



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB**  
**CFORM/ MEC/ SEEDF**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ESCOLA DO CAMPO**

**CLARISSA IVY FORTUNATO RIBEIRO**

Brasília, novembro de 2015.



**CLARISSA IVY FORTUNATO RIBEIRO**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ESCOLA DO CAMPO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Letramentos e práticas interdisciplinares nos Anos Finais (6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> série) como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Letramentos e práticas interdisciplinares.

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eliana Maria Sarreta - Alves

Brasília, novembro de 2015.

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ESCOLA DO CAMPO

**CLARISSA IVY FORTUNATO RIBEIRO**

Projeto aprovado em 05 de dezembro de 2015.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>: Eliana Maria Sarreta (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>: Juliana de Freitas Dias

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>: Samara Falcão Tavares

“Tomada no seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir em sua unidade”.

SAUSSURE

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela oportunidade de contemplar as manhãs ensolaradas, a chuva que faz nascer à semente, o vento que balança as folhas no jardim e o mistério infinito que se estende muito além do azul celeste. Sou grata também pelos desafios, lições que aperfeiçoam nossos caminhos nos fazendo fraternos, sensíveis, humanos.

Ao meu filho João Marcos que preenche minha vida com a luz do seu sorriso.

À minha mãe, exemplo de força e coragem.

Aos professores do curso Letramentos e Práticas Interdisciplinares anos Finais (6º ao 9º ano).

Ao CEF Pípiripau II pelo acolhimento e colaboração com a pesquisa.

À professora Dra. Eliana Maria Sarreta-Alves pela orientação e incentivo que me dispensou durante todo o processo da construção da monografia.

Agradeço a todos os colaboradores que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Muito obrigada!!!

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 01:</b> Percurso CEF Pípiripau II/Planaltina - DF .....	30
<b>FIGURA 02:</b> Percurso do Pípiripau II até Formosa - GO .....	30
<b>FIGURA 03:</b> Acampamento 08 de março em Planaltina - DF .....	35
<b>FIGURA 04:</b> Plantação de eucalipto no Núcleo Rural Pípiripau II, Planaltina - DF. ...	36
<b>FIGURA 05:</b> Vegetação nativa do cerrado. Pípiripau II, Planaltina – DF. ....	37
<b>FIGURA 06:</b> Posto de Saúde - Núcleo Rural Pípiripau II, Planaltina - DF.....	37
<b>FIGURA 07:</b> Igreja Católica - Núcleo Rural Pípiripau II, Planaltina - DF. ....	38
<b>FIGURA 08:</b> EMATER - Núcleo Rural Pípiripau II, Planaltina - DF. ....	38
<b>FIGURA 09:</b> Livro Viviana, a Rainha do Pijama.....	48
<b>FIGURA 10:</b> Receita do Bolo de chocolate da Viviana. ....	49
<b>FIGURA 11:</b> Bolo de chocolate da Viviana. ....	52

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01:</b> Estrutura do CEF - Pípiripau II, Planaltina - DF.....	31
<b>QUADRO 02:</b> Materiais e equipamentos – CEF II , Planaltina - DF.....	32
<b>QUADRO 03:</b> Safra de 2014.....	36

## SUMÁRIO

<b>I - INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>II - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	13
2.1. Educação do Campo.....	13
2.2. Alfabetização e Letramento .....	17
<b>III - A PESQUISA</b> .....	25
3.1. Metodologia.....	26
3.1.2. Cenário e Sujeitos da Pesquisa .....	29
3.2. Análise dos Dados .....	39
3.2.1. Entrevista 1 .....	39
3.2.2. Entrevista 2 .....	43
3.2.3. As observações .....	45
3.3. Resultados da Pesquisa .....	52
<b>IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	56
<b>V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	58
<b>VI- ANEXOS</b> .....	63
6.1.1. Entrevista 1 .....	63
6.1.2. Entrevista 2 .....	63
6.1.3. Imagens da Sala de Aula.....	64
6.1.4. Atividades Relacionadas ao Projeto: Viviana, a Rainha do Pijama.....	65

## RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida em 2015 mediante o cenário da escola do campo Centro de Ensino Fundamental Pípiripau II, localizada em Planaltina, Distrito Federal. O estudo identifica como a escola dialoga com os sujeitos e, sobretudo, se a alfabetização acontece na perspectiva do letramento. A base teórica apoia-se em conceitos de Educação do Campo, alfabetização e letramento. O foco da pesquisa foi a turma de 3º ano do Ensino Fundamental, composta por 22 crianças entre 8 e 14 anos, filhos de trabalhadores rurais, chacareiros, meeiros e integrantes do MST. A história da comunidade é marcada pela migração, a procura de melhores condições de vida, o que contribui com a rotatividade escolar. Para coletar e analisar os dados, utilizamos alguns procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa e etnografia escolar: observação das aulas, entrevista com a professora regente e com cinco alunos da sala. A metodologia apontou que a professora alfabetiza letrando, utiliza textos que circulam socialmente e há espaço para formação do cidadão crítico, participativo e democrático dentro da sala de aula. A leitura e a escrita são adquiridas de forma significativa, produtiva e funcional pelas crianças. Os resultados da pesquisa apontam que a aprendizagem escolar é útil aos sujeitos na comunidade em que estão inseridos: leem a bíblia, cânticos religiosos, folhetos de supermercados e receitas culinárias. No entanto, ainda é necessário permitir que o saber conquistado fora da escola tenha voz no interior de seus muros. Verifica-se também, que a prática pedagógica desenvolve solitariamente, uma vez que as concepções pedagógicas dos demais atores, não se sustentam no trabalho coletivo e colaborativo.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Letramento, Prática Pedagógica.

## I- INTRODUÇÃO

Os documentos que regem a educação em nosso país: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação, Referenciais Nacionais Curriculares, a Constituição Federal entre outros, idealizam uma educação para todos. Sobretudo valores sociais reproduzidos pela escola podem dificultar o acesso à democratização do saber escolarizado – enaltecimento da gramática normativa, perpetuação dos ideais da classe dominante e do sistema vigente, amortecimento da cultura popular. O discurso dominante, segundo Althusser (1972), é internalizado na escola desde a Educação Infantil.

A sociedade capitalista na qual estamos inseridos, dita padrões a serem seguidos: de beleza, de produção, de consumo, entre outros, fomentando a desigualdade social, o materialismo e a exploração da força de trabalho. A riqueza é mensurada pela aquisição e acúmulo de bens materiais, e por consequência, o poder proporcionado pelas concepções ideológicas instauradas. Mehan (1992) afirma que há uma correspondência entre a organização do trabalho na sociedade e a organização do sistema escolar, que treina as elites para aceitarem seu lugar no topo da economia de classe e os trabalhadores para aceitarem lugares inferiores, localizados na base da economia.

Nesse contexto, entendemos que o acesso à leitura e a escrita seguem esse mesmo caminho desde o Brasil Colônia, um privilégio da minoria. A cultura oficial perpetuava nas mãos dos dominadores e os demais ficavam à margem do conhecimento. No decorrer do tempo à educação tornou-se popular chegando ao alcance de muitos. No entanto, alguns questionamentos emergem em nossa mente: qual é o papel da escola? Qual sujeito se deseja formar? Qual é a qualidade desse ensino? A apropriação do sistema da língua escrita exerce posição de destaque perante a sociedade grafocêntrica a qual estamos inseridos?. Tais habilidades se interpõem como pré-requisitos para que o sujeito ocupe os mais diversos espaços sociais? O papel da escola, principal agente letrador, é fundamental na aquisição e sistematização desses conhecimentos. Para tal, é imprescindível compreender como transcorre o acesso ao letramento escolar.

Atualmente, verificamos que o acesso à escola foi democratizado. Segundo o IBGE (2010), uma parte considerável de crianças e jovens estão na escola. A Lei de

Diretrizes e Bases da Educação, por meio da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, publicada no Diário Oficial torna obrigatório até 2016, a inclusão de crianças a partir dos 4 anos de idade na Educação Básica. Essa regulamentação oficializa a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº 59 em 2009.

De acordo com os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro) disponibilizados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) no que se refere às avaliações<sup>1</sup> aplicadas nas instituições públicas de ensino, observa-se que os índices de aprendizagem são alarmantes, acentuando-se nas regiões rurais.

O que acontece então? Sendo a escola, a principal agência letradora, não deveria apropriar os educandos com as habilidades da língua? Assim como reproduz o status quo, conforme Bourdieu (1996), também o faz com a língua utilizada pela classe dominante. Os educandos são falantes natos de uma língua e se comunicam fluentemente na comunidade em que estão inseridos. Ao iniciar o processo de escolarização se deparam com uma língua diferente, coerciva, estática, normativa. A língua padrão obstaculizará a aquisição dos conhecimentos dessa maioria, especificamente a clientela do campo? Como a escola receberá os falantes do dialeto rural? Reproduzirá a visão estigmatizada? O sociolinguista Marcos Bagno, 2014 elenca alguns questionamentos:

Como possibilitar a esses brasileiros o acesso à cultura letrada e, com isso, a chance de lutar pela cidadania com os mesmos instrumentos disponíveis para os falantes já pertencentes às camadas sociais privilegiadas? Como fazer para que a escola – fonte primordial do letramento na nossa sociedade – deixe de ser uma agência reprodutora das agudas desigualdades sociais e dos perversos preconceitos que elas suscitam? Como levar os professores, sobretudo do ensino fundamental e, mais ainda das séries iniciais, a deixar de acreditar em algo que não existe (o “erro de português”) para, no lugar dessa superstição infundada, passar a observar os fenômenos de variação e mudança linguística, de modo mais consistente e cientificamente embasado? (BAGNO, 2014, p.08).

Ao refletir sobre o fazer pedagógico, adotando uma postura de alinhamento teoria/prática, compreendemos que nenhum saber deve sobrepor ao outro, nenhuma cultura deve subjugar outra. Para construir uma escola acolhedora há de se propor

---

<sup>1</sup> As avaliações da aprendizagem são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação MEC, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

uma educação, não qualquer educação, mas aquela que considere o conhecimento prévio dos estudantes, valorizando a história de vida, as lutas, a cultura, os desafios, as conquistas dos sujeitos na comunidade.

É com esse sentido, que surge, também, a proposta da Educação do Campo, isto é, uma escola que assegura a entrada e a permanência de camponeses ou dos assalariados vinculados ao meio rural, fortalecendo-os cognitivamente, cultural, psicológica e politicamente. Trabalhando nesse sentido, teremos minimizado a desigualdade social na relação campo – cidade.

Não pretendemos omitir conhecimentos, mas, sobretudo, alargar horizontes, pois, questões referentes à língua são bem maiores que amontoados normativos. Herança que guardamos em nossa gênese e sendo bem articulada, a língua, transforma-se em instrumento de poder. Helder 1963, afirma que a língua é:

O instrumento mais perfeito que herdamos de nossos pais e em cujo aperfeiçoamento Colaboram incontáveis gerações desde a origem da humanidade, ou, talvez, até além dessa origem. Ela encerra em si toda a sabedoria da raça humana. Ela nos liga aos nossos próximos e, através da idade aos nossos antepassados. Ela é há um tempo, a mais antiga e a mais recente obra de arte, obra de arte majestosamente bela, porém sempre imperfeita. E cada um de nós pode trabalhar essa obra, contribuindo, embora modestamente, para aperfeiçoar – lhe a beleza. No íntimo sentimos que somos possuídos por ela, que não somos nós que formulamos, mas que é ela que nos formula. Somos como que pequenos portões, pelos quais ela passa para depois continuar em seu avanço rumo ao desconhecido. (HELDER, 1963. p. 18-90 apud FIORIN, 2013).

É imprescindível que a escola amplie seu conceito de língua e linguagem. De acordo com Fiorin (2013), a linguagem serve para influenciar, exprimir sentimentos, criar laços, falar sobre a própria linguagem, identidade social, forma de ação sobre o mundo, fonte de prazer, criar novas realidades.

Com a palavra, declaramos amor; com ela seduzimos e fazemos que o outro se enamore de nós; com ela ampliamos nossa mente e, assim, libertamos nossa alma; com ela, magoamos, espezinhamos, humilhamos e, por isso, ela é a mais fina retorta dos venenos humanos; com ela concebemos novos projetos sociais, novas utopias e, por isso, derrubamos a tirania; alteramos os sistemas políticos, criamos novos tempos; com ela sonhamos em construir uma nova vida; com ela, fazemos novos planos; com ela, elogiamos e apoiamos e, assim, incitamos os outros a seguir em frente; com ela, corrigimos; com ela repreendemos. O que podemos fazer em consequência daquilo que dizemos é ilimitado. (FIORIN, 2013, p. 30).

À medida que a escola obtiver tal concepção de linguagem, pois conhecer a linguagem é conhecer o homem, sua vida, sua história, extensão de mundos, terá

construído uma ponte de empoderamento à comunidade do campo. Não é necessário negar o conhecimento que o educando traz, mas mostrar-lhe o quanto é possível aprender, principalmente no que se refere à aquisição da linguagem. Assim, fortalecidos, o indivíduo constrói sua identidade social e se liberta de práticas opressoras e discriminatórias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) afirma que a educação 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 organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A escola é um espaço a mais de aprendizagens e é por isso que deve compreender que o educando é um ser histórico, ativo, pertencente a muitos outros espaços (família, igreja, movimentos sociais, trabalho). O saber escolar é direito de todos, mas deve estar atrelado aos saberes que acontecem fora da escola. Amparados, portanto por esses autores e documentos referenciados pela SEE/DF, essa pesquisa pretende investigar como o CEF Pípiripau II dialoga com seus alunos no processo ensino aprendizagem. Pretendemos ainda, verificar quais práticas de letramentos adotadas e, sobretudo se alfabetização desses sujeitos tão desfavorecidos socialmente está sendo trabalhada na perspectiva do letramento.

Para a coleta de dados utilizaremos os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada com a professora da classe e cinco estudantes, questionário com os alunos da sala, observação da sala de aula. Por fim, pretendemos apresentar sugestões de práticas pedagógicas a essa escola e dialogar com esses diferentes atores e autores.

O primeiro capítulo traz o referencial teórico que abordará conceitos referentes à Educação do Campo, a linguagem, ao letramento e alfabetização, fundamentados na fala de Arroyo (2011), Caldart (2011) Bortoni Ricardo (2004, 2008, 2011), Soares (2005, 2006), Ferreiro (1993,2004), Kleiman (1989), Rojo (2004, 2009).

A metodologia da pesquisa será apresentada no capítulo dois seguindo uma abordagem qualitativa e etnográfica a luz dos teóricos Guba e Lincon (1988), Bogdan & Biklen, Godoy (1995), Triviños (1987), Bortoni Ricardo (2008), Ludke e André (1986).

A análise dos dados será descrita no capítulo três sustentadas por bases teóricas referentes à Educação do Campo, letramento e alfabetização. Esta

pesquisa pretende proporcionar à escola e seus agentes, maior reflexão sobre a prática pedagógica adotada, minimizando a exclusão social, o abandono e o fracasso escolar e, se possível, redesenhar o caminho pedagógico para que a aprendizagem alcance a todos. Nesse aspecto, citamos Paulo Freire (1996), quando afirma que o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral:**

- Investigar no Centro de Ensino Pípiripau II de Planaltina, Distrito Federal, se o processo da alfabetização caminha na perspectiva do letramento.

### **Objetivos Específicos:**

- Investigar a prática pedagógica durante as observações das aulas;
- Identificar a concepção pedagógica da professora durante a entrevista;
- Entrevistar os alunos com o objetivo de identificar se o conhecimento escolar contribui com as práticas sociais vivenciadas na comunidade.

## II. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 2.1. Educação do Campo

Antes de nos adentrarmos as características ou conceitos referentes à Educação do Campo, faz-se necessário distinguir ideologicamente escola rural de escola do campo. Apresentaremos algumas características de um modelo de educação implementado durante décadas no meio rural, as escolas rurais:

- A figura centralizadora do processo é a do professor;
- Currículo centrado no tradicionalismo, sem valorizar a produção do conhecimento e a realidade dos sujeitos;
- O calendário escolar desconsidera os ciclos de produção, as manifestações culturais, bem como as demais condições geográficas do local;
- O material didático é predominantemente urbano, supervalorizando os costumes citadinos;
- A avaliação é quantitativa – prestigia os melhores e desqualifica os que não obtiveram notas abaixo da média, tornando-se excludente;
- A prática pedagógica fortalece o individualismo e a competitividade.

A escola rural defende valores e crenças da sociedade urbana. Deixa explícito que a cidade é melhor que o campo. Ignora os direitos e estigmatiza a comunidade do campo. Freire diz: se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles de cima para baixo (FREIRE, 2009, p. 120). Para que a educação seja significativa, temos que ouvir sensivelmente os sujeitos envolvidos no processo e lutar contra a verticalização e standardização do saber.

Mediante tal cenário, surge a Educação do Campo partindo da necessidade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo em conquistar direitos que há tempo lhes são negados: o direito a terra, ao trabalho, à educação, à dignidade. Assim a partir da década de 1970, a luta por um novo modelo de educação passou a fazer parte da pauta dos movimentos do campo.

Após mais de 30 anos de luta, a Educação do Campo passou a fazer parte nas políticas públicas educacionais do campo com o parecer nº36/2001. Há uma longa trajetória percorrida por esses sujeitos, uma caminhada repleta de histórias, dores, lutas e conquistas.

Para compreendermos melhor o panorama da Educação do Campo é importante passarmos um pouco pela história brasileira, a qual é permeada de espoliações, relações de domínio, lutas, resistências e conquistas.

As lutas pela terra começaram com a chegada dos colonizadores aproximadamente há 500 anos. Lutas dos povos da floresta, dos escravos, dos camponeses contra exploração e a expropriação das terras. O cacique Seattle<sup>2</sup> (1854) afirma em sua carta ao Presidente dos Estados Unidos, Franklin Pierce, que a terra não pertence ao homem, o homem é que pertence a terra. Mediante a incomensurável ganância e individualismo humano, a concentração de bens permanece com uma minoria. O texto poético de Cora Coralina (1976) ressoa em nossos ouvidos: ‘ Senhor dai semente a toda terra e terra a todo semeador’.

No decorrer do tempo surgem movimentos de resistência à escravidão dando origem aos quilombos, também denominados Territórios de Resistência. Os quilombos foram criados pelos negros para fugirem das cruéis formas de exploração, destruindo com o tempo, o sistema escravocrata da época. Em meados do século XIX, vendiam sua força de trabalho aos fazendeiros, ex-escravocratas. Agora, a terra é que se tornava cativa e os escravos livres, porém sem-terra. Fernandes, (1996) diz em seu artigo – Brasil: 500 anos de luta pela terra:

Os ex-senhores de escravos transformados em senhores da terra passaram a grilar a terra. E para construírem a trama que dominaria as terras do Brasil, exploraram os trabalhadores. Estes transformaram florestas em fazendas de café ou de gado, mas foram expropriados, expulsos, sempre sem-terra. Assim nasceu o posseiro, aquele que possuindo a terra, não tem seu domínio. A posse era fruto do trabalho e o domínio era resultado do poder. (FERNANDES,1996, p. 11).

Os latifúndios nasceram com a grilagem de terras, falsificação de documentos, subornos e assassinatos de muitos trabalhadores. Esta fala é

---

<sup>2</sup> Trecho da carta do cacique americano em resposta à proposta de compra das terras indígenas pelo Presidente dos Estados Unidos, Franklin Pierce em 1854.

recorrente em cidades do interior do país contada pelos mais velhos que vivenciaram a situação, perdendo suas pequenas propriedades para os coronéis ávidos por poder e domínio.

Camponeses, de todas as regiões do Brasil migraram em busca de terras, lutando contra a violência, o massacre e a morte. Enfrentamentos com coronéis, jagunços, pistoleiros, o exército e a polícia. Apesar de combatidos, reorganizavam-se e lutavam novamente. Movimentos camponeses aconteceram em todo o país: Guerra de Canudos, o cangaço Contestado, Porecatu, Trombas, ligas camponesas, associações e sindicatos marcaram espaços de luta pela terra. Em 1964, com o período ditatorial todos os movimentos foram aniquilados, intensificando a concentração fundiária e o êxodo rural.

Em meio à repressão política, nasceu o maior movimento camponês brasileiro: o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra). O processo de formação do MST foi inaugurado em 1979, com a ocupação de 110 famílias no Rio Grande do Sul. Lutar pela terra, pela reforma agrária é antes de tudo lutar pela democracia, por um modelo de agricultura diferente da capitalista. Assim os camponeses ocupam as terras em sinal de resistência da luta.

Ao longo do tempo, o MST conquistou força, respeito, espaço político e autonomia. Movimento de exímia organicidade estrutural, ideais de coletividade e discurso ideológico afinado, empodera os militantes com formações, seminários, congressos.

Falar de Educação do campo é reconstruir conceitos. É percorrer historicamente as lutas passadas ou vindouras de relações de domínio e poder. É compreender a gênese de formação, a cultura, os valores, a identidade de um povo que sonha com justiça e igualdade de direitos. Paulo Freire (2009) afirma que precisamos expulsar o opressor de dentro do oprimido, para alcançar a autonomia e que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de sermos mais.

Sobre Educação do Campo temos a seguinte afirmação:

A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade visando a uma humanidade mais plena e feliz. (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, p. 23).

As escolas tanto urbanas, quanto do campo ignoram a realidade dos seus sujeitos. Como oásis, erguidas no meio do nada, as escolas também ignoram o direito à aprendizagem. É necessário haver um projeto de educação que contribua efetivamente na formação do indivíduo, valorizando seu conhecimento de mundo, resgatando sua história de vida e fortalecendo o trabalho coletivo, para que assim se empoderem na comunidade em que estão inseridos e lutem por direitos outrora violados. Não basta ter escolas no campo, mas construir escolas com Projeto Político Pedagógico articulado, voltado às necessidades do povo que trabalha no campo, uma vez que a escola é um espaço essencial para o desenvolvimento humano.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE/DF, orienta que as escolas do campo construam com a comunidade escolar um documento denominado Inventário, embasado nas Matrizes do Campo (coletividade, conhecimento popular, trabalho, terra, luta, história de vida). Há também um grande avanço nessa caminhada, a aprovação das Diretrizes Operacionais do Campo e outros marcos que reforçam a implementação da Educação do Campo nas escolas rurais:

- Constituição Federal de 1988 – artigo 205;
- Plano Decenal de Educação para todos- 1993;
- Plano Nacional de Educação-2001;
- Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão;
- LDB Nº 9.394/96 – artigo 28;
- Resolução nº 01 – Conselho Nacional de Educação;
- Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008 – Câmara de Educação; Básica do Conselho Nacional de Educação;
- Resolução nº 03 – CEB, DE 10 de 10 de novembro de 1999.

As bases legais da Educação do Campo foram pensadas na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, na cidade de Luziânia-GO. No entanto não basta apenas a construção de leis, diretrizes ou qualquer outro tipo de documento para que a Educação do Campo aconteça de fato, pois um paradigma não muda da noite para o dia. Mas que haja integração entre a escola e a

comunidade e, sobretudo, que os sujeitos sintam-se coparticipantes do processo ensino aprendizagem. Com o sentimento de pertencimento, a luta pela conquista de direitos dos camponeses será inerente e um novo modelo de educação nascerá desenvolvendo todas as dimensões do educando: cognitiva, afetiva, ética, política e social.

Educação do Campo se faz com um olhar diferenciado. Fernandes afirma que precisamos enxergar o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra das cidades. Precisamos adequar o calendário escolar às colheitas, proporcionar o acesso dos estudantes à escola, inserir ao Currículo de Educação Básica os conhecimentos práticos que as famílias têm sobre a terra. Ressalta-se também o que Fernandes 2008, afirma:

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só um lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação. (FERNANDES, 2008, p.135).

Cabe à escola garantir a inclusão da população do campo, proporcionando-lhes o acesso à educação de qualidade, vencendo o determinismo ou mito da desqualificação do ensino nas Escolas do Campo. Paulo Freire reforça essa ideia, defendendo que um dos saberes fundamentais mais requerido para o exercício de tal testemunho é o que se expressa na certeza de que mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer.

## **2.2. Alfabetização e Letramento**

O conceito de alfabetização tem modificado ao longo do tempo, visualizado sob óticas diversas, decorrentes de fatores socioculturais e históricos. O Censo de 1940 definia alfabetizado aquele que soubesse assinar o próprio nome. Em 1950, o Censo conceituou alfabetizado o sujeito que soubesse ler e escrever um bilhete. A partir de 1970, a Unesco incentivou avaliação da alfabetização funcional. Percebemos uma mudança gradativa e até mesmo um avanço considerável em

direção a prática do letramento. Uma breve retrospectiva permite clarificar nosso entendimento sobre alfabetização.

No início do século XVIII, o acesso à escola foi popularizado em virtude do processo de industrialização. Alguns teóricos afirmam que tal objetivo firmava-se no propósito de melhorar a mão de obra nas fábricas. Assim, o saber escolarizado chegou à camada popular. No entanto alguns estudos revelam autonomia entre a história da alfabetização e a escola. Cook-Gumperz explica essa relação:

A maioria das crianças aprendia a ler e, talvez a escrever com seus pais ou vizinhos, sem licença e sem treinamento, em ambientes que hoje e até mesmo no século dezanove os observadores teriam hesitado em chamar de escola. (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 37).

Diferentes pesquisadores descobrem que em alguns países, mesmo antes da industrialização, sem que o acesso à escola fosse ampliado, já havia pessoas alfabetizadas. Cartas pessoais, diários, notas, registros, livros, folhetos e almanaques, foram encontrados como prática essencial cotidiana da população, tanto na cidade quanto no campo. E possível alfabetizar fora da escola? Laqueur, historiador da cultura popular revela que:

Havia, portanto, uma motivação para aprender a ler e a escrever, estas habilidades permitiam que homens e mulheres funcionassem mais efetivamente em uma variedade de contextos sociais. Isto explica por que, na ausência de escolas externamente patrocinadas, ambientes apoiados internamente eram responsáveis pela criação e transmissão da alfabetização. (LAQUEUR, 1976, p.32).

Há outros movimentos responsáveis pela promoção da alfabetização popular: a Reforma e a Contra - Reforma que difundiram a leitura por meio da Bíblia Sagrada, a qual era restrita a um grupo seletivo. A alfabetização anterior à instituição da escolarização em massa estava marcada por “uma ideia pluralista acerca da alfabetização como um conjunto de diferentes habilidades relacionadas com a leitura e escrita para muitas e diferentes finalidades” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 34).

Percebemos que a alfabetização em massa na Europa Ocidental esteve ligada a práticas de leituras reais, não havendo separação entre alfabetização e letramento.

Durante o século XIX, também conhecido como século dos manuais de leitura, conforme Chartier (2000) houve enaltecimento aos métodos de alfabetização

que por muito tempo, foi concebida apenas como uma questão metodológica: global (parte da palavra para chegar às sílabas e fonemas), silábico, fonético (do fonema/letra para a sílaba, a palavra, a frase) e outros tantos. A discussão foi longa para identificar qual seria o melhor método de alfabetização.

A dinastia das cartilhas foi longa e ainda hoje, em pleno século XXI, nos deparamos com concepções cartilhescas imperando nas escolas. Processo distanciado do trabalho com textos e materiais de leitura e escrita, onde a cultura letrada adquirida fora dos muros escolares é ignorada, bem como as habilidades discursivas. A linguagem é tratada como fenômeno abstrato e artificial. O ensino deveria ser iniciado pelas unidades menores (letras, sílabas), conduzir à sua memorização, para então chegar às palavras e, só depois introduzir os textos. Tal como as crianças do século XVIII aprendiam, também as de hoje aprendem. Na medida em que a escola tenta simplificar o processo, organizando a escrita do mais “simples” para o mais “complexo”, contribui com a retenção, a evasão e a exclusão social.

O processo de aquisição da leitura e da escrita não é tão simples assim como apregoam as cartilhas. Como sabemos, a humanidade levou muito tempo para relacionar o grafismo a um som, bem como a representação do significado das palavras. Primeiro os pictogramas, depois os ideogramas e assim, vários alfabetos foram originando tais como o grego, o latino, o árabe, o indiano e desenvolveram posteriormente.

É necessário discutir as práticas de alfabetização realizadas dentro dos muros escolares, superar a metodologização do ensino e avançar no trabalho com os gêneros textuais que circulam socialmente e não somente na escola. Bronckart (1999, p.103) afirma que: “A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades humanas”.

Nos anos 1980 e 1990 a perspectiva construtivista e socioconstrutivista veio criticar a ideologia cartilhesca, o que constitui um grande avanço no processo da alfabetização. A criança estabelece alguma hipótese de como a escrita se desenvolve? É possível superar a mecanização da leitura? Seria necessário compreender toda estrutura da língua, para só depois iniciar o processo da leitura e escrita? Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosk respondem a tais questionamentos uma vez que desenvolveram importantes descobertas sobre a

psicognêse da língua escrita, a qual é sustentada teoricamente pelas investigações de Jean Piaget. É importante compreendermos que:

- O processo de aprendizagem da língua escrita inicia fora da escola;
- O aprendizado não é uma mera repetição da escrita adulta. A criança reflete sobre o funcionamento da língua, analisa a escrita, levanta hipóteses, experimenta, buscando compreensão;
- A criança elabora hipóteses ao escrever espontaneamente e por isso evitamos estabelecer conceitos de certo e errado;
- Reelaborando hipóteses anteriores, a criança amplia o conhecimento e habilidades sobre a escrita.

Identificar o que a criança compreende do sistema alfabético de escrita, possibilita ao educador diagnosticar, avaliar e intervir produtivamente no processo evitando, por exemplo, a artificialização da língua – a escrita não representa fielmente a fala.

Para Soares (1998), alfabetização é um vocábulo que não gera dúvidas, restringe ao domínio da tecnologia da linguagem humana, a escrita alfabético - ortográfico, acontecendo linear e gradativamente. Da aquisição básica das habilidades de leitura e escrita à proficiência do sistema, há uma grande caminhada a ser percorrida. Quando essas competências são ampliadas e passam a ser usadas em práticas sociais, denominamos letramento. Nesse sentido o domínio da tecnologia envolve uma série de procedimentos cognitivos, motores, automatização da escrita e a representação. Sendo assim:

Define-se alfabetização - tomando a palavra em seu sentido próprio – como processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); as habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que codificação e decodificação se realizem, isto é, aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal, adequadas para escrever ou para ler, habilidades de usos de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações de tamanhos. Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo como para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. (SOARES, 2004, p. 91).

A apropriação de tais convenções exerce grande relevância no processo de letramento dos estudantes. No entanto, é necessário que os dois processos ocorram simultaneamente, uma vez que a criança, mesmo antes de iniciar o processo de escolarização, já se encontra imersa no mundo letrado: em casa, na rua e nos diversos espaços que frequenta. Desvincular a alfabetização do letramento é desconsiderar as práticas sociais das quais advém à funcionalidade da leitura e da escrita. Para que a alfabetização seja bem sucedida, a prática de alfabetizar letrando necessita ganhar espaço no contexto escolar, uma vez que é nesse ambiente que o processo se consolida. Sobre alfabetização e escolarização Giroux argumenta:

A relação entre alfabetização e escolarização torna-se clara se considerarmos que embora a criança possa primeiramente entrar em contato com a linguagem através de sua família, é principalmente na escola que a alfabetização se consuma. (GIROUX, 1983, p.59).

Um pouco antes de a palavra letramento popularizar-se o termo alfabetização era compreendido não só como codificação e decodificação das letras, mas também a formação de leitores e escritores. Nesse sentido, Emília Ferreiro (1987, p.12) prefere ampliar sua concepção de alfabetização a empregar o termo letramento, pois um se entrelaça ao outro fazendo-se desnecessário a independência entre os dois.

Soares posiciona-se a favor da diferenciação entre alfabetização e letramento, mas rejeita a avaliação dos conceitos como independentes e hierárquicos.

(...) desde que se convencionasse que por alfabetização seria possível entender muito mais do que a aprendizagem grafofônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou que em letramento seria possível incluir a aprendizagem do sistema de escrita a conveniência, porém de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora, designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferentes, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos que implicam formas de aprendizagens diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. (SOARES, 2004, p.15).

Em países onde analfabetismo encontra - se praticamente erradicado, a distinção torna-se desnecessária e uma palavra, “literacy”, é utilizada para designar tanto a aquisição da tecnologia da escrita, quanto o uso efetivo nas práticas sociais.

Alfabetizar em consonância com as práticas sociais de letramento torna a aprendizagem significativa, viva e real. Sobretudo, não há necessidade de

supervalorizar uma em detrimento da outra. Vale a pena ressaltar que a alfabetização não é pré-requisito para aquisição do letramento e vice versa, pois podem existir sujeitos analfabetos letrados, como também, alfabetizados que ainda não foram inseridos no processo de letramento. De acordo com Soares, 1999:

Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que veem adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não letrada. (SOARES, 1999, p.19).

Paulo Freire amplia o entendimento sobre alfabetização e mesmo sem lançar mão da palavra letramento, caminha por ela ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ultrapassando o conceito mecânico do processo alfabetizador.

O sociointeracionismo e o socioconstrutivismo, que tem ganhado espaço nas pesquisas da linguística e na educação, desempenha importante papel na mudança de paradigmas no que se refere a aquisição da leitura e da escrita. Para o socioconstrutivismo, a aprendizagem é um processo dinâmico de (re) construção e (re) acomodação de conceitos, mediado pelos interlocutores (professor, pais e colegas, por exemplo) e também pela linguagem (VYGOTSKY, 1989). Da mesma forma, o sociointeracionismo, entende que o ensino da língua não se restringe a regras gramaticais, análises morfológicas e sintáticas, com significados invariáveis, cristalizados, mas é viva, complexa, vinculada ao contexto de uso. O funcionamento sofre influências de fatores sóciocognitivos, como por exemplo, o papel social dos interlocutores e resulta na produção dos discursos.

Percebemos então, que nos últimos vinte anos a alfabetização passou a ser associada ao termo letramento – “iletrisme” na França, “literacia” em Portugal e “literacy” nos Estados Unidos. O dicionário Houaiss conceitua letramento como um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes materiais escritos.

Julgamos necessário mencionar o conceito de alfabetismo, cujo significado aproxima ao de letramento; no entanto, é importante distingui-lo. Enquanto o alfabetismo é entendido como capacidade cognitiva e linguísticas valorizadas de leitura e escrita, ou seja competências escolarizadas, o letramento diz respeito aos usos e práticas sociais da linguagem, valorizadas ou não valorizadas

O letramento abrange não só as convenções da escrita, mas também o impacto social destas. Vincular a escrita às práticas sociais, é princípio preponderante na perspectiva do letramento. Para ler ou escrever precisamos ter propósito comunicativo, interlocutores, situação de interação. É importante ressaltar que apesar do conceito de letramento ser recente as práticas letradas já existia há muito tempo em sociedades que faziam uso da leitura e da escrita.

Muitos estudos tem surgido a respeito do tema letramento. Um deles, realizado por Ferraro (2002), estabelece três níveis de letramento em função do grau de escolarização. Temos então:

- Nível 1 – sujeitos com até três anos de escolaridade, os quais ultrapassam o analfabetismo, adquirindo noções básicas de alfabetização e letramento. No nível um, há 19,3 milhões de pessoas de quinze anos ou mais e 17,6 milhões de pessoas de quinze a sessenta e quatro anos;
- Nível 2 – sujeitos com quatro a sete anos de escolaridade. Nesse nível, o domínio mínimo das práticas letradas terá sido alcançado. A ele pertencem 36 milhões de pessoas de quinze anos ou mais e 34, 1 milhões de quinze a sessenta e quatro anos;
- Nível 3 – sujeitos com oito anos ou mais de escolaridade que representa a conclusão do Ensino Fundamental, atingindo as competências letradas. Faz parte desse grupo 35,8 milhões de brasileiros de quinze anos ou mais.

O nível zero de letramento não existe. De acordo com Tfouni (1995), é praticamente impossível encontrarmos um indivíduo iletrado, mesmo entre os não escolarizados.

A identificação de níveis de letramento por meio da definição de equivalência entre graus de instrução atingidos e competências de leitura e de escrita adquiridas se faz por um processo de inferência ou suposição: presume-se que, atingindo determinado grau de instrução, terá sido atingido determinado nível de letramento. (SOARES, 2004, p. 98).

A escolarização de fato desempenha papel decisivo na aquisição do letramento, mas não podemos esquecer a outra face alarmante segundo os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - NAF (2002). Cerca de 42% dos jovens que terminaram o Ensino Médio e não concluíram o Ensino Superior, não atingiram o nível três de letramento e que 22% dos que concluíram o Ensino Superior se encontram nos níveis 1 ou 2. Podemos concluir então, que a relação entre tempo de escolarização e grau de letramento circula em corda tênue. Segundo Kleiman, há precariedade no processo de escolarização:

Para a maioria dos brasileiros, a aquisição da escrita resulta ou num arremedo da discursividade letrada, ou numa homogeneização insonsa da sua produção textual, que acaba afetando também a oralidade, pois a relação entre o oral e o escrito é de um contínuo discursivo com muitas influências. O sujeito acaba utilizando, em suas cartas pessoais, por exemplo, pomposas e inadequadas formas de saudação e não consegue escrever uma carta reclamando de um produto. Ou seja, ele acaba perdendo a expressividade no gênero da intimidade e do cotidiano familiar e não adquire os gêneros de outras instituições. (KLEIMAN, 2004, p. 32).

Podemos constatar que a relação entre escolarização e letramento ainda é imprecisa, pois há uma parte considerável de pessoas que apesar de frequentarem a escola durante muito tempo, o grau de letramento está aquém do esperado. No entanto, encontramos sujeitos não alfabetizados ou com baixo nível de escolarização atingindo bom nível de letramento.

Assim como o conceito de alfabetização, também o de letramento vem ampliando no decorrer dos anos. Sabemos que a escola é a principal agência de letramento, mas que é impossível negar os diversos tipos para além de seus muros. Mediante a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita, estudos recentes reconhecem a existência de letramentos, ou melhor, múltiplos letramentos (Street, 1995, Barton, Hamilton e Ivanic, 2000), os quais estão inseridos em tempos e espaços determinados adquirindo cada qual sua especificidade.

A partir dos anos 1990, Brian Street ajudou a analisar o fenômeno do letramento sob perspectiva social e etnográfica, propondo dois conceitos: modelo autônomo e modelo ideológico. Segundo o autor, a escola adota o modelo autônomo de letramento, uma vez que considera as atividades de escrita e leitura como neutras e universais, independentes do contexto social. O contato escolar faria com que o sujeito adquirisse habilidades elevando o grau de alfabetismo (Rojo,

2009, p.99) concepção rejeitada pelo modelo ideológico que considera as práticas de letramento ligadas às estruturas de poder da sociedade em diversos contextos. Surge então um contraste entre o letramento escolar e o social.

Novos estudos compreendem a pluralidade do conceito de letramento reconhecendo os letramentos múltiplos, multissemióticos e críticos, os quais envolvem as mais diversas práticas de leitura e escrita que circulam socialmente. Há também investigação em torno dos letramentos locais e vernaculares em virtude da heterogeneidade das práticas sociais. Textos digitais com links, hiperlinks e variados recursos de interatividade exigem sujeitos capazes de ler, agir e interagir. Portanto cabe à escola subsidiar os alunos, garantindo o direito ao conhecimento, para que possam não só decodificar símbolos, mas sobretudo ler, interpretar, relacionar e dialogar com a sociedade letrada ou multiletrada que se se apresenta perante todos. Para Rojo:

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve além da questão da multissemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. (ROJO, 2009, p. 109).

O mundo contemporâneo o qual estamos inseridos nos delega diversos papéis e em contextos diferentes. Ora somos produtores, ora consumidores de discursos e cultura. Portanto, trabalhar com leitura e escrita é abordar os multiletramentos e com as múltiplas leituras, proporcionando aos alunos o acesso aos diversos gêneros e seus respectivos espaços de circulação. Nesse contexto, novos desafios são postos à escola, entre estes, o de proporcionar uma aprendizagem significativa em que os sujeitos sejam protagonistas do processo. Caminharemos em direção à democratização da educação, minimizando os descaminhos do fracasso e exclusão escolar.

### **III- A PESQUISA**

Para realizarmos a pesquisa foi feito um levantamento das escolas do campo com o auxílio da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina e da pasta de Coordenação Intermediária de Educação do Campo da Gerência de Educação Básica. Foram apresentadas à pesquisadora, 20 escolas do campo localizadas na Região Administrativa de Planaltina e entre estas, escolhemos o CEF Pípiripau II por atender as necessidades da pesquisa: localização rural, comunidade com características peculiares do campo – filhos de chacareiros, trabalhadores rurais, integrantes de movimentos sociais de luta pela terra em fase de alfabetização. Neste capítulo, abordaremos os procedimentos metodológicos, o cenário e os sujeitos da pesquisa.

#### **3.1 Metodologia**

Os procedimentos metodológicos preceituam uma abordagem etnográfica e qualitativa, buscando atender o objeto estudado: o trabalho da alfabetização na perspectiva do letramento. Para tal, realizamos observações de aula, diário de bordo e entrevistas com os alunos e professora regente da turma.

A pesquisa qualitativa que tem sua origem na Antropologia e na Sociologia, há aproximadamente trinta anos vem conquistando espaço em áreas como Administração, Psicologia e Educação. Essa abordagem apoia-se em alguns critérios como credibilidade, confirmação dos dados pelos sujeitos, e transferibilidade, aplicação dos dados noutros contextos (Guba e Lincoln, 1988).

As observações segundo Gold (1958) apud Sarreta se desdobram em quatro situações, dependendo do envolvimento do pesquisador: observador participante, observador total, participante como observador e participante total. Nessa pesquisa escolhemos o método da observação participante, em que a relação pesquisador/objeto de pesquisa se limita ao trabalho investigado.

Utilizamos o diário de pesquisa e registramos informações importantes, tais como: intervenções feitas pela professora sobre as atividades propostas, o comportamento dos entrevistados e algumas situações inusitadas no momento da aula.

Para realizar a entrevista com os sujeitos, aguardamos que estes se acostumassem com a presença da pesquisadora em sala, havendo certa aproximação, iniciamos o trabalho. As perguntas foram realizadas informalmente de modo a não trazer constrangimento. Na medida em que o diálogo prosseguia, adaptávamos ou reformulávamos os questionamentos, a fim de encontrar mesmo na subjetividade de cada sujeito, as respostas que encaminharia a pesquisa.

Sobre a pesquisa qualitativa, Kleiman 2001, diz:

Se por meio das grandes pesquisas quantitativas podemos conhecer onde e quando intervir em nível global os estudos acadêmicos qualitativos, geralmente do tipo etnográfico, permitem conhecer as perspectivas específicas dos usuários e os contextos de uso e apropriação da escrita, permitindo, portanto, avaliar o impacto das intervenções e até, de forma semelhante à das macroanálises, procurar tendências gerais capazes de subsidiar as políticas de implementação de programas. (KLEIMAN, 2001, p.269).

A interação entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa facilita a compreensão dos processos educacionais, uma vez que amplia a visão destes. No entanto essa pesquisa seguirá os rumos da análise qualitativa, que segundo Bogdan & Blikem (1994) tem as seguintes características:

- Os dados são encontrados no ambiente natural. Entende-se que o comportamento humano é influenciado pelo contexto;
- O investigador assume papel principal na coleta e análise dos dados, bem como no contexto em que esse dados está inseridos;
- Os dados recolhidos apresentam caráter descritivo, o que permite uma análise minuciosa dos fatos. Os dados incluem entrevistas transcritas, notas de campo, fotografias, produções pessoais, depoimentos e outros;
- O processo de investigação interage com a teoria e a pesquisa empírica, existindo retroação mútua (VIEIRA- TENREIRO, 1999);
- Os investigadores prestigiam a compreensão dos comportamentos de como as pessoas dão significado às coisas e a vida, sob a ótica dos sujeitos da investigação (BOGDAN & BLIKEN, 1994). O significado é função primordial da pesquisa qualitativa;
- Investigação indutiva.

De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa possibilita pelo menos três abordagens: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Nesse estudo, optamos pela etnografia escolar.

A etnografia destaca-se entre os métodos qualitativos. Esse procedimento metodológico interpretativo, desenvolvido durante o século XX tem sido utilizado desde a Grécia antiga. Apresenta característica diferenciada, uma vez que se preocupa com a visão do todo e com os sentidos dos fatos. Nesse método, o pesquisador utiliza técnicas de observação, contato direto e participação nas atividades.

Para Triviños (1987), o ambiente no qual os sujeitos estão naturalizados, exerce influência predominante na compreensão dos significados estabelecidos por eles. Do contrário, compreendê-los fora do seu contexto natural pode falsificar a realidade. Daí, a importância dessa pesquisa, pois estamos em uma escola rural, com filhos de trabalhadores rurais; enfim enxergando esses alunos e o seu processo de letramento em seu contexto escolar e social.

Nesse contexto, para obtermos os dados necessários à pesquisa, fomos a campo. Além de observar aulas e realizar entrevistas com os alunos e professora, visitamos o Acampamento 8 de Março, residência de alguns estudantes, e conversamos com as lideranças para compreendermos a organicidade do MST, bem como a relação da comunidade com a escola, uma vez que se faz necessário considerar o ambiente natural dos sujeitos investigados. Para André (2005, p. 28), é tarefa do etnógrafo descrever densamente a cultura dos sujeitos e para isso, é necessário capturar a perspectiva do outro. Por outro lado, Chartier (1995) compreende a linguagem como prática social e, por isso, ao observar as aulas procurou-se levantar e analisar as estratégias utilizadas em sala. Investigamos, por exemplo, se as práticas utilizadas colaboram para uma alfabetização na perspectiva do letramento.

Corroborando nesse diálogo, Ludke e André (1986) argumentam que a observação é um dos instrumentos básicos na coleta dos dados e essa técnica possibilita ao pesquisador um contato direto com a realidade, obtendo informações sobre determinados aspectos dessa realidade. (LAKATOS & MARCONI, 1990).

É importante ressaltar, segundo Bortoni-Ricardo (2008), que durante o processo de observação, não há linguagem neutra. O olho do pesquisador interfere no objeto de pesquisa, pois carrega consigo conhecimentos fundamentados em

práticas sociais, culturais, linguagem e significados. A autora endossa esse entendimento, afirmando que o pesquisador não é um relator passivo e, sim um agente ativo na construção do mundo. Conforme, Sarreta:

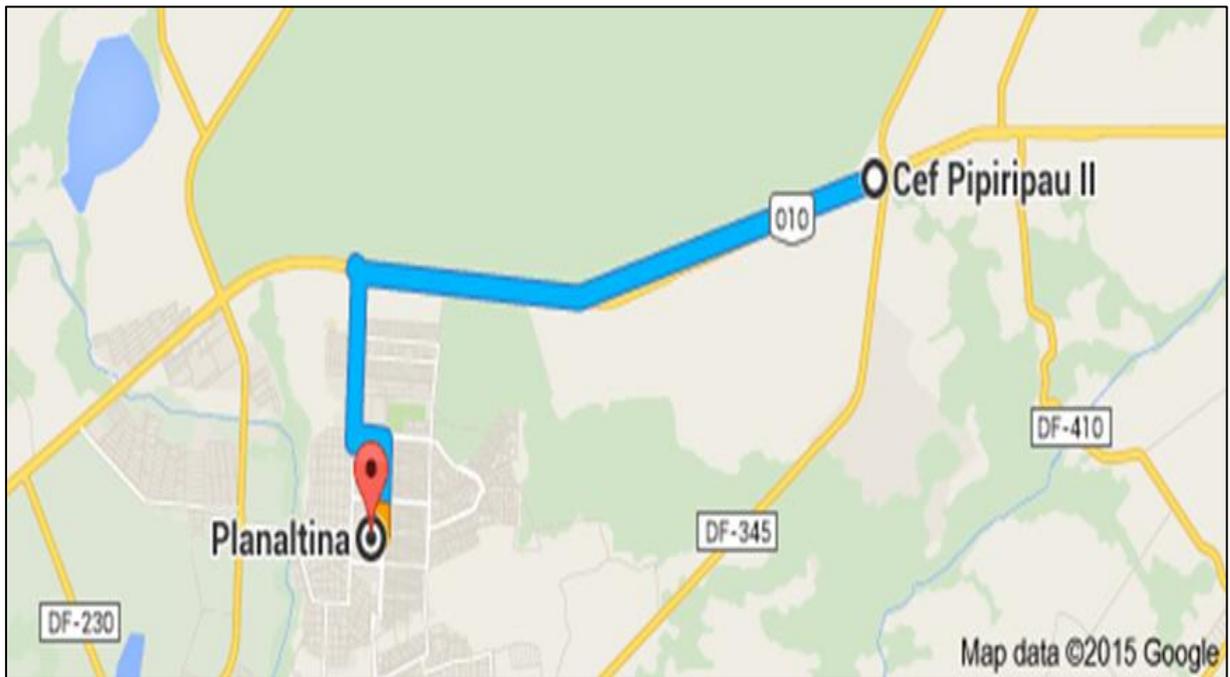
Entender o outro, a partir de sua perspectiva de vida, parece ser uma das principais dificuldades que se propõe a fazer uma etnografia, portanto o texto, a escrita parece mais verdadeira, porque sentimos e passamos por uma experiência. (SARRETA, 2013, p. 73).

Por isso, ao coletar os dados é necessário muita dedicação a fim de evitar interferências no resultado das análises. Como sabemos, essa tarefa é meticulosa e exige muita atenção e compromisso ético. Para tanto, Bradley (1983) faz as seguintes considerações para que o estudo se torne mais confiável: certificar a cerca da credibilidade do material investigado, garantir fidedignidade na transcrição, considerar o contexto e assegurar a confirmação dos dados pesquisados. A pesquisa se propõe analisar dados que contribuam qualitativamente para o sucesso desse estudo.

### **3.1.2. Cenário e Sujeitos da Pesquisa**

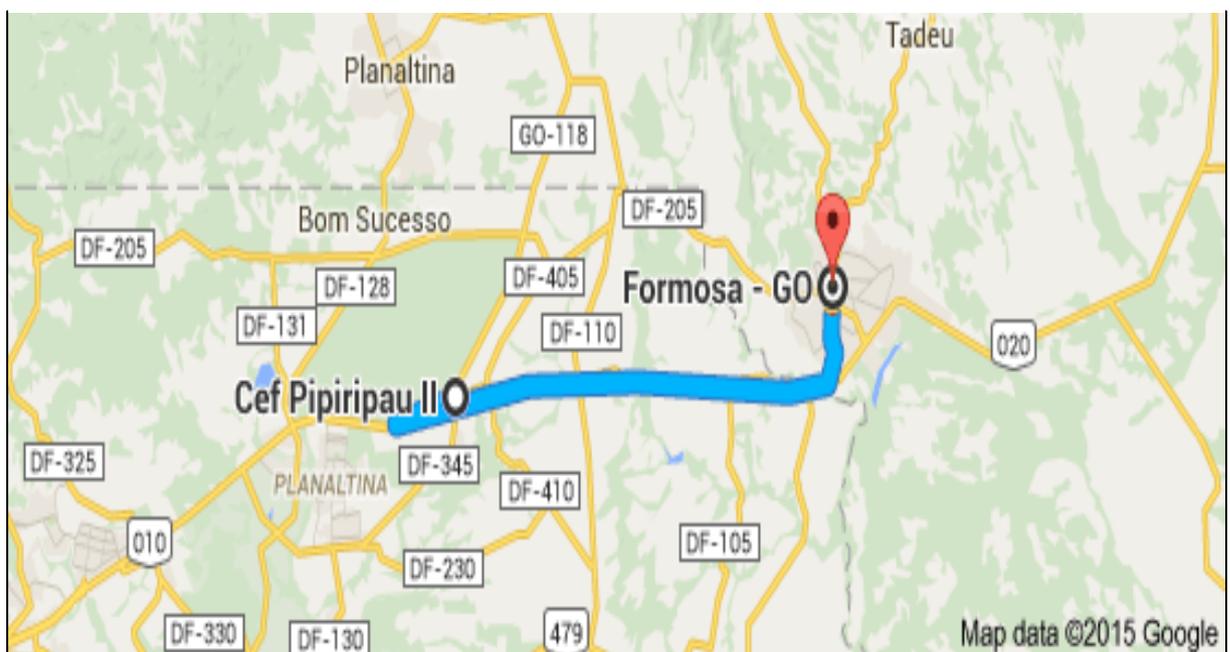
A pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Fundamental Pípiripau II, escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, localizada na BR 020- DF- 365, núcleo rural Pípiripal II de Planaltina DF. Situa-se a 25 km da VI Região Administrativa de Brasília e 30 km de Formosa, município de Goiás.

**Figura 01:** Percurso CEF Pipiripau II/Planaltina - DF



Fonte: Google Earth/2015.

**FIGURA 02:** Percurso do Pipiripau II até Formosa - GO



Fonte: Google Earth/2015.

O Centro de Ensino Fundamental Pipiripau II foi inaugurado no dia 02 de abril de 1969, a partir de uma luta para implantar escola na comunidade. A instituição

chamava Escola Rural Pípiripau II e funcionava em terra cedida por um chacareiro. A primeira professora contratada foi Terezinha de Jesus Pereira das Neves atendendo 37 alunos. Em 1980, administração Regional de Planaltina construiu um prédio para atender o aumento da demanda, passando a ser denominada Escola Classe Pípiripau II. Atualmente atende 380 alunos, abrangendo Educação Infantil, BIA (Bloco Inicial de Alfabetização), 4º e 5º ano e Anos Finais (6º ao 9º ano), nos turnos matutinos e vespertinos. Há uma parcela de 100 educandos que participam da Educação Integral com aulas de reforço, capoeira, informática e xadrez no turno vespertino. A escola se estrutura da seguinte forma:

**QUADRO 01:** Estrutura do CEF - Pípiripau II, Planaltina - DF.

ESPAÇOS	QUANTIDADE
Sala de Aula	13
Sala de Direção	01
Sala de Professores	01
Laboratório de Informática	01
Laboratório de ciências	01
Sala de Recursos	01
Sala de Leitura	01
Sala de Secretaria	01
Sala de Educação Integral	01
Sala de Orientação Educacional	01
Sala de Servidores	01
Sala de Materiais	01
Quadra Coberta	01
Pátio Coberto	01
Banheiro para Alunos	02
Banheiro com Chuveiro	01
Banheiro para professores	02
Mecanografia	01
Cozinha	01

**Fonte:** Pesquisadora, 2015.

A escola apresenta os seguintes recursos:

**QUADRO 02:** Materiais e equipamentos - CEF II, Planaltina - DF.

EQUIPAMENTOS	QUANTIDADE
Televisão	14
Videocassete	-
DVD	12
Antena Parabólica	-
Câmera Fotográfica	03
Filmadora	01
Copiadora	01
Retropojetor	01
Impressora	05
Aparelho de Som	04
Data Show	01

Fonte: Pesquisadora, 2015.

Os espaços internos são pequenos e pouco conservados, dificultando o trabalho diversificado. A desestruturação dos espaços externos inviabiliza a realização de brincadeiras, jogos e demais atividades psicomotoras. Vale ressaltar que não há casinha de bonecas, parquinho, amarelinha, brinquedos em quantidade suficiente para todas as crianças nem produção de horta na área que circunda a escola. Apesar de haver árvores e área livre, os professores não se deslocam das salas para propor atividades tais como: contação de histórias, leitura para deleite, relato de experiências, rodas de conversas, piquenique, seja por questões climáticas ou estruturais. *“Há muita poeira e vento na época seca e lama, quando chove”*, diz uma das professoras da instituição.

Há 37 funcionários na instituição: professores, auxiliares de educação, educadores voluntários. O corpo docente é composto por graduados e especialistas, participam das formações continuadas proposta pela Secretaria de Estado de Educação por meio da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação).

Para o ano de 2015, a escola traçou no Projeto Político Pedagógico, os seguintes subprojetos: Hortogânica, Contando e Recriando Através da Leitura,

Educação Patrimonial, Videoteca Móvel, Briquedoteca Móvel, Salão de Jogos, Jornal Mural, Blog do CEF Pípiripau II, Comunidade na Escola, Datas Comemorativas, Reforço Escolar, ProUCA<sup>3</sup> / LAINFO, Projeto Audiovisual, Educação Alimentar e Sustentabilidade, Torneios Esportivos, Conselho de Classe Participativo.

O projeto ProUCA<sup>3</sup> objetiva promover o acesso do estudante aos recursos tecnológicos por meio das aulas de informática. Assim, o aluno pode utilizar os recursos digitais para fazer pesquisas, contextualizando com conteúdos estudados. O programa estrutura-se a partir de vários subprojetos que serão desenvolvidos e avaliados ao longo do ano.

Nessa pesquisa, particularmente, observamos uma sala de alfabetização do 3º ano, composta por 22 alunos em idade entre 8 e 14 anos. Há duas alunas, oriundas de outro Estado da Federação, com histórico de reprovações seguidas. A primeira, dois anos e a segunda aluna, quatro anos de reprovação.

De acordo com o Diagnóstico Inicial da Turma, registrado pela professora regente, quinze alunos demonstram boa desenvoltura ao realizar atividades de leitura e escrita, leem enunciados, textos, situações-problema, reconhecendo os objetivos propostos. No entanto, os demais ainda estão em processo de aquisição do código, compreendendo a categorização fônica e gráfica das letras. As crianças gostam de emitir opiniões nas conversas informais, relatar experiências e recontar histórias.

A professora aproveita o espaço físico de maneira competente. Nas paredes da sala de aula estão expostos o alfabeto, o calendário, os números, o cantinho da leitura com livros de literatura, o painel de quantos somos e o varal de atividades. O espaço da sala é pequeno e dificulta a mudança no mobiliário, permanecendo mesas enfileiradas a maior parte do tempo. A restrição do espaço também inviabiliza rodas de conversas e demais atividades lúdicas no interior da sala.

A professora regente pertence ao quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, exercendo a carreira do magistério há 24 anos. A maior parte do tempo trabalhou em escolas públicas urbanas como professora

---

<sup>3</sup> ProUCA - Projeto Um Computador por Aluno (UCA), do Governo Federal, que objetiva promover o acesso pedagógico as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas. O projeto permite o uso dos laboratórios de informática ofertando um computador por aluno com internet, como recurso de pesquisa para os alunos do Ensino Fundamental e Médio. O ProUCA complementou a ação do MEC no que se refere à utilizada informática nas escolas.

alfabetizadora ou coordenadora pedagógica e reside em Formosa-GO. Há apenas 4 anos trabalha na Escola do Campo CEF Pípiripau II. Ela percebe cotidianamente as diferenças entre os alunos do campo e os da cidade seja na língua falada, nos costumes, nos valores ou no comportamento.

Observa-se que na escola do campo, as crianças são mais calmas, humildes e relacionam-se amistosamente com os colegas. Quanto aos costumes, estes são ligados à vida campesina, como por exemplo, o cultivo de hortas e de ervas medicinais, evidenciando ampla experiência com a natureza. A linguagem é permeada de casos e relatam diariamente acontecimentos do tipo: mordida de cobra, visita ao curral, nascimento de animais. A professora não encontra dificuldade em realizar o trabalho, mas compreende que haveria maior êxito se essas crianças tivessem acesso, em casa, a materiais escritos e maior auxílio da família no acompanhamento das atividades.

Os estudantes são filhos de trabalhadores rurais, meeiros, vaqueiros e de assentados da Reforma Agrária na própria região.

As famílias apresentam baixo nível de escolarização e em sua maioria são analfabetos. Residem no assentamento Oziel Alves I, II e III, nos acampamentos 08 de Março, Roseli Nunes, Núcleo Rural Taquara e bairro Arapoanga. As moradias dos assentamentos e acampamentos são construídas com materiais improvisados como pedaços de madeira, plástico, latão, havendo precariedade no saneamento básico. Alguns espaços são inacessíveis a essa população, tais como: teatro, cinema, lazer, feiras culturais. A figura abaixo demonstra o espaço habitacional de algumas crianças do Acampamento 08 de Março.

**Figura 03:** Acampamento 08 de março em Planaltina - DF



**Fonte:** Pesquisadora, 2015.

Os alunos enfrentam algumas dificuldades: a distância que caminham até o ponto de ônibus, acesso restrito aos recursos hídricos, alimentação insuficiente em casa, intempéries ao longo da estrada. De acordo com o diretor da escola, algumas famílias abandonam o local em busca de melhores condições de vida. Afirma que: *“O recomeço é constante ao longo do ano, por causa da rotatividade dos alunos, o que dificulta a aprendizagem”*. O Projeto Político Pedagógico da Instituição reforça a afirmação:

Convivemos com um significativo grau de transferências de alunos para outras instituições e, principalmente, para outras cidades ou estados, pois a maioria dos nossos alunos possui famílias que não são proprietárias das terras em que trabalham e quando perde o emprego nessas propriedades e não consegue outro, acabam indo embora do núcleo rural. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.16).

A região é predominantemente agrícola e conta com o rio Pípiripau, cujo nome tem origem tupi que significa rio raso e cheio de pedras (Bertran, 2011) e abrange uma área de 23.527,36 hectares. No entanto, o acesso à água está concentrado nas grandes propriedades, contribuindo assim para o crescimento do agronegócio em detrimento à agricultura familiar. Vale ressaltar que os grandes produtores utilizam a prática indiscriminada de agrotóxicos, pulverizando ilegalmente as lavouras (Portilho, 2006). A posse das terras foi concedida inicialmente pelo GDF a fim de incentivar a produção agrícola.

O Núcleo Rural produz hortaliças, frutas e eucalipto. Segue informativo da produção agrícola referente à safra das grandes culturas do ano de 2014.

**QUADRO 03:** Safra de 2014

<b>CULTURA</b>	<b>PROTEÇÃO/ÉPOCA/USO D'ÁGUA</b>	<b>PRODUTIVIDADE (Kg/ha) / (und/ha)</b>
1. Amendoim	1ª safra: Sequeiro	3.0 Kg/ha
2. Café	Produção: Irrigado	2.500 Kg/ha
3. Feijão	1ª safra + P Sequeiro	3.000 Kg/ha
4. Guariroba	Produção: Sequeiro	15.000 Kg/ha
5. Milho	1ª safra + P Sequeiro	5.000 Kg/ha
6. Soja	1ª safra + P Sequeiro	3.500 Kg/ha
7. Sorgo	1ª safra: Sequeiro	3.500 Kg/ha

**Fonte:** EMATER-DF, 2014.

Durante a pesquisa, foi possível observar plantações de eucalipto, soja, milho e a vegetação típica da região centro-oeste, o cerrado com sua exuberante paisagem. As figuras abaixo registram atividade agrícola, bem como a vegetação nativa da região.

**Figura 04:** Plantação de eucalipto no Núcleo Rural Pipiripau II, Planaltina - DF.



**Fonte:** pesquisadora, 2015.

**Figura 05:** Vegetação nativa do cerrado. Pípiripau II, Planaltina – DF.



**Fonte:** Pesquisadora, 2015.

Em meio a este cenário de produções agrícolas e movimentos sociais, encontramos o CEF Pípiripau II, contando como vizinhança a igreja católica, o posto de saúde, o posto policial, a EMATER e um armazém.

**Figura 06:** Posto de Saúde - Núcleo Rural Pípiripau II, Planaltina - DF.



**Fonte:** Pesquisadora, 2015.

**Figura 07:** Igreja Católica - Núcleo Rural Pipiripau II, Planaltina - DF.



**Fonte:** Pesquisadora, 2015.

**Figura 08:** EMATER - Núcleo Rural Pipiripau II, Planaltina - DF.



**Fonte:** Pesquisadora, 2015.

## 3.2 - Análise dos Dados

### 3.2.1 - Entrevista 1

Realizamos a entrevista 1 com a professora regente do 3º Ano do Ensino Fundamental do CEF Pípiripau II de Planaltina-DF. A entrevista procura levantar dados sobre a concepção pedagógica da professora, no que se refere à alfabetização e ao letramento. Realizamos as perguntas de forma flexível, procurando estabelecer um diálogo amistoso, com o mínimo de interferência possível.

Quando iniciou o ano letivo, os alunos do 3º ano traziam em suas bagagens falhas relacionadas ao conhecimento escolarizado, mas junto a isso, transportavam o desejo de aprender e um mundo de experiências vivido do outro lado do muro. A professora afirma que um dos fatores que contribuiu para o progresso no desenvolvimento das crianças foi o interesse pela escola. “*As crianças gostam da escola. O dia do empréstimo de ir à biblioteca, gostam muito*”. Unindo a força de vencer com as estratégias utilizadas pela professora, a turma construiu uma bela travessia no processo da alfabetização.

A professora relata que há muitos fatores que dificultam a aprendizagem durante o processo de alfabetização no CEF Pípiripau II. Entre estes podemos citar: o local de origem das crianças, a rotatividade das famílias, os tipos de moradia, baixo grau de escolarização das famílias e a organização do trabalho pedagógico.

As crianças oriundas de outro estado da federação apresentaram muita dificuldade na aprendizagem. “*Faltam pré-requisitos e sequência no trabalho*”, diz a professora. A professora enxerga um distanciamento do Currículo de outros estados com o do Distrito Federal. Sendo assim, uma grande parte dos alunos, iniciou o 3º ano sem dominar a técnica da leitura em seu nível mais básico, a codificação e a decodificação dos símbolos. No entanto aqueles que já faziam parte da escola desde a Educação Infantil conquistaram melhor desenvolvimento.

Outro fator determinante que dificulta o processo é a questão da rotatividade das famílias. Em busca de trabalho e melhores condições de vida, mudam para outras cidades e, com o passar do tempo, retornam ao núcleo rural e conseqüentemente, à escola. Durante esse período, muitas crianças deixam de frequentar a escola, o que ocasiona lacunas na aquisição de habilidades. Frente ao

exposto, a professora faz o que pode para suprir as carências a fim de garantir o direito à aprendizagem, como por exemplo: reagrupamento, projeto interventivo e reforço escolar.

Os acampamentos constituem outra problemática na continuidade do trabalho pedagógico. Unindo as condições precárias das moradias, a ausência de saneamento básico, hábitos pessoais de higiene, há ainda o agravante das desapropriações dessas residências e por um longo tempo, as crianças deixam de frequentar a escola. Quando as famílias reconstróem as moradias, retornam ao ambiente escolar. Há um enfrentamento contínuo mediante as adversidades que se apresentam como medidas de exclusão social.

Muitos pais são analfabetos ou apresentam baixo nível de escolarização e por esse motivo não conseguem auxiliar os filhos nas tarefas de casa. Sendo assim, a professora procura estimular a autonomia, enviando tarefas de tal modo que as próprias crianças consigam fazer sozinhas. A participação da comunidade é pequena, deixam de ir à escola por morarem distante e não dispor de transporte. *“Há pouca participação dos pais, pois moram longe e não têm transporte”.* Aqui, só podem usar o ônibus na época das Reuniões de Pais. Observamos que a ausência de recursos marginaliza a participação das famílias na escola.

A organização do trabalho pedagógico é outro item preponderante. Percebemos que apesar do Projeto Político Pedagógico reforçar a ideia do trabalho coletivo com projetos interdisciplinares, não foi possível visualizar uma proposta com o envolvimento de toda a escola durante a realização da pesquisa. Constatamos universos distintos no CEF Pipiripau II: o da solidão, hierarquização, burocratização e desidratação pedagógica; e o de que mudar é possível, que outra forma de ensinar é necessária e que todos podem aprender. O segundo universo o de que mudar é possível, encontramos na turma pesquisada em que as atividades propostas rejeitam a fragmentação da aprendizagem e permitem o diálogo entre as disciplinas. Vejamos o que consta no Projeto Político Pedagógico da escola:

Pretende-se com esse projeto, construirmos um centro de referência para estudos/pesquisas, que possibilitem aos alunos/as a construção em suas casas de tecnologias sustentáveis para a vida no campo, ao mesmo tempo em que realizam os estudos do Currículo, interdisciplinando as diversas áreas: Ciências Naturais, Matemática, Geografia, Português, etc. Promovendo nesse sentido o letramento contextualizado focando na realidade local. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.09).

A prática solitária do trabalho pedagógico impede o crescimento da aprendizagem. A professora reforça a afirmação com a seguinte fala: “A coordenação é deixada de lado, o trabalho coletivo não funciona, muito individual. Nas reuniões coletivas, são as informações administrativas que prevalecem.” A docente reforça a ideia de que a prioridade, nessa instituição são as séries finais, talvez pelo desconhecimento pedagógico dos profissionais que atuam na gestão ou pela preocupação com os índices do IDEB, “que por sinal estão bem baixos”, completa preocupada. É necessário estímulo para que a coordenação coletiva aconteça de fato como é para acontecer: espaço de formação continuada com momentos de estudos e reflexão sobre a prática pedagógica por todos os atores do processo ensino/ aprendizagem.

Dentro da organização pedagógica a professora ainda menciona a dificuldade no diagnóstico das crianças com suspeitas de deficiências, bem como o acompanhamento médico ou psicopedagógico. Com muito esforço da professora da sala de recursos, alguns alunos foram diagnosticados. “*Fizemos rifas e pagamos consultas para as crianças.*”

A falta de recursos influencia na aprendizagem dos pequenos, segundo professora. “*Até agora a escola não recebeu o PDAF. A estrutura física deixa a desejar. Olha a pintura dessa sala... Falta parque, brinquedos...*” Observamos que a professora demonstra uma visão ampla sobre como acontece a aprendizagem. Ela reconhece que a ludicidade deve permear o processo, que as crianças necessitam transitar por vários espaços e que estes precisam ser agradáveis, seguros, estimulantes com pelo menos uma sala bem pintada. “*Aqui a gente fica colando cartazes, pra ver se as paredes ficam menos feias, mas é tão difícil...*” De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, o espaço físico não apenas contribui para realização da educação, mas é em si uma forma silenciosa de educar.

Após a fala calorosa da professora sobre o que dificulta a aprendizagem retomamos a entrevista e perguntamos a que ela atribui o sucesso na alfabetização. A professora centrou sua resposta no interesse que as crianças têm pela escola. “*Um ponto positivo é o acesso aos computadores, uma vez por semana. As crianças gostam muito. Quando não têm aula, as crianças reclamam*”. A docente aproveita a oportunidade e seleciona temas de acordo com o que é trabalhado em sala para ser

desenvolvido na sala de informática. Percebemos muita modéstia na resposta, pois em nenhum momento atribuiu tal responsabilidade à prática pedagógica desenvolvida em sala e só o fez quando a pesquisadora reforçou a pergunta: Quanto à prática pedagógica, você não acha que exerce grande influência sobre a aprendizagem das crianças? *“Sim a prática tem que estar relacionada com o que estimula o aluno, o centro de interesse.”*

A professora compreende que a leitura estabelece um sentido amplo. *“Ler é a questão do entendimento, a prática na vida. Tudo que fazemos depende da leitura e do raciocínio lógico. A prática no dia-a-dia.”* Ela reforça que a alfabetização precisa preparar a criança para a vida, propondo atividades significativas. Ressalta a fala de uma aluna ao visitar a sala de leitura: *“Tia quero um livro que tenha bastante sinais de pontuação, porque estamos estudando e quero entender direitinho como eles funcionam”*. A professora diz que *“a leitura estimula a aprendizagem. Se for uma alfabetização estagnada, não acontece”*.

Quando perguntamos à professora sobre o que compreendia dos termos alfabetização e letramento, houve para nossa surpresa, uma pausa longa. A resposta foi curta e sem maiores detalhes: *“É estar preparando para a vida prática.”* Percebemos que apesar de desenvolver uma prática em consonância com o letramento, demonstra pouca intimidade com o termo, o que deixa transparecer que a palavra é nova no seu vocabulário.

A professora avalia positivamente o processo de aprendizagem de seus alunos. Entende que a heterogeneidade presente em sala no que se refere aos conhecimentos adquiridos faz parte do crescimento e colabora positivamente na construção da aprendizagem. Muitas habilidades foram conquistadas do início do ano até aqui: a leitura, a escrita, o raciocínio lógico. *“Leem e interpretam enunciados. Com a leitura, o raciocínio lógico matemático também desenvolve. No início eram inseguros. Agora, perderam o medo de escrever.”* Quanto à ortografia, acredita que será desenvolvida ao longo do processo de escolarização, mas para ser bem sucedida, a prática fragmentada com treinos exaustivos deve ser substituída por um trabalho significativo, contextualizado envolvendo todas as disciplinas.

Durante a conversa, a professora demonstrou compreender que é necessário valorizar a cultura popular. No entanto, a escola não consegue transpor os muros e ir ao encontro dos conhecimentos que circulam na comunidade. Uma atividade proposta no primeiro semestre corrobora com o pensamento. Foi sugerido às

crianças que registrassem em forma de desenhos o que tinha e o que não tinha na escola e um aluno, após desenhar, disse: *“Aqui tem tanto espaço e não tem uma horta! Poderia ter aí a gente aproveitava no nosso lanche.”* A professora, entusiasmada, tentou mobilizar o grupo de colegas, os gestores, propondo um projeto de horta, que inclusive consta no Projeto Político Pedagógico da escola, mas a horta não saiu. *“Há muito isolamento”*, conclui a docente.

### 3.2.2. Entrevista 2

A entrevista 2 foi realizada com cinco alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Procuramos identificar qual leitura esses estudantes fazem da escola e se os conhecimentos adquiridos na escola conseguem auxiliá-los em suas práticas diárias. As questões são abertas e foram ajustadas de acordo com o andamento do diálogo.

Um dos alunos entrevistados nasceu em Formosa- GO e há dois anos e meio mudou para um acampamento no Núcleo Rural Pípiripau II. O acampamento ainda não tem nome, segundo o aluno, este lugar é melhor que o anterior. *“Aqui, tia, é boa à vista, venta bom, a gente brinca, vê o Pípiripau todo”*. Ao descrever o local em que mora, enxergamos um brilho no olhar, demonstrando-se orgulhoso ao contar os acontecimentos que o cerca. Apesar de seus poucos anos, relata com propriedade os conhecimentos campesinos, seja no cuidado com a alimentação das doze galinhas e dos vinte e um pintinhos, seja na plantação da horta cultivada por ele mesmo. *“Minha mãe comprou um saco de milho roxo pa plantá, mas não pode dá pas galinha, não, porque tinha batido venenu. É o milho amarelo que as galinha comi”*.

O estudante aparenta gostar muito da escola, o que é perceptível na expressão facial, quando a pesquisadora pergunta se gosta da escola e o que gosta mais. *“Gosto de tudo. A professora leva nós pa quadra, nós tem passeio, a gente faz devê legal. Nós já feis até bolo aqui!”* Percebemos que as atividades procuram extrapolar os muros da escola e as folhas xerocopiadas. Propostas envoltas de sentido lúdico, significativas, envolventes e desafiadoras traçam caminhos de progresso na conquista da aprendizagem.

Verificamos ainda, que a fala do aluno é pouco monitorada, distanciada da norma padrão que a escola deseja, mesmo tendo contato com padrões citadinos

transmitidos pela televisão. Sobretudo, avança no diálogo sem timidez. Vale a pena registrar que o aluno alcançou desenvoltura significativa na linguagem oral e escrita. No início da pesquisa, primeiro semestre, o aluno demonstrava baixa autoestima e mantinha-se recolhido, preferindo não manifestar opiniões nas conversas informais. Um dado momento, quando a pesquisadora buscou aproximação, perguntando informações, de acordo com a proposta lançada pela professora regente – produção de texto com o gênero autobiografia- o aluno disse: *“Tia, não gosto de ficar falando minha vida pra todo mundo, não”*.

Sabemos que o processo de apropriação do código escrito é contínuo e a aproximação às normas da língua padrão, necessária e muito conhecimento o aguardará ao longo do percurso. Compreendemos então, que o empoderamento alcançado permitiu ao estudante sentir-se fortalecido, dono de si, participativo, agora detém o que outrora não tinha.

O trabalho com textos reais que circulam socialmente e os projetos desenvolvidos em sala de aula têm auxiliado na emancipação desses sujeitos. Quando perguntamos: vocês aprenderam muita coisa na escola? Esse aprendizado ajuda vocês nas atividades que realizam em casa? A empolgação das crianças já respondia um pouco a pesquisadora. *“Aprendi muitas coisas”. Antes eu não sabia contar. Eu aprendi foi muito aqui... Aprendi ler, escrever bem, aprendi a ver a hora. Aprendi que somos animais mamíferos, que têm raciocínio, pensa bom. Minha mãe traz um monte de receita (do serviço), aí eu leio e minha irmã e minha mãe vai fazendo. Um dia minha mãe levou o almoço dela, porque a mulher que fazia ficou doente, aí o patrão falou que tava muito cheroso e pediu para ela fazer pra todo mundo. Ele vai aumentar o salário dela.*

O relato da criança revela a função social da leitura e da escrita ao ler o gênero receita para o adulto executar. Detectamos ainda a importância atribuída à habilidade da leitura adquirida pelo aluno, quando diz: *“aí eu leio e minha mãe e minha irmã vai fazendo”*.

As crianças entrevistadas têm pouco acesso aos materiais escritos e a grande maioria dos pais ou responsáveis são analfabetos ou frequentaram a escola pouco mais de quatro anos. Quando perguntamos se leem em casa, alguns responderam que leem livros didáticos ou os folhetinhos da igreja. *“Quando vou pra igreja, levo os folhetim pra casa, aí eu leio. Eu vou na terça e no sábado.”* Os materiais de leitura são restritos há uma ou duas revistas, os livros didáticos da escola e em alguns

casos, a Bíblia Sagrada, lida esporadicamente por alguns membros da família. Perguntamos sobre a possível existência de gibis e obtivemos como resposta: *“Gibi, nem conheço, o que é? (a colega interfere pegando um exemplar do cantinho da leitura e mostra) ah, historinha, pensei que chamava historinha... tem não.”*

Verificamos que poucas famílias contam histórias para os filhos. Uma das crianças diz que a mãe chega muito cansada, pois trabalha colhendo verduras no Núcleo Rural Buriti Vermelho, mas de vez em quando conta algumas histórias antes de dormir.

O acesso ao cinema, teatro, circo, feiras culturais também é limitado, participam somente quando a escola os leva. Ouvimos emocionadamente, a resposta de uma criança sobre o que guardaria para sempre: *“Os amigos e o teatro. Nunca fui no teatro, só vejo aqui na escola quando tem.”* A criança relata que só passeia quando a escola propõe. *“Tia, o único lugar que minha mãe mais meu pai me leva é pra cavalaria.”* O Núcleo Rural Pipiripau II é o ambiente principal de convivência dessas crianças, poucas vezes se deslocam para visitar as cidades próximas: Planaltina e Formosa, o que acontece em casos eventuais quando necessitam do hospital, de um mercado maior ou da feira de roupas.

Fica claro, perante o cenário descrito, que a escola se interpõe como um oásis. É dela que se espera a democratização do conhecimento, o acesso aos espaços culturais, aos diversos gêneros textuais, aos multiletramentos para que esses sujeitos desfavorecidos pela própria vida tenham condições de agir, interagir, construir, reconstruir e transformar o meio em que estão inseridos. Que os conhecimentos adquiridos no interior dos muros escolares tenham sentido amplo muito além de provas e índices, que sirvam para a vida.

### **3.2.3 As observações**

As observações das aulas ocorreram no 1º e 2º semestre de 2015. As informações foram registradas em diário de campo e procuramos anotar procedimentos metodológicos, estratégias de ensino, forma de planejamento das aulas, concepção de aprendizagem, exploração dos espaços, utilização dos materiais disponíveis e a relação interpessoal. As aulas iniciam às 8h da manhã e finalizam às 13h. As crianças almoçam e retornam para suas residências nos ônibus

concedidos pela SEE/DF. O local e a distância onde moram são considerados e o horário ajustado na escola do campo CEF Pipiripau II.

A professora demonstra preocupação em relação ao nível de aprendizagem da turma. *“Algumas crianças, no início do ano, encontravam muita dificuldade na relação letra/som, no raciocínio lógico matemático e até mesmo questões relacionadas à identidade”*. Por isso, propõe o trabalho com projetos e procura estimular o ambiente com cartazes, cantinho da leitura, calendário, materiais de contagem, exposição dos trabalhos das crianças.

É importante ressaltar que, segundo a professora regente, o trabalho coletivo não acontece na escola, nem mesmos nos anos afins. Mesmo havendo três turmas de terceiros anos, cada um desenvolve o planejamento da aula solitariamente. *“A professora da outra turma já estava nas imediações da aposentadoria e quando aposentou, veio um contrato e saiu. Há um mês chegou uma professora da rede, mas prefere trabalhar sozinha.”* São resistentes ao trabalho com projetos e acabam fragmentando o ensino, fecham as portas para o letramento e a interdisciplinaridade. Observamos a necessidade de uma intervenção da equipe gestora para promover a coordenação do trabalho coletivo de fato.

Durante o 1º semestre, a professora desenvolveu o projeto “Identidade”, no qual propôs diversas atividades para levantar dados pessoais de seus alunos, entre estas a leitura da certidão de nascimento, a localização no mapa da cidade onde nasceu à construção e interpretação de tabelas, apreciação de músicas e produções de textos. Para concluir o projeto, a professora solicitou aos alunos, a produção de uma autobiografia, registrando as informações necessárias no quadro: nome, idade, descrição física, o que gosta, o que não gosta de fazer, onde vive, com quem vive, o que gostaria de mudar na sua história. O gênero textual foi bem explicado, mas as crianças encontraram dificuldades em realizar.

Ao longo da atividade, dúvidas apareceram, assim como uma relação de dependência também. As crianças perguntam incontáveis vezes se devem copiar ou não a explicação do quadro. Dúvidas sobre ortografia surgem e a professora intervém orientando a pesquisa no dicionário, aborda as questões relacionadas à estrutura textual: parágrafos, pontuação, letra maiúscula. Observamos que algumas crianças reduzem a produção textual a duas frases, enquanto outras discorrem com mais facilidade. No entanto, são todas encorajadas pela professora, que sugere uma

revisão trocando os textos com os colegas. A atividade é bem sucedida, pois, cada um deseja participar atentamente para encontrar os possíveis “erros” no texto. Percebemos que as atividades propostas são contextualizadas e incentivam a construção da consciência linguística, na medida em que a professora não responde diretamente as perguntas, mas conduz à pesquisa e ao raciocínio.

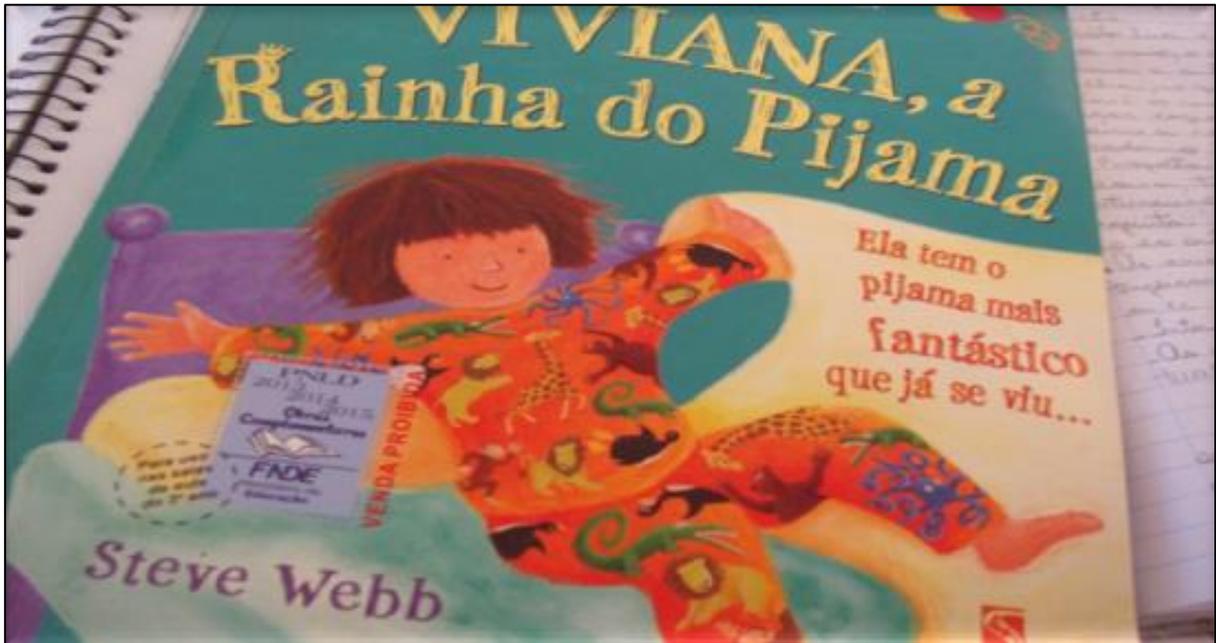
Foi notório o impacto positivo da proposta lançada pela professora nesse primeiro semestre com o projeto “Identidade”, pois o conhecimento gera poder. No entanto, se as experiências da comunidade pudessem ter transitado na sala de aula, o fortalecimento da autoestima das crianças teria galgado degraus a mais. Percebemos, no momento da produção da autobiografia, que os alunos residentes nos acampamentos do MST se esquivavam, deixando transparecer muita vergonha. Este seria o momento propício para convidar líderes do movimento a fim de visitar a escola e conversar sobre a origem, as lutas, os anseios, as dificuldades, enfim toda a organicidade do MST que por sinal tem muito a nos contar. Dessa forma, toda a escola poderia participar do diálogo, o qual renderia um caminho comprido, permeado pelo pensamento político, ideológico, filosófico, em que os conteúdos e habilidades curriculares dançariam frivolumente em todas as direções.

As experiências vividas pela comunidade enriquece o trabalho da escola e suaviza a trajetória tão árdua que os sujeitos do campo têm enfrentado. Gostaríamos de deixar registrado que no momento dessa pesquisa, muitos sabores foram vivenciados pelos alunos pertencentes aos acampamentos, como por exemplo: o enfrentamento com a polícia para desocupação da área e a destruição de suas pequenas plantações. *“O homem passou o trator em cima das plantações, não sei por que, tia”*. Valorizar a história dos sujeitos é libertá-los, é ao mesmo tempo compartilhar da ideia de que a leitura é muito mais que decodificar símbolos, é ler o mundo que nos cerca, pois conforme Freire (1989), a leitura do mundo, precede a leitura da palavra. Não mais oprimidos, os alunos sentiriam orgulho de sua identidade, da luta pela terra e pelos ideais de igualdade.

O segundo semestre iniciou com muita força. As crianças atingiram um grau maior de autonomia e de encantamento com o projeto proposto: Viviana, a Rainha do Pijama. A ideia surgiu, quando a professora selecionava livros de literatura e encontrou este que acabou nomeando o projeto. O livro lançou um universo infinito de possibilidades: o contato e a produção de diversos gêneros textuais, passeios, dramatizações, produções artísticas, confecção de receitas, desfile, pesquisa no

computador, enfim, houve a possibilidade de alinhar os conteúdos do Currículo da Educação Básica, de uma maneira prazerosa, lúdica e significativa. A figura abaixo registra a capa do livro trabalhado durante o projeto: Viviana, a Rainha do Pijama.

**Figura 09:** Livro Viviana, a Rainha do Pijama.

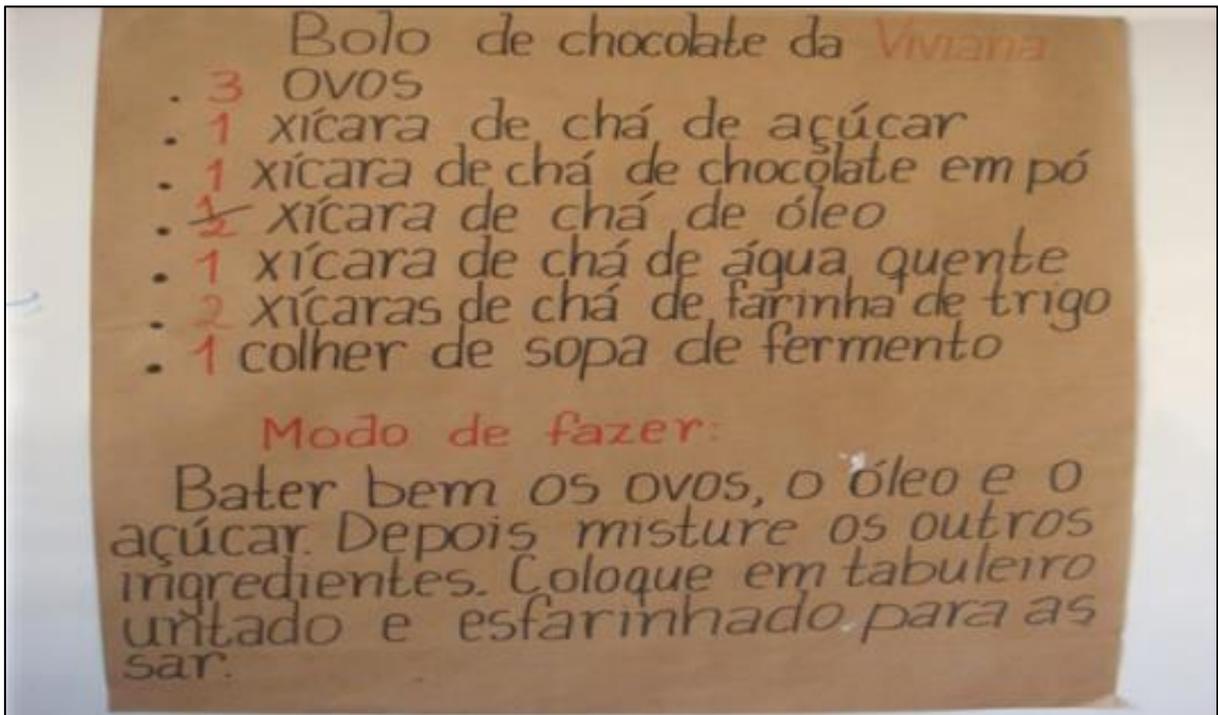


Fonte: Pesquisadora, 2015.

O projeto iniciou com uma propaganda do livro fixada na parede da sala os alunos foram conduzidos a ler e interpretar o texto misterioso. No outro dia, a professora contou a história caracterizada com a personagem Viviana. Como o livro falava de uma festa em que animais eram convidados a participar, foi agendado um passeio ao zoológico de Brasília. Em seguida as crianças foram desafiadas a escrever um convite convidando os animais que ainda não foram convidados por Viviana. As crianças preencheram uma ficha técnica dos animais que apareciam no livro, usando para isso, os computadores da sala de informática. Como em toda festa, a da Viviana também tinha bolo e assim, a professora propôs a produção em sala de uma receita: Bolo de Chocolate da Viviana.

Para a produção da receita, os ingredientes foram organizados e logo no início da aula, todos colocaram a mão na massa. O texto foi fixado no quadro e os alunos leram coletivamente. A professora orientou que a leitura fosse feita com calma, respeitando a pontuação. O texto foi registrado em papel pardo conforme demonstra a Figura 10.

**Figura 10:** Receita do Bolo de chocolate da Viviana.



Fonte: Pesquisadora, 2015.

Durante a atividade, as crianças participaram ativamente, contribuindo com a adição dos ingredientes à receita, bem como nas situações - problema levantado pela professora. Segue o diálogo durante a atividade:

P- Muito fácil, né? O que vamos fazer primeiro?

A- Bater os ovos.

P- Só os ovos?

A - Não, o óleo e o açúcar.

P- A palavrinha já diz logo: depois bater muito.

(A professora organiza os ingredientes).

P- Se seguirmos esta receita, o bolo vai dar para todos? Somos muitos, o que vamos fazer? Um bolo bem pequenininho?

A- Não! Vamos colocar mais ingredientes.

P- Isso, vamos dobrar! E o que é dobrar?

A-Colocar duas vezes.

P-Vamos colocar uma xícara de chá. Significa que vamos colocar a xícara com o Chá?

A- Não.

P- É só a medida. Vamos usar meia xícara de óleo. O que significa meia xícara? A metade. E como vamos dobrar, que quantidade vamos colocar? Uma xícara.

(A professora poderia ter esperado as respostas das crianças)

P- Qual é o próximo passo?

A- Colocar água.

P- Agora? Não, agora vamos bater bem. Serviço de batedeira.

P- É importante a higiene. O que é higiene?

A- Limpeza.

(A professora aproveita para trabalhar conceitos matemáticos de dobro, metade, triplo).

P- Quando a gente está mexendo uma receita, a gente não fica conversando, não.

(Agora todos têm a oportunidade de mexer a bacia).

P- Yasmim, estamos em qual etapa?

A- Misturar os outros ingredientes.

P- Isso! Vamos colocar a farinha. ( Conta com as crianças a quantidade de xícaras de farinha).

P- E agora?

A- O Nescau.

P- Nescau é uma marca. Pode ser qualquer outro achocolatado.

P- E agora, o está faltando?

A- O leite.

P- Não, não tem leite. Vamos colocar a água quente. Quanto mais quente, melhor. Viu, todo mundo vai poder fazer o bolo em casa, é muito fácil.

(A bacia com a massa passa de mão em mão e todos tem a oportunidade de bater o bolo).

A- Ich! Virou uma lama.

P- Olha, o Luís disse que virou uma lama. Será que é uma lama gostosa?

(Todos vão até a mesa conferir)

P- E agora, o que falta?

A- Ir para o forno.

P- Não, ainda falta o fermento. Vamos ler aqui, oh: uma colher de sopa (que é a colher usada para tomar sopa, a medida), mas não é muito cheia, não.

Depois que a gente coloca o fermento, não precisa bater mais não é só misturar com delicadeza.

P- Agora vamos pegar o tabuleiro.

A- A forma.

P- Isso! Tabuleiro, forma... Eu já posso colocar o bolo aqui?

A- Não. Tem que esfarinhar a forma.

P- Temos que untar a forma.

(O bolo é colocado na forma e levado ao forno)

P- O bolo leva mais ou menos cinquenta minutos para assar.

A- Leva menos. O outro levou menos.

Enquanto o bolo assa, a professora solicita aos alunos que copiem a receita do cartaz triplicando os ingredientes. As intervenções são realizadas conforme as dúvidas levantadas, procurando sempre conduzir ao raciocínio. As normas ortográficas são contextualizadas, na medida em que as crianças triplicassem a receita, algumas palavras iriam para o plural.

Após o recreio, o bolo já estava pronto. E agora mais um desafio: cortar de tal forma que cada um ganhasse um pedaço. As crianças foram estimuladas a calcular, contando as pessoas para distribuir os pedaços de bolo. A aula mais uma vez foi saborosa e bastante produtiva, pois as habilidades adquiridas com o desenvolvimento da receita perpassaram por várias disciplinas. A figura abaixo registra a receita produzida em sala de aula: Bolo de Chocolate da Viviana.

**Figura 11:** Bolo de chocolate da Viviana.



**Fonte:** Pesquisadora, 2015.

A professora vislumbra envolver outras turmas em atividades relacionadas ao projeto. Uma proposta a ser trabalhada ainda é o desfile de pijamas, em que os demais alunos da escola serão convidados. E assim, quando perguntamos se o projeto já estava finalizando, a professora disse: *“Eu nem sei, Clarissa porque sempre aparecem ideias novas e eu fico com vontade de trabalhar com as crianças”*.

A escola ganharia muito se todos estivessem empenhados no trabalho com projetos interdisciplinares, onde a alfabetização e o letramento fossem os ingredientes principais desse bolo. Os demais não sabem o que estão deixando de saborear: a gostosura do trabalho prazeroso e os resultados bem sucedidos no final do processo.

### **3.3 Resultados da Pesquisa**

Buscamos responder então, mediante as coletas e análise dos dados, se a turma de alfabetização pesquisada do CEF Pipiripau II trabalha na perspectiva do letramento. Durante as observações das aulas e as entrevistas realizadas, foi possível constatar que a professora proporciona aos seus alunos o acesso ao mundo letrado, rejeita a prática fragmentada e estimula a participação, o diálogo, a

criatividade e a troca de experiências entre seus alunos. Nesse sentido, concordamos com Sarreta que contribui com a seguinte afirmação:

Sublinha-se que propiciar o acesso ao mundo letrado não significa superlotar a sala de aula com recortes de jornal, rótulos, embalagens, cartazes publicitários e colocar livros numa estante. O importante na verdade é que o aluno vivencie, na sala de aula, situações em que textos são apresentados do lado de fora da escola. Mas o objetivo primordial é o de ler e produzir textos, e não simplesmente o de utilizar textos e pseudotextos como pretextos para memorizar letras ou sílabas soltas. (SARRETA, 2013, p. 206).

A concepção dessa prática letrada se materializa perante as propostas lançadas aos alunos pela professora: a interação com textos que existem de fato na sociedade o que percebemos claramente quando realizou, em sala de aula, a receita do Bolo de Chocolate da Viviana, atividade que impregnou a aula de sentido, movimento e dialogicidade. Por esse dinamismo explícito na aula, fica evidente que as práticas sociais de leitura e escrita são vivenciadas pelas crianças, possibilitando-lhes a formação crítica, enquanto cidadãos.

Quando o sujeito em fase de alfabetização visualiza o sentido real da leitura e da escrita, como fez o aluno entrevistado ao ler a receita para que sua mãe e irmã a executassem reforça mais ainda a importância de que a alfabetização aconteça na perspectiva do letramento. Sabemos que a fala e a escrita envolve contextos e nesse sentido, Kleiman (2007) defende a inserção dos alunos em práticas relevantes de uso da língua.

Compreender os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem é imprescindível para o sucesso da aprendizagem, pois conforme Arroyo (2006), apud Sarreta, os sujeitos ocupam lugares e espaços sociais de lazer de trabalho, de cultura. Participam de movimentos de luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida, constituem-se protagonistas dos movimentos sociais do campo ou da cidade, criando redes de solidariedade e de trocas culturais diversas. Por isso a necessidade de valorizar a identidade cultural, a história dos sujeitos na comunidade em que vivem.

Todavia, apesar dos projetos se desenvolverem com louvor em sala, percebemos lacunas, uma vez que a escola não se envolve nos acontecimentos sociais da comunidade nem os convida para dialogar com o Currículo, hierarquiza o conhecimento. Durante essa pesquisa acontecia a Festa do Maracujá no Núcleo

Rural Pípiripau II e a escola não se envolveu no evento, manteve-se isolada. Percebemos que a escola localiza-se no campo, mas ainda não caminha dentro da proposta de Educação do Campo uma vez que se mantém alheia aos acontecimentos sociais. A prática contradiz o que a teoria bem posta do Projeto Político Pedagógico:

Buscando atender a estas diretrizes é que esta escola analisa a sóciobiodiversidade local e sua importância, como forma de valorizar e conhecer nosso bioma Cerrado e as formas de vida das populações neste território, lócus desta instituição de ensino. Nesse sentido, surgem os projetos pedagógicos de educação ambiental no contexto escolar, e em uma concepção Freiriana de educação, constroem-se os temas geradores desenvolvendo pesquisas nestas temáticas: educação em agroecologia, educação nutricional, formas de recuperação do bioma Cerrado face ao grande desmatamento local, formas de controle do capim Brachiara, recuperação das nascentes cada vez mais secas a cada estiagem, controle biológico de pragas cada vez mais resistentes ao uso de agrotóxicos, formas de destino adequado aos resíduos sólidos nesta área rural, onde não existe uma coleta sistematizada, dentre outras questões. Estes temas são partes constitutivas deste Projeto Pedagógico escolar, pois são questões essenciais da nossa realidade local e desta forma, contemplamos também, os eixos transversais propugnados pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais). (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p.08).

O Projeto Político Pedagógico reconhece a importância dos projetos interdisciplinares pautados nas necessidades da comunidade, mas engavetado a fim de cumprir ordens burocráticas, torna-se sem efeito como um amontoado de letras mortas. O movimento e a interação são necessários no ambiente escolar e para tanto, urge trazer para dentro desse espaço as vozes que emergem dos movimentos sociais, das lideranças comunitárias, dos trabalhadores rurais e de seus filhos. Ouvir os sensivelmente e ao mesmo tempo interagir no diálogo possibilitaria à escola como um todo, conhecer de perto quem são como vivem e o que anseiam seus alunos, para propor projetos que partissem das necessidades reais dos educandos a fim de valorizá-los e proporcioná-los sentimento de pertencimento. Então, uma ponte seria lançada, para que a partilha do conhecimento de mãos dadas com a transformação, transitassem livremente em nossas escolas.

Referendamos aqui, que a educação pública pode e deve ser de qualidade, mesmo diante de tantos obstáculos: sujeitos desfavorecidos socialmente, precariedade estrutural, ausência de recursos, defasagem de aprendizagem e tantos outros. Foi o que a pesquisa apontou sobre o trabalho desenvolvido pela alfabetizadora, o qual caminha rumo ao sucesso, por seu olhar diferenciado, a

concepção de aprendizagem e as práticas em alfabetização aliadas aos letramentos. Se todos os agentes se envolvessem nessa perspectiva, descobririam juntos, como defende Pacheco (2014), a escola como rede de aprendizagem colaborativa, espaço de cultura, lugares onde os saberes eruditos se casam com os saberes populares, onde a transformação acontece na partilha do conhecimento produzido.

## IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita dessa pesquisa, sob a luz teórica de vários estudiosos, Arroyo (2011), Caldart (2011) Bortoni Ricardo (2004, 2008, 2011), Soares (2005, 2006), Ferreiro (1993,2004), Kleiman (1989), Rojo (2004, 2009) nos proporcionou uma viagem histórica, social e política sobre os conceitos que envolvem a alfabetização ao longo do tempo.

A concepção tradicional, secular e cristalizada nas práticas educativas do século XVIII, sobrevive como o grande Fênix em nossas instituições de ensino. O conhecimento a conta gotas é medicado cuidadosamente: letras, sílabas, palavras, frases, antitextos, desvalorização dos sujeitos. O resultado? O fracasso, a desumanização e a exclusão social. A perpetuação de tais paradigmas fazem de nossas escolas, guetos alienando seus agentes dos acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais que circulam a sua volta. É imprescindível compreender que essa educação condicionada pela velha pedagogia não conduz à liberdade, ao crescimento, ao desenvolvimento humano, à aprendizagem.

Por que não mudar, se a prática centenária é estéril? Será o medo? Medo, diz Pacheco (2014, p.55), eu tenho daquilo que existe, medo de uma escola que reproduz analfabetismo, ignorância, exclusão, infelicidade. Os dados do INEP E INAF reiteram a fala do autor e comprovam a ineficiência do atual sistema, mediante as habilidades de leitura e escrita nas avaliações realizadas por crianças e jovens brasileiros. Qual sujeito, então, nossas escolas formam, se após anos de escolarização, não se adquire o domínio da própria língua e suas especificidades? Outro modelo de educação seria possível?

Por compreender a importância do processo de alfabetização e a necessidade deste caminhar paralelo ao letramento, investigamos a prática do CEF Pípiripau II e ao coletar e analisar os dados constatou que outra forma de educar é possível, pois falar de alfabetização é adentrar pelo campo da aquisição da linguagem e das práticas sociais. É compreender que o universo da leitura ultrapassa a codificação e a decodificação de símbolos, mas envolve intencionalidade, contextualização, ideologia, leitura das entrelinhas, inferências, pressupostos, interação e dialogicidade. É sob essa perspectiva que a professora alfabetizadora do 3º ano procura caminhar, alia a alfabetização ao letramento e

alarga o universo dos alunos. Os projetos interdisciplinares, os gêneros textuais e as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas nessa turma torna a aprendizagem repleta de significados e extrapola os muros escolares, uma vez que o conhecimento adquirido na escola se torna útil na comunidade em que vivem os alunos. Para ilustrar, retomamos a fala do aluno entrevistado: *Minha mãe traz um monte de receita. (do serviço), aí eu leio e minha irmã e minha mãe vai fazendo.*

É lamentável que a caminhada dessa docente se faça de maneira solitária, que os demais atores não interajam a fim de compartilhar as experiências exitosas. É necessário reconstruir conceitos e reconfigurar práticas para que a aprendizagem seja garantida a todos. Sobrepor os muros escolares e entender que a educação acontece em todos os espaços: cinemas, museus, praças, feiras, teatros, exposições, movimentos sociais constitui um bom começo. A escola não deve ser somente interface com a realidade, mas espaço onde ocorrem atos contributivos do desfazer do abismo entre a realidade escolar e os outros espaços contribui Pacheco (2014).

Um grande desafio para todos, aqueles que acreditam na educação e no seu poder de transformação, é vencer o ostracismo e propor o fortalecimento do trabalho coletivo e colaborativo de toda a comunidade escolar. Bem sabemos que a aprendizagem é uma via de mão dupla, os conhecimentos vão e voltam continuamente e uma boa oportunidade para valorizar a coletividade e a colaboração é considerar o que os sujeitos sabem. Um bom começo para o CEF Pípiripau II é colocar em prática a sugestão do aluno: *“Aqui tem tanto espaço e não tem uma horta! Poderia ter, aí a gente aproveitava no nosso lanche.”* A leitura desenvolvida por esse aluno, oportunizada pela prática pedagógica ao longo do ano, ultrapassa em muito a concepção da codificação e decodificação dos símbolos e nos convence, mais uma vez, que escola pública pode e deve ser de qualidade, seja no campo, seja na cidade.

## V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Editorial Presença/ Martins Fonte, Lisboa, 1980.

ALVES, Martins M, SILVA, C. **Os nomes das letras e a fonetização da escrita**. Análise Psicológica, 1999.

ANTUNES, Irandé. **Muito Além da gramática**. São Paulo, Parábola, 2007.

ARROYO, Miguel G. **A educação básica e o movimento social do campo**. Por uma Educação do Campo, org. Arroyo, Miguel G. et al, Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

BERTRAN, Paulo. **História da terra e do homem no Planalto Central: eco-história no Distrito Federal: do indígena ao colonizador**. Brasília: Unb, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - **Características da investigação qualitativa**. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola, 2011.

BORTONI-RICARDO, S.M. et al. **Formação do professor como agente letrado**. Editora Contexto. São Paulo, 2010.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BRADLEY L.; BRYANT P. **Categorizing Sounds and Learning to Read: A causal connection**. *Nature*, 1983.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Características Gerais da população: resultados da amostra. Rio de Janeiro: 2010. Disponível em: < www. Ibge.gov.br>. Acesso em agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96). Brasília: Imprensa Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRONCKART, JP. **Atividades de Linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

CALDART, Rosely S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular. 2004. p.315 – 405 IN: BORBA, Sara Ingrid. Educação rural: uma realidade no chão sem terra da escola do campo / Sara Ingrid Borba. João Pessoa: UFPB, 2008.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CORALINA, Cora. **Meu Livro de Cordel**. 18º ed. Cidade de Goiás ED. Global, 2013.

FERNANDES, Bernardo M. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão, org. Molina, Mônica C et al, 2008.

FERRARO, Alceu R. **“Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares”**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev. 1985.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística**. In FERREIRO, E. (org). Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo**. 5ª ed. São Paulo: Cortez e Editores associados, 1989.

FIORIN, José Luiz. **Linguística? O que é isso?** FIORIN, José Luiz (org). São Paulo: Contexto, 2013.

FOCAULT, M. A arqueologia do saber. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 14ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1985.

FREINET, Elise. **O itinerário de Celestin Freinet. A livre expressão na Pedagogia de Freinet**. São Paulo, Francisco Alves, 1979.

GIROUX, P. (1983). **Pedagogia Radical**. São Paulo: Cortez. Autores associados.

GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**, In Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, mar/ abr. 1995 p. 57-63.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

IBGE. Censo Demográfico de 2000: características gerais da população. Rio de Janeiro, IBGE: 2003. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

KATO, M.: **No mundo da escrita uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In KLEIMAN, A. B. (org.). Os significados do Letramento. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. - **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed., São Paulo, Atlas, 2001. 288p.

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

MEHAN, H. **Understanding in schools: the contribution of interpretative studies sociology of education**, 1992.

MUNDURUKU, Daniel. **Apalavra do grande chefe**. ED global, 2010.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas, SP: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**.

São Paulo: SEE: CENP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SARRETA, E. M. **O trabalhador e as exigências letradas na área rural**. UNB, 2013. (Tese de doutorado).

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 24ªed. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

SOARES, Magda. **Um tema em três gêneros**. 2ed. São Paulo. Autêntica, 2006. 128p.

SOARES, Magda; BATISTA, Augusto. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Ceale/ FAE UFMG, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 5ed. São Paulo, Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Portal.inep.gov.br/web/saeb/ana/resultados> Acesso em setembro de 2015.

[www.ipm.org.br/pt/br/programas/inaf/relatórios/Paginas/inaf2011.2012.aspx](http://www.ipm.org.br/pt/br/programas/inaf/relatórios/Paginas/inaf2011.2012.aspx)> Acesso em setembro de 2015.

<http://www.florestabrasil.or>> Acesso em setembro de 2015.

[www.google.com.br/maps/dir/cefpipiripaul/br020/df](http://www.google.com.br/maps/dir/cefpipiripaul/br020/df)>Acesso em julho de 2015.

## **VI- ANEXOS**

### **6.1.1. Entrevista 1**

A entrevista 1 foi realizada com a professora regente do 3º ano de alfabetização do CEF Pipiripau II. Seguem as perguntas:

1. Quando os alunos iniciaram o ano letivo, quais conhecimentos traziam em suas bagagens?
2. E agora, como está o panorama da aprendizagem nessa sala?
3. O que facilita e o que dificulta a aquisição da aprendizagem?
4. O que é ler?
5. A que você atribui o sucesso da alfabetização?
6. Como você compreende a alfabetização e o letramento?
7. A escola consegue transpor os muros e estabelecer uma relação de troca com a comunidade? Participa de eventos culturais, festas comunitárias, atividades econômicas? Traz o conhecimento popular para dentro de seus muros e alinha-o ao Currículo de Educação Básica?

### **6.1.2. Entrevista 2**

A entrevista 2 foi realizada com cinco alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Procuramos identificar qual leitura esses estudantes fazem da escola e se os conhecimentos adquiridos na escola conseguem auxiliá-los em suas práticas diárias. As questões são abertas e foram ajustadas de acordo com o andamento do diálogo. Seguem as perguntas da entrevista 2:

1. Qual é seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. Qual é seu endereço?
4. Há quanto tempo estuda nessa escola?
5. Você gosta da escola? O que mais gosta de fazer aqui?
6. Qual lanche você gosta mais?

7. Na hora do recreio, o que mais gosta de brincar?
8. Imagine que você seja capaz de fazer algo desaparecer, o que escolheria, aqui na escola?
9. E se você pudesse guardar uma coisa para sempre, o que escolheria?
10. Você aprendeu muitas coisas na escola? As coisas que você aprendeu aqui, o ajuda nas tarefas diárias, realizadas com sua família?
11. Você lê bastante na escola? E em casa, o que costuma ler? Alguém mais, em sua casa, lê com você ou para você?

### 6.1.3. Imagens da Sala de Aula



Cantinho da Leitura



Calendário



Alfabeto e Varal das Atividades

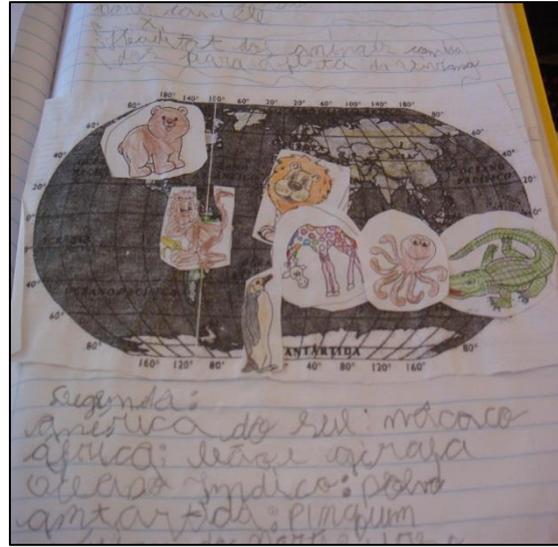


Cantinho da Matemática

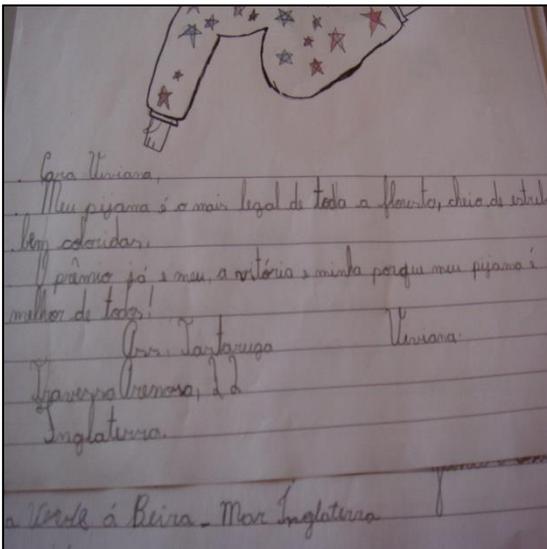
### 6.1.4. Atividades Relacionadas ao Projeto: Viviana, a Rainha do Pijama.



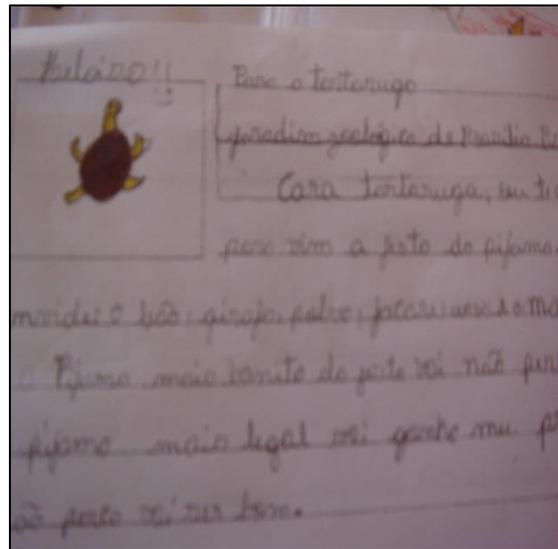
Início do projeto



Localização geográfica



Produção de texto: Bilhete



Produção de texto: Convite