada no assentamento enfrenta o conflito entre organizar um conteúdo independente das orientações oficiais do Estado ou seguir os documentos e livros de sua escolha, fazendo as relações possíveis (Idem, p. 1101).

Um aspecto importante que os educadores do campo têm buscado refletir, se refere à metodologia de ensino que possam estimular a participação dos educandos nas atividades. Não podia ser diferente, pois um dos grandes objetivos da educação é desenvolver o senso de participação dos alunos, estimulando a comunicação entre os sujeitos envolvidos no ensino (SOUZA, 2008). Dentre as metodologias, foram elencadas:

Os professores destacam a presença de aulas expositivas, leitura, debates, trabalhos em grupos, rodas de conversas, trabalhos práticos, pesquisas, leituras compartilhadas, desenhos, ilustrações etc. Um professor afirmou que “trabalha com a participação ativa dos educandos e intervenção do professor; o educando é construtor de conhecimentos”. Os educandos são descritos pela maioria dos entrevistados como sujeitos que participam, conversam, discutem assuntos da aula, sob a intervenção do professor. Enfim, a interação social sob a perspectiva da racionalidade comunicativa parece ser uma das características metodológicas na prática nas escolas do campo (SOUZA, 2008, p. 1101).

Quando a análise envolve a educação do campo, não pode deixar de ser mencionada a importante participação dos movimentos sociais do campo que têm buscado oferecer uma

educação de modo que contemple as necessidades das pessoas do campo. Fazendo uma análise do termo movimento social, é pertinente a retomada do próprio conceito que nos remete ao significado de uma ação articulada em prol de uma determinada causa. Tomando como referência o conceito proposto por Amman (1991 apud FOSCHIERA, 2004, p. 78) ele o definiu como sendo uma “ação coletiva de caráter “contestador” ou a preservação, no âmbito das relações sócias, objetivando as transformações ou a preservação da ordem estabelecida na sociedade”.

Renato Ribeiro Daltro (2007, p. 34) embasado nos estudos de Fernandes (2005) evidenciou que ao ser proposta uma discussão sobre os movimentos sociais, a reforma agrária e a educação do campo, na verdade defendem uma educação voltada para o “conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural”.

Esse autor afirmou que as primeiras lutas dos movimentos sociais do campo estavam relacionadas à posse de terra. No período de uma década, ele identificou três grandes organizações camponesas que lutavam pela reforma agrária no país, cujo período estendeu-se de 1954 a 1964. A mais importante delas, foi o Movimento das Ligas Camponesas que ocorreu no início dos anos 50, no estado de Pernambuco, que contestava o foro ou aluguel do uso de terras. Esse autor identificou, também, outros movimentos sociais que na década de 50 lutavam pela posse da terra no Brasil, são eles: Trombas, que estava localizado no estado de Goiás e a Revolta Camponesa, de 1957. Este último movimento eclodiu no sudeste, no estado do Paraná. Este, assim como os demais, buscava “tentativas de rupturas com o modo conservador e reacionário de fazer política no Brasil” (DALTRO, 2007, p. 35).

Na década de 60, foi registrada a ocupação de terras por parte dos camponeses em alguns locais do Brasil. No entanto, após o golpe de 1964, foi perceptível o desaparecimento de lideranças camponesas que sofreram repressão por parte do governo militar (op.cit). A respeito disso, comentou Foschiera (2004, p. 78):

As lutas, que ocorreram até 1964, eram pontuais, não tinham uma articulação direta entre si. Reprimidos violentamente pelo regime militar que nesse período se instaurou, os grupos sociais populares organizados, praticamente, desapareceram.

Percebe-se que somente em meados dos anos 70 os movimentos sociais do campo começaram a ocupar espaço socialmente. O país na época estava vivenciando mudanças nas relações de produção no campo motivadas pelo fenômeno da modernização da agricultura que passou a integrar o setor rural na economia internacional. Neste período histórico, os movimentos sociais explodiam não somente no país, mas mundialmente. Fazendo uma análise desses no Brasil, observou-se que eles foram criados visando contestar a repressão do Estado ocorrida durante o Regime Militar. Uma das críticas era concernente à maneira de dominação que o capital impunha sobre os trabalhadores. Esses movimentos almejavam transformações sociais buscando alternativas que tornassem o mundo mais justo (Idem). Apesar de todo esforço na época em garantir uma sociedade mais justa e melhor, esses movimentos não conseguiram atenuar os problemas sociais. Vale frisar que uma das metas desses movimentos era estimular a participação das pessoas nos processos de decisões estimulando a maior participação de mulheres e jovens. Nesse sentido, expressou Foschiera (2004):

Tem sido uma tentativa de ruptura do modelo socioeconômico, que não consegue amenizar os problemas sociais existentes e tem gerado várias crises na sociedade. Buscam o fortalecimento da sociedade civil, para que ela tenha maior poder de decisão sobre seus rumos, incentivando maior participação de mulheres e jovens (Idem, p. 80).

Esses Novos Movimentos Sociais (NMS) surgiram e passaram a contestar o processo de modernização agrícola, buscando também práticas e ações diferenciadas nesse setor. Além disso, os grupos sociais passaram a posicionar-se reivindicando um espaço para si e o reconhecimento na sociedade, já que eles encontravam-se marginalizados socialmente (op.cit.).

Na década de 80, visualizaram-se grandes preocupações com as questões educacionais dos camponeses e trabalhadores do campo, motivadas pela ampliação do número de famílias acampadas do MST que passaram a contestar o pequeno número de escolas. Mas as reivindicações não cessaram por aí, pois como enfatizou Souza (2008),

[...] trabalho com conteúdos caracterizados pela ideologia do Brasil urbano fizeram com que o movimento social iniciasse novas experiências e produzisse documentos mostrando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de educação do campo (Idem, p. 1094).

Houve um questionamento do paradigma da educação rural que deveria ser substituído pela educação do campo como um novo modelo para orientar as políticas e práticas pedagógicas vinculadas aos trabalhadores do campo. Além disso, os movimentos se contrapunham aos interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural opondo-se, ainda, às contradições do modo de produção capitalista (Idem).

No ano de 1987 houve a criação do Setor de Educação responsável pela organização e sistematização de propostas e práticas pedagógicas nas escolas situadas nos assentamentos da reforma agrária e nos acampamentos. Isso fez com que a educação conquistasse lugar no interior do próprio MST, que tinha as estratégias políticas e a ocupação da terra como prioridades. Com isso, passou-se a garantir escolas que atendessem as crianças acampadas. No entanto, mais tarde, vieram integrar as discussões dos movimentos sociais as reflexões sobre a práxis educativa e o espaço do movimento social como o entorno da aprendizagem (FERNANDES, 1996; GOHN, 1992 apud SOUZA, 2008).

A educação do campo no século XXI, de acordo com Ferreira e Brandão (2011), passou a ser objeto de atenção por parte dos movimentos e organizações sociais e da academia científica que têm demonstrado o interesse em modificar a organização do ensino, pois assim como o modelo urbano e tecnocrata de educação tem a ênfase voltada apenas para o trabalho. E, por conta disso, aspectos como: cidadania, habitação, relações sociais, cultura e formação étnico-social não têm o foco no contexto da sala de aula.

Esses teóricos embasados nos estudos de Pinheiro (2011) afirmaram que a população do campo é vítima do descaso por parte do poder público que nem tem buscado garantir um ensino de qualidade para as pessoas do campo, que dispõem de escolas rurais com enorme precariedade nem, tampouco, tem assistido tecnicamente o homem e a mulher do campo para qualificá-los em seu trabalho. Eles convivem ainda com o problema relacionado à ausência de estradas que tem dificultado o escoamento de sua produção (Idem, 2011).

A partir dessa realidade, percebe-se que o sonho dos camponeses obterem uma vida melhor acaba por ser frustrado devido às limitações que perpassam os sujeitos do campo. Nesse momento, percebe-se que o subterfúgio de ir para a cidade em busca de dias melhores também é um problema a se pensar, pois a má qualificação profissional aliada à falta de oportunidade na zona urbana poderá desencadear problemas sociais como: gravidez precoce, bastante comum entre a população juvenil, a marginalização, a prostituição, o alto índice de drogas, a violência, etc. A partir dessa análise, percebe-se que a saída dos homens e mulheres do campo para a cidade sem que haja políticas para assisti-los, indubitavelmente, irá originar esses impasses. Mediante esses problemas, acredita-se que a atitude mais sensata é garantir a permanência das pessoas do campo de modo que elas possam usufruir de qualidade de vida em suas localidades.

2.3. A Importância da Alfabetização nos dias atuais

É do conhecimento público que nos dias de hoje um grande número de pessoas não sabe ler ou escrever uma carta ou bilhete. Diante dessa situação, pergunta-se: o que dizer do baixo nível de letramento de muitos sujeitos que residem na zona rural e de alunos que frequentam a escola nesse contexto? Esse problema seria responsabilidade do próprio aluno que não usufruiu de seus direitos e que pouco frequenta a escola? Ou seria oriundo do poder público que não tem dado condições para permanência dos educandos na escola? Questões desse tipo são motivadoras desse estudo e tema de discussão neste trabalho. Pretendeu-se ainda analisar a importância da alfabetização nos dias atuais na visão de Viegas (2007), de Freire (1989, 1980) e Freire e Macedo (1990), tendo em vista que a alfabetização é uma exigência para a vida contemporânea, cujo sujeito deve não apenas decodificar sons e letras conforme enfatizou Viegas (2007), mas principalmente ser capaz de atribuir significados aos textos utilizando-os em contextos variados.

Ser alfabetizado na contemporaneidade constitui uma exigência necessária em várias situações como, por exemplo: para ler e escrever um bilhete, utilizar novas tecnologias, locomover-se de um lugar para outro. Contudo, apesar dessa exigência, Magda Soares (2013) evidenciou que a problemática envolvendo a leitura e a escrita tem sido preocupante no Brasil, há algumas décadas, sendo que “[...] cerca de quarenta anos que não mais de 50% (frequentemente, menos que 50%) das crianças brasileiras conseguem romper a barreira da 1ª série, ou seja, conseguem aprender a ler e a escrever” (Idem, p.13). A partir dessa análise, percebe-se que muitas escolas da rede pública do Brasil, não têm cumprido de fato seu papel preparando o indivíduo para exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, conforme exigência da LDB 9394/96 que, no artigo 1º delega essa função às instituições escolares (BRASIL, 1996). Mas, a aquisição desse objetivo, deve ser um desafio na atualidade para as instituições de ensino que se propõem estimular o indivíduo a participar da vida política e social. Isso só será possível quando a escola garantir a inserção dos alunos no ambiente de leitura e escrita, cujo ato deve iniciar desde cedo para que eles possam desenvolver competências linguísticas necessárias à vida contemporânea.

A respeito disso, Delia Lerner (2002, p.17), em sua obra, *Ler e escrever na escola o real, o possível e o necessário*, expressou a necessidade dos educandos estabelecerem “[...] o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores, os textos e seu contexto”. Essa estudiosa não desassociou a alfabetização do seu aspecto social e político, assim como Paulo Freire e Donald Macedo (1990) que conceberam a importância da leitura e da escrita para além do universo da sala de aula. Nessa perspectiva ela expressou:

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que considera perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos (LERNER, 2002, p. 17-18).

Da mesma forma, as estudiosas Andrea Berenblum e Jane Paiva (2006) também concebiam a importância da leitura para além do espaço escolar, por essa razão elas incentivaram a importância de investir em uma política de formação de leitores que segundo elas “extrapola o âmbito da escola - como *locus* e como função” [...] (p. 23). Para elas, “a

leitura, como prática sociocultural, deve estar inserida em um conjunto de ações sociais e culturais e não exclusivamente escolarizadas, entendida como prática restrita ao ambiente escolar” (Idem, p.23).

Essas autoras enfatizaram que a tarefa precípua da escola para investir numa política de formação de leitores é priorizar a formação do educador de modo que ele possa desenvolver competências e autonomia no ato de ler. Mas, como afirmaram a mesma,

“Não se trata de um professor que apenas “leia”, mas de um professor que leia com competência e autonomia, capaz não apenas de incentivar seus alunos, mas de mostrar-lhes as sutilezas e entrelinhas dos textos, em especial dos textos escritos” (op.cit. 28).

Outra ênfase dada por essas estudiosas, diz respeito à importância de incentivar os profissionais à prática da leitura e da escrita de seus próprios textos, sendo isso bastante propício nos cursos de formação continuada. Essa preocupação foi expressiva por parte do MEC ao delinear a política educacional voltada para a formação de leitores, o qual tem buscado oferecer apoio aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios através do trabalho em parceria para formar docentes leitores e outros segmentos da escola. Isso se torna perceptível através do oferecimento do Programa Pró-Letramento e nos cursos da Rede de Formação Continuada (BERENBLUM; PAIVA, 2006).

Essas estudiosas propunham ainda que os educadores e as demais pessoas envolvidas no ato da leitura buscassem “fomentar a discussão permanente sobre a leitura e fornecer instrumentos para que essa discussão se efetive e se propague” (op.cit. 29). Além disso, elas reforçaram a importância de ampliar o acesso por parte dos professores e demais segmentos da escola a diferentes materiais de leitura (Idem).

Andrea Berenblum e Jane Paiva (op.cit.) sugeriram também a ampliação e implementação de bibliotecas escolares assim como a necessidade das escolas disporem de um bom acervo de livros. Mas, infelizmente elas evidenciaram que no ano de 2005 somente 19,4% das instituições escolares públicas possuíam bibliotecas. Elas não deixaram de frisar a necessidade das instituições escolares disporem de um bom espaço físico para a instalação das bibliotecas. Quanto aos acervos de livros, estes devem ser diversificados devendo atender ao público heterogêneo da escola contemplando as necessidades das pessoas dos diversos níveis de ensino.

Freire e Macedo (1990) contribuíram significativamente com a discussão sobre a alfabetização enfatizando a importância dos indivíduos nesse processo não somente transformar suas experiências pessoais, mas também desenvolver sua relação com a sociedade de forma mais global. Percebe-se através desses autores, ser importante não somente decifrar os símbolos, mas ler o mundo, atuar sobre o mesmo buscando-o transformá-lo. Veio incrementar essa discussão, a autora Isabel Solé (1996). Para ela, a leitura não poderia ser visto como um ato mecânico ou de simples decifração do código, mas um processo reflexivo que deve desenvolver o senso de autonomia do leitor. Segundo ela, a leitura do texto não depende apenas de elementos oferecidos neste, pois o leitor utiliza-se, também, de experiências, ideias sobre determinado conteúdo, estratégias de previsões e inferências. Segundo ela, este é o momento no qual o leitor passa a:

Manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (Idem, p. 23).

Paulo Freire em sua obra, *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* (1989), contribuiu significativamente para a discussão desse tema, concebendo a leitura como um processo crítico que ultrapassa a decodificação da palavra escrita. O homem, na visão desse autor, deveria não apenas conhecer o mundo através da leitura, mas compreendê-lo, saber atuar sobre o mesmo modificando-o. Para esse autor, linguagem e realidade são processos indissociáveis, por essa razão, a leitura e a escrita não podem ser ensinadas nas escolas com o simples objetivo didático.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 293), analisando as práticas de leitura e escrita, nas instituições escolares, perceberam uma grande falha por parte das escolas, pois “a leitura e a escrita se ensinam como algo estranho à criança, de forma mecânica, em lugar de pensar que se constitui num objeto de seu interesse”. Essas estudiosas, assim como: Paulo Freire e Donaldo Macedo (1990) e Isabel Solé (1996) não conceberam a leitura como um simples ato de decifrar palavras, o que fica claro na expressão: “Ler não é decifrar; escrever não é copiar” (Idem, p. 283).

Claudia de Oliveira (2004) embasada nos estudos Esteban (2002) propunha o ato reflexivo por parte do educador para que houvesse a superação das dificuldades e dos conflitos que surgem no processo de alfabetização dos discentes, sendo esse ato importante não somente para reformular concepções, mas também, para promover mudanças bastante significativas na prática desse profissional.

Um fator que tem dificultado significativamente o processo de alfabetização dos alunos, diz respeito à própria escolarização das práticas de leitura e escrita que apresentam sérios problemas. Elas deixam a desejar quanto à democratização do conhecimento, pois tornam-se patrimônio apenas de alguns grupos sociais (LERNER, 2002).

Analisando a prática da escrita, nas escolas do Brasil, o estudioso João Wanderley Geraldi (2011) também percebeu que as instituições escolares têm sido bastante preconceituosas em relação a alguns grupos sociais por conceber que a escrita é privilégio para apenas alguns considerados “gênios”. Nesse sentido, ele expressou:

Os processos de educação, como se sabe, não permitem um autêntico ingresso no mundo da escrita. Apenas dele aproxima uma grande maioria da população que, saindo da escola suficientemente ideologizados, tem com a escrita uma relação mística. Escrever é coisa para gênios (Idem, p. 10).

Contudo, a instituição de ensino que propõe formar o cidadão deve democratizar o conhecimento como forma de garantir a participação cidadã dos educandos, independente do grupo social que eles pertençam. Em se tratando da prática da leitura, esse autor observou também sérios problemas, pois esse ato não passa de uma atividade memorística, mecânica, voltada para avaliar o nível de conhecimento dos educandos sendo ela, muitas vezes, utilizada para o simples cumprimento de uma ordem (Idem). Nessa perspectiva, ele expressou:

Na escola, em geral **se lê para escrever**. Há uma junção entre as duas atividades em que uma se torna o fim da outra: lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema; lê-se um texto para dele elaborar um esquema mnemônico; lê-se um texto para responder perguntas (sejam elas dos exercícios de sala de aula, sejam elas aquelas destinadas a avaliar a retenção de conhecimentos, nas famosas provas e antigas sabatinas); lê-se um texto, enfim, para cumprir uma ordem (op.cit., p. 5-6, grifo do autor).

Existe, ainda, o problema relacionado à distribuição dos conteúdos. A forma como a escola determina o tempo para cada conteúdo de ensino tem, muitas vezes, limitado o

conhecimento do aluno em relação à escrita. Percebe-se que “o ensino se estrutura assim, conforme um eixo temporal, único, segundo uma progressão linear, cumulativa e irreversível” (LERNER, 2002, p. 20). Isso é algo preocupante, pois poderá resultar na contradição não somente do tempo da aprendizagem dos alunos como também das práticas da leitura e da escrita que são “totalidades indissociáveis que resistem ao parcelamento e à sequenciação” (Idem, p. 20). A respeito dos conteúdos de ensino, Ângela Kleiman (2007) enfatizou a necessidade de o educador usufruir da autonomia para poder tomar decisões para incluir aqueles que vão favorecer o processo de letramento dos alunos, a qual expressou:

O professor precisa ter autonomia para decidir sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte do cotidiano da escola, porque é legítimo e/ou imediatamente necessário, e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas que, parece-nos, persistem por inércia e tradição. Finalmente, é importante também que haja uma negociação daquilo que pode não interessar momentaneamente ao aluno, mas precisa ser ensinado (Idem, p. 6-7).

Observou-se durante muitos anos que uma boa parte das escolas públicas priorizava no ensino da Língua Portuguesa, a gramática descontextualizada. Isso traz lembranças do tempo em que cursava o ensino médio, sendo que o professor dessa disciplina escolar fazia perguntas do tipo: *o que é verbo? Quais os tempos básicos do verbo*, entre outras indagações. A preocupação estava voltada para a gramática e no que diz respeito à produção de texto, esta era deixada em segundo plano, pois interessava ao educador que o aluno memorizasse as classes gramaticais ao invés de empregá-las num rico contexto de produção textual. Mas, na atualidade, os conteúdos de ensino assumem uma visão mais prática, contextualizada, principalmente a partir da abordagem de projetos didáticos que têm como foco o interesse dos educandos, havendo sempre ao término de cada um deles a apresentação da escrita de trabalhos e de livros que foram produzidos em sala de aula pelos educandos no desenvolvimento de cada um deles.

Da mesma forma, o controle da aprendizagem que tem sido uma necessidade institucional prioritária, acaba por dar exagerada ênfase à avaliação em detrimento de outros aspectos, que também são de igual importância no processo de ensino (LERNER, 2002).

Buscando analisar o fracasso escolar dos alunos na escola pública, Magda Soares (2000) em sua obra, *Linguagem e escola: uma perspectiva social* enfatizou que as instituições escolares têm sido as grandes culpadas por esse grande problema, cuja responsabilidade tem sido atribuída à linguagem. Ela percebeu que as escolas desprivilegiam, discriminam e estigmatizam a linguagem das classes populares, elegendo o emprego de padrões linguísticos dos quais elas fazem o uso, determinando a obrigatoriedade desses na escola. A respeito disso, ela expressou:

Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar (Idem, p.6).

Magda Soares (op.cit) percebeu, ainda, que a instituição escolar ao cumprir a tarefa de ensinar nas diversas áreas do conhecimento, estabelece uma grande separação da prática

pedagógica de contextos maiores. E no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, o ato de ensinar está desarticulado das determinações sociais, sociolinguística, psicolinguística e social. Ela observou que a escola estando a serviço da sociedade capitalista, assume os padrões culturais da classe economicamente privilegiada, cujos grupos das classes dominadas devem adaptar-se. Por outro lado, os padrões das demais classes são deixados de lado, por serem considerados errados e por estar inseridos na classe da “subcultura” (Idem). No entanto, visando evitar conflitos que emergem na sala de aula, o educador deve ensinar a norma padrão sem deixar de valorizar o dialeto dos discentes pertencentes às camadas populares como forma de preservar os valores culturais de cada grupo garantindo, também, a aceitação de todos os educandos no convívio social (op.cit.).

2.4. Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário

Apesar de todas as questões mencionadas anteriormente, essa autora considera a possibilidade de conciliar a aprendizagem da leitura e da escrita com fins pedagógicos e sociais ao mesmo tempo. E, para garantir isso, a escola deve oportunizar a prática da leitura e da escrita sem perder de vista o objetivo de “formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que “decifrem” o sistema de escrita” (Idem, p. 27, grifo da autora).

Veio ampliar essa discussão, o estudioso Paulo Freire (1980) que concebia a importância da alfabetização para além da exigência escolar. Segundo esse autor, ela deveria contribuir para formar verdadeiros *sujeitos*. Para que isso ocorresse era necessário superar a *consciência ingênua* dos alunos, ou seja, sua percepção não tão apurada das relações, dos fatos, dos problemas e da realidade que os circundam, buscando atingir uma *consciência crítica*. Os discentes ao atingirem esse nível de consciência, passariam a ser sujeitos ativos de suas próprias histórias, percebendo-se como os principais agentes de transformação de seu meio social, criando uma percepção de sua realidade não mais estática ou pré-determinada. Contudo, os homens só chegam a esse nível de consciência, através do ato reflexivo e, atingindo esse estágio de consciência, eles passam não somente a pensar sobre sua realidade, mas, sobretudo, passa a intervir sobre a mesma.

Delia Lerner (op.cit.) enfatizou ainda que o grande desafio por parte das instituições escolares é motivar os educandos através da leitura na busca por novos mundos que são apresentados através dela, não perdendo de vista o desenvolvimento do senso de solidariedade e de respeito na relação que é estabelecida com os outros. Ela orientou, ainda, que ao trabalhar as atividades de leitura, a escola não pode perder de vista o propósito de motivar os alunos a apreciar obras literárias de qualidade. No entanto, isso só será possível quando o educando deixar de lado as atividades mecânicas que não permitem aos discentes expressar diversos sentidos. Isso por sua vez, acaba por distanciá-los da prática de leitura, pelo fato deles concebê-las como uma atividade meramente escolar. E, compete, ainda, à escola atingir, um grande desafio, que se traduz na necessidade de alfabetizar todos os discentes, sendo necessário para isso:

Combater a discriminação desde o interior da escola [...] para assegurar que todos tenham oportunidades de se apropriar da leitura e da escrita como ferramentas essenciais de progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal (LERNER, 2002, p. 29).

Outra preocupação discutida pela autora é concernente à necessidade de superar a rotina repetitiva e a moda na instituição escolar, ou seja, as inovações que surgem no dia a dia no âmbito escolar (Idem). Poder-se-iam elencar: teorias, métodos ou metodologias de ensino, etc que são assimilados na troca de experiências entre os colegas no interior da

escola. A preocupação é que a adesão a qualquer tipo de inovação sem uma profunda reflexão pode levar ao fracasso no ensino devido algumas vezes ela desconsiderar o contexto social, cultural de alguns grupos sociais presentes na sala de aula que, sem dúvida, interferem no processo de aprendizagem dos educandos. Vale salientar que a adesão ao “novo”, muitas vezes, desconsidera o ritmo de aprendizagem, as características comportamentais e as dificuldades de aprendizagem dos alunos devido à privação de acesso a suportes que veiculam o conhecimento como: livros, internet, filmes, etc fato este que irá repercutir negativamente na aprendizagem dos alunos.

Além desse aspecto, a autora salientou a necessidade do educador sempre estar buscando capacitar-se em sua profissão, embora este aspecto não garanta por si só o êxito dos educandos na alfabetização, pois há necessidade, também de introduzir mudanças no currículo e na organização institucional, sendo importante também “criar consciência em relação à opinião pública e desenvolver a pesquisa no campo da didática da leitura e da escrita” (Ibidem, p.38).

Outra questão que a escola deve rever, diz respeito ao currículo para que de fato ela consiga desenvolver nos educandos competências relacionadas à leitura e à escrita. Quando se trata desse aspecto, deve-se enfatizar que ele por ser um instrumento de poder, privilegia a cultura, a linguagem de determinados grupos em detrimento de outros. Isso explica, em parte, o fracasso escolar de algumas crianças na escola, já que alguns alunos pertencem a um grupo social que não convivem num ambiente de letramento e por isso não utilizam a “norma padrão” ensinada na escola. Isso por sua vez levará os alunos a sentirem dificuldades de lidar com situações de leitura e escrita na sala de aula. Logo, espera-se que os docentes revejam sua prática e busquem superar esse conflito no processo de alfabetização, fazendo com que os educandos menos favorecidos economicamente apropriem-se da norma “cultura” ensinada na escola, sem deixar de valorizar os conhecimentos, a cultura e a linguagem destes grupos. Mas, infelizmente Magda Soares (2013) evidenciou em sua obra, *Alfabetização e Letramento*, que o processo de alfabetização nas escolas tem como marca o caráter da exclusão, a qual expressou: “[...] o processo de alfabetização, na escola, sofre, talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas” (Idem, p. 22).

Delia Lerner (op. cit.) abordou, ainda, questões relativas à transposição didática, observando um grande abismo entre a prática escolar e a prática social da leitura e da escrita. Se a escola cumpre o papel de transmitir o conhecimento elaborado pela sociedade, para efetivar esse propósito, o objeto do conhecimento assim como o saber científico e as práticas sociais que se almejam transmitir devem transformar-se em objetos de ensino. A capacitação de professores é necessária, mas não é suficiente para garantir a alfabetização dos educandos, pois para que a escola possa, de fato, formar leitores e escritores ela deve priorizar e oportunizar práticas envolvendo a leitura e a escrita.

Contudo, as práticas de leitura e escrita não devem ser inspiradas no Modelo Tradicional de alfabetização que tem como característica o caráter mecânico das atividades, havendo preocupação por parte do educador somente com o processo de codificação e decodificação das palavras e textos.

Os estudiosos Paulo Freire e Donaldo Macedo (1990) apoiados nos estudos de Corrigan (s/d) afirmam que a gramática dominante restringe a possibilidade de ensinar e aprender criticamente, interferindo não apenas na seleção de conteúdos, mas nas opções metodológicas e na avaliação. No entanto, o professor que tem uma visão crítica da alfabetização, perceberá que tanto o estado quanto a sociedade interferem no resultado do ensino e, sobremaneira, nas práticas do educador que atuará de forma crítica e transformadora ou acrítica e reprodutora. Portanto, uma teoria crítica de alfabetização deve:

Desenvolver práticas pedagógicas nas quais, na luta por compreender a vida de cada um, reafirme e aprofunde a necessidade de os professores e alunos recuperarem suas próprias vozes, de modo que possam tornar a contar suas próprias histórias e, ao fazê-lo, “conferir e criticar a história que lhes contam em comparação com a que viveram” (GIROX, p. 15, grifo do autor).

Desta forma, afirma-se que acreditar na alfabetização crítica, é pensar na possibilidade de representar a individualidade de cada sujeito estimulando o senso de responsabilidade e participação de modo que todas as pessoas possam aderir às lutas, e reivindicações para promover significativas mudanças e transformações sociais (Idem).

2.5. A Relevância da Alfabetização para o Homem do Campo

Observou-se que a alfabetização é de grande relevância para o indivíduo. E para o homem do campo, ela se justifica desde o processo de industrialização, a partir do qual percebeu-se que com a utilização das “novas técnicas e equipamentos modernos, o produtor passa a depender cada vez menos da “generosidade” da natureza, adaptando-a mais facilmente de acordo com seus interesses” (TEIXEIRA, 2005, p. 22, grifo do autor). Nesse contexto, para trabalhar e obter o desenvolvimento em suas produções, cada vez mais é exigido de homens e mulheres do campo o domínio da leitura e da escrita, que são necessárias na comunicação, no ato de operar com máquinas e no uso de tecnologias agrícolas.

Pretende-se enfatizar que não basta oferecer a educação ao homem do campo, mas é necessário, também, alfabetizá-lo, preparando-o para sua vida profissional. Além disso, a escola deve incentivar a participação dos sujeitos na vida política e social. E, neste estudo, buscou-se aprofundar a relevância da alfabetização para os sujeitos do campo, sendo esta necessária na sua prática profissional: seja na atuação do cultivo de gêneros agrícolas, para operar máquinas, utilizar sementes com instruções e prazos de validade, etc.

A alfabetização é importante, também, para a atuação dos sujeitos nas relações comerciais ou para adquirir conhecimentos em relação à utilização de produtos como, por exemplo: agrotóxicos, o qual é utilizado no combate de pragas nas plantações. Assim, o homem rural pode utilizar meios tecnológicos como a informática, para fazer demarcações de áreas no auxílio ao combate de focos de incêndio, para administrar suas finanças. Não podemos deixar de mencionar que na atividade econômica denominada pecuária, o computador é utilizado para a contagem de animais, para verificação de peso, no controle de doenças. Outro aspecto importante é a necessidade de conceber a alfabetização como direito inalienável do ser humano, sendo relevante, ainda, para locomoção do indivíduo, para realizar atividades rotineiras como: escrever uma carta ou um bilhete ou redigir um documento, para participar da tomada de decisões, reivindicar os direitos com o objetivo de compreender a realidade e transformá-la. Ela é importante, ademais, para que o homem possa conhecer culturas de outros povos e outras realidades, através de leituras de livros e jornais.

Outro fator é a grande participação do homem e da mulher do campo em movimentos sociais e sindicatos e em cooperativas, os quais buscam reafirmar sua identidade, memória, história, garantir seus direitos e ter o usufruto de uma vida melhor. A alfabetização, nessa conjuntura, pode ser um imprescindível instrumento de fortalecimento das relações humanas, além de melhorar a participação cidadã dos sujeitos garantindo-lhes a inclusão sócio-econômica, instrumentalizando-os na modificação de sua própria realidade. Ela é segundo Freire (1990 apud FREIRE; MACEDO, 1990) importante para que o indivíduo possa afirmar [...] “seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler e compreender e transformar suas

experiências pessoais, mas também de reconstruir sua relação com a sociedade mais ampla” (Idem, p. 7).

Percebe-se que a partir da Constituição Federal de 1988, o homem do campo, no Brasil, passou a ter esse direito garantido legalmente, mas a escola nem sempre tem contribuído para o bom desempenho dos educandos que residem na zona rural, cujo fato irá refletir negativamente em sua vida profissional. Portanto, esta situação acaba por inviabilizar o desenvolvimento do senso crítico, a autonomia dos educandos que a escola se propõe a atingir (BRASIL 2012).

Analisando o número de escolas rurais de Sena Madureira, no ano de 2013, foram registradas 78 instituições de ensino de acordos com informações cedidas pela coordenação da Secretaria Municipal de Educação local, em entrevista. Na ocasião, foi informado que dos 130 docentes que trabalhavam no ensino rural, 16 eram monitores que prestavam auxílio aos professores através do programa **PACTO**⁴. O estudo acima registrou o fechamento de 102 escolas no município até o ano de 2013, sendo que delas, 24 estavam localizadas no Rio Iaco, 28 em estradas e ramais, 32 no Rio Caeté, 18 nos Rios Purus e Macauã. Essas instituições de ensino tiveram o fechamento devido à escassez de alunos, segundo relatou o técnico da SEME/Sena Madureira, em entrevista. De acordo com informações cedidas por ele, existem comunidades em que há um número bastante reduzido de famílias e, conforme exigência do MEC, o mínimo para abertura de uma turma é de 15 discentes. Apesar dessa exigência, foi informado que existem escolas com o total de 12 educandos.

Como exemplo dessas, pode ser mencionada a escola estadual Comunitária II, também localizada no projeto de assentamento Joaquim de Matos. Essa instituição escolar, segundo relato de pessoas da comunidade, foi fechada devido à falta de alunos. Isso demonstra a negligência por parte do poder público que deveria ter realizado reformas nela como forma de garantir a manutenção do patrimônio dos moradores daquela comunidade. Mas, infelizmente, esse problema não sensibilizou os moradores do referido projeto que deveriam ter exigido do poder público à manutenção da escola para evitar tal problema. É o que demonstra a fotografia abaixo:



Figura da Escola Rural Estadual deteriorada

Fonte: Autora 2013

⁴O PACTO é um programa assumido pelos governos Federal, do distrito Federal, do estado e dos municípios que surgiu com o objetivo de assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano fundamental, segundo explicitou a coordenadora local da Secretaria Municipal de Educação local.

Essa realidade não é de se estranhar, pois historicamente o homem do campo não tinha acesso à educação, conforme enfatizou Leite (1999, apud RAMOFLY, 2011), pois a educação para as classes populares por longas datas foi considerada irrelevante, sendo escassa a oferta de escolas para esse público. E mesmo quando ela passou a ser oferecida ao homem agricultor, acabava por desconsiderar suas especificidades, já que o modelo de educação era tipicamente urbano. Nesse período, foi visível o preconceito que justifica o surgimento e a utilização de expressões do tipo: “gente da roça não carece de estudos” (Idem, p. 2, grifo do autor), conforme afirmou esse estudioso:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio- culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”(Ibidem, p. 2).

Mas, atualmente, os educadores que atuam na zona rural defendem que a escola deve contemplar as necessidades dos sujeitos do campo. Também tem reivindicado os direitos dos educandos camponeses, os movimentos sociais do campo que têm defendido um currículo que valoriza as experiências, o modo de vida das pessoas que residem no campo. Em se tratando da educação para esse público, Miguel Arroio e Fernandes Bernardo (1999) enfatizaram que ela não pode ser oferecida de qualquer jeito ou, tampouco, pode contemplar apenas o tripé da “escolinha de letras” que tinha por objetivo ensinar os alunos: a ler, a escrever e contar, mas a escola deve, principalmente, formar o cidadão de modo que ele possa posicionar-se como forma de defender seus direitos. Espera-se, ainda, uma educação que possa lutar pelos direitos dos sujeitos do campo.

2.6. População do Campo e Escola do Campo

Convém neste estudo definir dois conceitos relevantes do Decreto da Presidência da República nº 7.352, de 04 de novembro de (2010), que são: população do campo e escola do campo. Em se tratando do primeiro, abrange:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p.1).

No tocante ao termo escola do campo, o referido decreto da Presidência da República, o definiu como sendo “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (op.cit., p.1).

É importante frisar que atualmente a escola do campo procura respeitar os valores, as especificidades e necessidades das classes populares, ainda que seja no âmbito da legislação, conforme exposto no decreto acima. Mas, infelizmente muitas conquistas precisam ser adquiridas no sentido de oferecer condições de vida dignas para esse público.

Ramofly Bicalho dos Santos (2009) em seu estudo, *A Educação do campo e o MST*, corroborou essa afirmativa identificando a ausência do poder público na grande maioria das

escolas rurais. Isso acaba por refletir negativamente no trabalho do educador dos demais segmentos da escola e do próprio educando. A respeito disso, ele expressou:

Essas instituições, em sua grande maioria, estão localizadas em espaços de completa ausência do poder público, no que toca às estradas, iluminação, segurança, estrutura física, logística, pessoal, entre outros aspectos essenciais na organização do espaço escolar. Essas intempéries dificultam o trabalho de educadores, educandos e demais membros da equipe (Idem, p. 3-4).

Para esse autor, conhecer “implica ir além das demandas da escola tradicional e conservadora” (Ibidem, p.5). Esse estudioso enfatizou também questões pedagógicas visando o êxito na produção do conhecimento dos alunos do campo, abordando a aquisição do *conhecimento emancipador*. Mas, é necessário para isso extrapolar as leituras e exercícios de fixação no ato de produção do conhecimento. No processo de ensino ele não descartou a valorização dos saberes construídos pelos educandos em outros contextos. Além disso, enfatizou a importância de conciliar a teoria e a prática no processo de ensino, o qual expressou (2009):

O conhecimento emancipador não pode ser baseado apenas em mera exposição de conteúdos, lições e exercícios de fixação. Conhecer implica ir além das demandas da escola tradicional e conservadora. Conhecer implica um movimento recíproco entre educadores, educandos e demais sujeitos envolvidos com o ato de educar-se (Idem, p. 5).

Miguel Arroio e Fernandes Bernardo Mançano (1999, p. 22) também deram grande ênfase à valorização dos saberes adquiridos pelos educandos fora do contexto escolar, afirmando que os saberes científicos e a escola devem estar “em sintonia com os saberes, os valores, a cultura, formação que acontece fora da escola”.

Algo plausível é a aquisição do direito à educação ao homem do campo conforme explicita a atual Constituição Federal. No entanto, Políticas Públicas devem ser criadas no sentido de garantir a cidadania dessa população, sendo necessário para tanto criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação rural com o objetivo de superar as defasagens históricas relacionadas a acessibilidade desse público. E, tal postura, não deve perder de vista o alcance dos objetivos expressos no Decreto (BRASIL, 2010) de nº 7.352 que visa:

I - Reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar; II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental; III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo (Idem, 2010, p. 2).

Em se tratando do primeiro objetivo, expresso acima, observa-se que vários fatores acabam por dificultar o processo de alfabetização dos educandos. Pode ser mencionada a própria necessidade dos alunos do campo ter que conciliar o trabalho na agricultura, sendo perceptível no período de colheita a grande evasão e falta de assiduidade deles na escola. Outro fator que repercute no ensino diz respeito à metodologia e à avaliação que ao serem mal direcionadas também podem fazer o educando abandonar o espaço escolar.

É necessário, ainda, que o docente usufrua de autonomia pedagógica para aderir ao método de ensino que ele acredita ser mais eficaz ao seu público alvo, pois importar método ou teoria sem adaptação de um contexto ou realidade do educando pode acarretar o fracasso escolar dos educandos. O estudioso Ramofly Bicalho dos Santos (2011) ofereceu algumas contribuições no processo de alfabetização dos alunos, salientando que ao trabalhar a produção escrita e oral dos discentes, o educador não pode perder de vista o desenvolvimento do pensamento crítico dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, devendo haver troca de saberes para garantir a alfabetização dos discentes.

O Decreto de nº 7352 (BRASIL, 2010) enfatiza alguns pontos importantes para atender a educação do campo, cujos aspectos variam desde a infraestrutura das instituições escolares até a formação de professores para atuarem nas escolas da zona rural, entre outros pontos que acabam por responsabilizar a União de prestar suporte aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios como forma de garantir uma educação com qualidade para os alunos do campo.

[...] II - oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo; III - acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada; IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; V - construção, reformas, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo; VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo (Idem, 2010, p. 2-3).

Santos (2011) enfatizou que após a aprovação da LDB 9394/96, houve o reconhecimento da diversidade e singularidade do campo conforme explicitam os artigos 23, 26 e 28 dessa lei dando ênfase ao mesmo tempo as questões de organização escolar e pedagógicas (Idem).

As questões pedagógicas têm sido também foco de atenção de mobilizações dos movimentos sociais local, regional e nacional que buscam garantir uma educação básica do campo com vista não somente aos novos processos pedagógicos, mas com novo enfoque nas tarefas dos docentes, discentes, famílias e da comunidade (ARROIO; MANÇANO, 1999).

Pablo Gentili e Tristan McCowan (2003) também prestaram uma relevante contribuição sobre a conquista da educação para o homem do campo. Segundo esses autores, as escolas eram uma das primeiras construções a serem feitas em todas as comunidades do MST, sendo todas elas integradas ao sistema público, fosse elas do município ou do estado que as financiavam quase sempre após imbatíveis lutas dos integrantes desse movimento. Vale lembrar que os integrantes desse movimento não viam obstáculos para cessar a ação educativa, pois nos acampamentos em que eram escassos recursos e condições materiais, ainda assim, eram desenvolvidas atividades educativas baseadas na metodologia da Escola Itinerante.

Merece ênfase, a enorme preocupação desse movimento em relação à alfabetização de todos os integrantes visando à inserção de todos nas lutas para a obtenção de conquistas e melhoria de vida sendo, por conseguinte, priorizado a educação de jovens e adultos nos acampamentos para conter o baixo índice de alfabetização dos integrantes desse movimento. E, no ano de 2003, no Brasil, foi registrada a participação de 30.000 mil jovens e adultos nas

atividades de cunho educacional do referido movimento. Outra importante preocupação do MST centrava-se na formação dos professores que era dada através de programas e em parceria com Universidades Federais e Estaduais.

Outro ponto relevante discutido no Decreto de nº 7352 refere-se aos princípios da educação do campo para que de fato as escolas possam atender as necessidades e especificidades dos alunos que residem na zona rural. O primeiro está relacionado à necessidade de respeitar a diversidade do campo em todos os aspectos seja social, cultural, ambiental, econômico, de gênero etc. O segundo que merece destaque de igual importância, diz respeito ao controle social da qualidade da educação escolar, pois não basta somente oferecer à educação as pessoas do campo, é necessário, também, está reavaliando-a com o intuito de melhorar cada vez mais a qualidade do ensino (BRASIL, 2010). Notou-se, ainda, a preocupação por parte do Governo Federal em garantir a escolarização das pessoas do campo que resultou na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, sob a Lei nº 11947 de 16 de junho de 2009. No entanto, vale lembrar que esse programa só foi possível ser criado a partir da mobilização, das pressões provenientes dos movimentos sociais que passaram a reivindicar direitos à população do campo. Isso pode ser constatado por Souza (2008) que enfatizou: “O lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, em 1998, demonstra a força dos movimentos sociais, conquistada pelo acúmulo de experiências e conhecimentos na área” (Idem, p.8).

Esse programa executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA veio integrar a Política de Educação do Campo dando ênfase aos seguintes objetivos (BRASIL, 2010):

Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino; II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (Idem, p.1).

É importante frisar que os beneficiários do PRONERA são a população juvenil e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamentos criados ou reconhecidos pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA), as pessoas do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC), que foi criado pelo Decreto de nº 6.672 de 02 de Dezembro de 2008. Além desses, são público alvo, os educandos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA, os professores e educadores que desenvolviam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias e as pessoas que possuíam o cadastro pelo INCRA. Havia ênfase no Decreto acima sobre a importância de efetivar melhoria das condições do acesso à educação do público do referido programa e dos profissionais que executavam atividades, fossem elas técnicas ou educacionais, feitas nos assentamentos (Ibidem).

2.7. Desmistificando dois conceitos: Alfabetização e Letramento

O termo alfabetização sofreu várias modificações historicamente, pois na década de 40, por exemplo, era designado alfabetizado aquele que sabia ler e escrever seu próprio nome e, após alguns anos, aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples. Portanto, um ato prático envolvendo o uso da leitura e da escrita, vigorou a partir da década de 50 (SOARES, 2003).

Em sua obra, *Alfabetização e letramento*, Magda Soares (2013) aprofundou o conceito de alfabetização, concebendo-a como “um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” (Idem, p.16). Ela acrescentou, também, a ideia de “processo de compreensão/expressão de significados por meio do código”. Esse conceito segundo essa autora, deve ser compreendido dentro do contexto social, pois seu significado varia de acordo com a sociedade, na qual estamos inseridos. Portanto, esse termo para ser conceituado “depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas [...]” (op.cit., p.17). Portanto, essa autora não definiu esse processo como uma simples habilidade, mas um conjunto de habilidades que possui enorme complexidade.

Magda Soares contribui com essa discussão, definindo o termo alfabetizado como sendo “aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2012, p.19). Situar a análise do termo analfabetismo partindo da perspectiva do dicionário Aurélio, pode ser definido como sendo “estado ou condição de analfabeto”. Portanto, a partir dessa definição, essa estudiosa conceituou o termo analfabeto como sendo aquele “que não conhece o alfabeto, que não saber ler e escrever” (Idem, p. 30). Ela acrescentou, ainda, o verbo alfabetizar na visão desse dicionário, que significa “ensinar a ler e a escrever” (Idem, p.31). Na visão dessa estudiosa, alfabetizar é “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” o que significa dizer que nem sempre a pessoa alfabetizada saberá se apropriar da leitura e da escrita de forma competente nas práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2012, p.31), pois não saberá realizar a leitura de um livro, de um jornal, de uma revista, etc, não saberá preencher um formulário ou expedir uma declaração, fazer um telegrama ou carta e assim por diante. Percebe-se através da análise dessa autora que ser alfabetizado por si não garante o sucesso nas práticas de leitura e escrita, mas para que isso seja exequível, ela orienta *alfabetizar letrando*, já que ambas as ações mesmo sendo diferenciadas, não podem ser vistas separadamente. Ela propunha ao docente “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Idem, p. 47). Magda Soares em sua obra, *Letramento: um tema em três gêneros*, mostrou a etimologia do termo letramento, que teve sua origem na palavra inglesa *literacy*. Este termo originado do latim **littera** tem o significado de letra, cujo prefixo **cy** exprime “qualidade, condição, estado, fato de ser” [...] (Idem, p. 17). Algo que merece ênfase nesta análise é o grau de importância que a escrita possui para a pessoa que a utiliza e para a sociedade, pois ela traz consequências de ordem social, cultural, política, econômica, cognitiva e relacionada à própria linguística, seja para o grupo social que a utiliza ou para a pessoa que adquire competência para usá-la (op.cit.).

Magda Soares (2012) buscando distinguir letramento e alfabetização recorreu aos vocábulos *literacy e literate*. O primeiro termo designa o “estado ou condição daquele que é literate, daquele que não só sabe ler e escrever, mas faz o uso competente e frequente da leitura e da escrita” (op.cit., p.36). Por outro lado, o vocábulo *literate* “é o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e escrita” (Idem, 36). como sendo “as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”. Também, analisou esse conceito, Magda Soares (2012) que o definiu como sendo “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”(Idem, p.47).

Essa estudiosa (op.cit) datou a origem do termo letramento no Brasil, na segunda metade dos anos 80, quando emergiu no discurso dos especialistas nas áreas de Educação e de Ciências da Linguagem. Partindo dessa análise, é pertinente a abordagem de dois grandes conceitos explicitados por Soares (2012, p. 48) que são: ler e escrever:

Ler- é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras [...]. Ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e um complexo continuum [...] (Idem, p. 48-49). Escrever- é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado [...]. Assim: escrever é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado [...]. Escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum [...].

No que concerne ao conceito de leitura, a autora Isabel Solé (1996) ampliou a análise desse termo concebendo-o como uma atividade voluntária e prazerosa que perpassa o ato de decodificação. Neste processo, o leitor utiliza-se de ideias, experiências, inferências e conhecimentos prévios. A respeito disso, ela afirmou:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (Idem, p. 23).

No tocante à leitura, Delia Lerner (2002) definiu o termo ler como sendo “uma atividade orientada por propósitos de buscar uma informação necessária para resolver um problema prático a se internar em um mundo criado por um escritor” [...] (Idem, p. 33). Para ela, o processo de alfabetização deve ser precedido de significação para os discentes seja no ato de aquisição da leitura ou na escrita. Da mesma forma, Isabel Solé (op.cit) embasada nos estudos de Ausubel (1963) defendia uma aprendizagem significativa, pois segundo ele,

aprender algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que se apresenta como um objeto de aprendizagem; também implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente (AUSUBEL, 1963, apud SOLÉ, 1996, p. 44-45).

Dificuldades relacionadas a essas competências são algo que inquietam bastante muitos educadores, nas salas de aula nas escolas públicas, mas a preocupação maior refere-se ao baixo nível de letramento por parte dos alunos em situações que são exigidas o uso da leitura e da escrita, pois observa-se que uma boa parte dos discentes, mesmo sabendo ler e escrever não sabe, por exemplo, escrever um ofício, um formulário no seu cotidiano (SOARES, 2006).

É importante frisar que o nível de letramento dos educandos, segundo enfatizou Magda Soares, (2012) está vinculado aos fatores sociais, culturais e econômicos. E pensar nas condições para que ocorra o letramento dos alunos, exige duas condições: escolarizar real e efetivamente a população e, fornecer material de leitura para que as pessoas estejam inseridas num ambiente de letramento. Mas, o grande problema é que, nos países do terceiro mundo, tanto as crianças quanto os adultos são alfabetizados, mas não lhes são oferecidas condições para ler e escrever, seja devido à escassez de material impresso que impede de ser colocado à disposição das pessoas materiais como: jornais, revistas, etc, seja pela ausência de livrarias ou pelos elevados preços dos livros, entre outras situações. Diante dessa realidade, percebe-se que o cumprimento do Decreto de nº 7.352 que enfatiza alguns aspectos importantes para

atender à educação do campo defendendo a produção de recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos deve ser objeto de atenção por parte do poder público para que possa haver melhoria do ensino nas escolas do campo (BRASIL, 2010).

Mas, vale salientar que a alfabetização só ganha sentido quando estimula a participação dos indivíduos na vida social como forma de garantir o direito desses de ter voz, participar na história e no futuro (GIROUX, 1990). Para esse teórico, “ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro” (Idem, p.11). Portanto, percebe-se através desse estudioso que a alfabetização não garante por si só a liberdade dos homens na esfera social, política e econômica, mas apenas

oferece uma precondição básica para a organização e a compreensão da natureza socialmente elaborada da subjetividade e da experiência, e para a avaliação de como o conhecimento, o poder e a prática social podem ser moldados coletivamente a serviço da tomada de decisão [...] (Ibidem, p.11).

Paulo Freire prestou grande auxílio para compreender o processo de alfabetização, após desenvolver suas ideias participando de uma rica experiência de alfabetização no Movimento de Cultura Popular do Recife, no ano de 1962. Esse estudioso teve sua experiência, inicialmente, desenvolvida no Centro de Cultura Dona Olegarinha e, mais tarde, passou a dirigir um serviço de extensão Cultural pela Universidade de Recife, que teve como público alvo um grupo de operários da prefeitura daquele estado, no referido ano (FÁVERO, 2013).

É importante lembrar que a situação do país naquela época não era tão favorável em termos de alfabetização sendo, por conseguinte, desencadeado vários movimentos de Cultura e Educação Popular como, por exemplo, o *Movimento de Cultura Popular*, em 1960, que foi criado em Recife. Este teve grande abrangência em várias cidades do interior de Pernambuco, na gestão do político Miguel Arraes, que era prefeito daquela cidade e se tornou governador daquele Estado. Podemos citar, também, a Campanha, *De pé no chão também se aprende a ler*, que foi implementada em 1960, com sede em Natal, durante a gestão de Djalma Maranhão na Prefeitura Municipal e Moacyr de Góes na Secretaria de Educação. E no ano de 1961, visualizou-se o *Movimento de Educação de Base*, (MEB) criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil que contou com o apoio da Presidência da República (Idem).

Algo importante criado nessa década foi o Centro Popular de Cultura (CPC) no ano 1961, por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, através da União Nacional dos Estudantes que passou a ser difundido por todo o país pela UNE-Volante nos períodos de 1962 a 1963. E, no ano de 1962, aconteceu a primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos liderada por Paulo Freire, em Recife, que ocorreu, inicialmente, no Centro de Cultura Dona Olegarinha. No entanto, mais tarde envolveu um grupo de operários da prefeitura. Vale mencionar que ainda nesse ano, esse educador sistematizou seu trabalho no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (FÁVERO, op. cit.).

Observou-se que após esse educador dar início à sistematização no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife, posteriormente envolveu um grupo de operários da Prefeitura, e ainda nesse período, seu trabalho passou a ser sistematizado no Serviço de Extensão Cultural, prestado pela Universidade do Recife. Nessa época, o educador Paulo Freire juntamente com sua equipe tornou-se assessor da *Campanha de Educação Popular da Paraíba* (CEPLAR) que foi implantada, inicialmente, em João Pessoa, envolvendo um grupo de empregadas domésticas da Juventude Operária Católica (JOC) estendendo-se, posteriormente, a vários grupos em bairros operários. Mas, a experiência que

projetou o sistema foi a experiência de Angicos, Rio Grande do Norte, no início de 1963. Neste mesmo ano, Paulo Freire também supervisionou a implantação dos círculos de cultura em cidades satélites de Brasília, vindo a firmar seu prestígio junto ao Ministro da Educação (Idem).

Osmar Fávero (2013) associou o grande sucesso de Paulo Freire na alfabetização dos educandos à sensibilidade desse educador diante do universo cultural e linguístico dos alunos que passou a ser bastante explorado devido à riqueza fonética que continham as “palavras geradoras” que possibilitavam alfabetizar os alunos num período de curto prazo. Portanto, para esse educador a visão ingênua dos educandos diante da realidade, seria superada através da prática do diálogo, através da cultura e a partir do método eclético, analítico- sintético, explicitado a seguir:

Com um sistema ativo, que tivesse como base o diálogo. Daí as escolhas: ao invés da escola noturna para adultos, o círculo de cultura; em lugar do professor, um coordenador de debates; não haveria aluno, mas participante do grupo; não aula, mas diálogo; os conteúdos substituídos por situações existenciais desafiadoras; b) o processo de conscientização/alfabetização teria início com a exploração do conceito antropológico de cultura: distinção entre mundo da natureza e mundo da cultura, criado pelo homem; o homem no mundo, com o mundo e com os outros homens; agindo como sujeito, numa atitude radicalmente diferente das anteriores; c) a alfabetização/conscientização era realizada por um método eclético, analítico-sintético, a partir de uma série de “palavras geradoras”, escolhidas através do levantamento do universo vocabular da população a ser alfabetizada. Cada palavra era introduzida por uma situação existencial, que lhe dava concretude. O conjunto delas deveria conter uma riqueza fonêmica que viabilizasse uma alfabetização em tempo curto – as famosas 40 horas que abririam para a “leitura do mundo” (FÁVERO, 2013, p. 10-11, grifo do autor).

Outra discussão importante, diz respeito à intervenção dos docentes no ato de alfabetização dos educandos, que tanto devem buscar criar um ambiente alfabetizador na sala de aula como procurar compreender e valorizar a cultura escrita, a oralidade, a leitura e a produção textual de seus alunos (BREGUNCI, 2006 apud BRASIL, 2012).

Veio contribuir para essa discussão, Isabel Solé (1996) que chamou à atenção do educador para a necessidade de reconhecer a capacidade de desenvolvimento dos alunos, observando-os e oferecendo-lhes auxílio para que a cada dia eles superem novos desafios. É importante que este profissional proponha atividades compartilhadas que proporcionem a interação de uns com os outros, pois será importante para a aquisição de novas aprendizagens. Contudo, as atividades de leitura devem ser significativas de forma que os educandos encontrem sentido naquilo que realizam. É imprescindível também que o educador possa “refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura”[...] (Idem, p. 173).

Bregunci (op. cit.) elencou alguns requisitos fundamentais para auxiliar no processo de alfabetização dos alunos. Segundo ela, a escola deve criar condições e tempos escolares reservados ao planejamento, ao diagnóstico, à avaliação, ao redirecionamento das propostas pedagógicas. É importante, também, não perder de vista a institucionalização de espaços coletivos, seja na realização de seminários, seja nos planejamentos realizados semanalmente na instituição de ensino sendo que a escola deve favorecer a integração desse profissional com a comunidade e deste com os demais colegas professores no momento de escolher, por exemplo, o livro didático e em outras situações pedagógicas.

Outro aspecto sugerido pela autora, diz respeito à necessidade de criar e compartilhar metas e objetivos envolvendo todos os segmentos da escola, tanto nos processos de sua avaliação quanto na sua reorientação. Ela orientou, também, a escolha de meios para

concretizar os objetivos, tendo como foco na organização do processo o registro das atividades desenvolvidas (Idem).

2.8. Métodos de Alfabetização no Brasil

Maria do Rosário Mortatti (2006) abordou a escrita e a leitura no Brasil situando-as a partir do período da República. Essa autora evidenciou que as preocupações relacionadas à leitura e à escrita, no Brasil, ocorreram somente com o advento da República, momento no qual houve o argumento sobre a necessidade de universalizar a escola com o propósito de desenvolver e modernizar o país.

Essa estudiosa enfatizou que durante as aulas régias, momento em que antecedeu esse período histórico, o domínio da leitura e da escrita era privilégio de poucas pessoas, sendo o saber transmitido de forma assistemático e informal. Por outro lado, durante a República, o ensino da leitura e da escrita teve o caráter sistemático e intencional que acabou por exigir a preparação de pessoas com especialização. A autora enfatizou que durante o final do império no Brasil, o ensino era predominantemente precário, assim como os materiais utilizados no processo de alfabetização dos educandos. Porém, na segunda metade do século XIX, visualizou-se material impresso na forma de livros, editados ou produzidos na Europa. Esse material em forma de cartilha era lido e transcrito pelos alunos no processo de alfabetização (Idem).

No ensino da leitura, eram utilizados nessa época, os métodos de marcha sintética, que abrangiam os métodos de: soletração, o fônico, e a silabação. As práticas de leitura e escrita não tinham uma função social, mas apenas pedagógica por essa razão, não priorizava-se no ensino o senso crítico ou reflexivo do aluno. As leituras eram feitas partindo das letras para finalmente decifrar sílabas e frases. Maria do Rosário Mortatti (2006) definiu os vários métodos no ensino da leitura, conforme observa-se abaixo:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas às letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (Idem, p. 5).

Mortatti (2006) observou que as primeiras cartilhas publicadas no final do século XIX, estavam pautadas nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e silabação). Essas cartilhas, criadas em 1876, tiveram grande repercussão no Brasil por longas décadas. Uma dessas era intitulada Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, de autoria do poeta português João de Deus que passou a ser utilizada quatro anos depois de forma sistemática nas províncias situadas nos estados de São Paulo e Espírito Santo. O método desta cartilha, conhecido por método "João de Deus", ou método da palavração, orientava que o ensino da leitura, fosse feito, inicialmente, partindo da decifração de palavras que seriam analisadas posteriormente pelos alunos, tendo por base os valores fonéticos das letras (Idem).

A autora percebeu que até 1890 houve uma divisão entre os defensores do "método João de Deus" e aqueles que faziam dura defesa da utilização dos métodos sintéticos sendo

que estes abrangem os métodos da soletração, o fônico e da silabação. No entanto, mais tarde, houve a propagação de outro método que revolucionou o Brasil, após a realização da reforma da escola pública em São Paulo, ocorrida no ano 1890, que tinha como ênfase o método analítico através de “missões de professores”. É importante salientar que, inicialmente, os docentes das instituições primárias eram contrários à utilização desse método devido à lentidão em seus resultados, embora esse tenha sido muito difundido após a Reforma Sampaio Dória (Lei 1750 de 1920), que o tornou obrigatório no estado de São Paulo (MORTATTI, 2006).

Esse método tinha influência da pedagogia norte-americana, com uma nova concepção de caráter biopsicofisiológico da criança. Portanto, partia-se do pressuposto que [...] “a leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (Idem, p. 7, grifo da autora).

Contudo, nesse período, em virtude das mudanças políticas e sociais ocorridas no país, tornaram-se visíveis as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico. Nessa época, iniciaram-se a busca por novas propostas para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais envolvendo a leitura e a escrita, sendo observado que alguns educadores que defendiam com veemência o método analítico passaram a defender sua eficácia. No entanto, outros, continuavam a defesa pelo método sintético. Esse embate teórico acabou por motivar a criação dos métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa) por serem vistos como de maior rapidez e eficiência de resultados sendo que esses passaram a orientar o ensino de alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2006).

Também vieram contribuir para essa discussão Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) ao publicarem um dos seus mais importantes trabalhos intitulado a *Psicogênese da Língua Escrita*. Neste estudo, elas enfatizaram que o problema relacionado à leitura e à escrita não poderia ser analisado do ponto de vista pedagógico, pois era oriundo do método. Elas identificaram a polêmica em torno de dois grandes deles: Os métodos sintéticos que “partem de elementos menores que a palavra.” e os métodos analíticos que “partem das palavras ou de unidades maiores” (Idem, p. 21).

Essas estudiosas enfatizaram que o método sintético “insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo” (op.cit, p. 21). Além desses, elas citaram o método fonético. De acordo com este, orienta-se em relação à leitura que “[...] se parta do oral. A unidade mínima de som da fala é o fonema. O processo, então, consiste em iniciar pelo fonema, associando-o a sua representação gráfica” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 21).

As autoras perceberam que a aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva do método sintético, ocorria de forma mecânica, com o objetivo de “adquirir a técnica para o decifrado do texto [...]”. De acordo com esse método, “ler equivale a decodificar o escrito em som” (Idem, p. 22). Por outro lado, para os defensores do método analítico, a leitura era um ato “global” e “ideovisual”. Essa forma de conceber a leitura foi bastante criticada por Paulo Freire (1989) que via a alfabetização não como sendo um ato repetitivo, mas como um ato político, no qual o educando deveria buscar ler e interpretar o mundo para atuar no mesmo.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) realizaram uma revolução na área de estudos sobre a alfabetização deslocando o foco dos métodos de ensino para a forma como os sujeitos aprendem. Essas estudiosas ao discutirem sobre o processo de aprendizagem da leitura da criança afirmaram que ela embora não soubesse ler convencionalmente possuía noções do que deveria conter num texto escrito. Para essas estudiosas, a leitura era feita a partir de “uma quantidade suficiente de letras” (Idem, p. 43). Algo que mereceu destaque em suas discussões foi à importância do educador não fazer correções das pronúncias dos educandos que

argumentava ser necessário para evitar deficiências na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, pois agir dessa forma é desconsiderar o dialeto da maioria dos alunos (op.cit.)

2.9. O Desenvolvimento da Escrita à Luz da Teoria Construtivista

Outro aspecto que merece ser aprofundado neste trabalho, refere-se à constatação da escrita a partir da teoria construtivista. Essa teoria concebe diferentes ritmos de aprendizagem por parte dos sujeitos cognoscentes em numa sucessão de etapas de desenvolvimento até chegar ao domínio da leitura e da escrita convencionais. E, nessa perspectiva teórica, o processo de alfabetização não se restringe à mera decodificação dos sons da fala conforme concebia o ensino tradicional (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

É importante frisar que essa teoria pautada na concepção de Jean Piaget, defende que o desenvolvimento leva à aprendizagem, e nesse processo, há que respeitar as etapas de desenvolvimento dos discentes. No que diz respeito à aquisição da escrita, Emília Ferreiro (2001) identificou quatro níveis importantes na construção escrita, são eles: o pré-silábico, o silábico, o silábico-alfabético e o alfabético.

Em se tratando do nível pré-silábico, a criança passa a diferenciar o desenho da escrita. Nessa etapa, ela passa a descobrir que a escrita representa algo, que pode ser lida e interpretada, sendo comum nesse nível riscos e rabiscos. No que diz respeito ao nível silábico, o aluno faz uma correspondência daquilo que escreve com aquilo que fala. Além disso, existe a tentativa de corresponder grafia e sílaba sonora, o que por sua vez não exclui problemas oriundos da exigência da quantidade mínima de letras (Idem).

No que concerne ao nível silábico-alfabético, neste período de desenvolvimento da escrita, ora o aluno escreve as sílabas completas, ora elas são visualizadas de formas incompletas. Logo, uma característica perceptível nessa etapa é a coexistência na forma de fazer corresponder o som das formas silábicas e alfabéticas, que acabam por induzir a uma escolha de letras de forma ortográficas ou fonéticas (op.cit.).

E, por fim, Emília Ferreiro (2001) evidenciou a fase alfabética. Nesta etapa, a criança tem a percepção de que a palavra se relaciona aos aspectos sonoros da fala. E quanto às características, podem ser elencadas: a separação oral das sílabas e palavras e a correspondência das letras a cada som emitido.

2.10. Fatores que Desencadeiam Dificuldades no Processo de Aquisição de Leitura e Escrita dos Educandos

Melo e Dias (2002), analisando os problemas que emergem no processo de alfabetização dos alunos, identificaram que eles demonstram sérios bloqueios não somente no ato de escrever, porém, ao expressar suas emoções e ao comunicar-se. O ambiente da sala de aula torna-se inibidor da aprendizagem e tem despertado medo nos alunos devido à crítica recebida dos colegas e outras manifestações, como por exemplo, os gracejos que acabam por inibir a liberdade de expressão desses sujeitos. Elas identificaram que o professor, em muitas ocasiões, é o grande responsável pelo bloqueio vivenciado pelos estudantes em relação à aquisição do domínio da leitura e da escrita, cujo problema pode ser amenizado através da aquisição de novas competências pedagógicas que dar-se-á a partir do aperfeiçoamento e da capacitação em serviço desse profissional. É importante ressaltar que as autoras relacionaram os problemas da alfabetização aos tipos de textos utilizados pelos docentes, pois perpassam a capacidade do aluno, sendo estes considerados cansativos, desatualizados, de linguagem quase sempre e extremamente complexa, o que acaba por dificultar o acesso dos discentes à produção crítica do conhecimento, bem como a suas manifestações culturais (Idem).

Corrêa (2008) concluiu que as dificuldades na alfabetização dos estudantes estão vinculadas à metodologia do alfabetizador, pois muitas vezes o aluno não concebe a importância daquilo que faz e não é levado a refletir sobre as atividades de escrita. A respeito disso, ela evidenciou que os educandos são levados a produzir o código escrito, sem que compreenda que está desenhando símbolos que representam aquilo que se fala, pois o aluno,

é levado a desenhar ou a cobrir letras, a copiar palavras, isto é, fazer antes de compreender o que faz. Embora o instrumento utilizado proponha uma análise da realidade, com o objetivo de transformá-la, ainda que seja levada em consideração a variedade linguística do educando, a atividade do aprendiz resume-se a cópias, ditados, divisões silábicas (Idem, 2008, p. 4).

Partindo da análise de Corrêa (2008), nota-se que a alfabetização não tem sido objeto de sucesso devido, entre outros fatores, ao fato do professor não aderir a instrumentos metodológicos, a atividades e recursos didáticos que favoreçam a alfabetização e o letramento dos educandos. Diante dessa realidade, a autora propõe que o educador busque uma alfabetização renovadora, que perpassa as preocupações sociais, políticas, econômicas, dialetais e, sobretudo, gráficas.

A respeito das atividades, essas devem ser bem direcionadas para que a alfabetização ocorra com qualidade, pois do contrário, muitas escolas do Brasil continuarão a formar um elevado número de analfabetos funcionais, fato este que tem suscitado preocupação por parte de muitos estudiosos e educadores de nosso país.

Outro aspecto relevante é garantir a autonomia pedagógica do docente alfabetizador, pois nada melhor que suas experiências adquiridas em suas práticas para revelar o método mais eficaz de alfabetização, o que por sua vez só será possível através da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, pois segundo declarou Moacir Gadotti (1997), esse documento garante à escola o usufruto da autonomia didática, pedagógica, política, filosófica e administrativa.

Observou-se, anteriormente, que vários fatores têm inviabilizado o domínio da leitura e da escrita de muitos brasileiros, cujo problema merece uma ênfase especial para evitar possíveis deturpações, estereótipos e entendimentos errôneos. Mas, para que as intervenções sejam eficazes diante desta problemática, inicialmente, devem-se buscar as causas da origem dessas dificuldades em cada escola para, posteriormente solucionar seus problemas de leitura e escrita.

Vale frisar que o problema da leitura e da escrita é mais crítico quando analisado nas escolas rurais, tendo em vista que muitas dessas instituições escolares da zona rural trabalham no sistema de multisseriação. Esse termo foi definido por Lucas Rodrigues (2012, p.1) como sendo: “uma forma de organização de ensino, na qual o professor trabalha na mesma sala de aula, com várias séries do ensino fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes”. Nessas classes estão matriculados “cerca de 60% dos estudantes do campo” (Idem, p.1). Segundo comprovou o Censo Escolar, no ano de 2009 foram registradas 96,6 mil turmas do Ensino Fundamental nessa situação (Idem). Portanto, deve-se enfatizar que a tarefa de alfabetizar é um tanto difícil e complexa e torna-se ainda mais desafiadora no meio rural, pois o trabalho com estudantes de faixas etárias e níveis de conhecimento diferentes exige ainda mais empenho por parte dos educadores/as que nem sempre apresentam uma boa formação profissional para lidar com essas questões.

A autora Débora de Lima Velho Junges (2012, p. 5) salientou o grande desafio por parte do docente ao trabalhar com essa organização do ensino, salientando a importância dele “gerenciar o seu tempo de forma a atender todos os níveis, e deverá cuidar (cuidar com as formas e os tempos verbais) para que entre um e outro atendimento um grupo de alunos de determinada série não fique sem atividade”. De acordo com ela, a quantidade de alunos

atendidos no ano de 2009, na zona rural, de acordo com o Censo Escolar foi de 1,3 milhões de educandos. Um aspecto abordado por ela, em sua pesquisa, foi à baixa qualidade do ensino nas escolas rurais, devido problemas relacionados à própria formação do educador (Idem).

É importante frisar que devido essa problemática, criou-se o Programa Escola Ativa que “busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas nas escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores” (SANTOS, 2009, p. 9). Além desse, visualizou-se o Programa de Apoio à Formação Superior, intitulado Licenciatura em Educação do Campo Pro-campo que,

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Pro-campo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO/ SLIDE PROCAMPO, 2013, p.1).

Priscila Borges, (2012) do Jornal Último Segundo, (2012) em matéria sobre essa problemática evidenciou que do total de 1,7 milhões de docentes que lecionam na Zona Urbana, somente 74% têm diploma de ensino superior. Todavia, essa situação é mais preocupante na Zona Rural, pois apenas 43,8% dos educadores possuíam formação nesse nível de ensino. Mas não é somente essa problemática que desperta nossa atenção, pois analisando o universo das Políticas Públicas para a Educação do Campo, Ramofly Bicalho dos Santos (2011), verificou que existem inúmeros impasses que precisam ser enfrentados e solucionados com urgência para que, de fato, a educação possa atender às necessidades dos sujeitos do campo, conforme expressou o referido autor na fala a seguir:

No âmbito das políticas públicas para a educação do campo existem inúmeros problemas que precisam ser urgentemente encarados e resolvidos, como por exemplo, a localização geográfica das escolas, gerando enormes distâncias entre estas e a residência do educando/a, os meios de transporte, as estradas, a baixa densidade populacional em alguns territórios rurais, o fechamento de escolas, a formação dos educadores/as, a organização curricular, a pequena oferta de vagas para as séries finais do Ensino Fundamental e Médio, os poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo (Idem, p. 3).

A respeito do número de alunos do campo, o Anuário Brasileiro da educação Básica (2012) registrou o total de 12,4% de discentes matriculados no ano de 2010. Não consta neste estudo a taxa de evasão do referido público. Entretanto, percebe-se que ocorre com bastante frequência devido à necessidade dos discentes colaborarem com a família na lavoura, principalmente nos períodos de colheita.

Esse problema também foi identificado por Santos (2009). Ele associou a origem deste impasse à educação básica que não era tratada como prioridade e política de Estado. Outro motivo da evasão seria o fator geográfico relacionado à distância. A relevância desse trabalho aparece quando temos a preocupação de enfrentar as péssimas taxas de atendimento no Ensino Médio, não ultrapassando o índice de 15,5% conforme evidenciou o Anuário Brasileiro da Educação Básica (op. cit.).

Essa realidade não era diferente em anos anteriores vindo, portanto, suscitar em 1999 o surgimento de uma campanha a âmbito nacional para garantir o direito a todos à educação, a *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*, da qual participaram diversas organizações da sociedade civil. Ela tinha por objetivo garantir que todo cidadão tivesse direito a uma educação pública de qualidade buscando mobilizar as pessoas para atingir esse fim (GENTILI; McCOWAN, 2003). Diante dessa realidade, indaga-se: como garantir a formação

política dos sujeitos para o pleno desenvolvimento na vida política e social, se boa parte das escolas rurais não está preparada para atender às demandas das comunidades? Deve-se mencionar que a concretização dos objetivos, conceitos e valores da educação do campo são nossas preocupações, sendo que esta modalidade de ensino deve “garantir a formação política dos sujeitos que fazem parte dessas histórias de luta e de consciência social” (SANTOS, 2010, p. 2).

Mas para isso, exigem-se por parte dos professores na produção crítica do conhecimento, a valorização da convivência social, a realidade de vida dos sujeitos e suas práticas cotidianas. Esse estudioso embasado nos estudos de Freire (2000) propunha a produção do conhecimento pautada numa visão emancipadora. Isso quer dizer que o educador deve ir além da exposição de conteúdos, da proposição de lições e de exercícios de fixação, típicos da escola tradicional. A aquisição dos saberes é resultante de movimentos recíprocos e dialógicos que se estabelecem na relação entre os diversos segmentos envolvidos (SANTOS, 2009).

Acredita-se que os autores consultados neste trabalho podem contribuir significativamente para compreender os processos de aprendizagem dos educandos no tocante à leitura e à escrita, embora alguns não abordem explicitamente esses aspectos. De fato, valorizar o conhecimento, as experiências dos educandos em turmas bastante heterogêneas, valorizando os diversos saberes contribuirão para ampliar as suas estruturas cognitivas, ideias e conceitos que, sem dúvida, irão somar para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, recomenda-se, ainda, a todos os educadores trabalhar, por exemplo, a interpretação de texto de forma crítica, buscando desenvolver nos discentes competências linguísticas relacionadas à oralidade e a escrita. Além disso, o educador não deve perder de vista a reflexão para que ele possa estar reavaliando suas ações e metodologias de ensino com o objetivo de exercer com competência seu ofício.

3. CAPÍTULO III- DESCREVENDO O ESTUDO: AS AÇÕES DE GOVERNO E AS ESCOLAS PESQUISADAS

3.1. Programas de Alfabetização Desenvolvidos no Município de Sena Madureira de 2003 A 2010

Neste capítulo foram elencados os programas de alfabetização desenvolvidos em Sena Madureira, nos períodos entre 2003 a 2010, pela rede Municipal de ensino. São eles: Programa Escola Ativa, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PACTO) e Alfa 100.

3.1.1. Programa Escola Ativa

De acordo com o livro Projeto Base (2010) do Ministério da Educação, o programa Escola Ativa teve início nos estados localizados na região nordeste, exceto nos estados de Sergipe e Alagoas, já que a adesão destes ocorreu somente no ano subsequente. Não pode deixar de ser mencionado que, posteriormente, esse programa passou a integrar as ações do programa FUNDESCOLA que teve repercussão nas regiões norte e Centro Oeste, cujos municípios integravam as Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) do referido Programa. Portanto, foi nesse período que visualizou-se a maior expansão do programa, sendo que mais tarde houve a adesão de municípios não autônomos que não integravam o ZAP. Estes eram responsáveis pela capacitação dos professores, pela manutenção de uma estrutura favorável ao desenvolvimento do programa e pela distribuição dos kits pedagógicos.

No município de Sena Madureira, segundo informou o ex-coordenador do Programa da Escola Ativa (2013), durante o Estágio Profissional realizado na SEME, ele teve início no município em 2008 e estendeu-se até 2012, quando foi substituído pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Série (PNAIC), conhecido por PACTO.

O Programa Escola Ativa surgiu para atender o ensino multisseriado e, para isso, propunha “reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro, garantindo a igualdade de condições para o acesso e a permanência” (PROJETO BASE, 2010, p. 22). Foi perceptível nesse programa, a ênfase dada à importância de buscar desenvolver na escola a experiência escolar, buscando motivar a participação de todos os envolvidos da instituição de ensino para garantir conquistas no âmbito escolar e social. Estava visível nele que a gestão democrática no ensino público era o fator culminante para o êxito desse programa, o qual exigia a [...] “participação da comunidade na elaboração do projeto pedagógico da escola, na definição de prioridades e na organização de tarefas administrativas e gestão dos recursos das próprias unidades escolares, bem como ao cuidado com o patrimônio da escola” (op.cit, p. 22-23).

A escola Ativa de acordo com Cleomar Herculano de Souza Pesente e Kátia Maria Alves de Medeiros (2001) tinha como pressupostos básicos: “ensino centrado no aluno e em sua realidade social; professor como facilitador e estimulador; gestão participativa da escola; e avanço automático para etapas posteriores” (Idem, p.9). Esse programa visando atender à demanda dos alunos da comunidade em que estavam inseridos dava uma ênfase especial à questão do calendário havendo, pois essa flexibilidade que se justificava no parágrafo 2º do artigo 23º da LDB 9394/96, conforme expresso a seguir:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 12).

O Programa Escola Ativa que surgiu em parceria com o Ministério da Educação com os municípios e os estados de acordo com o site de acordo com o site do governo do estado do Paraná (s.d), o qual tinha por objetivo realizar “a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas do campo. Para isso, o programa implanta nas escolas recursos pedagógicos e de gestão, como kits de caderno de aprendizagem das disciplinas” [...].

De acordo com o sítio do Ministério de Educação intitulado Escola Ativa - Saiba Mais (2013), o Programa Escola Ativa tinha por objetivo:

Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; - Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas; Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo; - Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica (Idem, 1).

A escola Ativa foi substituída pelo Programa da Terra que faz parte das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) que foi criado através do decreto nº 7.352/2010 com a finalidade de apoiar as instituições escolares com classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental. As Ações desenvolvidas nesse programa visam fortalecer e melhorar a qualidade do ensino nas redes existentes buscando ainda ampliar o acesso à educação às pessoas do campo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SLIDE PRONACAMPO, 2012). Dentre as ações que o Pronacampo desenvolve, estão: oferecimento de formação continuada dos professores com a duração de 200 horas, acompanhamento pedagógico, realizado pela Secretaria de Educação do Município, distribuição de materiais pedagógicos específicos, sendo incluído neste o livro didático que é oferecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD do Campo). Com relação a este objetivo, prioriza-se o oferecimento de “obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio” (Idem, p.4).

De acordo com o slide do Ministério da Educação Pronacampo (Idem), o Programa Escola da Terra compõe o *Eixo I referente à Gestão e Práticas Pedagógicas do Programa Pronacampo*, e surgiu com o objetivo de oferecer apoio às escolas com classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental. Ele oferece formação continuada aos docentes com cursos de aperfeiçoamento de 200 horas, disponibiliza, também, uma equipe local para realizar o acompanhamento pedagógico dos docentes das escolas rurais oferecendo um conjunto de materiais pedagógicos específicos para assessorar o trabalho do educador (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SLIDE PRONACAMPO, 2012).

O Pronacampo busca oferecer ainda “a educação integral com atividades estruturantes e complementares à formação do estudante” (Idem, p. 5) através do Programa Mais Educação. Este programa além de oferecer acompanhamento pedagógico e práticas relacionadas às atividades rural, cultural e esportiva, disponibiliza também recursos financeiros para auxílio aos monitores e a aquisição de materiais pedagógicos além de oferecer a ampliação dos recursos financeiros para alimentação escolar e formação continuada dos professores com cursos de aperfeiçoamento de 200 horas (Idem, 2012).

De acordo com o site do MEC, as atividades abrangem várias áreas. No que concerne à **Agroecologia, são contempladas nestas** “práticas sustentáveis na agricultura familiar”. Existem, também, algumas voltadas para a **iniciação científica, cujos educandos desenvolvem** estudos e pesquisas relacionados ao meio ambiente com foco na sustentabilidade. Os alunos têm ainda atividades **Educação em direitos humanos sendo** contempladas nestes “projetos de utilização da rádio escolar, fotografia, elaboração de histórias em quadrinhos, jornal escolar; oficinas de leitura e mostra de vídeos”. São visualizadas, também, atividades de **Cultura e arte popular**. Nestas são contempladas: “a música, canto coral, danças, jogos, contos, brinquedos e artesanato regionais, capoeira, escultura, literatura de cordel, mosaico, pintura, práticas circenses, cineclube e teatro” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SLIDE PRONACAMPO, 2012, p.6).

Além disso, tem algumas atividades de **Esporte e lazer**, nas quais são contempladas: “atletismo, esportes coletivos, ciclismo, corrida de orientação, etnojogos, judô, recreação/lazer/brinquedoteca, tênis de mesa, xadrez” (Idem, p.6). E, por fim, os discentes desenvolvem atividades de **Memória e história das comunidades tradicionais**. Nestas, são contemplados: “projetos para a valorização da cultura local, da identidade e da territorialidade das matrizes africanas no Brasil, por meio de atividades culturais, tendo como subsídio as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais” (Idem, p.6).

O Programa Pronacampo visa também através do eixo I intitulado Gestão e Práticas Pedagógicas, oferecer ações similares ao Programa Escola da Terra para que as escolas localizadas em comunidades quilombolas possam usufruir de uma educação de qualidade. Por essa razão, desenvolvem ações como: oferecimento de formação continuada dos professores com cursos de aperfeiçoamento de 200 horas, acompanhamento dos docentes oferecendo materiais pedagógicos específicos para atender os docentes que atuam na zona rural (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SLIDE PRONACAMPO, 2012).

No Eixo II, a ênfase está voltada para a formação de Professores que é um dos principais aspectos para oferecer uma educação com qualidade, sendo ela uma das metas primordiais do programa (Idem). Deve-se enfatizar que a formação dos educadores justifica-se não somente pela demanda pessoal, mas também pela necessidade profissional e social. Argumenta-se, ainda, o próprio aspecto da legislação, a lei 9394/96 em seu artigo 62º que preconizou: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 24).

O Pronacampo, visando melhorar a educação do campo, busca oferecer cursos de licenciatura e cursos de aperfeiçoamento aos educadores. Mas as ações não encerram-se por

aí, o qual conta com parceria de instituições como: UAB; Plano de Ações Articuladas da Formação – PARFOR; as IES públicas e comunitárias além do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (Idem) para efetivar suas ações. Segundo o slide do MEC Pronacampo (2012), esse programa oferece:

Oferta de cursos de licenciatura do campo; Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil; Cursos de aperfeiçoamento e especialização; financiamento específico nas áreas de conhecimento voltado à educação do campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária – PROEXT, conforme demanda apresentada (SLIDE PRONACAMPO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 11).

Esse programa procura atender também a Educação de Jovens e Adultos através do programa PRONATEC Campo que compõe o eixo **III do referido programa conhecido como: Educação de jovens e adultos e Educação Profissional e Tecnológica**. Para tanto, são desenvolvidas ações do tipo:

Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo nos Institutos Federais, Expansão do Brasil Profissionalizado no campo e cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do E-Tec; Bolsa-formação Pronatec para estudantes e trabalhadores rurais (Idem, p.13).

Percebe-se através do site do MEC (2012) que a Educação de Jovens e Adultos buscava não somente alfabetizar os educandos de EJA como também profissionalizar os educandos através do Programa PRONATEC. Para atender a Educação de Jovens e Adultos, contida no eixo III, o Pronacampo conta, ainda, com o Programa Saberes da Terra que desenvolve ações voltadas para a qualificação dos docentes para atuarem no referido programa com a duração de 200h disponibilizando de recursos para atender o programa durante seu primeiro ano de implementação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SLIDE PRONACAMPO, 2012).

Para atender o objetivo de alfabetizar os educandos de EJA, previsto no eixo III, o programa dispõe de uma “Coordenação de alfabetização do campo nas redes de ensino, Coordenação de Turma, Alfabetizador e Tradutor-Intérprete de Libras; Edital de credenciamento de instituições para formação dos alfabetizadores e acompanhamento das turmas do campo e quilombola” (Idem, p. 18). Além disso, é prestado o atendimento aos discentes em parceria com o Ministério da Saúde através do Programa Olhar Brasil (Idem).

No eixo IV, o programa prevê o investimento referente à Infraestrutura Física e Tecnológica das escolas do campo. Para isso, desenvolve as seguintes ações: “Disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de educação infantil e alojamentos de professores e estudantes; Utilização de pregão nacional” (Ibidem, p. 21). Para o investimento da infraestrutura das instituições do campo, “serão priorizados os municípios com índice de pobreza rural maior que 25% e pertencentes aos territórios da cidadania” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SLIDE PRONACAMPO, 2012, p.5).

Em se tratando do eixo IV, no que concerne ao investimento da Infraestrutura Física e Tecnológica à ênfase por parte do programa está voltada para a questão da tecnologia, por essa razão priorizou ações como: a disponibilização de laboratórios de informática, distribuição de laptop para estudante com conteúdo educacional e ampliação do acesso à rede de internet. Para atender a esses objetivos, o Pronacampo conta com programas como

PROINFO e PROUCA e o GESAC (Ministério das Comunicações). Percebe-se através do Pronacampo o interesse por parte do poder público em garantir a alfabetização do homem do campo, focando à atenção para a inserção profissional e social do homem e da mulher do campo. Isso vem justificar a inclusão digital dos alunos nas escolas rurais (Idem). Ainda, no eixo IV, o programa busca desenvolver ações como: “Disponibilização de recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos das instalações e equipamentos (água e saneamento); Articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas (Condicionado à localização georeferenciada das escolas – Edital para março)” (Ibidem, p. 26).

Para que essas ações sejam realizadas com êxito, o Pronacampo conta o Programa Dinheiro Direto na Escola: Campo e Água e Programa Luz para Todos. Neste eixo, ele tem dado atenção especial ao transporte, pois em muitas escolas rurais esse aspecto tem sido um dos grandes obstáculos para os docentes e discentes. No município, no qual ocorreu esse estudo, tomou-se conhecimento através da entrevista realizada com a docente e a gestora de uma das escolas investigadas, que uma boa parte das escolas rurais recebe transporte escolar para atender os estudantes do campo. Visando atender à educação aos sujeitos do campo, o programa desenvolve ações do tipo: “Disponibilização de ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes” (Idem, p.27). Mas, infelizmente, as condições das estradas têm dificultado o acesso por parte de muitos educandos que residem em áreas distantes e de difícil acesso, sendo necessário muitos deles andar duas horas ou mais para chegar ao local do transporte, conforme enfatizaram muitos deles em entrevista. Vale mencionar que a **infraestrutura Física e Tecnológica** são prioridades dos municípios “[...] com índice de pobreza rural maior que 25% e pertencentes aos territórios da cidadania” (Idem, p. 25).

3.1.2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PACTO)

O Programa PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, também conhecido por PNAIC, criado através do Decreto nº 6.094 de Abril de 2007 e pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, foi implantado no município de Sena Madureira no ano de 2013, embora a adesão desse tenha ocorrido no ano de sua criação, segundo declarou a coordenadora desse programa da SEME local em entrevista (TAMBURINI, 2014).

O PACTO segundo enfatizou a coordenadora, do referido programa é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, do Estado e dos Municípios que surgiu com o objetivo de assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. E, para isso, as propostas didáticas dele devem ter como parâmetro o ano que cursa o estudante (Idem).

Espera-se que aos oito anos de idade, os alunos possam ter o entendimento de como funciona o sistema da escrita. Mas não há exigência por parte desse programa que o educando tenha domínio convencional do código da escrita nessa faixa etária. Todavia, é necessário que o aluno saiba realizar leitura fluentemente demonstrando competência de utilizar-se de estratégias para compreender e para produzir textos (MEC, 2012). Nesse sentido, descreveu o slide produzido pela equipe da SEME:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ SLIDE PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, 2013, p.1).

O programa estabelece competências que o aluno deverá desenvolver anualmente sendo que algumas delas quando situadas no 1º ano são apenas introduzidas. Porém, no ano seguinte devem ser aprofundadas sendo algumas delas consolidadas no 3º ano (Idem).

Segundo informou a coordenadora local em entrevista, o PNAIC desenvolve um conjunto de ações que se estende desde a formação continuada dos docentes até o acompanhamento pedagógico, o qual é executado pela equipe do PACTO que realiza o diagnóstico para observar a aquisição de competências dos educandos adquiridas anualmente. Esta ação é importante porque vem dar subsídios ao educador para planejar suas atividades de ensino de forma madura e eficaz. A equipe desse programa informou que através das visitas pedagógicas realizadas às escolas pelos coordenadores, são tirados encaminhamentos contendo orientações pedagógicas que auxiliam significativamente na prática dos docentes, já que são propostas metodologias de ensino, fornecidas orientações didáticas e sugeridas atividades de ensino (TAMBURINI, 2014).

Verificou-se que a cada ano o programa tem o foco em uma área curricular específica. No ano de 2013, a ênfase estava voltada para a Língua Portuguesa, já no ano subsequente, terá como ênfase a área da Matemática, conforme afirmou a coordenadora em entrevista. (TAMBURINI, 2014). O PNAIC, segundo relatou à coordenadora desse programa, tem por objetivo: “garantir que todos os estudantes do sistema público de ensino estejam alfabetizados até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (Idem). O PNAIC, ainda segundo declarou a mesma em entrevista, envolve um conjunto integrado de ações, material e referências curriculares pedagógicas a serem disponibilizadas pelo MEC, que visam auxiliar os educadores no processo de alfabetização. Essas ações pretendem, também, melhorar o nível de letramento dos discentes, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores com foco na alfabetização dos educandos. Conforme observou-se no material produzido pela coordenação do PACTO, existem algumas ações que precisam ser executadas pelos entes governamentais ao aderir o referido programa, visando assegurar a alfabetização de todas as crianças aos oito anos de idade. Isso pode ser claramente explicitado no slide do PACTO (2013) fornecido pela SEME local que se propunha:

Promover todas as ações necessárias para alcançar este objetivo, incluindo a mobilização dos atores sociais e políticos e a implementação de programas específicos tais como: as ações do PACTO; Aplicar a Provinha Brasil no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental, registrando esses dados em um sistema específico que o INEP disponibilizará em 2013 e aplicar as avaliações externas que o INEP realizará com os alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental a partir de 2014 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ SLIDE PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, 2013, p.1).

O referido programa desenvolve várias ações durante o ano. Entre elas podem ser elencadas: mobilização para cadastro de pessoas, encontro de formação de coordenadores e monitores, formação inicial para os educadores, formação continuada, consultas oftalmológicas, acompanhamento diário pelos monitores de campo ou pelos coordenadores pedagógicos, segundo relatou a coordenadora do PACTO em entrevista (TAMBURINI, 2014).

O PACTO de acordo com determinação do MEC deve desenvolver ações como: oferecer formação continuada e presencial para os professores alfabetizadores com foco na alfabetização; incentivar os docentes para participar de capacitações; distribuir recursos materiais oriundos do MEC com o objetivo de alfabetizar e letrar os alunos, sendo estes articulados pela formação (PNLD, PNBE, jogos pedagógicos) e aumentar o volume de materiais didáticos entregues por sala de aula. Esse programa busca, também, mobilizar a sociedade e a comunidade escolar além de executar o monitoramento e acompanhamento que são realizados pelos conselhos de educação e escolares. Não poderia deixar de ser

mencionada a aplicação de avaliações diagnósticas (Provinha Brasil) pelas próprias redes, com retorno de resultado, no início e ao final do 2º ano e a realização de avaliações externas que é feita anualmente para todos os alunos concludentes do 3º ano (Idem).

3.1.3. Programa Alfa 100

O programa *Alfa 100*⁵ do programa Movimento de alfabetização MOVA, que teve início no Acre no ano de 2000 segundo evidenciou o site da Secretaria Estadual de Educação (2013). Esse programa criado no início de 2013 sob a responsabilidade do Estado é implementado até os dias atuais. Ele foi criado com o objetivo de erradicar o analfabetismo. E, para isso, o governo Federal em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Acre conta com as organizações da sociedade civil que se propõem a oferecer uma alfabetização com qualidade.

O Alfa 100 tem duração de 08 meses, com carga horária de 320 horas. Os encontros realizados com os adultos alfabetizados acontecem todos os dias úteis da semana, com duração de duas horas aulas, sendo que as aulas nem sempre ocorrem em escolas devido à falta de disponibilidade de salas. Em virtude dessa problemática, foi necessária a contrapartida de instituições civis como: igrejas, centros culturais, associação de moradores que cedem o local para que as aulas sejam ministradas. Os docentes que atuam no referido programa não possuem vínculo empregatício com a Secretaria de Educação e Esporte, mas recebem uma bolsa de apenas R\$ 250,00, oriunda do Programa Brasil Alfabetizado, do Ministério da Educação e Cultura (MEC/FNDE). No ano de 2012, esse programa atendeu mais de 100 mil alunos em todo o Estado, conforme evidenciado no sítio do governo acima citado (Idem). Conforme evidenciou o sítio Acre Alerta (2013), a região norte destacou-se como sendo a que mais tem conseguido reduzir o grande índice de analfabetismo, passando de 24,5% em 2000 para 16,5% em 2010. Em nosso estado, foram alfabetizadas mais de 80 mil pessoas desde o seu início, em 2000 (Idem, 2013).

3.2. Descrição das Escolas em Estudo

Neste item, pretendeu-se traçar um breve panorama histórico de ambas as instituições analisadas, tendo por base as informações cedidas pelos entrevistados que integravam as duas escolas investigadas.

3.2.1. Escola municipal

A escola municipal foi fundada no ano de 2001 e funcionava próximo ao **Riozinho**⁶ que está localizada no **Ramal da Fátima**⁷ que fica a 13 km de distância da atual sede. Ela localiza-se no Projeto de Assentamento Joaquim de Matos, situado na estrada Mário Lobão, no km 45, no município de Sena Madureira.

⁵ Programa **ALFA100**. Matéria disponibilizada no site da SEE/AC no endereço: <http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=537:alfa-100&catid=19:ensino-eja&Itemid=11> Acessado no dia 22 de maio de 2014.

⁶ O Riozinho é o nome do rio que fica próxima à antiga sede da escola Municipal, segundo declarou a gestora em entrevista.

⁷ O Ramal da Fátima é uma estrada que recebeu esse nome em homenagem a uma desbravadora vinda de outra região que trabalhava na extração de madeira no Projeto de Assentamento Joaquim de Matos.

Esse projeto antes de ser reconhecido como uma área de assentamento no ano de 2001 era uma reserva extrativista do Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA), sendo que a invasão dos moradores obrigou o reconhecimento por parte do referido órgão. Esse público compõe, atualmente, a maior parte da clientela dessa instituição em estudo que representa 90% dos discentes, conforme afirmou a gestora da escola em entrevista.

No ano de 2001, quando essa instituição escolar localizava-se no Riozinho havia somente 12 alunos, que cursavam o ensino de multisseriação de 1º ao 5º ano. No referido ano, a escola contava apenas com um único docente, o qual trabalhava nessa organização de ensino.

Essa instituição de ensino permaneceu naquela localidade até o ano de 2003. No ano de 2004, a escola passou a funcionar na Estrada Mário Lobão, km 45, local em que permanece até os dias atuais. Nesse período, ela atendia 45 alunos que, também, estudavam em sala multisseriada nas séries iniciais do ensino fundamental. Ela funcionava também num anexo situado no Ramal da Fátima que atendia apenas 14 alunos, na qual estavam lotados dois docentes. No ano de 2013, ela tinha o total de 89 educandos distribuídos nos turnos matutinos e vespertinos. Além desses, a escola atendia 15 discentes do EJA e 14 do programa Asas da Florestania Fundamental.

3.2.2. Escola Estadual

A escola estadual está localizada no Km 40 da Estrada Mário Lobão, no Projeto de Assentamento Joaquim de Matos, localizada no Município de Sena Madureira-Acre.

Ela recebeu este nome em homenagem a um trabalhador que residia naquele projeto e morreu tragicamente em um acidente com motosserra.

Essa instituição de ensino foi fundada no ano de 2001 sob a responsabilidade do município oferecendo desde sua inauguração o ensino de multisseriação. Todavia, um ano depois, ela passou a ser responsabilidade do Estado que ofereceu o ensino multisseriado também de 1º ao 5º ano. Todavia, na época foi ofertado, ainda, o programa de alfabetização conhecido por Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e o Nível Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Vale frisar que desde o início de sua fundação, até meados de 2004, as aulas funcionavam no barracão da associação de moradores da referida comunidade. Elas eram ministradas em um casebre cedido por um morador que residia no projeto de assentamento na época. Todavia, ainda, no ano de 2004, foi criada a sede da escola que atendia aproximadamente 50 alunos, conforme afirmou uma moradora do antigo projeto em entrevista, a qual reside naquela localidade desde 2002.

No ano de 2005, essa instituição escolar atendia uma turma multisseriada de 1º ao 5º ano, sendo que esta funcionava na atual sede, outra na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e uma do Programa Asas da Florestania de nível médio, que atendia um total de 14 alunos. Nesta turma, as aulas eram oferecidas no Barracão da associação devido problemas de iluminação (Idem).

No ano de 2006, essa instituição de ensino atendia uma classe multisseriada e uma do Programa Asas da Florestania (de 5º ao 9º ano) que teve o encerramento no ano seguinte. Já no ano de 2007, atendia apenas uma turma de multisseriação. Em 2008 e 2009, a escola ofereceu uma turma multisseriada no programa Asas da Florestania de nível fundamental e outra do ensino médio.

Nos anos de 2010 e 2011, essa escola continuou a atender uma turma nas modalidades acima, juntamente, com uma turma de multisseriação do ensino fundamental do referido programa que teve o término no ano posterior. E, no ano de 2013, a referida instituição

escolar funcionava com uma turma do ensino Multisseriado (de 1º ao 5º ano), na qual estavam matriculados 09 alunos, com a faixa etária entre 06 e 12 anos e outra do Programa Asas da Florestania, nível Médio que atendia 14 alunos.

4. CAPÍTULO IV. A PESQUISA EM AÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Este capítulo tinha por objetivo apresentar os resultados da pesquisa. Para tanto, foram utilizados a observação da aula, ministrada pelas docentes das turmas analisadas, as entrevistas envolvendo discentes e professores das duas escolas em estudo e a gestora da instituição escolar municipal. Foi analisado, também, o mapa da classe que detalha o nível da escrita dos educandos da instituição escolar municipal, bem como as atividades de Língua Portuguesa desenvolvidas pelos discentes das duas escolas investigadas e os cadernos disponibilizados pelos alunos de ambas as instituições de ensino.

4.1. Mapa da Classe da Escrita dos Alunos do 2º ano da Escola Municipal do Período de Abril a Agosto de 2013

As informações contidas no mapa da classe, da escola municipal, foram resultantes do diagnóstico feito pela equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEME) local, envolvendo apenas 22 discentes que estavam presentes na ocasião, e não precisamente o número de 24 alunos matriculados no 2º ano conforme constava nesse documento.

A pesquisa demonstrou que no mês de abril, do total de alunos que participaram do diagnóstico, dois educandos estavam na fase silábica com uso do valor sonoro convencional. Porém, na etapa silábica sem uso do valor sonoro convencional, o estudo registrou seis educandos. No que diz respeito à fase silábica alfabética, somente um discente perpassava essa etapa. No tocante a hipótese pré-silábica, o estudo registrou 12 discentes. No que concerne à fase alfabética, a pesquisa registrou apenas um. Quanto à etapa da alfabetização com ortografia regular, o documento não apontou nenhum aluno. Esse documento demonstrou que nenhum dos discentes conseguiu escrever na atividade diagnóstica aplicada pela Secretaria Municipal. No entanto, dois educandos não participaram da atividade diagnóstica da escrita feita pela equipe da SEME.

Fazendo o estudo da escrita dos educandos do mês de agosto, foi perceptível a evolução dos alunos em relação a algumas etapas. A pesquisa demonstrou que na fase alfabética houve o aumento significativo passando de um para treze alunos. Em relação à fase pré-silábica, não foi registrado nenhum discente, pois todos eles avançaram para a etapa subsequente nesse mês. Contudo, na fase silábica- alfabética, houve um aumento, passando de um aluno para dois. Em se tratando do número de discentes na fase silábica com uso do valor sonoro convencional, evidenciou-se um avanço registrando neste mês o total três discentes. No que diz respeito ao número de discentes silábicos sem o uso do valor sonoro, houve uma grande redução do número de educandos que significou o aprimoramento da escrita deste, sendo observado no mês de abril seis e no mês de agosto, apenas um educando. Isso foi bastante significativo, pois uma boa parte dos educandos do mês anterior conseguiu melhorar em relação a sua escrita. Porém, no que se refere ao número de discentes alfabéticos com ortografia regular, houve um avanço, não tão significativo, pois apenas dois alunos conseguiram chegar nessa fase. Todavia, nos meses anteriores não havia nenhum aluno nessa etapa. Esse estudo não registrou nenhum aluno na fase pré-silábica. Vale lembrar que cinco discentes não participaram da atividade diagnóstica e nenhum deles escreveu na atividade diagnóstica proposta pela SEME.

Durante a regência da educadora, notou-se que a turma não conseguia produzir textos escritos com qualidade, pois tinham dificuldades no tocante à escrita das palavras, quanto à noção de margem que separava um vocábulo de outro e repetiam palavras mais de uma vez em uma frase.

Apesar do mapa de classe ter apontado alunos alfabéticos com ortografia regular, durante a observação da regente, foi perceptível que, na turma analisada, nenhum educando tinha autonomia ao ler e escrever. Talvez isso possa ter sido ocasionado em parte pelo contexto cultural, pois como se sabe linguagem, sociedade e cultura são processos imbricados sendo que a cultura reflete na aprendizagem dos educandos. E cabe lembrar que a linguagem bem como os conhecimentos válidos na escola são aqueles difundidos por ela. Portanto, os discentes ao depararem-se com a linguagem “cultura” ou padrão terão dificuldade de assimilá-la, pois lidam mais tempo com uma linguagem coloquial e o fato deles permanecerem na escola pouco tempo não será suficiente para eles apropriarem-se dessa linguagem.

4.2. Análise da Entrevista com os Alunos das Escolas em Estudo

Questionou-se durante a entrevista se os educandos, das duas escolas em estudo, gostavam de estudar, sendo que todos eles demonstraram em suas falas interesse, justificando a importância para aprender a ler e a escrever para arrumar um emprego, para ser reconhecido socialmente, etc. É o que se observa nas falas dos discentes nas escolas analisadas:

“Porque eu escrevo muito, aí eu gosto de estudar, aí eu merendo, aí depois eu vou de novo, aí eu escrevo o livro, aí eu estudo” (Aluno I, escola municipal).

“Porque, pra aprender, pra arrumar trabalho” (Aluno B, escola estadual).

Os educandos da instituição de ensino municipal afirmaram gostar de estudar, mas nas aulas de Língua Portuguesa a maior parte da turma demonstrava-se desinteressada ao participar das atividades propostas pela docente. Acredita-se que o fato das atividades serem em parte mecânicas, do tipo: separação de sílabas, ditados de palavras soltas ou com frases tenha contribuído para isso. Além disso, o próprio motivo da turma não ter atingido a autonomia envolvendo a leitura e a escrita possa ter favorecido isso. Também foi observada durante a regência da professora que o vocabulário linguístico da educadora não era compreensivo pela turma. Contudo, na escola estadual, a turma demonstrou interesse ao participar das atividades solicitadas pela docente. O fato da turma ser menor, sendo esta composta por apenas seis alunos assíduos, tenha contribuído para isso, sendo mais fácil à educadora interagir com uma turma com um número pequeno de alunos.

Na instituição de ensino estadual, foram entrevistados cinco alunos para identificar a importância da leitura e escrita. Os educandos justificaram sua relevância para decifrar o código da escrita, na vida escolar, para arrumar um emprego e adquirir conhecimento. Dos entrevistados, um disse ser importante para conseguir um trabalho, outro para decifrar o código da escrita, um para a vida escolar, outro para adquirir conhecimentos. Porém, um dos entrevistados omitiu sua opinião. Isso pode observado na fala de dois alunos ao indagá-los sobre a importância de ler e escrever, os quais expressaram:

“Entender bem nossas letras. Se nossos pais forem em algum canto, por acaso, aí eles vão chamar a gente para ir com eles” (ALUNA M, escola estadual).

“Porque quando você vê uma coisa, você acha que, quando você estiver na sua escola, você precisa fazer aquilo” [...] (ALUNO N, escola estadual).

Percebeu-se através das falas dos educandos entrevistados, que a leitura tinha uma utilidade não somente no contexto da sala de aula, pois ela era importante, ainda, para a inserção dos discentes no mundo do trabalho. Poderíamos elencar várias razões que justificam a importância do aluno aprender a ler, como por exemplo: para locomover-se de um lugar

para outro e realizar atividades rotineiras como: escrever um bilhete, uma carta, etc, um ofício, assinar um documento, ler a bula de um remédio, para o sucesso na vida enquanto estudante e profissional, etc. Mas, não poderia deixar de ser mencionado neste estudo que a visão de alfabetização proposta neste trabalho é a alfabetização crítica pelo fato dela estimular o senso de participação e de responsabilidade dos sujeitos, de modo que todas as pessoas possam aderir às lutas e reivindicações para promover significativas mudanças e transformações sociais (GIROX, 1990). Os estudiosos Paulo Freire e Macedo Donald (1990) defendiam a importância dos discentes não apenas decifrar símbolos, mas ler o mundo, atuar sobre o mesmo, buscando transformá-lo.

Analisando as atividades das escolas investigadas, foram identificados na instituição escolar municipal, ditados com frases e palavras isoladas e separação de sílabas, contidas nos cadernos ou digitadas. Vale frisar que somente uma atividade de leitura envolvendo a interpretação de texto referente aos Sinais e Placas de Trânsito, da disciplina de Língua Portuguesa, estimulava o senso crítico e reflexivo dos alunos, pois continha perguntas envolvendo situações e fatos próprios do cotidiano dos discentes. Na instituição escolar estadual, percebeu-se, também, atividades como: ditado de palavras e frases, atividades de leitura conjunta, interpretação de textos, preenchimento de lacunas (observadas no caderno dos discentes e durante a regência da professora) e atividades de escrita de recortes, sendo estas visualizadas nos cadernos dos discentes. Nesta, os educandos deveriam colocar o nome dos animais ao lado da figura, mas infelizmente alguns destes eram desconhecidos pela turma, pois não havia na fauna em seu estado. Em se tratando das atividades de interpretação textual, estas tinham por objetivo somente localizar questões referentes ao texto, não vindo contribuir para desenvolver o senso crítico dos alunos. Portanto, percebeu-se através da análise das duas escolas em estudo, que a leitura adquiria um sentido restrito, cuja ênfase estava voltada para o processo de decifração de palavras, frases e textos, sendo essa preocupação própria do modelo tradicional de alfabetização, que concebia a escrita e o processo de alfabetização como sendo um processo mecânico (OLIVEIRA, 2004).

Pode-se afirmar que a maior parte das atividades utilizadas nas escolas em estudo, além de não proporcionar o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, acabava por desmotivar os educandos no processo de aprendizagem, pois eles não viam sentido ao trabalhar atividades de leitura e escrita em sala de aula. Mas, a leitura e a escrita devem estender sua importância para além do universo da sala de aula, perpassando o fim meramente didático, já que o educando deve saber ler e escrever não apenas para obter êxito nos estudos, ou na profissão sendo esta importante, também, para melhorar sua participação na vida em sociedade, para resolver problemas que emergem em seu cotidiano, para defender pontos de vistas. Em se tratando dos dois últimos aspectos, Délia Lerner (2002) ao mencioná-los deixou explícito em seu posicionamento que escola e realidade são processo imbrincados, por essa razão, ela não separou a leitura e a escrita da vida real. Logo, essa estudiosa defendeu com grande ênfase a importância da escola formar uma comunidade de leitores, justificando:

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que considera perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos (LERNER, 2002, p. 17-18).

Todavia, vale enfatizar que nem sempre as escolas públicas do Brasil, demonstram sentido ao educandos ao trabalharem atividades de leitura em sala de aula, pois os textos apresentam uma linguagem complexa e estranha aos discentes, sendo estes caracteristicamente enfadonhos, nos quais percebem-se que são explorados apenas com o objetivo de decifrar o código da escrita, sendo essa forma de alfabetizar crianças, próprias do Modelo Tradicional de alfabetização. A exemplo dessas escolas pode ser mencionada a instituição estadual investigada que ao interpretar textos não procurava inserir a turma numa produção textual significativa, estabelecendo relações do texto com a realidade, pois tinha apenas o objetivo de localizar questões do texto. A leitura e a escrita tendo apenas esse fim estão embasadas no método sintético, conforme evidenciaram Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). No tocante à escrita, o foco nas escolas investigadas estava voltado para o processo de decifração do código, ao invés de pensar na importância da escrita para a vida diária, para a vida escolar, profissional sendo esta, ainda, utilizada em outros contextos reais.

Outra preocupação, neste estudo, foi verificar se os educandos gostavam de ler e escrever, sendo que na escola municipal, os 11 alunos entrevistados responderam ter gosto pela leitura. Dentre os motivos, eles citaram: para obter algo na vida, pelo prazer que a leitura proporciona, por ser importante, para conseguir um emprego, ampliar os conhecimentos e passar de ano. No entanto, existiu o fator da exigência dos pais ou familiares. Isso pode ser observado na fala de dois educandos abaixo ao serem indagados por que eles gostavam de ler e escrever.

“Porque eu quero aprender muito mais e porque quero ser médico” (Aluno C, escola municipal).

“Porque a minha mãe disse que eu tenho que aprender a ler para poder passar de ano” (ALUNA D, escola municipal).

A observação feita na escola acima citada demonstrou que embora os alunos entrevistados tivessem expressado gostar de ler todos eles não demonstraram autonomia no ato de ler e escrever apesar da docente ter buscado desenvolver competências nessas áreas, sendo isso constatado através da utilização da metodologia do cantinho da leitura (sendo este o local no qual eram disponibilizados aos discentes materiais de leitura, como: livros de histórias e didáticos, revistas, etc. utilizado pelos discentes ao término das atividades para estimular o gosto pela leitura, buscando, ainda, evitar a ociosidade por parte da turma). Essa metodologia, também, era comum na escola estadual sendo, pois, visualizada durante a observação da regência da professora.

Apesar dos educandos da instituição escolar estadual terem demonstrado prazer *pela leitura*, a maioria deles tinha dificuldades no processo da leitura e da escrita, cujas razões serão analisadas posteriormente. Mas, os discentes estavam apenas no segundo ano do ensino fundamental, por essa razão, essas questões eram bem “normais” como evidenciou Emília Ferreiro, (2001) que disse ser comum nessa fase, a omissão de sílabas e letras por parte dos educandos.

Na escola municipal, as dificuldades dos alunos envolvendo à leitura e à escrita ocorriam, principalmente, devido à falta de assiduidade dos educandos nas aulas, sendo este problema observado na rotina da escola. Além disso, a falta de interesse por parte da turma analisada ficou evidente na observação da aula, em cuja ocasião notou-se que alguns deixaram de executar a tarefa proposta pela docente. Além disso, as atividades mecânicas contribuíam para isso, pois não estimulavam o senso crítico dos educandos e não aguçavam o desenvolvimento da leitura e da escrita. No que diz respeito ao desinteresse dos discentes, a gestora e a docente elencaram esse problema como sendo um dos principais impasses enfrentados pela educadora, as quais expressaram:

“O primeiro fator é desmotivação. Quando peço para que façam a leitura a maioria fica dispersos, ou seja, não se interessam pela leitura, talvez seja pela falta de motivação dos pais” (DOCENTE A, escola municipal).

“Falta de interesse pelos alunos (muita conversa), falta de assiduidade por parte dos alunos devido à falta de apoio dos pais” (GESTORA A, escola municipal).

Magda Soares (2000) buscando compreender o fracasso escolar dos educandos na escola pública enfatizou que as instituições escolares têm sido as grandes culpadas por esse problema, cuja responsabilidade tem sido atribuída à linguagem. Ela percebeu que a escola desprivilegia, discrimina e estigmatiza a linguagem das classes populares, a qual elege o emprego padrões linguísticos que usa e determina que sejam utilizados. A respeito disso, ela expressou:

Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar (Idem, p.6).

Todavia, uma discussão importante para garantir a alfabetização dos educandos estar relacionada à necessidade das instituições buscarem criar um ambiente alfabetizador na sala de aula sendo necessário para isso procurar compreender e valorizar a cultura escrita, a oralidade, a leitura e a produção textual de seus alunos (BREGUNCI, 2006 apud BRASIL, 2012). E em relação à educação do campo defende-se uma organização escolar que contemple a realidade de vida dos alunos e docentes buscando valorizar suas histórias, memórias e identidade (SANTOS, 2010).

As dificuldades no ato de ler e escrever foram visualizadas durante a observação da aula das duas docentes e no momento das entrevistas envolvendo essas educadoras, em cuja ocasião percebeu-se que todos os alunos das escolas em estudo, não liam e escreviam convencionalmente, conforme mencionado anteriormente. Em se tratando da escola estadual, foi observado que a situação da professora diante dessa situação era mais problemática pelo fato dela trabalhar com uma classe multisseriada, o que por sua vez exigia dela a elaboração de atividades diferenciadas. Naquele momento, observou-se que a docente dava maior atenção para alguns alunos enquanto que a maioria ficava sozinha, sem a intervenção da educadora. Mas, ainda assim, foi possível aos discentes realizarem as atividades em sala devido à quantidade de alunos presentes naquela aula, cuja ocasião registrou apenas seis educandos na sala de aula.

Visando combater problemas no processo de alfabetização dos alunos, sugere-se que as atividades sejam atrativas e prazerosas, cuja aprendizagem deve ser significativa como propunha Ausubel (1963). Nessa perspectiva, aprender,

[...] equivale a formar uma representação, um modelo próprio daquilo que se apresenta como objeto da aprendizagem; também implica pode atribuir significado ao conteúdo em questão [...] (AUSUBEL, 1963, apud SOLE, 1996, p. 44)

A leitura e a escrita tendo apenas esse fim estão embasadas no método sintético, conforme evidenciaram Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). No tocante à escrita, o foco nas escolas investigadas estava voltado para o processo de decifração do código, ao invés de

pensar na importância da escrita para a vida diária, para a vida escolar, profissional utilizada e ainda em outros contextos reais.

Percebe-se atualmente, uma grande conquista por parte dos sujeitos do campo: o direito de estudar, sendo este conquistado desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012), mas não basta o poder público garantir o direito dos sujeitos do campo estudar, pois este deve, sobretudo, garantir uma educação com qualidade. Isso pressupõe dar condições para esse sujeito apropriar-se da leitura e da escrita de maneira competente de forma que ele saiba dar significações à leitura, utilizando-se de ambas em contextos variados (VIEGAS, 2007).

Délia Lerner (2002) propunha um grande desafio às instituições escolares, as quais deveriam [...] “formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita” e desenvolver a capacidade nos alunos de “ [...] comunicar-se por escrito com os demais e com elas mesmas” (Idem, p. 27-28, grifo da autora).

Outra preocupação, neste estudo, foi verificar se os educandos gostavam de ler e escrever, sendo que na escola municipal, os 11 alunos entrevistados responderam ter gosto pela leitura. Dentre os motivos, eles citaram: para obter algo na vida, pelo prazer que a leitura proporciona aos discentes, por ser importante, para conseguir um emprego, ampliar os conhecimentos, passar de ano ou por uma simples exigência dos pais. Isso pode ser observado na fala de dois educandos abaixo ao serem indagados se eles gostavam de ler e escrever.

“Porque eu quero aprender muito mais e porque quero ser médico” (Aluno C, escola municipal).

“Porque a minha mãe disse que eu tenho que aprender a ler para poder passar de ano” (ALUNA D, escola municipal).

A observação feita no 2º ano na escola acima citada demonstrou que embora os alunos entrevistados tenham expressado gostar de ler não demonstraram autonomia no ato de ler e escrever. Contudo, a docente tem buscado desenvolver competências nessa área adotando a metodologia o cantinho da leitura, sendo este o local no qual são disponibilizados materiais de leitura, como: livros de histórias e didáticos, revistas, etc. para as horas vagas dos alunos e nas horas direcionadas pelo educador, sendo esse criado para evitar a ociosidade por parte da turma e ao mesmo tempo estimular a leitura.

Apesar dos educandos da instituição escolar estadual terem demonstrado prazer pela leitura, a maioria deles tinha dificuldades no processo da leitura e da escrita que serão analisadas posteriormente. A respeito disso, enfatizou Emília Ferreiro, (2001) ser comum nessa fase a omissão de sílabas e letras por parte dos educandos.

Na escola municipal, as dificuldades dos alunos relacionadas à leitura e à escrita ocorriam principalmente devido à falta de assiduidade dos educandos nas aulas, sendo este problema observado na rotina da escola e, também, comentado pela docente e gestora em entrevista. Verificou-se, ainda, a falta de interesse por parte da turma analisada durante a observação da aula da professora e na entrevista realizada com a gestora abaixo, quando era solicitada a participação da turma nas atividades desenvolvidas em classe, sendo que a maior parte dos educandos não demonstrava interesse e, alguns, destes sequer faziam as atividades solicitadas pela docente. Isso pode ser evidenciado nas falas da gestora e da docente a seguir quando indagado sobre os principais problemas enfrentados pelas escolas analisadas:

“O primeiro fator é desmotivação. Quando peço para que façam a leitura a maioria fica dispersos, ou seja, não se interessam pela leitura, talvez seja pela falta de motivação dos pais” (DOCENTE A, escola municipal).

“Falta de interesse pelos alunos (muita conversa), falta de assiduidade por parte dos alunos devido à falta de apoio dos pais” (GESTORA A ,escola municipal)

Recomenda-se que as escolas busquem trabalhar atividades prazerosas, significativas e que demonstrem aos educandos os benefícios da alfabetização, pois do contrário, elas estarão cumprindo a simples exigência do currículo sem que os discentes encontrem sentido e verdadeiramente possam aprender a utilizar a leitura e escrita em situações que demandam essas práticas, o que só será possível dentro do contexto das práticas sociais da leitura e da escrita (SOARES, 2012).

As dificuldades no ato de ler e escrever foram constatadas durante a observação da aula das duas docentes e no momento das entrevistas feitas com as duas educadoras. A pesquisa empírica, demonstrou que todos os alunos das duas escolas em estudo, não liam e nem escreviam convencionalmente, conforme mencionado anteriormente. Em se tratando da escola estadual, foi observado que a situação da professora diante dessa situação era mais problemática pelo fato dela precisar lidar com uma classe com multisseriação, o que por sua vez lhe exigia planejar atividades diferenciadas, conforme observado durante a regência. Notou-se que em alguns momentos a atenção dessa educadora voltava para alguns alunos enquanto que a maioria ficava sozinha, sem ter a mediação por parte desta. Mas, ainda assim, foi possível realizar as atividades devido à quantidade de alunos presentes naquela aula, cuja ocasião encontrava-se apenas seis educandos na sala de aula.

O fato da escola acima trabalhar com um ensino de multisseriação, tem constituído-se um dos fatores primordiais que desencadeiam problemas nos discentes relacionados à leitura e à escrita. Além disso, as atividades mecânicas contribuíam para isso, pois não estimulavam o senso crítico dos educandos e não aguçavam o desenvolvimento da leitura. Mas visando combater problemas no processo de alfabetização dos alunos, sugere-se que as atividades sejam atrativas e prazerosas, devendo a aprendizagem ser significativa segundo orientou Ausubel (1963 apud SOLÉ, 1996).

Notou-se que as atividades têm sido um elemento desencadeador do desinteresse dos discentes. A escola municipal foi bastante enfática ao relatar a falta de interesse por parte da turma em estudo, responsabilizando os alunos e pais pelas dificuldades destes relacionadas à leitura e à escrita, mas em parte esse problema deve-se ao docente, já que a observação demonstrou que as atividades de leitura e escrita eram, em sua grande maioria, de caráter mecânico, inspiradas no modelo tradicional de alfabetização. Analisando as atividades da instituição escolar municipal, observou-se que elas não propiciavam o desenvolvimento do senso crítico dos educandos, salvo a atividade de leitura envolvendo os sinais de trânsito que instigava a participação e posicionamento dos alunos quando foi problematizado o texto.

O perigo dessas atividades é que por serem mecânicas não expressam significação aos educandos resultando, por conseguinte, no distanciamento da turma por concebê-las como uma mera obrigação escolar. Todavia, sugere-se “uma atividade orientada por propósitos de buscar uma informação necessária para resolver um problema prático a se internar em um mundo criado por um escritor” [...] (LERNER, 2002, p. 33).

O estudioso Vanderley Geraldi (2011) observou a fragilidade das escolas ao trabalharem a leitura com os discentes, identificando que as atividades de ensino eram caracteristicamente mecânicas, memorísticas ou voltadas para o cumprimento de uma ordem. Magda Soares (2012) também fez críticas à escola afirmando que elas deixam a desejar no tocante à necessidade de instrumentalizar os educandos para que eles façam o uso da leitura e da escrita de forma competente nas práticas sociais que as demandam (Idem).

Délia Lerner (2002) ofereceu sua importante contribuição para garantir o sucesso da alfabetização dos alunos na sala de aula. E um dos aspectos mencionados por ela, diz respeito à necessidade de rever o currículo, pois ele por ser um instrumento de poder privilegia a

cultura e a linguagem de determinados grupos em detrimento de outros. Em se tratando da linguagem, notou-se durante a regência da docente municipal que ela era estranha aos educados, cujo fato acabava por interferir na comunicação entre a educadora e os alunos sendo perceptível no momento em que ela fazia indagações sobre as placas de trânsito e as sinalizações. Por outro lado, na escola estadual, a comunicação entre ambos era feita sem nenhum problema.

Outro aspecto diz respeito à transposição didática, a qual observou um grande abismo entre a prática escolar e a prática social da leitura e da escrita. Diante dessa questão parece que a escola desvincula a leitura e a escrita da realidade, mas deve-se enfatizar que escola e sociedade são processos indissociáveis que exercem ações recíprocas (LERNER, 2002).

Buscou-se, ainda, conhecer a importância da alfabetização na visão dos educandos, nas duas escolas em estudo. Na instituição de ensino municipal, foi justificada sua relevância para adquirir conhecimentos, na vida profissional e na vida escolar. De fato, ela adquire grande importância na vida contemporânea como: utilidade prática (para escrever um bilhete, uma carta, etc.), para adquirir conhecimentos, conhecer outros povos, realidades e culturas e, também, para estimular o senso de participação e responsabilidade dos alunos, de modo que eles possam aderir às lutas, reivindicações para promover significativas mudanças e transformações sociais (GIROX, 1990). Na escola estadual, os educandos expressaram sua importância para arrumar um emprego, decifrar o código da escrita, na vida escolar e também para a aquisição de conhecimentos.

Situando a importância da alfabetização aos educandos do campo, também várias razões vêm justificar a importância deles aprenderem a ler e escrever. Primeiramente, tem a necessidade profissional, pois os sujeitos do campo atuam no cultivo de gêneros agrícolas, operam com máquinas, utilizam-se com sementes com instruções e prazos de validade, entre outras situações.

A alfabetização é importante, também, para a atuação dos sujeitos nas relações comerciais ou para a aquisição de conhecimentos em sua profissão, pois os sujeitos do campo utilizam-se, por exemplo, de produtos agrícolas como agrotóxicos no combate de pragas nas plantações, sendo necessário para isso saber ler as orientações contidas nos rótulos dos produtos. Também, os agricultores podem utilizar meios tecnológicos como a informática para fazer demarcações de áreas no auxílio ao combate de focos de incêndio e para administrar suas finanças. Não pode deixar de ser salientado que na atividade econômica denominada pecuária, o computador é utilizado para a contagem de animais, para verificação de peso, no controle de doenças. Outro aspecto importante é a necessidade de conceber a alfabetização como direito inalienável do ser humano, sendo relevante, ainda, para locomoção do indivíduo, para realizar atividades rotineiras como: escrever uma carta ou um bilhete ou redigir um documento, etc. A alfabetização auxilia também os sujeitos do campo na tomada de decisões, estimulando-os na reivindicação dos direitos possibilitando-lhes conhecer culturas de outros povos e outras realidades através de leituras de livros e jornais.

Outro fator é a grande participação do homem e da mulher do campo em movimentos sociais e sindicatos e em cooperativas que buscam reafirmar sua identidade, memória, história, garantir seus direitos e ter o usufruto de uma vida melhor. A alfabetização, nessa conjuntura, pode ser um imprescindível instrumento de fortalecimento das relações humanas, além de melhorar a participação cidadã dos sujeitos lhes garantem obter êxito em seus negócios, instrumentalizando-os na modificação de sua própria realidade.

Em se tratando da metodologia de ensino, embora elas fossem atrativas, não despertavam o interesse da turma pelas aulas de Língua Portuguesa. Na escola municipal foram elencadas pelos discentes: contação de histórias, leitura de livros, jogos. Mas, a escola dispunha, também, do cantinho do livro, observada durante a regência da docente. Situando esse aspecto na escola estadual, percebeu-se atividade de leitura compartilhada, contação de

histórias e a metodologia do cantinho da leitura. Essas metodologias podem ser observadas nas falas a seguir:

“Ela vai buscar os livros pra gente ler e os joguinhos pra gente jogar, conta historinhas” (Aluno A, escola municipal).

“Ela chega e lê o texto, conta história” (Aluno G, escola municipal).

Foi pertinente a abordagem desse aspecto, uma vez que a metodologia de acordo com Corrêa (2008) tem sido uma das enormes dificuldades no processo de alfabetização dos alunos, já que o professor alfabetizador muitas vezes não consegue demonstrar ao aluno o sentido ao desenvolver algumas atividades como, por exemplo, de desenhos, ditados de palavras soltas ou de cobrir letras, nas quais os alunos não conseguem compreender o sentido naquilo que faz. E nas escolas em estudo, elas desenvolviam atividades desse tipo.

Delia Lerner (op. cit.) via a possibilidade de conciliar a aprendizagem da leitura e da escrita com fins pedagógicos, acrescentando também o fator social. Para a autora, a leitura e a escrita na escola devem ser concebidas como prática social, de modo que a escola possa “formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar o sistema de escrita” sendo necessário para isso, abandonar atividades mecânicas, que não expressam significação aos alunos e que culminam com seu afastamento do processo, por conceber a leitura e a escrita como meras obrigações escolares” (Idem, grifo da autora, p. 27).

Vale lembrar que essas práticas, nas escolas analisadas, têm desenvolvido ações pouco significativas, capazes de garantir, de fato, o desenvolvimento de competências linguísticas elevando o nível de letramento dos educandos, pois as atividades de leitura e de escrita eram mecânicas e descontextualizadas, conforme observou-se nas aulas.

Analisando os gêneros textuais, na escola municipal, foram verificados através da entrevista com os alunos, com a gestora e a professora e na observação da aula da educadora, textos como: poema, conto de fadas, fábulas, poesias e poemas, sendo bastante comuns, também, na instituição escolar estadual. Percebeu-se que mesmo a escola tendo buscado trabalhar com vários gêneros textuais isso não garantiu o êxito dos alunos na alfabetização e se este objetivo tornou-se difícil, pensar na questão do letramento é algo ainda mais difícil, pois depende de fatores sociais, econômicos e culturais (SOARES, 2012). E sabendo-se que devido os alunos de ambas as escolas analisadas não terem acesso a uma cultura letrada, nem a meios que garantem elevar o seu nível de letramento vai resultar no fracasso escolar na alfabetização desse público.

4.3. Análise da Entrevista com as Docentes e a Gestora das Escolas em Estudo

Um aspecto analisado nesta pesquisa refere-se à concepção teórica que norteia o processo de alfabetização dos alunos. A respeito desse elemento, a professora da escola estadual disse que trabalhava seguindo tanto a orientação Construtivista quanto utilizava o Método Tradicional. Segundo informação cedida pela docente, o primeiro era exigido pela Secretaria Estadual de Educação local, a qual orientava a leitura de vários gêneros textuais, como: músicas, parlendas, fábulas, contos, etc. conforme explicitou a fala da referida educadora:

Na verdade, eu mesclo. Trabalho tanto com o método construtivista, quanto o método tradicional. Nos nossos cursos de capacitação, somos orientados a trabalhar apenas com o construtivismo, mas acredito que o método tradicional tem alguns pontos que podem ser aproveitados no cotidiano escolar, pois são muito ricos e válidos para o desenvolvimento do aluno (DOCENTE B, escola estadual).

É importante mencionar que de acordo com a visão Construtivista, os alunos perpassam por etapas no processo de aquisição da escrita e apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, sendo perceptível uma sucessão de etapas no desenvolvimento da escrita até chegar ao domínio da escrita alfabética. Vale lembrar que o processo de alfabetização não se restringe à mera decodificação dos sons falados, segundo concebia o ensino tradicional (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Por outro lado, na instituição municipal, tanto a professora quanto a gestora afirmaram trabalhar numa perspectiva Construtivista, também, cumprindo exigência da SEME, órgão da secretaria de educação local. Mas, isso não ficou explícito na entrevista escrita com a professora dessa instituição de ensino, a qual não deixou bem explícita a concepção teórica que norteava sua prática pedagógica:

No trabalho na sala de aula com gêneros textuais mediando as situações em que as crianças tenham que ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos, além de refletir sobre as finalidades, formas composicionais e recursos estilísticos característicos dos gêneros trabalhados (DOCENTE A, escola municipal).

A observação da regência das escolas demonstrou que as duas docentes trabalhavam os textos partindo de orientações construtivistas, que orientava a leitura partindo de textos para finalmente chegar a unidades menores, como: frases e palavras. No entanto, nas atividades de escrita, eram trabalhados em sala de aula ditados com palavras isoladas ou com frases, sendo estes comuns nas duas escolas em estudo, sendo estas atividades próprias do modelo Tradicional de alfabetização. Também, foram observadas: interpretação de textos com ênfase na localização de questões. Vale mencionar que em alguns minutos, durante a realização da leitura dos textos que eram feitos coletivamente, os professores ensinavam partindo do método da soletração. Não pretende-se através deste estudo indicar um método x ou y, pois o objetivo é instigar a reflexão do docente para que ele faça a escolha do método considerando as condições de aprendizagem, o contexto social, cultural e econômico que refletem nos resultados do ensino. Porém, métodos simplesmente copiados podem frustrar os objetivos do educador no processo de alfabetização. Todavia, essa autonomia, só será possível quando as escolas do campo tiverem seu projeto político pedagógico elaborado e aprovado como evidenciou Gadotti (1997). No entanto, as duas instituições analisadas, elas não podiam ter autonomia devido às instituições de ensino não disporem desse documento.

Verificou-se neste estudo a formação dos professores, uma vez que este aspecto vem contribuir significativamente para o êxito na prática pedagógica desse educador. Este aspecto teve uma ênfase especial por parte da estudiosa Delia Lerner (2008), que salientou a necessidade do professor estar sempre se capacitando profissionalmente, embora a capacitação não garanta por si só o êxito dos educandos na alfabetização. Contudo, é importante frisar que a formação deve focar na área de atuação desse profissional. Mas, infelizmente, na escola estadual pesquisada a docente havia feito a graduação em Licenciatura Plena em Matemática e a especialização em Planejamento Escolar na Educação Básica. Isso tem contribuído para maximizar as dificuldades da docente no processo de alfabetização dos alunos. No entanto, na escola municipal a realidade era diferente e por essa razão facilitava o trabalho da professora que possuía formação em Pedagogia e especialização em Gestão e Planejamento escolar na Educação Básica, segundo afirmou a gestora. Esta profissional salientou que a maioria dos docentes visava o aspecto da formação contínua. Assim, o estudo demonstrou que três docentes eram especialistas, seis graduandos e apenas dois possuíam ensino médio. Mas, apesar de sua formação, a docente achava-se impotente em relação às dificuldades de leitura e escrita dos alunos que tinham como causa principal a falta de frequência, entre outros fatores.

Buscou-se ainda através deste trabalho investigar os métodos de alfabetização utilizados nas duas escolas estudadas. Na escola estadual, a docente afirmou trabalhar tanto o método analítico quanto sintético. De fato, notou-se através da regência da educadora dessa instituição escolar, em alguns momentos a utilização do método analítico, como, por exemplo, ao trabalhar o texto *O pato tira retrato*, de Mário Quintana, sendo este trabalhado na sala de aula de forma coletiva (MORTATTI, 2006, p. 5). A professora não ensinou conforme orientava o método sintético, o qual orienta que a leitura seja feita partindo das partes para o todo (Idem,) pelo contrário, fazia o processo inverso ao executar leituras conjuntas na classe. O método analítico, segundo essa autora, partia do pressuposto de que “a leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (Idem, p. 7, grifo da autora). Portanto, nesse momento, notou-se o direcionamento do educador nas atividades propostas em sala de aula, as quais reduziam a leitura à decodificação das palavras e frases. Neste momento, percebe-se que sua prática está imbuída do método sintético que, segundo Emília Ferreiro e Teberosky, (1999) concebe a aprendizagem da leitura e da escrita como algo mecânico, cuja preocupação inicial é “adquirir a técnica para o decifrado do texto [...]”. Nessa perspectiva, “ler equivale a decodificar o escrito em som”. Mas, os defensores do método analítico, concebiam a leitura como um ato “global” e “ideovisual” (Idem, p. 22, grifos das autoras). É importante salientar que essa forma de conceber a leitura, foi bastante criticada por Paulo Freire (1989) que via a alfabetização não como sendo um ato repetitivo, mas como um ato político, no qual o educando deveria buscar ler e interpretar o mundo para atuar sobre o mesmo, o qual expressou:

Se a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora pelo contrario, a alfabetização como ato político como um ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (Idem, p. 19).

Na escola municipal a docente disse trabalhar o método analítico, justificando a exigência deste pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), embora ela tenha declarado em entrevista ter percebido melhores resultados a partir do método de soletração (alfabético) e da silabação, ou seja, de emissão de sons. A docente expressou em entrevista oral uma frustração no que tange à exigência de trabalhar o método proposto pela SEME, expressando que os alunos aprendiam a ler e a escrever com maior rapidez quando trabalhava seguindo o modelo do método sintético.

Outro aspecto investigado neste trabalho, diz respeito ao Plano de Ação desenvolvido pelas instituições escolares em estudo. Na escola municipal, a gestora delimitou o seu Plano de Ação direcionado pelo Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), que tinha como ênfase o processo de leitura. Isso pode ser confirmado na fala da gestora a seguir, a qual expressou:

O Plano de Ação da escola é direcionado pelo PDE - Plano de Desenvolvimento Escolar que propõe melhoria na qualidade de ensino, elegendo ainda o projeto de leitura, não atingindo nossos objetivos por motivo da falta de assiduidade dos alunos (Gestora A, escola municipal).

A iniciativa dessa instituição escolar ter buscado delimitar o seu Plano de Ação, é algo bastante importante, mas ela deixou a desejar quanto ao projeto político pedagógico (PPP), cujo fato cerceia a autonomia da escola nos vários aspectos conforme mencionou Gadotti(1997), vindo portanto, refletir nos resultados do ensino. Isso explica o fato da docente

trabalhar um método de alfabetizado imposto pela SEME, mesmo sabendo que seus alunos aprendiam a ler de forma mais acelerada a partir da utilização do método sintético, conforme relataram a gestora e a professora em entrevista oral. No que diz respeito à escola estadual, esta não dispunha do Plano de Ação nem, tampouco de um PPP, conforme enfatizou a docente em entrevista, fato esse que acabava por gerar da mesma forma a falta de autonomia da educadora da instituição escolar municipal. Isso pode ser observado na fala da docente ao relatar sobre o planejamento escolar, a qual expressou:

“O planejamento do docente é feito a partir das dificuldades do aluno. Esse planejamento é feito de acordo com o Plano de Curso que a SEME manda” (Docente A, escola municipal).

“Falta do PPP (Projeto Político Pedagógico) que dá autonomia pedagógica para melhoria do ensino aprendizagem” (GESTORA A, escola municipal).

Outro aspecto de interesse neste trabalho foi investigar se os educandos tinham dificuldades envolvendo à leitura e à escrita. E em se tratando dessas, foram elencadas na escola municipal impasses dos discentes tanto no ato de ler quanto no momento de grafar os textos. Isso pode ser observado na fala da educadora que expressou:

“[...] nas atividades que envolvem o reconhecimento e o uso de diferentes tipos de letras” (DOCENTE A, escola municipal).

Através da entrevista, tomou-se conhecimento sobre os problemas enfrentados pelas docentes, nas duas instituições de ensino, no processo de alfabetização dos discentes. Assim, como a educadora da escola estadual, a gestora da escola municipal destacou problemáticas no processo de alfabetização como: reconhecimento silábico para ler corretamente palavras e frases e problemas de entonação da leitura, sendo que este último estendia-se de 1º ao 5º ano na escola municipal, segundo relato da gestora.

No tocante aos problemas envolvendo à escrita, a gestora da escola acima: elencou: letras espelhadas, segmentação entre palavras, problemas relacionados à grafia. Observou-se ainda durante a aula da docente que os alunos tinham dificuldades de reconhecer algumas famílias silábicas complexas e, por essa razão, não sabiam ler com competência e produzir textos quando as atividades eram desenvolvidas em sala de aula. Além disso, nas atividades de interpretação textual, os alunos apresentavam limitações relacionadas à escrita devido problemas relacionados à coesão, à coerência, por desconhecerem algumas famílias silábicas complexas e por não terem domínio dos sinais de pontuação. Tudo isso acabava por comprometer o entendimento do texto, conforme se observa na atividade abaixo da aluna E.R.L.

Você já reparou na quantidade de placas de orientação e de sinalização de trânsito que existe nas ruas e estradas? Veja algumas.



Atividade

1. responda.

a) qual o significado de cada uma das placas que aparecem no cartaz?

ARAFETIV, PARE, TUBO, CABI, RA, BUBASA
 PROIBIÇÃO DE DIRIGIR VEÍCULO EM BARRIGADA
 VEÍCULO DE MAIOR DIMENSÃO NÃO PERMITIDA

b) Essas imagens costumam ser compreendidas facilmente pelas pessoas? Por quê?

SIM, POR SEREM SIMPLES E POR SEREM USADAS EM MUITAS SITUAÇÕES.

c) Quais dessas placas geralmente estão presentes nas estradas?

AS DE AVISAR SOBRE O PERIGO

d) Que tipo de penalidade as pessoas sofrem quando não respeitam as placas de sinalização de trânsito?

MULTA E PENALIDADE DE TRÂNSITO

Atividade de Língua Portuguesa do 2º ano da escola municipal- Fonte: autora 2013

Mas, isso é normal ao educandos que cursam o 2º ano do ensino fundamental e, também, o fato da maioria deles não conviver num ambiente que tem acesso a materiais como livros, jornais revistas, etc torna-se um elemento dificultador da aprendizagem, já que eles não têm hábito de ler e escrever, sendo que a maioria dos pais não era alfabetizada, o que acabava por dificultar o trabalho na escola por não poderem auxiliar nas atividades de classe dos filhos. Também, não pode deixar de ser mencionada à falta de frequência deles nas aulas que acabava por comprometer a aprendizagem dos conteúdos de ensino, pois estes exigiam uma sequência, sendo esse impasse um dos principais obstáculos na realização da pesquisa.

Na escola estadual, a docente salientou que, no ensino de Língua Portuguesa existiam dificuldades por parte dos educandos envolvendo práticas de leitura e escrita, a qual expressou:

Os alunos têm dificuldades de reconhecer famílias complexas, eles não leem pausadamente, eles não reconhecem o som das de algumas famílias. E em relação à escrita, existem muitos erros ortográficos, eles têm dificuldades de organizar o texto de acordo com a margem do caderno, de produzir um texto com pontuação. Eles repetem palavras ao produzir um texto (DOCENTE B, escola estadual).

De fato, isso pode ser constatado durante a regência da docente, momento este no qual observou-se nos educandos dificuldades ao desenvolver a atividade de escrita de interpretação textual, sendo perceptível naquele momento limitações por parte dos educandos ao grafarem corretamente as palavras e ao fazer o emprego dos sinais de pontuação. Além disso, tornou-se visível a falta de domínio dos alunos na leitura de algumas famílias silábicas complexas não havendo, por conseguinte uma leitura entonada dos textos.

Quando perguntado as professoras os motivos que tinham desencadeado essas dificuldades, a docente da escola municipal respondeu que o fator primordial era a desmotivação dos educandos. Contudo, essa afirmativa é perigosa, pois se olharmos do ponto de vista que a escola está a serviço de uma classe e que são propagados, a cultura e a linguagem de um grupo que é minoria socialmente, percebe-se que os educandos da classe economicamente desfavorecida terão dificuldades de lidar com outra linguagem que lhes parecem estranha havendo possivelmente o fracasso escolar de uma boa parte dos discentes acarretando, também, o desinteresse da turma nas aulas.

Percebeu-se através da entrevista que a escola foi bastante preconceituosa ao delegar o mau desempenho dos alunos à falta de apoio dos pais. Mas, conforme exposto anteriormente, ela contribuía para isso, ao desenvolver atividades mecânicas e por conceber a leitura como um simples processo de decodificação de palavras e frases.

Acrescenta-se, ainda, a falta de frequência dos alunos às aulas, sendo ainda pior esse problema durante o período da colheita, pois eles se veem obrigados pelos familiares deixar a escola para ajudar no trabalho, cujo problema era típico da instituição municipal. E embora o Decreto de nº 7352 (BRASIL, 2010) tenha determinado a obrigatoriedade das escolas do campo respeitar as especificidades quanto aos horários e calendário escolar e mesmo tendo o conhecimento de que as duas escolas em estudo tenham procurado fazer o calendário escolar considerando as demandas das escolas do campo, conforme relataram as docentes e a gestora, ainda assim, percebeu-se grande evasão dos educandos na escola municipal. Tal fato é bastante delicado, pois o conteúdo programático exige uma sequência. De antemão, é certo afirmar que o fracasso dos alunos é algo certo, pois o conteúdo de ensino exige uma sequência. Diante disso, pergunta-se: como os educandos irão compreender os temas trabalhados, já que estes não são assíduos às aulas?

Mas algo que também foi observado como dificuldade nessa escola refere-se ao trajeto que os discentes faziam de suas residências, até a instituição escolar sendo que uma grande parte precisava deslocar-se quatro horas da manhã do ramal até a beira da estrada para pegar o transporte, cujo percurso chegava a ser cinco km ou mais. Mas, esse ritmo de vida acelerado tornava-se estressante e acabava por interferir no desempenho escolar da turma analisada. Somando-se a esse fator, percebeu-se que o Programa Mais Educação desenvolvido nessa escola municipal com ampliação da jornada do educando na escola mesmo dando uma ênfase na alfabetização não contribuiu para melhorar o rendimento da turma devido essas condições relatadas.

O problema relacionado à falta de frequência dos educandos ocorria somente na escola municipal sendo, pois, perceptível durante a entrevista e durante a regência da docente. A

respeito dele, a gestora enfocou como sendo um dos grandes impasses enfrentados pela escola, a qual expressou:

“Falta de assiduidade por parte dos alunos devido a falta de apoio dos pais”
(GESTORA A, escola municipal).

Esse problema não se agravou mais devido à obrigatoriedade da frequência dos alunos para recebimento do dinheiro proveniente do Programa Bolsa Família segundo relato da docente e da gestora municipal.

A pesquisa comprovou que na escola estadual, os alunos tinham o baixo nível de letramento. Mas, Magda Soares (2012) enfatizou que ele depende de aspectos: sociais, culturais e econômicos. E, como se observou, os educandos das escolas em estudo não conviviam num ambiente que favorecesse significativamente à aquisição do processo de letramento devido às práticas de leitura e escrita ser pouco significativas e ainda pela escassez de material de leitura oferecido na escola, sendo este também comum na instituição estadual. Porém, apesar dos obstáculos, visualizados sugere-se que as escolas promovam situações de aprendizagem significativas para o desenvolvimento de competências nos discentes envolvendo a leitura e a escrita.

Vale lembrar que a atitude das escolas de buscarem justificar o fracasso dos educandos relacionados à alfabetização, não vem contribuir para inverter essa situação, pois cabe aos educadores abandonarem as atividades mecânicas e evitar a exclusão das classes socioeconomicamente desprivilegiadas, cujo ato nem sempre é explícito, mas compõe o currículo oculto de ambas as instituições de ensino. Isso se reflete na própria linguagem e na cultura, mas recomenda-se que as instituições do campo valorizem os saberes dos alunos que são ponto de partida para a aprendizagem dos conhecimentos científicos ensinados nas escolas.

Na escola municipal, segundo relato da docente, a escola procurou superar as dificuldades de leitura e escrita focando no planejamento sequências didática envolvendo a leitura e a produção da escrita. Todavia, na instituição escolar estadual, a docente não tinha o privilégio de contar com uma equipe pedagógica para socializar experiências e conhecimentos auxiliando- a na redução dos conflitos que emergem no dia adia tanto no ato de ensinar quanto no ato de aprender. A escola municipal buscava, ainda, contribuir para reverter essa situação, desenvolvendo o Programa Mais Educação que integra vários macro campos, como: Educação Ambiental, Cultura e Arte, Esporte e Lazer, Agroecologia e acompanhamento pedagógico, embora ele tenha demonstrado ineficácia devido os alunos terem que dobrar o tempo de estudo na escola, o que por sua vez acaba por acarretar um enorme estresse aos discentes.

Todavia, a situação do planejamento não era tão confortável nessa instituição escolar, já que a docente não possuía uma equipe técnica para assessorá-la, não contava com um bom acervo de material, sinalizadas estas como uma das grandes dificuldades no ensino.

Este estudo possibilitou conhecer ainda as dificuldades enfrentadas pelos educadores no processo de alfabetização dos educandos sendo, pois, observada na escola municipal a falta de material para alfabetizar os alunos, segundo relatou a docente. Além disso, a gestora mencionou: a indisciplina dos alunos, a falta de interesse e falta de frequência dos discentes. No entanto, na escola estadual a docente frisou vários aspectos, tais como a escassez de materiais didáticos, livros, a falta de apoio dos pais e o desempenho de várias funções ao mesmo tempo do docente, como: merendeira, servente, educadora, etc.

A respeito desses problemas, há que se pensar: que educação o poder público pretende oferecer ao homem do campo? O fato dos sujeitos do campo terem direito a estudar, isso não garante uma educação com qualidade. Portanto, cabe ainda ao poder público proporcionar “o

pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” de acordo com a LDB 9394/96 (BRASIL,1996, p.1). Mas, isso não é de se estranhar, já que observou-se que “a educação rural no Brasil, por motivos sócio- culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve como retaguarda o elitismo” (LEITE apud SANTOS, 2011, p. 2), sendo essa educação caracteristicamente urbana.

Mas apesar desses impasses, verificou-se que no Brasil o homem rural não tem cruzado os braços diante de tantos impasses que emergem na escola do campo, e por essa razão tem buscado integrar movimentos sociais com o objetivo de romper com o modo de vida capitalista, defendendo uma organização escolar que contemple a realidade de vida dos alunos e docentes buscando valorizar suas histórias, memórias e identidade (SANTOS, 2010).

Diante disso, percebe-se a importância de considerar a alfabetização assim como Paulo Freire e Donaldo Macedo (1990) considerava, ou seja, não apenas como um processo de liberdade, mas um ato de inserção do homem que reivindica “a própria voz, a própria história e do próprio futuro” (p. 11). E, espera-se, também, que os educadores não abandonem o sonho de ter uma educação do campo com mais qualidade, o que por sua vez irá exigir desse profissional a superação de dificuldades através da adaptação de estratégias de ensino para garantir o pleno desenvolvimento dos educandos.

O referido estudo procurou investigar, ainda, se as escolas juntamente com a Secretaria Municipal de Educação ofereciam cursos aos docentes de formação continuada, sendo esses importantes para atender a demanda pessoal, profissional, social e da própria escola. Mas, eles devem ocorrer, principalmente, na área específica de atuação desse profissional. No tocante a esse aspecto, a pesquisa demonstrou que na instituição de ensino escolar municipal não eram oferecidos cursos oriundos pela própria instituição escolar, mas pela equipe do Programa PACTO da Secretaria Municipal de Educação. Esses tinham por objetivo auxiliar o educador no processo de alfabetização dos alunos, oferecendo-lhes sugestões metodológicas, atividades, etc segundo declarou a docente em entrevista oral, a qual salientou a grande contribuição oferecida por eles. A entrevista demonstrou que embora a gestora tenha enfatizado que a capacitação dos educadores tem sido objeto de atenção por parte da escola, a fala da docente vem refutar essa afirmativa, a qual expressou:

“Oferecemos cursos esporadicamente, uma vez que nossos professores participam de cursos oferecidos pela SEME como: PACTO/ PNAIC – Plano de Desenvolvimento Alfabetização na Idade Certa” GESTORA A, escola municipal).

Os professores do 1º, 2º e 3º ano participam do curso do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), os coordenadores desse curso visitam à escola mensalmente e nos auxiliam em relação ao aprendizado dos alunos nos dando instruções para avançar nas hipóteses de leitura e escrita dos alunos”(Docente B, escola municipal).

Na escola estadual, a professora do Estado recebia essa formação e acompanhamento por parte da equipe da SEME, a qual declarou a enorme contribuição oferecida por esses cursos: “Os cursos que eu faço são oferecidos pela SEE, pelo programa PNAIC/PACTO”, a enorme contribuição oferecida por esses cursos (DOCENTE B, escola municipal).

Analisando as atividades propostas pelas professoras em estudo, a pesquisa revelou que, na instituição escolar municipal, a docente trabalhava atividades de escrita de caráter mecânico, identificadas nos cadernos e no quadro negro, são elas: separação de sílabas, ditado de palavras soltas ou de frases. Mas, dessas atividades, uma foi bastante significativa, pois propiciava o desenvolvimento do senso crítico dos educandos, levando-os ao posicionamento em situações práticas da vida. Isso foi verificado ao serem questionados sobre a importância de respeitar os sinais e placas de trânsito, cuja atividade era de interpretação textual. E, em se

tratando de atividades de leitura, os alunos faziam leitura compartilhada no quadro. Na escola estadual, também, foi visualizada a atividade de interpretação de texto, embora essa não fosse feita de forma tão significativa a exemplo da escola anterior, pois não instigava o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, já que a preocupação por parte da docente era somente localizar questões referentes ao texto. Além dessa, foram verificados no caderno dos discentes e através da entrevista atividades de separação de sílabas e de preenchimento de lacunas, de recortes, sendo que nestas últimas os discentes deveriam colocar o nome dos animais contidos nas figuras.

Na instituição de ensino municipal, observou-se que algumas das atividades propostas pela docente não eram desafiadoras, pois não estimulavam a capacidade crítica e reflexiva da turma conforme observou-se nas atividades acima. Por outro lado, a atividade de escrita de Língua Portuguesa envolvendo as placas de sinalização tanto desenvolvia capacidade cognitiva quanto desenvolvia o senso crítico, reflexivo necessário à formação de um cidadão.

No que diz respeito às metodologias utilizadas no ensino da Língua Portuguesa pelas professoras, verificou-se na instituição escolar estadual contação de histórias e cantigas de rodas segundo relato das mesmas que expressaram: “Faço contação de histórias, trabalho com cantigas de roda, parlendas e etc” (DOCENTE B, escola estadual). Além dessas, foram observadas, durante a regência dessa educadora, leitura compartilhada, problematização, leitura individual e o uso da metodologia “cantinho da leitura”. Nesta instituição, a docente não explicitou a metodologia trabalhada em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, mas verificou-se durante a observação de sua regência leitura compartilhada e contação de histórias.

No que concerne à metodologia de contação de histórias, esta é bastante importante por desenvolver o gosto dos alunos pela leitura. Da mesma forma, as cantigas de roda têm bastante a contribuir no processo de alfabetização dos educandos por enriquecer significativamente o vocabulário das crianças e auxiliar, ainda, no desenvolvimento da escrita e da motricidade dos educandos permitindo, também, a socialização entre os alunos da sala de aula, cuja aprendizagem torna-se prazerosa e significativa para os educandos.

No que diz respeito à metodologia de reconto, ela é importante por desenvolver a percepção, a capacidade de criação, estimulando, ainda, o desenvolvimento da memória do aluno. No tocante às atividades compartilhadas e de problematização, são bastante ricas para a alfabetização dos alunos, pois permitem a interação, a troca de experiências e de conhecimentos, propiciando aos educandos o desenvolvimento de novas aprendizagens.

É importante frisar que a metodologia, assim como a avaliação escolar, deve ser objeto de atenção do docente para que, de fato, possa atender as necessidades e objetivos do homem do campo, estando esses aspectos contemplados na atual legislação educacional 9394/96, que preconiza:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: **I** - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; **II** - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; **III** - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.11-12).

Buscou-se através deste estudo verificar a concepção de alfabetização para as duas educadoras, sendo que para a docente da escola municipal não ficou explícito na entrevista com a mesma, embora, em conversa na sala de aula, ela tenha enfatizado ser importante alfabetizar-se para o sucesso na vida escolar, para se locomover de um lugar para outro, para fazer um bilhete. Logo, percebe-se nessa análise, que a alfabetização é um ato prático e social.

Em se tratando da docente da escola estadual, ela expressou a importância de ser alfabetizado para ler, escrever e interpretar informações. Isso pode ser observado na fala da mesma que expressou:

“Ser alfabetizado é ler, escrever e interpretar as informações, como por exemplo, saber traduzir as notícias de um jornal” (DOCENTE B, escola municipal).

A importância da alfabetização não se esgota nesses aspectos, pois ela é ainda importante para estimular a participação social e política dos educandos. Girox (1990) apoiado nos estudos de Paulo Freire a definiu esse termo como sendo “[...] um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla” (Idem, p.7). Logo, deve-se enfatizar que a escola não pode perder de vista o objetivo de formar leitores e praticantes da leitura e da escrita (LERNER, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo comprovou que os educandos das duas instituições investigadas tinham dificuldades envolvendo as práticas de leitura e escrita. Na escola municipal, verificaram-se problemas como segmentação de palavras, letras espelhadas, dificuldades de reconhecer famílias silábicas complexas e de escrevê-las.

E em se tratando da instituição escolar estadual, as dificuldades também estavam relacionadas ao reconhecimento de famílias complexas, à leitura pausada adequadamente e o reconhecimento do som de algumas famílias silábicas. No que se refere à escrita, foram verificados problemas relacionados à ortografia e à organização convencional do texto. Além disso, os discentes apresentaram limitações ao produzir um texto com os sinais de pontuação, com coerência, sendo perceptível a repetição de mais de uma palavra em um mesmo contexto e na mesma frase no momento em que eram solicitadas as atividade de escrita não importasse o gênero textual trabalhado pela educadora. Portanto, essas dificuldades, também, eram comuns na escola municipal.

Magda Soares (2000) buscando compreender o fracasso escolar dos educandos na escola pública enfatizou que as instituições escolares têm sido as grandes culpadas por esse problema, cuja responsabilidade tem sido atribuída à linguagem. Ela percebeu que a escola desprivilegia, discrimina e estigmatiza a linguagem das classes populares, a qual elege o emprego padrões linguísticos que usa e determina que sejam utilizados. E, com isso, os alunos que convivem com outra linguagem terão dificuldades de assimilar a linguagem propagada na escola havendo, por conseguinte, o fracasso escolar de uma boa parte da turma.

A respeito dos motivos que ocasionavam problemas envolvendo a leitura e a escrita, a pesquisa demonstrou que na escola municipal eles ocorriam, principalmente, devido à falta de frequência dos educandos nas aulas, devido à necessidade de auxiliar os pais no plantio e na colheita de produtos agrícolas. Além desses, acrescenta-se o fator relacionado à desmotivação e à falta de autonomia pedagógica, sendo este último, também, peculiar na instituição de ensino estadual. No tocante ao último aspecto mencionado, as docentes de ambas as escolas investigadas questionaram à falta de liberdade didática e pedagógica que cerceiam a possibilidade delas alfabetizarem os educandos utilizando o método de ensino que produz melhor eficácia no processo de alfabetização dos discentes. Tal fato levou a adesão por parte do educador do método analítico mesmo que suas experiências tenham demonstrado não ser este eficaz no processo de alfabetização da turma.

Notou-se, ainda, que as atividades desenvolvidas em salas de aula, nas duas escolas analisadas, não favoreciam a alfabetização crítica e o letramento proposto por Magda Soares, sendo na escola municipal um fator desencadeador de problemas ligados à prática da leitura e da escrita que acabam por desmotivar a turma pelo fato das atividades de leitura e escrita não apresentarem significação aos discentes. A exemplo delas podem ser citadas: ditado de palavras soltas, de preenchimento de lacunas, separação de sílabas, interpretação de texto com o fim somente de obter a resposta de questões relacionadas ao texto, ao invés de estimular a capacidade crítica e reflexiva dos alunos. Todavia, a alfabetização crítica ocorre quando os indivíduos passam a representar a sua individualidade, assumindo o senso de responsabilidade e participação nas lutas pelas reivindicações para promover significativas mudanças e transformações sociais.

Na instituição escolar estadual, muitos problemas foram atribuídos principalmente à organização do ensino multisseriado que requer um trabalho pedagógico e didático diferenciado da escola regular, já que a docente atuava com educandos de níveis de aprendizagem e idades diferentes.

O estudo demonstrou que as duas docentes investigadas possuíam formação no nível superior, mas uma delas atuava em área distinta de sua formação, cujo fato tanto refletia

negativamente em sua prática de ensino quanto na aprendizagem dos discentes. Por outro lado, na escola municipal, a docente possuía formação na área específica e especialização, mas, nem por isso amenizava os impasses que surgiam na sala de aula envolvendo as práticas de leitura e escrita.

Notou-se a grande importância da alfabetização para o homem do campo que necessita ser alfabetizado para atuar no cultivo de gêneros agrícolas, para participar de associações com o objetivo de reivindicar seus direitos e da comunidade, na qual está inserido. Além disso, ele precisa ler e escrever para atuar na atividade econômica denominada pecuária e demais atividades que requerem domínio da leitura e da escrita.

O homem do campo precisa ser alfabetizado, também, para ler a bula de um remédio visando combater uma doença de seu familiar ou do animal em sua criação, ou ainda fazer a leitura dos manuais para operar com maquinários para obter êxito no cultivo de gêneros alimentícios.

Acrescenta-se, ainda, que a alfabetização é um imprescindível instrumento de fortalecimento das relações humanas, além de estimular a participação cidadã dos sujeitos na vida social. Ela estimula o homem rural participar de decisões, compreender sua realidade e transformá-la.

Percebeu-se através deste estudo que a concepção das docentes sobre a alfabetização não era abrangente, pois na escola municipal essa profissional deixou implícito, através da entrevista escrita, a importância de ler e escrever apenas para garantir o sucesso na vida escolar, para se locomover de um lugar para outro, para fazer um bilhete. Já a docente da escola estadual, acrescentou a importância da alfabetização para ler, escrever e interpretar as informações, contidas num texto, seja qual for o gênero textual. Mas, em entrevista oral, a docente enfocou também sua importância para a inserção social do sujeito. Portanto, percebe-se através da análise das entrevistas com as educadoras que a alfabetização tem uma utilidade prática e social, embora a prática pedagógica de ambas tenha demonstrado em alguns momentos a leitura e escrita como algo mecânico, desprovida de sentido.

Notou-se o preconceito por parte das duas professoras entrevistadas em relação às famílias dos alunos, sendo que em parte o baixo rendimento dos educandos ou o fracasso na escola era de responsabilidade da educadora.

Mas, essa responsabilidade deve ser delegada, em parte às docentes que propõem o desenvolvimento de atividades mecânicas que não favorecem uma alfabetização crítica dos alunos.

O estudo demonstrou que o problema das escolas rurais não dispor de um importante documento norteador do ensino, o projeto político pedagógico, tirava a autonomia didática do educador. Como se sabe o P.P. além de ser um elemento norteador das ações desenvolvidas na escola, garante a autonomia das instituições escolares nas dimensões: pedagógica, didática, política, administrativa e filosófica, conforme salientou Gadotti (1997), documento este que merece atenção por contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Cabe destacar, como aspecto fundamental, a necessidade de não apenas oferecer alfabetização ao homem do campo, mas, sobretudo, propiciar o seu nível de letramento para que, de fato, ele possa ser estimulado a participar da vida política, social e cultural.

Mortatti (op. cit.) questionou que o ensino da leitura e da escrita na escola ainda que buscasse desenvolver competências nesses aspectos, tem desvinculado sua função social sendo que suas ações têm atendido somente a objetivos didáticos. Mas, nesse processo, instaura-se o grande perigo, pois os educandos não saberão fazer o uso da leitura e da escrita fora da escola.

Mas, ainda segundo a autora, se a escola se propõe a alfabetizar os educandos, deve refletir sobre sua postura diante das práticas de alfabetização, cujo ato deve ser significativo para os educandos, pois a escola deve ser um ambiente vivo e de significação para os alunos.

Além disso, orienta-se que a escola abandone as atividades mecânicas que inibem a capacidade de criação e o pensamento crítico dos discentes.

Sugere-se que as escolas revejam seus conceitos relacionados à leitura e escrita, pois conceber a leitura como um simples processo de decodificação de letras e frases, não promove uma prática educativa que contribua para formar um cidadão letrado e emancipado, mas apenas servirá para cumprir a demanda do currículo que exige o estudo da leitura e da escrita nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Andreotti, Azilde L. **Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946 (As)**, 2006. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_leis_organicas_de_ensino_de_1942_e_1946.htm>. Acesso em: 22 de set. 2013.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1450/anuario-brasileiro-da-educacao-basica>>. Acesso em: 11 set. 2014.

ARROIO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo-Brasília**: Articulação Nacional por uma educação básica no campo, 1999. Coleção por Uma Educação Básica Do Campo. Disponível em: <<http://www.economia.esalq.usp.br/intranet/uploadfiles/944.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2014.

BERENBLUM, Andrea; PAIVA, Jane. **Por uma Política de formação de leitores**, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/avalmat/pollei_formleit.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

BORGES, Priscilla. Número de jovens de 15 a 17 anos fora da escola aumentou. **Jornal Último Segundo**. 2012. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-09-21/numero-de-jovens-de-15-a-17-anos-fora-da-escola-aumentou.html>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

BRASIL. **Constituição**. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 02 fev. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 22 out. 2013

CALDART, Roseli Salete. **Elementos Para Construção Do Projeto Político**, 2008. Disponível em : <<http://w3.ufsm.br/gpet/files/aqui.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

CARNEIRO, Astorige. **Programa de alfabetização Mova/Alfa 100 lança edital para professores**, 2013. Disponível em: <<http://www.agencia.ac.gov.br/noticias/acre/programa-de-alfabetizacao-movaalfa-100-lanca-edital-para-professores>>. Acesso 22 ago. 2014.

CASSAB, Latif Antonia. **Tessituras investigativas**: a pesquisa científica no campo humano-social, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0610spe.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2014.

COLFERAI, Deniza Inês Giongo. **Ainda há espaço para o homem do Campo?**, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1605-6.pdf>>. Acesso em: 13 de fev. 2012.

CORRÊA, Guilhermina Pereira. **O homem do campo no contexto da educação à distância**: a alfabetização dos assentados do INCRA, através de processo linguístico, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 de jun. 2012.

COTRIM, Gilberto. **História e reflexão**. Vol.3. ed. 9. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. Gilberto. **História Global**: Brasil e Geral. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação Básica como direito, 2008. **Revista Cadernos de Pesquisa**,[s.l.], n. 134, Maio/agosto.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

DALTRO, Renato Ribeiro. Movimentos sociais e educação no campo. **Revista VIDYA**, v. 27, n. 2, p. 33-42, jul./dez., 2007. Disponível em: <sites.unifra.br>. Acesso em: 22 set.2014.

DECRETO 7352/10 | Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, 2014. Disponível em: <[Decreto 7352/10 | Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2010/dec7352.htm)>. Acesso em: 22 set.2014.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO Otávio Cruz; GOMES, Romeu. “Entrevista enquanto técnica”. In. MINAYO, Maria Cecilia Souza de. (org.) **Pesquisa Social**: Teoria Método e Criatividade 14. ed. Editora Vozes. Rio de Janeiro, [s/d.]. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/2SF/Pesquisa_Social.pdf>. Acesso em: 01 Jul. 2014.

ESCOLA ATIVA. **Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Brasília, 2010.

FÁVERO, Osmar. **Paulo Freire**: primeiros tempos, [2013]. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/favero_paulo_freire_primeiros_tempos.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Revista de Educação**. Ano V. Nº 09, jul/ 2011. Disponível em: <www.unifil.br/portal/arquivos/publicações/paginas/2012/1/413_546_publpg.pdf>. Acesso em: 24 set.2014.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Ferreiro, Emília; Teberosky Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Apostila. Curso de especialização em Comunidades Virtuais de aprendizagem. Universidade estadual do Ceará, 2002. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=oB5x2SChpSEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 21 set.2014.

FOSCHIEIRA, Atamis Antonio. Um olhar sobre os Movimentos Sociais no Campo no Brasil. **Revista Interface**, Porto Nacional/To, v1, n1, mai. 2004. Disponível em: <www.revista.uft.edu.br>. Acesso em: 22 set.2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. Autores associados, 1989. Disponível em: <<http://www.hdbr.org.br/data/site/uploads/arquivos/Paulo%20Freire%20-%20A%20Importancia%20do%20Ato%20de%20Ler.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2013.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora paz e Terra, 1990.

FURTADO, Francisca Andrade de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Sena Madureira, 14 de nov. 2013. Entrevista concedida à Marliane de Souza Tamburini Oliveira.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico**. 15. ed. Alegre: Editora Dáctilo Plus, 2011.

GADOTTI, Moaci. **Escola Cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILI, Pablo; McCowan, Tristan. **Reinventar a escola pública**. Política Educacional para um novo Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **LER E ESCREVER – UMA MERA EXIGÊNCIA ESCOLAR?**, 2011. Disponível em: <www.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/sell/article/download/.../2>. Acesso em: 22 set.2014.

GIROUX, Henry Armand. “Alfabetização e a pedagogia do empowerment”. In. FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo (org.). “**Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**”. Org. FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Rio de Janeiro: Editora paz e Terra, 1990.

JUNGES, Debora Lima Velho de. **Classe multisseriada e formação docente: relatos de uma professora do campo**, 2012. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 9º ANPED. Disponível

em:<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/481/435>>acesso em: 20 ago. 2013.

Júnior, Astrogildo da Silva; Netto, Márcio Borges. **POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: percursos históricos e possibilidades**, 2011. **Revista Eletrônica** de cultura e educação. Caderno temático: cultura e educação do campo. N.3. Ano 2. Disponível em: <www.ufrb.edu.br>. Acesso em 23 set.2014.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a. Campinas: Mercado de Letras, 1995.**

_____. **Projeto Temático Letramento do Professor**, 2007. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2013.

_____. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. 2007. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**, 2007. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf>. Acesso em: 22 out.2013.

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

MACKE, Janaina. **A pesquisa-ação na discussão da pesquisa Empírica em engenharia de produção**, 1999. Disponível em: <[www. Produção.ufrgs.br](http://www.producao.ufrgs.br)>. Acesso em: 22 set. 2014.

MEKSENAS, Paulo. Aspectos Metodológicos da pesquisa Empírica: a contribuição de Paulo Freire. **Revista Espaço Acadêmico**. São Paulo, n. 78, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/078/78meksenas.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2014.

MELO, Maria Nazaré Daniel de; DIAS, Meriam Jesus Ferreira de. **Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita dos Alunos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**, 2002.45.f. Monografia (Graduação em Pedagogia)-UNAMA, BELÉM, 2002.

MINAYO; Maria Cecilia Souza de; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?**, 1993. Caderno. Saúde Pública. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02>. Acesso em: 13 Jul. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Educação do Campo**, març. 2012. Slide. Disponível em:< <http://slideplayer.com.br/slide/51620/>> acesso em: 21 jan.2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012. Disponível em: <pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 22 set.2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pronacampo-Programa Nacional de Educação do Campo-março de 2012**, Disponível em:< <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/pronacampo-programa-nacional-de-educacao-do-campo-marco-de-2012/view>>. Acesso em: 21 out.2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Procampo**: Apresentação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12395&Itemid=677>. Acesso em: 23 set. 2014.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Escola Ativa**, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=260&Itemid=479>. Acesso em: 19 set. 2014.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Escola Ativa saiba Mais**, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=260&Itemid=479>. Acesso em: 22 set. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Educação do Campo - pronacampo/ Ministério da Educação-março 2012**, 2012. Slide. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/programa-nacional-de-educacao-do-campo-pronacampo-ministerio-da-educacao-marco-2012/view>>. Acesso em 21 set. 2014.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Conferencia, 2006, Brasília. Conferência. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2013.

NETO, Otavio Cruz. “Entrevista enquanto técnica”. In. MINAYO, Maria Cecilia Souza de. (org.) **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade** 14. ed. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/2SF/Pesquisa_Social.pdf>. Acesso em: 01 Jul. 2014.

NEVES, Luís José. **Pesquisa Qualitativa**: características, usos e possibilidades, 1996. Caderno de pesquisa em Administração. São Paulo. V.1,nº3. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

NÚMERO de alunos fora da escola diminui 4,8%, em um ano diz PNAD. **Jornal da Globo**. São Paulo, 27 set. 2013. Disponível em: <1.globo.com/educacao/noticia/2013/09/numero-de-alunos-fora-da-escola-diminui-48-em-um-ano-diz-pnad.html>. Acesso em: 23 jan. 2014.

OLIVEIRA, Claudia de. **Produção de textos**: Uma experiência com alunos da 2ª. Série. 2004.103.f. Monografia (Faculdade de Educação) – Universidade Estadual de

Campinas, SP, 2004. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/alle/teses_dissert_tcc/arquivos/Claudia_Oliveira_tcc.pdf >. Acesso em: 15 out. 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Slide/Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, 2013.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria Lurdes de et.al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**, 2002. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>>. Acesso em 14 out.2014.

PESENTE, Cleomar Herculano Souza de; MEDEIROS, Kátia Maria Alves de. **Escola Ativa** Aspectos legais, 2001. Disponível em:<www.educacao.salvador.ba.gov.br/.../escola-%20ativa%20aspectos-%20>. Acesso em: 19 set. 2014.

PROGRAMA de alfabetização Mova/ Alfa 100 lança edital para a contratação de professores. 2013. Disponível em:< <http://www.acrealerta.com/index.php/setor-publico/categoria/executivo/programa-de-alfabetizacao-mova-alfa-100-lanca-edital-para-professores>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

PROJETO BASE/ Brasília Ministério Educação. Secretaria de Educação Continuada, e Diversidade. Brasília. II. Série, 2010.

ROCHA, Halline Fialho. **Alfabetizar letrando: um repensar da aquisição da língua escrita**. 2005.50 f. Monografia apresentada como requisito de conclusão do curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, 2005. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/let02.pdf>>. Acesso em jun.2014.

RODRIGUES, Lucas. **Perguntas e respostas: o que são as classes multisseriadas?**, 2012. Disponível em: <<http://clippingapeoc.wordpress.com/2012/07/17/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas/>>. Acesso em 22 jun.2013.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **A Educação do campo e o MST**, 2009. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/.../1330.doc>. Acesso em: 23 jan. 2013.

_____. A Educação Do Campo e o ensino de História: possibilidades de formação. **Revista Percursos**, Florianópolis, n. 01, jan./ jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2032/1746>>. Acesso em: 23 set. 2013.

_____. **Histórico da educação do campo no Brasil: educação do campo, trabalho e movimentos sociais**, 2011. Disponível em: <<http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf>>. Acesso em: 12 de jan. 2012.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA Jane Soares et al. **O legado Educacional do século XX no Brasil**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Escola Ativa- Saiba mais**, [s.d.] Disponível em:< www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=96>. Acesso em 22 set. 2014.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6.ed. Porto Alegre: Editora Artimed,1996.

SOARES, Magda. Linguagem e escola. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000

_____. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v.23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2012.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas, 2003.<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> >. Acesso em: 13 de fev. 2012.

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

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, Maria Antonia de. Educação do campo: Políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Revista Scielo**. 2008.< <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>>. Acesso em: nov.2012.

TAMBURINI, Marliane Souza de. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. Relatório de Estágio.

TEIXEIRA, Jodenir Calixto. Modernização da agricultura no Brasil: impactos econômicos, sociais e ambientais. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**. Três Lagoas- MS, v. 2, nº 2, set. 2005. Disponível em:< www.cptl.ufms.br/geo/revista-geo/Revista/Revista_ano2_numero2/jodenir.pdf>. Acesso em: 15 jun.2014.

Tokarnia, Mariana. **Brasil tem 3,6 milhões de crianças e jovens fora da escola, 2013**. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-03-06/brasil-tem-36-milhoes-de-criancas-e-jovens-fora-da-escola>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

UM TERÇO dos professores do campo tem formação inadequada. **Jornal Último Segundo**. Disponível em:< <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/um-terco-dos-professores-do-campo-tem-formacao-inadequada/n1597739247169.html>>, 2012. Acesso em: 07 set. 2012.

VIEGAS, Ilana Rebello Silva da. **O papel social da leitura e da escrita: ser alfabetizado é ser letrado?**, 2007. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixsenefil/anais/17.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de entrevista com a Gestora.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTORA.

ESCOLA:

GESTORA:

MUNICÍPIO:

DATA:

1. Há quanto tempo você trabalha na escola?
2. Qual a concepção teórica que norteia a sua prática alfabetizadora?
3. Quais as metas de ação propostas pela escola em estudo? Você acha que a escola tem garantido o cumprimento dessas metas? Justifique:
4. Existem dificuldades vivenciadas pelos educandos no tocante à leitura e à escrita? Quais são elas?
5. Quais os fatores que têm desencadeado as dificuldades de leitura e escrita?
6. O que a escola tem feito para minimizar as dificuldades dos educandos relacionadas à leitura e à escrita?
7. Como você avalia a formação da equipe docente de sua escola? Todos os professores têm Nível Superior?
8. A escola oferece cursos de formação na área de educação continuada? Como você avalia a qualidade desses cursos?
9. Quais as dificuldades vivenciadas pelos educandos no processo de ensino? Elenque os fatores que têm ocasionado essas dificuldades?
10. O que a escola tem feito para minimizar essas dificuldades? Você acha que as ações têm sido eficazes para o alcance desse propósito?
11. Qual o método de leitura que a escola trabalha para alfabetizar os alunos?
12. Você acha que os docentes possuem autonomia didática e pedagógica? Justifique:
13. Existe um trabalho de acompanhamento por parte da Secretaria Municipal de Educação que objetive melhorar a prática dos docentes nessa instituição de estudo? Você acha que esse trabalho tem instrumentalizado à prática docente desses profissionais?
14. A escola desenvolve o planejamento pedagógico? Qual é a frequência do mesmo?

15. Quais as dificuldades dos docentes mencionadas no planejamento? O que a escola tem feito no sentido de minimizá-las?
16. Como você avalia o grau de participação dos docentes na realização do planejamento pedagógico?
17. Como você descreve a interação dos pais com a comunidade escolar?

APÊNDICE B – Questionário de entrevista com o aluno.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ALUNO

ESCOLA:

ALUNO (A):

SÉRIE:

MUNICÍPIO:

1. Você gosta de estudar? Justifique:
2. Você gosta de ler e escrever? Por quê?
3. Qual a importância da leitura e da escrita?
4. Que tipo de gênero textual você lê na escola? Qual tipo de texto você mais gosta de ler?
5. Que atividades de leitura são trabalhadas em sala de aula?
6. Como a professora trabalha a leitura na sala de aula?
7. Você tem dificuldades de ler e escrever? Quais suas dificuldades?
8. Que atividades de escrita são trabalhadas na escola?
9. Que metodologias de ensino são utilizadas pela docente?

APÊNDICE C - Questionário de entrevista com o coordenador.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR

ESCOLA:

COORDENADOR:

MUNICÍPIO:

DATA:

1. Há quanto tempo você trabalha na escola?
2. Qual a concepção teórica que norteia a prática alfabetizadora dos docentes da escola em estudo?
3. Existem dificuldades vivenciadas pelos educandos no tocante à leitura e à escrita?
Quais são elas?
4. Quais os fatores que têm desencadeado as dificuldades de leitura e escrita?
5. O que a escola tem feito para minimizar as dificuldades dos educandos relacionadas à leitura e à escrita?
6. A escola oferece cursos na área de educação continuada? Avalie a participação dos docentes na realização dos mesmos:
7. Como você avalia a qualidade desses cursos?
8. Quais as dificuldades vivenciadas pelos educandos no processo de ensino?
Elenque os fatores que têm ocasionado essas dificuldades:
9. O que a escola tem feito para minimizar essas dificuldades? Você acha que as ações têm sido eficazes para o alcance desse propósito?
10. Qual o método de leitura que a escola trabalha para alfabetizar os alunos?

11. Você acha que os docentes possuem autonomia didática e pedagógica? Justifique:
12. A escola desenvolve o planejamento pedagógico? Qual é a frequência do mesmo?
13. Como você avalia a participação dos educandos no planejamento?
14. Quais as dificuldades dos docentes mencionadas no planejamento? O que a escola tem feito no sentido de minimizá-las?
15. Como você avalia o grau de participação dos docentes na realização do planejamento pedagógico?
16. Como você descreve a interação dos pais com a comunidade escolar?

APÊNDICE D - Questionário de entrevista com o docente.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DOCENTE

ESCOLA:

DOCENTE:

MUNICÍPIO:

DATA:

1. Há quanto tempo você trabalha na escola?
2. Qual a concepção teórica que norteia seu trabalho na alfabetização dos educandos?
3. Existem dificuldades vivenciadas pelos educandos no tocante a leitura e a escrita? Quais são elas?
4. Quais os fatores que têm desencadeado as dificuldades de leitura e escrita de seus alunos?
5. O que a escola tem feito para minimizar as dificuldades dos educandos relacionadas à leitura e à escrita?
6. A escola oferece cursos na área de educação continuada?
7. Como você avalia a qualidade desses cursos?
8. Quais as dificuldades vivenciadas pelos educandos no processo de ensino? Elenque os fatores que têm ocasionado essas dificuldades:
9. Quais as dificuldades vivenciadas pelos educandos no processo de aprendizagem? Elenque os fatores que têm ocasionado essas dificuldades:
10. O que a escola tem feito para minimizar essas dificuldades? Você acha que as ações têm sido eficazes para o alcance desse propósito?
11. Qual o método de leitura que a escola trabalha para alfabetizar os alunos?
12. Você acha que os docentes possuem autonomia didática e pedagógica? Justifique:
13. Existe um trabalho de acompanhamento por parte da Secretaria Municipal de Educação que objetive melhorar a prática dos docentes nessa instituição de estudo? Você acha que esse trabalho tem instrumentalizado a sua prática docente?
14. A escola desenvolve o planejamento pedagógico? Qual é a frequência do mesmo?

15. Existem dificuldades enfrentadas por você na execução no planejamento?
Elenque-as:
16. Como você avalia o seu grau de participação na realização do planejamento pedagógico?
17. Como você descreve a interação dos pais com a comunidade escolar?

