



Universidade de Brasília- UnB

Faculdade de Planaltina- FUP

Curso de Graduação em: Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC

Daiane Marques de Araujo

Processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita no Colégio Estadual
Assentamento Virgilândia

Planaltina-DF

2018

Daiane Marques de Araujo

Processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita no Colégio Estadual
Assentamento Virgilândia.

Monografia apresentada ao curso de
Licenciatura em Educação do Campo
(LEdoC), da Universidade de Brasília (UnB),
como requisito parcial para obtenção do
título de Graduação em Licenciatura em
Educação do campo. Área de
Conhecimento: Linguagens
Orientadora: Profa. Dra. Eliene Novaes
Rocha

Planaltina-DF

2018

Daiane Marques de Araujo

Processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita no Colégio Estadual
Assentamento Virgilândia.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Eliene Novaes Rocha - (Orientadora)
Universidade de Brasília - UnB.

Prof. Dra. Maria Osanette de Medeiros (Examinadora)
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Djiby Mané - (Examinador)
Universidade de Brasília - UnB.

Planaltina-DF

2018

À minha mãe e à minha Filha.

Mariza e Emylli

Por serem os pilares da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Minha mãe por me criar com esmero e conseguir sozinha dar educação e acesso aos estudos aos cinco filhos.

À minha filha, que em meio a tantas dificuldades e ausências encarou essa fase com compreensão.

Aos educadores, educadoras e gestores da Escola Municipal Santo Antônio das Palmeiras, por cuidarem da alfabetização da minha filha, por zelar dela quando eu não estava presente, pelas caronas para trazê-la até onde eu estava. A vocês todo meu apreço e gratidão.

Às educadoras, gestoras e aos estudantes da Escola Municipal Santo Antônio das Palmeiras pelo apoio nas pesquisas e disponibilidade para participarem das entrevistas.

Aos educadores, educadoras, gestora e estudantes do Colégio Estadual Assentamento Virgilândia por me acolherem com paciência e disponibilidade nas minhas inserções orientadas, estágios e pesquisas realizadas na instituição. Tanto quanto, por cuidarem do aprendizado da minha filha e por zelar dela quando eu não estava presente.

Aos educadores da Licenciatura em Educação do campo da Universidade de Brasília UnB/ Faculdade de Planaltina (FUP), por mediarem o conhecimento aos graduandos com metodologias libertadoras e humanistas, buscando sempre despertar nos educandos um pensamento crítico e emancipatório. A vocês todo meu respeito e gratidão. Levarei por toda minha vida as especificidades de cada um com muito carinho. Estarão eternizados na minha memória.

À professora, doutora Maria Osanette, por tamanha determinação e dedicação com os estudantes da LEdoC, por sempre estar muito disposta a colaborar com esta pesquisa. Gratidão minha querida.

À CAPES, pela ajuda de custo durante a graduação, através da bolsa do Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID).

Ao Programa de Educação tutorial (PET), Saberes e fazeres do campo, por incentivar a prática de projetos, incentivando os bolsistas a uma prática de liderança e pro atividade perante a comunidade e à prática da docência.

Aos companheiros (as), Ionara Paiva, Elizene Nunes, Carla Socorro, Priscila Fenandes, Willian Aquino e Gustavo Lima, pelos quatro anos de companheirismo e luta. A estes agradeço aos lindos momentos de distração que amenizaram a dor da jornada.

À professora, doutora Eliene Novaes, por me orientar com paciência durante o processo e construção desta pesquisa. Além de orientadora, foi amiga, tornando a pesquisa mais leve.

À Licenciatura em Educação do Campo; por me tornar um ser humano melhor; por me fazer entender que o EU não tenha que vir antes do NÓS; por me ensinar que a luta não termina com minha conquista e sim que esta conquista é o início da minha força para uma luta coletiva.

A esse curso meu respeito gratidão e admiração.

Todo projeto educativo tem que ser um projeto de humanização. Isto implica reconhecer a desumanização, ainda que seja uma dolorosa constatação. Juntar os cacos de humanidade de tantos milhões de brasileiros triturados pela injustiça, fome, provocadas pela brutalidade do capitalismo. Buscar a viabilização da sua humanização no contexto social, concreto do Brasil. Este é o desafio pedagógico do projeto popular: RECUPERAR A HUMANIDADE ROUBADA DO POVO.

Miguel Arroyo

“Ler não é caminhar e nem voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo, é perceber a conexão entre o texto e o contexto e como vincula com o meu contexto”.

Paulo Freire

Lista de siglas

APPAV	Associação dos Produtores do Projeto de Assentamento Virgilândia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAV	Colégio Estadual Assentamento Virgilândia
DF	Distrito Federal
EMSAP	Escola Municipal Santo Antônio das Palmeiras
EMATER-DF	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal
EFAI	Ensino Fundamental Anos Iniciais
EFAF	Ensino Fundamental Anos Finais
FUP	Faculdade UNB de Planaltina
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colaboração e Reforma Agrária
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LP	Língua Portuguesa
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPP/EMSAP	Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Santo Antônio das Palmeiras
PPP/CEAV	Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Assentamento Virgilândia

PPP/LEdoC Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo

TC Tempo Comunidade

TE Tempo Escola

TU Tempo Universidade

UNB Universidade de Brasília

MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Lista de códigos da entrevista

(...) Silêncio e intervenção da entrevistadora

(-) Sorrisos

(-) (-) (-) Muitos sorrisos

(xxx) Identidades preservadas

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como ocorre o processo de alfabetização na Escola Municipal Santo Antônio das Palmeiras (EMSAP) e como este processo repercute no aprendizado da leitura e escrita dos educandos dos anos finais do ensino fundamental no Colégio Estadual Assentamento Virgilândia (CEAV). Foi como bolsista do Projeto de Iniciação à docência (PIBID), em estágios feitos em representação ao projeto, que ficaram perceptíveis as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, principalmente nos 6º e 7º anos. Para que haja uma aproximação teórica do objeto de estudo recorreremos aos seguintes teóricos: SOUZA (2012); SOARES (2016); LUCAS (2008); BOCK; FURTADO; TEXEIRA (2001); ROJO (2009); REGO (2014); GALVÃO (1995); VIGOTSKI (2000); ARAUJO (2012); ARAUJO (2016). Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo. O processo para a coleta de dados foi por meio de observações realizadas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental a partir de entrevistas realizadas com oito educandos, sendo quatro dos 1º e 2º anos do ensino fundamental anos iniciais da EMSAP e quatro do 6º e 7º anos do ensino fundamental anos finais do CEAV. Escolas estas localizadas no Assentamento Virgilândia, Formosa, Goiás. Optamos por utilizar nomes fictícios aos entrevistados, para assim preservar suas identidades. Para a sistematização do questionário de entrevista, partimos das seguintes perguntas orientadoras “Como os educadores ensinam os seus educandos a ler e a escrever e como esses assimilam estes processos de ensino.”. Ao final da pesquisa podemos concluir que os métodos aplicados nas escolas pesquisadas e pelos educadores podem ser um fator relevante para as dificuldades dos estudantes na aquisição da leitura e escrita, mas não um fator isolado e único, há vários outros fatores que podem interferir em uma aprendizagem da leitura e escrita mais consolidada na vida dos sujeitos.

Palavras-chave: Alfabetização, letramento, leitura e escrita.

Abstract

The in the Escola Municipal Santo Antônio das Palmeiras (EMSAP) and how these processes have repercussions on the reading and writing learning of the students of the final year of elementary school in the Colégio Estadual Assentamento Virgilândia (CEAV). As a scholarship holder of the Projeto de Iniciação a docência (PIBID), in stages in representation to the project, which was perceptible to the reading and writing difficulties of the students of the final years of elementary school, especially in the 6th and 7th years. In order to have a theoretical approach to the object of study, we have recourse to the following theoreticians: SOUZA (2012); SOARES (2016); LUCAS (2008); BOCK; FURTADO; TEXEIRA (2001); ROJO (2009); REGO (2014); GALVÃO (1995); VIGOTSKI (2000); ARAUJO (2012); ARAUJO (2016). It is a qualitative research. The data collection process was based on observations made in the initial and final years of elementary education based on interviews with eight students, four of the first and second years of elementary school were EMSAP and four of the 6 And 7 years of elementary school years of the CEAV. These schools are located in the Assentamento Virgilândia, Formosa, Goiás. We used fictitious names for the interviewees, in order to preserve their identities. For the systematization of the interview questionnaire, we start with the following guiding questions: "How educators teach their students how to read and write and how they assimilate these teaching methods." At the end of the research we can conclude that the methods applied by the institutions and the educators can be a relevant factor for the difficulties of the students in the acquisition of reading and writing, but not an isolated and unique factor, there are several other factors that can interfere in a learning of the reading and writing more consolidated in the life of the subjects.

Keywords: alphabetization, literacy, reading and writing.

SUMARIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I	19
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1. AS TRAJETÓRIAS DO DEBATE DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL	19
1.2. OS PROCESSOS DE LETRAMENTO NO BRASIL.....	26
1.3. AS PRINCIPAIS METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR;	29
1.4. OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	30
CAPITULO II	33
METODOLOGIA	33
2.1. CARACTERÍSTICA DA PESQUISA.....	33
2.2. CARACTERÍSTICAS DO ASSENTAMENTO VIRGILÂNDIA	34
2.3. CARACTERÍSTICAS DOS PESQUISADOS.....	37
2.4. CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS	37
CAPITULO III	42
ANÁLISE E RESULTADOS	42
3.1. A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	43
3.2. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	46
3.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ÁREA DE LINGUAGENS.....	49
3.4. A ESCOLA DO CAMPO E O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL SANTO ANTÔNIO DAS PALMEIRAS (EMSAP), ANÁLISE DO PPP.....	51
3.5. A ESCOLA DO CAMPO E O DESAFIO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO COLÉGIO ESTADUAL ASSENTAMENTO VIRGILÂNDIA (CEAV), ANÁLISE DO PPP.....	55
3.6. A LUZ DAS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	56

3.7. A LUZ DAS ENTREVISTAS COM EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS.....	<u>62</u>61
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	69
APÊNDICE- ROTEIRO DE ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES PARA EDUCANDOS, EDUCADORES E EDUCANDOS.....	72

INTRODUÇÃO

Iniciamos esta introdução exaltando a importância da produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na trajetória de construção e afirmação da Licenciatura em Educação do Campo, por compreender que, com base em Arroyo (2007), as pesquisas feitas em forma de denúncia pelos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora desvelam as contradições da classe, desmistificam a leitura feita por olhos que não vivenciam aquela realidade, sendo assim, uma leitura voltada para o proletariado, visto e denunciado por ele próprio. Desse modo, colocar o papel do pesquisador como conhecedor e denunciante da realidade como ela é, assim como criar mecanismos que possam intervir nas contradições sociais. O mesmo autor ressalta que

A função da pesquisa e do conhecimento não pode ser reduzida a conhecer a realidade. Há um grande acúmulo de conhecimento sobre a realidade, porém há pouco conhecimento e pesquisa sobre como intervir politicamente na realidade, sobre como avançar na transformação social. (ARROYO, 2007, p. 35).

A construção dos TCCs, pelas comunidades tradicionais, que estão dentro da universidade, quebra o paradigma do acesso ao conhecimento em forma de pirâmide, onde a meritocracia desfavorece a classe trabalhadora brasileira que acumulou desvantagens ao longo do processo histórico deste país.

Esta pesquisa não trata de um estudo comparativo, mas de buscar compreender como os processos de alfabetização, desenvolvidos na EMSAP, podem gerar processos de leitura e escrita mais consolidados numa fase posterior nos anos finais do ensino fundamental no CEAV.

A fim de construir reflexões para as dificuldades de leitura e escrita, este estudo busca contribuir para educadores e futuros educadores da alfabetização e de língua portuguesa. Compreende-se que este seja importante para comunidade acadêmica, por conter reflexões acerca do ensino e aprendizagem da leitura e escrita que interessam para os acadêmicos da licenciatura em Educação do

campo, por abarcar uma problemática que atinge tanto a realidade que eles vivenciam ou vivenciarão na atuação da docência.

Quanto ao objetivo desta pesquisa, é a análise reflexiva de quais os processos de alfabetização mais recorrentes da EMSAP como estratégia de alfabetização e análise de que forma esses processos podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes de sexto e sétimo anos no CEAV.

É importante destacar que, o intuito é analisar os processos segundo as perspectivas dos estudantes, como eles estão aprendendo a ler e escrever com as metodologias utilizadas pelos educadores.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos: o capítulo 1 trata das questões teóricas, aborda a trajetória da alfabetização e letramento no Brasil, focado nas principais metodologias e estratégias para a aquisição da leitura e escrita no contexto escolar, tanto quanto os desafios encontrados nas escolas, principalmente as do campo; o capítulo 2, trata das questões metodológicas, traz informações sobre o assentamento Virgilândia e da EMSP e CEAV do ponto de vista metodológico e estrutural, a apresentação dos sujeitos de pesquisa dentro deste contexto; o capítulo 3, traz a análise documental e bibliográfica das concepções da Educação do Campo e da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília (UnB)/ Faculdade UnB de Planaltina (FUP). Pontua a importância da formação de educadores para atuarem nas escolas no campo, focado especificamente na importância desta formação na área de linguagens e as contribuições que estes podem levar para suas comunidades e escolas de atuação. Ainda neste terceiro capítulo analisamos as entrevistas feitas aos estudantes do ensino fundamental.

As considerações finais trazem uma análise reflexiva deste estudo, como as principais dificuldades e motivações encontradas na construção desta pesquisa.

É importante registrar que o vínculo da autora/pesquisadora com a escola e o Assentamento é de longa data, desde seu surgimento. Tanto como o vínculo com as pessoas que participaram do processo de luta para que a escola pudesse existir e permanecer como está hoje. Portanto, falar deste contexto de pesquisa é ressuscitar a memória de luta traçada por aqueles que não desistiram.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo aborda a trajetória do processo de alfabetização e letramento no Brasil, focado nas principais metodologias e estratégias para a aquisição da leitura e escrita no contexto escolar, tanto quanto os desafios encontrados nas escolas.

Para que haja uma aproximação teórica do objeto de estudo, recorreremos aos seguintes teóricos: SOUZA (2012); SOARES (2016); LUCAS (2008); BOCK (2001); ROJO (2009); GALVÃO (1995); VIGOTSKI (2000); ARAÚJO (2012); ARAUJO (2016), KREUTZ (S/D).

1.1. AS TRAJETÓRIAS DO DEBATE DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL

A educação em muitos países, até o século XX, foi voltada para poucos, para quem podia pagá-la ou tinha influência nas classes dominantes. No Brasil, a educação do alfabeto foi trazida com a colonização, pelos Jesuítas, e com peculiaridades não existentes em países não colonizados.

A intencionalidade dos Jesuítas no início da colonização foram as doutrinações religiosas dos povos indígenas, com escolas criadas para atender, a princípio os índios do sexo masculino.

Neste período, além da intencionalidade de doutrinação cristã, a aquisição da leitura servia como caminho de adesão à cultura portuguesa, diminuindo as formas de aprendizagem a partir dos elementos culturais do meio em que viviam os indígenas. E por mais que houvesse uma forte resistência da parte dos índios

para manter suas culturas, língua, religião e modo de viver, os ensinamentos dos jesuítas eram eurocêntricos, fora do contexto indígena.

Apesar da intenção da doutrinação da educação indígena, ela existia. E os negros, que para cá foram trazidos para serem escravizados, que tipo de alfabetização a eles fora destinada? Nenhuma. A alfabetização destinada aos negros era nula. Além de toda barbárie sofrida pelos povos negros escravizados, a vida intelectual e manual foram segregadas, sendo ofertados a esse grupo os afazeres braçais, sem o direito de acesso à educação formal.

Com a abolição da escravidão, vieram de várias partes emigrantes para trabalharem nas lavouras, que em sua grande maioria se concentraram nas áreas rurais, em colônias. Neste momento são criadas as escolas étnicas.

É importante falarmos da migração dos povos de outros países, pois isso implica muito na construção da pluralidade étnica no Brasil. Essa formação étnica no Brasil parte de um projeto de nacionalização da nação e da educação.

As escolas étnicas eram formadas nas colônias de imigrantes vindos de várias partes, como Alemanha, Itália, Polônia, Japão etc. Essas escolas eram escolas comunitárias, formadas pelas próprias famílias imigradas. Imigrantes estes com altos índices de alfabetização. De acordo com Kreutz (s/d)

A secretaria de Agricultura de São Paulo, ao registrar os que entraram pelo porto de Santos entre 1908 e 1932, constatou que o índice de alfabetização era de 91,1% entre os alemães, 89,9% entre os japoneses, 71,3% entre os italianos e 51,7% entre os portugueses e 46,3% entre os espanhóis. (DEMARTINE, 1988, p.2 *apud* KREUTZ, s/d, p. 160).

Esses dados eram variáveis dentro das próprias etnias, dependendo da região de cada país.

Devido à forte tradição escolar destes imigrantes e a falta de escolas públicas brasileiras, foram formadas as escolas elementares étnicas. As aulas eram ministradas por poucos professores, que tinham formação para tal nos seus países de origem, ou por moradores das colônias que possuíam mais conhecimentos.

Das milhares de pessoas que migraram para cá, uma parte minoritária foi para as áreas urbanas e uma parte majoritária se estabeleceu nas áreas rurais.

Os imigrantes das áreas rurais criaram as escolas étnicas. Como afirma Kreutz (s/d):

Os alemães, italianos, poloneses, ao se estabelecerem em áreas rurais formando núcleos populacionais com características e estrutura marcadamente étnico-culturais, tiveram maior visibilidade enquanto imigrantes e promoveram as escolas elementares comunitárias. (KREUTZ, S/D, p. 159).

Embora em minoria, havia também as escolas étnicas particulares que, como na educação dos jesuítas, tinham uma forte tendência religiosa. Segundo Kreutz (s/d), eram escolas particulares mantidas por congregações religiosas que preservavam as especificidades do país de origem da mantedora. Ainda, segundo esse autor, no geral, havia poucas escolas laicas (assim como ainda é hoje, mesmo que implicitamente), sendo ambas conhecidas como centros de excelência no primeiro e segundo grau. Apenas as escolas japonesas estavam fora deste contexto religioso, e teve um processo de escolas comunitárias, mas com dinâmica laica, a partir da associação de pais.

O fim das escolas elementares étnicas se deu devido ao processo de nacionalização, entre 1938 e 1941. Neste processo foi exigido, de início, que as escolas étnicas usassem apenas materiais de língua portuguesa e que, todos os professores fossem brasileiros natos. Era proibido o ensino de línguas estrangeiras aos menores de 14 anos e intensificado o ensino da história e geografia do Brasil.

Por fim, “em 1938/1939, momento da nacionalização compulsória do ensino, estas escolas foram fechadas ou transformadas em escolas públicas, por meio de uma sequência de decretos de nacionalização” (KREUTZ, s/d, p.161).

Ao final do século XX, “com a constituição de 1988, fica na tutela do Estado garantir o direito a educação a todos, indiferente de raça, religião, origem ou classe social.” (SOUZA, 2012, p 11).

Dado o fato de a educação ser direito de todos e ser dever do Estado, surge a discussão e a linearidade da construção dos métodos de alfabetização. Assim, tendo “... contínua alternância entre ‘inovadores’ e ‘tradicionais’: um ‘novo’ método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por um ‘novo’

que qualifica o anterior de ‘tradicional’... e assim sucessivamente” (MORTATTI, 2000, *apud* SOARES, 2016, p.17).

Segundo Soares (2016), antes das últimas décadas do século XIX, era relevante apenas aprender a ler e escrever as letras, ou seja, aprender o alfabeto, combiná-lo e formar frases.

Era o método da soletração, com apoio nas chamadas cartas do abc, nos abecedários, nos silabários no b+a= BA. Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade – escrita, fonemas – grafemas, como se as letras fossem os sons da língua, quando na verdade, representam os sons da língua. (SOARES, 2016, p.17).

A aprendizagem da leitura e escrita não deve ser a partir de cópias e reproduções exatas. Concordamos com Ferreiro e Teberosky (1985), que devem ser consideradas as produções espontâneas descartando assim os métodos “tradicionais”, e levar em conta os elementos construtivos da criança. Assim

O modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos. Os aspectos gráficos têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, orientações da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações, etc). Os aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre representações. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.18 *apud* LUCAS, 2008, p.95).

Ao final do século XIX, foi se dando importância gradativamente à relação entre som e sílabas, de modo que “avançou-se para métodos fônicos e silábicos – métodos que receberam a denominação genérica de *sintéticos*.” (SOARES, 2016, p.17). Outra vertente dos métodos que surgiram e foram utilizados no final do século XIX é o analítico, que parte das palavras escritas para a sonoridade. “Métodos sintéticos e métodos analíticos inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo” (SOARES, 2016, p.20).

Ao fim do século XX, devido aos altos índices de reprovação nos 1º e 2º anos, surgiram vários estudos sobre os métodos utilizados na alfabetização, entre

tais o mais relevante e considerado como marco no que diz respeito à leitura e escrita foi o paradigma construtivista que, segundo SOARES (2016), se opõe aos métodos analíticos e sintéticos, porém com algumas especificidades, porque “ambos têm como pressuposto que a criança aprende por ‘estratégias perceptivas’...” (SOARES, 2016, p.20).

As perspectivas construtivistas tiveram imensas contribuições para a educação, em específico nas discussões em torno da alfabetização, nas décadas de 1980 e 1990, época essa em que havia uma discussão intensa em torno do fracasso escolar a respeito da leitura e escrita. Apesar de haver várias concepções sendo discutidas neste período, a que se destacou e foi considerada como um marco sobre a aquisição da leitura e escrita foi a perspectiva construtivista.

A crítica da perspectiva construtivista aos métodos considerados “tradicionais” (analítico e sintético) foi que:

Muitas das práticas habituais no ensino da língua escrita são tributárias do que se sabia sobre a aquisição da linguagem oral; a progressão clássica que consiste em começar pelas vogais, seguidas da combinação de consoantes labiais com vogais, e a partir daí chegar à formação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas (mamá, papá), e quando se trata de orações declarativas simples, é uma série que reproduz bastante bem a série de aquisição da língua oral, tal como ela se apresenta vista do lado de fora (isto é, vista desde as condutas observáveis, e não desde o processo que engendra essas condutas observáveis). Implicitamente, julgava-se ser necessário passar por essas mesmas etapas quando se trata de aprender a língua escrita, como se essa aprendizagem fosse uma aprendizagem da fala. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 23-24 apud LUCAS, 2008, p.92).

As diferenças entre o paradigma cognitivista e os métodos analíticos e sintéticos tomam vertentes diferentes quando, o segundo considera o aprendiz apenas como receptor passivo, que apenas recebem “... por meio do método e de material escrito – cartilhas ou pré – livros – elaborados intencionalmente para atender ao método (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986 apud SOARES, 2016, p.20), enquanto o primeiro, segundo Ferreiro e Teberosky (1986)

... o novo paradigma afirma ao contrário, a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz (...) propõe que se proporcione à criança oportunidades para que se construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita (...) textos 'para ler', e não textos artificialmente elaborados 'para aprender a ler', apagando-se, assim, a distinção, que métodos sintéticos e analíticos assumem entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986; FERREIRO, 1985 apud SOARES, 2016, P.21)

No Brasil, as mudanças e surgimento de novos métodos e formas de ensino da leitura e escrita, surgiram e ficaram pertinentes devido aos persistentes e constantes fracassos do ensino e aprendizado da língua.

Segundo Soares (2016), com a persistência do fracasso escolar dos anos 80, surgiram os métodos analíticos e sintéticos e o construtivismo, com a intencionalidade de combater o fracasso no que diz respeito à alfabetização, "... embora reconhecendo que as causas eram, sobretudo de natureza social," (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986: 17-18 *apud* SOARES, 2016, p.89). No que diz respeito a essa ideia de fracasso escolar ser devido às questões sociais, vale ressaltar que de acordo com Mortatti (2004):

Como decorrência, os elevados índices de repetência e evasão escolar, sobretudo os da 1º série e o fracasso da alfabetização, passaram a ser assim explicados: não são as crianças que são carentes e não aprendem a ler e escrever, evadindo-se da escola; é instituição que marginaliza e expulsa as crianças porque elas não se ajustam às suas normas, inclusive as linguísticas. (LUCAS 2008, p.90).

Para isso

"[...] do ponto de vista de uma escola que se queira democrática, o fracasso não deveria ser imputado ao aluno, mas a própria escola, que não conseguia oferecer condições de permanência digna, nem ensino de qualidade àqueles a quem oferecia a oportunidade de nela entrar. (MORTATTI, 2004, p.71 *apud* LUCAS, 2008, p.90).

Ainda no final do século XX, na área da psicologia, com grandes influências na área da educação, surgiu a perspectiva sociohistórica, chegando ao Brasil em meados da década de 1980.

A psicologia sociohistórica nasceu na antiga União Soviética, na Revolução Russa. E essa nova abordagem teórica é formulada por Vigotski. Nesta Perspectiva, Vigotski discordou de alguns métodos antes usados. Para ele, compreender as funções do homem, não deveria ser feita separadamente da sociedade onde vive, ou seja, separadamente da sua vida social.

Além de afirmar que o ser humano não poderia ser estudado isolado da sua vida social, Vigotski desenvolveu uma estrutura marxista para a psicologia. Por esses métodos, Vigotski fundamentou a corrente denominada psicologia sociohistórica ou psicologia de orientação sociocultural.

Claramente a psicologia sociohistórica se constitui pela crítica à visão liberal de homem. Ela abandona a ideia de que o homem é um ser autônomo, que se transforma sozinho, que o mundo psicológico se desloca da vida social e material, passando a ser definida de maneira que o “indivíduo é construído ao longo de sua vida a partir da sua interação no meio (sua atividade instrumental e da relação com os outros homens).” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p.87).

Para a psicologia sociohistórica, a individualidade do homem está definida como a sociedade, se organiza para o trabalho que, por sua vez, só é possível em sociedade. Por isso “quando se diz que o homem é um ser ativo, diz-se ao mesmo tempo em que ele é um ser social.” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p.89).

Nesse processo há um instrumento fundamental, que foi produzido social e historicamente, a linguagem. Portanto,

A linguagem materializa e dá forma a uma das aptidões humanas: a capacidade de representar a realidade. Juntamente com a atividade, o homem desenvolve o pensamento. Através da linguagem o pensamento objetiva-se, permitindo a comunicação das significações e o seu desenvolvimento. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p.90).

Desse modo, a linguagem é um instrumento essencial na construção da consciência psicológica, transforma o pensamento humano em algo complexo, por representar a vida humana em sociedade, dando assim acesso do homem a um mundo de significações historicamente produzidas, podendo assim atribuir o seu sentido pessoal ao mundo e ao mesmo tempo construindo sua consciência.

Vigotski insistia na importância de a Educação pensar o desenvolvimento da criança de forma prospectiva, e não retrospectiva, como era feito. Sua crítica foi contundente. Segundo Vigotski, a escola pensa a criança e planeja o ensino de forma retrospectiva por considerar, como condição para a aprendizagem, o nível de desenvolvimento já conquistado pela criança. No seu entender, a escola deveria inverter esse raciocínio e pensar o ensino das possibilidades que o aprendiz já obtido traz. O bom ensino é aquele que se volta para as funções psicológicas emergentes, potenciais, e pode ser facilmente estimulado pelo contato com os colegas que já aprenderam determinado conteúdo. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p.125).

Assim, de acordo com esta perspectiva, é importante que haja uma interação com os adultos e colegas, em uma troca recíproca de conhecimento, este sendo adquirido por influências externas.

1.2. OS PROCESSOS DE LETRAMENTO NO BRASIL

A respeito do letramento, concordamos com o ponto de vista de Rojo (2009), que traz uma reflexão sobre como a alfabetização e o letramento influenciam no social do sujeito, tais como nas últimas décadas, o brasileiro teve mais acesso ao letramento, porém o letramento de codificar e decodificar, sem uma leitura de mundo, uma leitura crítica e socialmente útil. A autora afirma que:

Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com temas do texto, inclusive o conhecimento dos outros textos/ discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. (ROJO, 2009, p.10)

Segundo Rojo (2009), o sujeito pode ser escolarizado sem saber fazer uma leitura geral do meio, mas estar inserido em várias práticas de letramento, ou seja, de certa maneira ser letrado, porém não adquirir as técnicas da codificação

e decodificação, "... recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.)." (ROJO, 2009, p.11).

A linguagem oral tem suas particularidades/peculiaridades, ela é apreendida no seu meio social com pais, irmãos, colegas etc., nos primeiros anos de vida. Já a escrita, que foi criada para suprir necessidades sociais, necessita de técnicas para seu domínio. A escrita é "uma tecnologia, portanto, uma invenção, necessitando de um ensino estruturado para a efetivação de seu domínio." (ROBERTO, 2016, p. 140). Fica evidente a importância do professor como mediador desse conhecimento, pois a aquisição da escrita só é possível através de mediação de alguém que domine a técnica.

Ultrapassaríamos os limites desta pesquisa, trazer toda a complexidade do termo letramento, até porque não há uma definição precisa para tal. Limitamos em trazer a história do seu surgimento e algumas definições que contribuirão para a análise dessa pesquisa. Dada a complexidade e pluralidade do termo, optamos a não nos delongar em sua conceituação e dar importância em trazer como ideia principal à diferenciação entre os termos letramento e alfabetização, por entendermos que apesar de haver algumas características sinônimas, há mais diferenciações a ser discutidas.

O termo "letramento" surge no Brasil em meados da década de 1980, que trouxe as primeiras discussões da palavra. Lucas (2008) traz na semântica da palavra que este termo

"ressurgiu no âmbito da linguística e da pedagogia, recebendo o significado de práticas sociais que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito. Esse termo, por vezes, também pode significar alfabetização" (LUCAS, 2008, p.119).

A palavra inserida no contexto da educação e da vida é "o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 1998, p.18 *apud* LUCAS, 2008, p.117).

Entende-se que há uma indissociabilidade entre o sujeito alfabetizado e o sujeito letrado. Interessa refletir que erroneamente são atribuídos como sinônimos a esses termos, neste sentido, Soares (1998) conceitua que:

alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, [...] é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura como e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 1998, p.39-40 apud Lucas, 2008, p. 121).

Define-se alfabetização como o processo de aprendizagem da leitura e escrita, a aquisição das normas técnicas de determinada língua, o desenvolver dos traços alfabéticos, codificá-los e decodificá-los. O letramento é definido como o uso social e competente da aquisição da leitura e escrita. Por tanto, o alfabetizado codifica e decodifica, o alfabetizado letrado é capaz de utilizar as habilidades da leitura e escrita em atuações de vários contextos sociais.

Na trajetória e discussões dos processos de alfabetização e letramento, há diferenças entre eles na sua conceituação e ação que devem ser conceituadas. Com base nos esclarecimentos trazidos no decorrer deste capítulo, refletiu-se sobre a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, porém,

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio- históricos da aquisição da escrita [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desligar-se de verificar o indivíduo e centralizar-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, p.9 apud LUCAS, 2008, p.103).

O conceito e prática de alfabetização e/ou letramento foram e estão sendo construídos ao longo do processo histórico, tendo várias intencionalidades para que se fundamentem as melhorias no ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Estamos fazendo parte deste processo, hoje que é novo, pode ser reconstruído e tornar-se velho e assim sucessivamente. Somos construtores deste processo, cabe a nós fazermos parte disso ativamente.

1.3. AS PRINCIPAIS METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR;

Durante a coleta de dados através das entrevistas e observações notamos o constante uso das concepções construtivistas e socioculturais. Por mais que os métodos tradicionalistas, usados antes da década de 1970, estejam enraizados nas metodologias dos professores, tiveram colaboração significativa no âmbito da história da alfabetização, tanto quanto as concepções construtivistas e socioculturais.

Discutir sobre os processos de alfabetização nos coloca em uma posição complexa, pois, por mais que seja um assunto muito discutido atualmente há muitas divergências de conceitos.

A respeito do construtivismo, Lucas (2008) afirma que

A perspectiva de influência Piagetiana focaliza a construção ativa da linguagem escrita pela criança por meio de interações com o ambiente, enfatizando como os conceitos são por ela construídos, se desenvolvem se modificam e se diferem dos conceitos do adulto. [...] realça a importância da interação entre o adulto letrado e a criança, e a necessidade do apoio do primeiro em eventos significativos de escrita. (LUCAS, 2008, p.88).

Cada criança está exposta a um meio social diferente, estes meios com especificidades culturais distintas. Por isso, a cultura e a aquisição da linguagem são elementos do meio, que influenciam no desenvolvimento dos estágios da criança, visto que “o simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas: Para que se desenvolvam, precisa interagir com o ‘alimento cultural’, isto é, linguagem e conhecimento.” (GALVÃO, 1995, p.41). Neste sentido

A história do desenvolvimento da escrita inicia-se quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasceu a linguagem. O gesto, especificamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança, como a semente contém um futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo é, frequentemente, um gesto que foi fixado. (VIGOTSKI, 2000, p.186, *apud*, LUCAS, 2008, p.105).

A educação e a vida estão em conjunto e precisam dialogar, da mesma forma que o ser humano evoluiu durante o processo histórico, a escrita evoluiu ao longo do tempo e para ampliar e suprir a necessidade de comunicação humana. Compreende-se que a escrita precisa ser mediada por quem a domine, neste caso o professor. Porém,

Vigotiski (2000) critica os métodos de alfabetização que enfatizam o domínio da técnica, sem considerar e criar a necessidade da criança. Para ele, da mesma forma que elas se apropriam, sem grandes esforços da linguagem oral tendo em vista a necessidade de se comunicarem com os outros, a linguagem escrita precisa se tornar uma necessidade para elas, que vivem em uma sociedade grafocêntrica. Para isso, dizia ele, a escrita deve ser apresentada às crianças não como um ato mecânico ou habilidade técnica, mas como uma atividade cultural, complexa, considerando seus usos sociais. (LUCAS, 2008, p.102-103).

O Brasil é uma sociedade grafocêntrica, por ser uma sociedade centrada no uso da leitura e escrita, que exige que os sujeitos façam uso competente destas para uma inclusão social. Além de dominarem as normas técnicas da escrita, o educador a ensinar e o estudante ao aprender, devem fazer o ato para que supram as necessidades de viver nessa sociedade.

Em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, precisa-se do uso da leitura e escrita para atividades simples do cotidiano, tais como pegar um ônibus, ler uma bula de remédio, ver a data de validade dos alimentos, etc. Um analfabeto numa sociedade grafocêntrica, tende a ser excluído de vários contextos sociais, político entre outros.

1.4. OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Trazer as questões que norteiam as dificuldades aplicadas aos métodos de alfabetização, torna complexa a missão de pesquisadores e professores da área.

Há várias questões que podem classificá-los como “ruins ou bons”, “certos ou errados”, “adequados ou inadequados”. Dada à complexidade da conceituação e aplicação dos métodos de alfabetização, devemos destacar peculiaridades que podem mudar os rumos da sua aplicação. Soares (2016) explica que os métodos são uma questão e não a questão. Segundo a autora, há no contexto educacional vários fatores que podem influenciar positivo e negativamente os rumos do ensino e aprendizagem. Soares (2016; 51-52) Traz questões hipotéticas que podem firmar sua tese

Em primeiro lugar, ela ocorre em uma sala de aula com certo número de alunos, número que pode ser adequado, ou não, às necessidades e às possibilidades dos métodos de alfabetização, com espaço suficiente e adequado, ou não, às atividades previstas pelos métodos, com disponibilidade, ou não, de material didático e recursos necessários a prática dos métodos.

Em segundo lugar, a sala de aula em que se desenvolve a aprendizagem está inserida em uma escola que é de determinado tamanho, tem determinadas condições físicas e materiais, orienta-se por certo currículo e certa organização do tempo, é dirigida por determinado gestor, está sujeita a interferências positivas ou negativas de órgãos externos da administração educacional (distribuição de livros didáticos, paradidáticos, de literatura, avaliações externas da aprendizagem dos alunos) e em que impera determinado “clima”, que possibilita e facilita, ou não, ações e iniciativas e incentiva, ou não, alfabetizadores (as) e alfabetizados.

Os métodos usados por educadores podem mudar o rumo da aprendizagem do estudante. Mas não os métodos sozinhos. A falta de recurso material, uma escola sem estrutura física para atender a quantidade de educando, pouco recurso humano para atender várias funções, falta de material didático são fatores que podem impedir que o educador cumpra a função de educar com êxito, como ressalta Galvão:

O estudo contextualizado da criança possibilita que se perceba que, entre seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam um contexto do desenvolvimento. (GALVÃO, 1995, p.39)

É, e sempre foi um desafio para o professor de educação básica, a utilização de métodos e estratégias que facilitem o ensino e aprendizagem da leitura e escrita dos educandos, pois é sabido que, para que o sujeito/criança se aproprie/aprenda a ler e escrever ela necessita da mediação do outro, este que domine as técnicas e normas da escrita.

A criança, para aprender o sistema de escrita, depende de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de levá-lo a apropriar-se da tecnologia da escrita. (SOARES, 2016, p.19).

Diante dessa afirmação, pode-se concluir que se depende do outro para o crescimento do educando, como a escola trata as questões da fala, escrita e leitura? Muitas vezes uma falta de compreensão das questões das variações linguísticas do educador pode atribuir ao educando um fracasso escolar e não a valorização de uma cultura linguística local. E isso ocorre em todos os anos do ensino básico, desde os anos iniciais. Isso pode ser atribuído à falta de formação continuada aos educadores para atuarem de forma correta ao nível de aprendizagem e ao ambiente onde atua.

Vinculado à situação acima, há a problemática da falta de recurso material existente nas escolas públicas, que implica em dificuldades na atuação da docência. Outro fator é a pouca participação dos pais nas atividades escolares. Como estamos pesquisando escolas do campo, devemos ressaltar que se trata de uma comunidade onde a subsistência principal é a agricultura e falta-lhes tempo para essa prática.

A escola do campo enfrenta desafios maiores que a escola urbana. Usam currículos que são criados para suprir necessidades urbanas, e as docentes recebem poucas formações adequadas para o público camponês.

CAPITULO II

METODOLOGIA

Este capítulo traz informações sobre assentamento Virgilândia, onde estão localizadas as escolas pesquisadas, assim como apresenta as escolas do ponto de vista estrutural e metodológico. Trata como as escolas abordam as questões metodológicas da leitura e escrita. Faz uma apresentação dos sujeitos da pesquisa dentro do contexto em que se inserem.

É importante destacar que, além das pesquisas de campo, observação participante e entrevistas, a proposta deste capítulo é trazer a objetividade singular do objeto de pesquisa através da subjetividade da autora, já que esta é participante/moradora e foi estudante das escolas do mesmo contexto.

2.1. CARACTERÍSTICA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois há relação entre o mundo real, objetivo e subjetivo do pesquisador. Têm educandos e educadores das instituições de ensino; Escola Municipal Santo Antonio das Palmeiras (EMSAP) e o Colégio Estadual Assentamento Virgilândia (CEAV) como fontes diretas para a coleta dos dados, que foram fundamentados através de observações e entrevistas.

De acordo com Creswell, (2007),

A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores (CRESWELL, 2007, p. 209).

Usamos como instrumentos para a coleta de dados, observações e entrevistas, que de acordo com as perspectivas de uma pesquisa qualitativa, trata-se de uma relação e interação direta entre pesquisador e pesquisados. O objetivo do uso destes instrumentos foi obter as informações necessárias para o enriquecimento da pesquisa e para obtenção de dados, que colaboraram com informações de como os processos de alfabetização influenciam no processo da leitura e escrita no ensino fundamental anos finais (EFAF)

Participou desta pesquisa um total de doze (12) pessoas. Destes, quatro (4) estudantes do ensino fundamental anos iniciais (EFAI) da Escola Municipal Santo Antônio das Palmeiras (EMSAP), que cursam o primeiro e segundo anos, quatro (4) estudantes do Ensino Fundamental anos finais (EFAF), do sexto e sétimos anos do CEAV.

2.2. CARACTERÍSTICAS DO ASSENTAMENTO VIRGILÂNDIA

O assentamento Virgilândia é uma área da reforma agrária, situado aproximadamente a 100 km da cidade de Formosa Goiás, que está localizada no Nordeste Goiano, entorno de Brasília.

Em 1997, a terra foi desapropriada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ocorrendo então apropriação provisória de aproximadamente 160 famílias de trabalhadores sem-terra, que se subdividiram em seis grupos, para se distribuírem em áreas diferentes do assentamento, denominado como Virgilândia, em homenagem ao antigo dono da terra, Virgílio Alves.

As famílias foram organizadas em seis grupos nas distribuições das terras e cada grupo, também tinha seus representantes, que era subordinado a um coordenador, e um secretário para resolver problemas internos entre as famílias. Cada grupo ficou conhecido pelos nomes dos moradores que moravam antes de ser tornar o assentamento. Os grupos ganharam os seguintes nomes: Dinorá,

Miguel, João Moreira, Luiz Verruga e Paraim. (PEREIRA, 2013, p.15).

Atualmente o Assentamento é habitado por aproximadamente 252 famílias, assentadas pela “reforma agrária” que têm como subsistência principal a agricultura familiar, criação de gado, galinhas, porcos, caça, pesca caseira e extrativismo. A flora e a fauna têm característica do ambiente do cerrado. Segundo Marques Araujo, 2011 a flora local apresenta uma biodiversidade como:

Pequi (*Caryocar brasiliense* Cambess), baru (*Dipteryx alata* Vog.), mangaba (*Hancornia speciosa* Gómez), araticum (*Annona crassiflora* Mart.), cajuzinho-do-mato (*Anacardium humile* A.St-hil.), cagaita (*Eugenia dysenterica* DC), murici (*Byrsonima verbascifolia* Rich), jatobá (*Hymenaea stigonocarpa* Mart.), entre outras, que vem sendo explorados de maneira inadequada, através de desmatamentos, queimadas, produção de carvão e outros tipos de degradações. (MARQUES ARAUJO, 2011, p.2).

A Fauna do cerrado no assentamento Virgilândia apresenta uma biodiversidade de animais como: veado, tatu, ema, seriema, anta, lobo guará, jaguatirica, jacu, teju, onça pintada, gato do mato, gato e cachorro do mato, paca, raposa, quati, porco queixada, porco espinho, saruê, capivara, várias espécies de macacos, várias espécies de pássaros, catitú, cutia; várias espécies de serpentes, várias espécies de peixes entre outros.

O assentamento Virgilândia está localizado a 100 km de Formosa, Goiás, sendo 85 km de asfalto pela BR 020 e 15 km de estrada de chão até chegar à sede do assentamento. O mapa a seguir mostra o assentamento, que contém 16.000 hectares.

Sindicato dos trabalhadores rurais do município de Formosa em busca de melhorias físicas para o Assentamento.

2.3. CARACTERÍSTICAS DOS PESQUISADOS

A população pesquisada é composta por dois grupos distintos. O primeiro é composto por educandos do ensino fundamental anos iniciais (EFAI), de ambos os sexos, com faixa etária aproximada entre seis e sete anos, moradores do assentamento Virgilândia e adjacências, educandos da Escola Municipal Santo Antônio das Palmeiras que dependem do transporte escolar para chegar até a unidade de ensino. Já o segundo é composto por educandos do sexto e sétimo anos do ensino fundamental anos finais (EFAF), de ambos os sexos, com faixa etária entre doze e treze anos, que estudam no CEAV. São moradores do assentamento Virgilândia e dependem também do transporte escolar para chegarem até a unidade de ensino.

Os grupos são distintos, mas que se interligam na formação das unidades escolares. A pretensão deste estudo é analisar como essa ligação interfere ou influencia na aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes do EFAF.

2.4. CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS

A primeira escola da região foi construída/adaptada, em uma área cedida pelo fazendeiro do local, Feltrim, em 1990, antes do surgimento do assentamento Virgilândia. A unidade atendia aproximadamente 38 educandos da alfabetização e do EFAI, que estudavam em regime de séries multisseriadas.

A primeira educadora, Ednei Fernandes de Souza, exercia não só a função de educadora, mas de diretora, faxineira e merendeira. A escola, que foi

adaptada na gestão do prefeito Jair Gomes de Paiva, oferecia pouca, ou nenhuma estrutura para que se gerisse uma qualidade necessária tanto para educar quanto para aprender.

Uma das primeiras escolas do Assentamento Virgilândia



Fonte: Colto, Simone Rodrigues Barbosa, 2013.

Com o surgimento do assentamento, aumentou a demanda de espaço e recurso humano para a continuidade da escola, necessitando de uma nova unidade para suprir as necessidades do local. Somente entre 2001 e 2003 que as reivindicações da comunidade foram atendidas, surgindo assim a Escola Municipal Santo Antônio das Palmeiras, construída no mandato do Prefeito Sebastião Guimarães (Tião Caroço).

A nova sede escolar foi conquistada com melhorias significativas de estrutura, contando com 04 salas de aula, (sendo que uma delas atualmente funciona como refeitório e serve também para desenvolver as oficinas do Programa Mais Educação), 01 banheiro feminino, 01 banheiro masculino, 01 banheiro exclusivo para educandos com necessidades educacionais especiais, 01 mini sala para informática, 01 sala para as funções multifuncionais (direção, secretaria, reuniões, etc.), área de circulação e alojamento com 2 quartos e 1 banheiro para professores (que vinham da cidade).

Apesar das melhorias, a unidade continuava atendendo apenas o ensino fundamental anos iniciais (EFAI). Os estudantes do ensino fundamental anos

finais (EFAF) e ensino médio estudavam no distrito de Santa Rosa de Lima que fica a 14 km da sede do assentamento.

Em 2003, foi instalada uma extensão do colégio Estadual Distrito de Santa Rosa no prédio da EMSAP, que atendia o EFAF e em 2005 o ensino médio. Isso ocorreu mediante luta dos moradores junto à associação que atuava na época.

Estes apresentaram um projeto, que continham as dificuldades enfrentadas no deslocamento dos estudantes para o distrito vizinho e o pedido de atendimento escolar aos estudantes da modalidade do ensino médio na escola que tinha no assentamento. Documento este, que tramitou por órgãos responsáveis por políticas públicas e educacionais, como, Subsecretaria Regional de Educação do Estado de Goiás, Secretaria Municipal de Educação do município de Formosa e Câmara dos vereadores de Formosa.

Em 2007, o colégio deixou de ser extensão e passou a chamar-se Colégio Estadual Assentamento Virgilândia, atendendo ao EFAF e Ensino médio. Vale ressaltar que o nome do CEAV foi escolhido pelos educandos da então extensão.

Há rumores entre moradores e alguns profissionais da educação de uma possível regressão nesta conquista, pois recentemente foi construída uma escola no distrito de Santa Rosa, com estrutura maior que a demanda que o distrito exige, fazendo assim supor que a construção desta unidade intenciona atender não só os moradores daquele distrito, mas também dos assentamentos vizinhos. Esperamos então as cenas dos próximos capítulos desta história. Voltemos à discrição das nossas escolas.

Portanto, hoje o prédio atende as duas instituições de ensino: A EMSAP, que atende a educação infantil e o EFAI e o CEAV que atendem o EFAF, o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O primeiro é responsabilidade da prefeitura Municipal de Formosa e o segundo responsabilidade do Estado de Goiás. Respeitando a Lei 9394, Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) 1996, quando diz no art.10 que os Estados devem incumbir-se

II – definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público;

VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta lei;

Assim como diz no artigo 11 desta lei que os municípios devem incumbir-se

V – oferecer à educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental permitido a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;

Ao longo da história do assentamento Virgilândia, as instituições educacionais deste passaram por inúmeras dificuldades estruturais até chegar à estrutura atual. O prédio atualmente, que atende rede municipal e estadual, conta com uma estrutura melhorada comparada ao seu início, com doze salas de aula, quatro espaços de secretaria, diretoria e afins, duas cozinhas, sete banheiros, jardins e horta, pátio de convivência e quadra de esportes (não coberta). Há dentro da escola uma unidade de pronto atendimento para toda a comunidade escolar e local.

Sede da Escola Municipal Santo Antônio das Palmeiras e do Colégio Estadual Assentamento Virgilândia.



Fonte: ARAUJO JUNIOR, 2015, p.17.

Atualmente a Escola Municipal Santo Antônio das Palmeiras atende 94 estudantes que estudam em regime de séries multisseriadas. Cada turma com 1 educador. As turmas de 1º e 2º anos pesquisadas são de 28 a 30 educandos. Tem conselho de classe, onde a comunidade e grupo gestor participam para discutirem o funcionamento da escola. Assim, sendo uma gestão democrática.

O Colégio Estadual Assentamento Virgilândia é estruturado em direção, coordenação pedagógica, gerência de merenda, secretaria, corpo docente, serviços administrativos, serviços gerais, unidades complementares (conselho escolar, conselho de classe). No total, são 21 funcionários: 1 diretor, 1 coordenador pedagógico, 1 gerente de merendas escolar, 1 secretário (a), 1 auxiliar de secretaria, 10 professores, 4 auxiliares de serviços gerais, 2 vigias e 149 educandos.

CAPITULO III

ANÁLISE E RESULTADOS

Este capítulo aborda as concepções da pesquisa, a análise documental e bibliográfica e as percepções dos estudantes sobre aprender a ler e escrever.

Na análise documental pontuamos as concepções do surgimento da Educação do campo, qual influência este curso traz para a realidade das comunidades tradicionais e como as Linguagens podem contribuir na conquista de uma educação contra-hegemônica, fazendo reflexões acerca das contribuições que a área de linguagens e a formação de professores para tal podem inferir na realidade das escolas do e no campo.

A fim de refletir sobre a importância da Educação do Campo, traçamos uma linha que traz as concepções da Educação do campo, da Licenciatura em Educação do Campo, e da formação de professores licenciados em Linguagens.

Para analisarmos as percepções dos estudantes a respeito da aprendizagem da leitura e escrita, apresentamos a discussão das entrevistas utilizadas na pesquisa, análises destas entrevistas com base nas observações participantes e apoio das concepções teóricas dos autores discutidos ao longo do segundo capítulo.

Foi entrevistado um total de oito educandos, sendo quatro dos 1º e 2º do ensino fundamental anos iniciais (EFAI) e quatro estudantes dos 6º e 7º do ensino fundamental anos finais (EFAF).

Para preservação da identidade dos entrevistados, trouxemos a análise com nomes fictícios, mas preservando a originalidade de suas falas e suas idades verdadeiras.

Os estudantes entrevistados do ensino fundamental anos iniciais (EFAI) estudam em regime de séries multiseriadas, nos turnos matutinos e vespertinos. Optamos por não caracterizar o período de cada entrevistado para manter a identidade do professor, por acreditarmos que cada fala correspondendo ao

período de estudo pode trazer a sua caracterização. Não colocamos a série dos entrevistados para manter a sua identidade e a dos professores.

3.1. A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A expressão Educação do Campo surgiu a partir de longas discussões e lutas de movimentos sociais, principalmente os dos coletivos do campo.

A Educação do Campo é produto das lutas dos movimentos sociais do campo. No nosso curso, as mãos que escreviam durante as aulas eram as mesmas que empunhavam bandeiras do MST e seguiam em marcha exigindo os nossos direitos, dentre eles o acesso à educação, não mais apenas nos níveis elementares, mas também o acesso ao Ensino Superior. (ARAUJO, 2016, p.25).

O conhecimento é direito humano e a educação individualista, propõe a exclusão das minorias, apostando no desenvolvimento apenas de aptidões individuais que não tratam questões, tais como as que os indivíduos estão condicionados em situações diferentes, sejam elas culturais, geográficas, econômicas etc. Concordamos com Arroyo (2007) de que

A história mostra que há uma relação estreita entre a negação desses direitos humanos mais básicos à vida, ao trabalho, à saúde, à dignidade, à terra, ao território e o direito à educação, ao conhecimento e aos bens da herança cultural. (ARROYO, 2007, p. 37).

Caldart (2012) explica que a Educação do Campo não tem um conceito fixo e engessado, pois ainda é uma construção de luta, que se constrói constantemente através de lutas sociais, sindicais, estudantis e civis. Os movimentos sociais do campo em conjunto com a população camponesa e movimentos da educação do campo são principais agentes dessa conquista em construção. Caldart (2012) ressalta que

A educação do campo pode ser datada. Nasceu primeira como Educação básica do campo no contexto da preparação da I conferência nacional por uma educação básica do campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de junho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir do seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente afirmada nos debates da II conferência Nacional, realizada em julho de 2014. (CALDART, 2012, p.257).

Uma discussão realizada em torno da luta por uma educação de qualidade para trabalhadores (as) do campo, a preocupação que surgisse uma educação de qualidade aos camponeses, uma educação emancipatória, que ligue vida intelectual ao trabalho como princípio educativo, a cultura e a vida social dos sujeitos do campo. Uma luta não só por aquisição de conhecimentos científicos, mas, por uma formação completa.

A II conferência retomou a discussão da I, reafirmando que a educação do campo deve ser direito de todos. Direito este que estava sendo tensão de discussão e de luta por profissionais da educação e coletivos dos movimentos sociais que lutaram e lutam por uma educação justa, igualitária e de qualidade para os camponeses e que não seja tratada como favor ou esmola para sujeitos, e sim direito dos camponeses e dever a ser assumido e mantido pelo Estado.

A luta dos movimentos sociais e moradores do campo passou a ser, não só pela terra e pela reforma agrária, agora a luta incluía uma educação do e no campo, de qualidade e que atendesse as especificidades do camponês. Ou seja, não apenas ter escolas físicas no campo, mas com metodologias para especificidade deste povo.

A Educação do Campo sustenta-se na valorização da vida do campo com o objetivo de construir políticas públicas que garantam o direito de trabalhar e estudar no campo assentado em uma boa qualidade, o que significa construir um paradigma solidário e sustentável nas relações entre a educação, Agricultura Familiar e os demais aspectos culturais e produtivos dos povos do campo.(PPP UFPR, p.13)

Molina, pesquisadora da Educação do Campo afirma que:

A Educação do Campo [...] vem como parte das lutas dos camponeses para continuar existindo enquanto camponeses. Então, eles passam dentro das suas lutas a associar, de uma

maneira muito forte e muito intrínseca, o acesso ao conhecimento e luta pela terra. Então, o Movimento da Educação do Campo é parte desse processo da luta dos camponeses para continuar existindo enquanto tal, pra continuar garantindo a sua reprodução social a partir do trabalho na terra. E a luta pelo direito à escolarização, pelo conhecimento, vem se somar a essa luta na perspectiva de que o conhecimento científico seja também uma estratégia de resistência dos camponeses para manter o seu modo de vida, seus saberes, enfim, a sua existência social a partir do trabalho na terra (MOLINA, 2015, Informação verbal *apud* ARAUJO, 2016, p.62).

A Educação do Campo firma seus marcos normativos na LDB 9394/96; Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP 1, de 19 de fevereiro de 2002; **Parecer CNE/CEB Nº: 1/2006**; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB N 1 – de 3 de abril de 2002.

Com amparo nas leis que norteiam a Educação do Campo são atualmente, segundo Molina (2011), 37 Instituições de Ensino Superior que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo, abrangendo todas as regiões do país. Não podemos negar um avanço significativo nas políticas públicas que norteiam a Educação do Campo. Interessa-nos refletir que os avanços devem ser contínuos, que uma parcela mínima do campo tem acesso à educação de qualidade. Há que haver uma luta incessante para fazer valer as palavras que se fixam ao PPP de LEdoC UnB (2009).

A luta principal da Educação do Campo tem sido por políticas públicas que garantam o direito da população do campo à educação, e a uma educação que seja no e do campo. NO: as pessoas têm direito a ser educadas onde vivem; DO: as pessoas têm o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. E esta educação inclui a escola: Hoje uma luta prioritária porque há uma boa parte da população do campo que não tem garantido seu direito ao acesso à chamada Educação Básica. (PPP, 2009, p.9).

O sujeito do campo que recebe uma educação fora o seu contexto social, político e cultural perde sua identidade, suas especificidades culturais, provocando o êxodo rural em grande escala.

3.2. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

O curso de Licenciatura em Educação do campo, ofertado na Universidade de Brasília (UNB), Faculdade de Planaltina (FUP) é voltada para a formação de educadores habilitados por áreas de conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática), para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

É importante ressaltar que, antes do edital de 2009, a UnB já tinha duas turmas em formação e a 3ª em processo de seleção em andamento. Atualmente a Universidade formou a sétima turma, em 2017 e continua com sete turmas em processo de formação.

O curso se consolida com metodologias formuladas para formarem educadores com comprometimento de educar de acordo com as especificidades e interesses do campo. Além de habilitar os educadores para licenciar por área de habilitação, a LEdoC habilita para a gestão da escola e processos de liderança na comunidade, ou seja, uma educação inteira, prepara “educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão de processos educativos que acontecem na escola e em seu entorno” (PPP,2009,p.3).

A LEdoC na UnB/FUP estrutura-se em duas áreas de habilitação; linguagens, ciências da natureza e Matemática. O PPP está sendo reformulado e passará a ofertar três áreas de habilitação, Linguagens, ciência da natureza que será separada da matemática. Essas três habilitações têm em suas matrizes curriculares métodos interdisciplinares e transdisciplinares com três núcleos estruturantes: Núcleo de Estudos Básicos (NEB), Núcleo de Estudos Específicos (NEE) e Núcleo de Atividades Integradoras (NAI).

A formação por área trata de organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares, por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes da realidade complementares. Busca-se, desse

modo, superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar, e mudar o modo de produção do conhecimento na Universidade e na Escola do Campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade (MOLINA e SÁ, 2011, p. 48 *apud* ARAUJO, 2016, p.67).

A matriz curricular é grade de créditos fechada, com 235 créditos obrigatórios que totalizam 3525 h/a, divididos no tempo de quatro anos (8 semestres). Funciona em regime de alternância que atende educandos moradores do campo, territórios quilombolas e indígenas, especificamente do centro oeste brasileiro (Goiás, DF e entorno). Interessa-nos destacar que:

a alternância que vivenciamos no Brasil parte das experiências das Escolas Família Agrícola – EFA's, com vistas a atender especialmente aos filhos dos agricultores. É a partir do acúmulo de experiências destas que os movimentos sociais do campo, ao constatar as demandas de continuação da educação para jovens e adultos, buscam uma organização pedagógica, percebendo a alternância como uma possibilidade de elevação da escolaridade dos jovens e adultos do campo brasileiro. (ARAUJO, 2014, p.35-36).

Algumas especificidades funcionais e metodológicas diferenciam a LEdoC dos demais cursos da FUP. Singularidades como, regime de alternância, organicidade como parte da formação acadêmica, alojamento estudantil, ciranda infantil (...).

No regime de alternância, os estudantes dividem seu tempo acadêmico em duas partes, durante o semestre letivo. Os educandos têm o tempo universidade (TU) e o tempo comunidade (TC) que, segundo Araújo (2016), a alternância vincula o sujeito do campo a sua comunidade, formando sujeitos que atuem nas escolas compreendendo a dinâmica da vida dos camponeses.

Ela [a pedagogia da alternância] brota do desejo de não cortar raízes. É uma das pedagogias produzidas em experiências de escola do campo que buscaram integrar a escola com a família e a comunidade do campo. No nosso caso ela permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra. (MST, 2005, p.2004 *apud* ARAÚJO, 2016, p.66).

No TU, que dura aproximadamente sessenta dias por semestre, os educandos estudam aproximadamente 8h diárias, com aulas teóricas mediadas por professoras (es). No TC os educandos se ocupam, além de uma formação teórica complementar as do TU, a uma formação prática, com realização de estágios, inserção orientada na escola e comunidade e seminários integradores.

Uma das intenções pedagógicas do regime de alternância é não desvincular o educando do seu meio, durante seu curso de graduação.

... Para tanto as atividades de tempo comunidade deverão ser planejadas de modo a atender as especificidades da comunidade de inserção de cada educando, mas com orientação docente em tempo escola e acompanhamento por monitores durante o tempo comunidade... Relatórios serão elaborados pelo educando e pela monitoria, apresentados e discutidos no tempo Escola subsequente. Em tempo escola o processo avaliativo, considerado como elemento do processo avaliativo, considerado como elemento do processo pedagógico e não como uma etapa ou etapas pontuais deste, será discutido coletivamente pela equipe docente e de coordenação, que elegerão as estratégias e metodologias adequadas a cada etapa. (PPP, 2009, p.25).

A organicidade funciona no TC e TU. No TC, os educandos trabalham em coletivo para se inserirem nas suas comunidades de origem e escolas de inserção e no TU se inserem em grupos de trabalho para se organizarem dentro da universidade, com objetivo da sua auto-organização.

A organicidade se originou com a função de autogestão e auto-organização dos acampados e camponeses, e é uma prática geralmente utilizada por movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A LEdoC aderiu a essa forma de organização como metodologia e prática da autogestão dos educandos. Como observa o PPP (2009)

Haverá uma intencionalidade na articulação entre organização de estudos e as demais dimensões e práticas formativas oportunizadas pelo curso (gestão coletiva do processo pedagógico, participação em atividades de trabalho no local de realização do curso, convivência na turma e entre diferentes turmas). (PPP, 2009, p.24).

A LEdoC tem o objetivo de formar educadoras(es), preparados científica e humanamente para atuarem nas escolas do campo ou que atendam moradores do campo, que atuem condizente com a práxis social e educacional, constituindo e reforçando assim a luta por acesso dos trabalhadores à educação, que não a dissocie da luta pela terra, reforma agrária, trabalho, cultura, soberania alimentar etc.

3.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ÁREA DE LINGUAGENS

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), na habilitação de linguagens, proporciona aos educandos desta área a transformação social das suas comunidades por meio do letramento. Envolve várias práticas que abrange vários destes, em principal o letramento social que vai além do letramento escolarizado. Contribui assim, não só para o conhecimento científico, mas, também, para uma formação humana.

Araújo (2016) registrou em sua tese de doutorado que

[...] pelo perfil do curso, conforme apresentado no PPP e apreendido na nossa vivência nesse contexto de letramento, haja um interesse em fortalecer as identidades camponesas, quilombolas, bem como os papéis de docentes e militantes da classe trabalhadora. Assim, concebemos o letramento acadêmico não como a atribuição de uma nova identidade, mas de (re) construção desses sujeitos. (ARAUJO, 2016, p.83).

A importância da área de linguagens é crucial para a transformação da realidade do campo, pois as escolas do campo necessitam de educadores com proficiência em leitura e escrita. Compreendemos que para a formação da LEdoC, os sujeitos camponeses podem colaborar para a transformação da sua realidade através do conhecimento científico.

Pois isso faz-se necessário uma formação crítica e abrangente que possibilite, aos educandos, recursos necessários, para atuar na formação de novos leitores críticos e inseri-los na sociedade letrada como sujeitos que usam da escrita para registrar sua história e suas tradições. (MOURA, 2015, p.59 *apud* ARAÚJO, 2012, p.83).

O contexto das escolas do campo é de professores em exercício sem formação ou com formação igual às séries do mesmo nível dos estudantes. Até o final do século XX, e em alguns casos até hoje, as escolas do campo atendem apenas o EFAI, conseqüentemente causando o êxodo rural, pois estes sujeitos deparam com a necessidade de migrarem para as áreas urbanas para concluir sua formação. O acesso à universidade era e ainda é remota. O curso de Licenciatura em Educação do Campo surge para quebrar a hegemonia da Universidade. Concordamos com ARAUJO (2016) ao afirmar que

O ingresso dos alunos da LEdoC na universidade, cujo público é composto pelos segmentos historicamente excluídos: negros, quilombolas, sem-terra, camponeses, pequenos agricultores, traz mais do que meros alunos para a universidade; traz, sim, uma diversidade de culturas, de saberes, de identidades e de práticas de letramento, que precisa e deve ser considerados pela academia. Afinal, nenhuma concepção de singularidade é capaz de atendê-los, pois eles são diversos em suas culturas e modos de ser e de viver. (ARAÚJO, 2016, p.82).

O acesso desse povo, que historicamente foi excluído, muda o perfil excludente das instituições de ensino superior.

Na área de Linguagens (estudos verbais e não verbais, os estudantes estudam literatura, linguística, teatro e espanhol. Disciplinas que trazem em suas metodologias uma intencionalidade não só de uma formação científica, mas, também, uma formação que atenda as especificidades do campo, que atenda a diversidade do povo camponês, metodologias que liguem a vida no campo aos conteúdos ministrados.

3.4. A ESCOLA DO CAMPO E O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL SANTO ANTÔNIO DAS PALMEIRAS (EMSAP), ANÁLISE DO PPP.

A Escola Municipal Santo Antônio das Palmeiras (EMSAP) está localizada no assentamento Virgilândia, Formosa-Goiás, a unidade é voltada para a formação da educação infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI), que funciona nos turnos matutinos e vespertinos e a EJA no turno noturno.

Esta unidade escolar foi criada com respaldo na

Lei no 150//91 – JP de 21/05/1991. Autorizada pela CEE n.º 423 de 04/06/93 (Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série), Reconhecida pela SEC n.º 1733 de 06/05/97 (Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série) e Renovação de Reconhecimento pelo CME n.º 006 de 28/04/2010 (Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano) e tendo como Código Escolar – INEP o n.º 520.46486. (PPP/EMSAP, 2018, P.4).

De acordo com a proposta pedagógica, a metodologia adota uma postura de transformação social, que traz a formação do sujeito como um todo, com capacidades críticas para promover mudanças na sua realidade.

Com relação aos métodos, consta no PPP/EMSAP que a escola não usa um método exclusivo e sim

A mesclagem de métodos adaptando a realidade dos discentes e respeitando as diversidades no âmbito educacional sendo que a interdisciplinaridade levará os estudantes a um conhecimento mútuo e permitirá uma reflexão profunda e crítica de si mesmo. (PPP/EMSAP, 2018, p.6).

Segundo consta no PPP, há nesta mesclagem de métodos a ação educativa através da pedagogia de projetos. Dentre os projetos estão: “A páscoa”, “Festa do divino espírito santo (folia mirim)”, “Meu tesouro (mãe)”, “Agrinho (Educação ambiental)”, “Trabalho e consumo consciente”, “Dia da família”, “Descobrimo a leitura”, “Sustentabilidade alimentar: Nutrição e saúde”, “momento cívico: Hino nacional, de Goiás e Formosa”, “Primavera”, “História e cultura Afro-brasileira e Indígena” e “Orientação sexual e não violência contra a mulher”.

É indiscutível que alguns dos projetos desenvolvidos na EMSP colaboram para uma formação completa e que intenciona uma educação inclusiva no campo macro. Porém, se pensarmos uma educação que abranja as especificidades do camponês há pouco, se não, nada.

Como exemplo, destacamos a presença do programa Agrinho, que na nossa perspectiva de escola que queremos para campo, contraria totalmente a lógica de materialidade de uma escola no campo. Almejamos uma escola do campo que traga em suas metodologias o trabalho como princípio educativo, com uma formação completa do sujeito, que respeite as diversidades do ser humano, do bioma, respeitando as diversidades humanas e da sustentabilidade ambiental nas comunidades.

No Brasil temos dois modelos de desenvolvimento do campo, que se diferem, e muito, entre si: O agronegócio e a agricultura familiar. O primeiro é a prática que o Agrinho propaga e o segundo é a prática que nós, moradores e professores do campo almejamos para nossas comunidades.

Vale explicar que o agronegócio visa apenas à comercialização dos alimentos, o uso inconsciente de defensivos químicos (veneno), alimentando a lógica capitalista. Caldart (2015) afirma que:

O agronegócio combina trabalho assalariado com busca de atrelamento de todos agricultores, inclusive os pequenos agricultores familiares, a esta lógica de dependência do mercado de insumos sintéticos industriais. Sua lógica de produção leva a redução do “mercado de trabalho assalariado rural” mantém os dados da baixa escolaridade, assim como a baixa remuneração do trabalho dos assalariados; (CALDARTE, 2015, p.s/p).

O programa Agrinho tem em sua intencionalidade, embora implícita, fortalece a lógica do agronegócio. É descaradamente uma doutrinação nas escolas públicas e particulares para alimentar o capital explorador. Não há em sua matriz fatores, que consideramos importantes para um projeto de campo que almejamos, tais como, a soberania alimentar, agricultura familiar, agroecologia, etc.

Portanto, um programa de nível nacional, que não contemple a perspectiva da agricultura familiar, exclui e prejudica a classe trabalhadora camponesa,

propaga o uso de agrotóxico etc., vai totalmente contra o modelo de desenvolvimento de campo e de materialização de escola de campo que almejamos.

Assim, ficamos na indagação. Uma escola no campo, que exalta um projeto como o Agrinho, está trazendo estratégias para a transformação do conhecimento? Está trazendo a interdisciplinaridade? Está ligando o conhecimento científico com a realidade do pequeno agricultor? Essa escola está construindo estratégias que contextualiza os conteúdos com a realidade dos estudantes? Esta escola tem a intencionalidade de deixar de ser uma escola rural para ser uma escola do campo? Está formando sujeitos que atuam na sua realidade? Vale a reflexão.

Tal projeto não contribui para transformação social, para a materialização da escola do campo, não caracteriza o modelo de desenvolvimento no campo que contempla uma soberania social, não contribui para formação de um educador que forma sujeitos que protagonizem e interajam com sua realidade.

Quanto aos objetivos gerais e específicos da proposta político-Pedagógico da EMSAP, optamos por transcrever os originais, pela dificuldade em parafraseá-los, mantendo a originalidade. A seguir estão os objetivos gerais e específicos da Proposta Político-Pedagógica da EMSAP.

O PPP/EMSAP apresenta como objetivo geral “compartilhar conhecimentos interagindo com os alunos, família e escola resgatando valores afetivos, éticos e culturais em prol da melhoria da qualidade da educação” (PPP/EMSAP, 2017, p.7).

E como objetivos específicos: Esclarecer as finalidades e metas que vão direcionar o trabalho da escola; Compartilhar conhecimentos obtidos através de projetos; Atingir a função social que a escola possui em sua plenitude; Resgatar os valores afetivos e éticos entre a família e a escola; Buscar mecanismos e valorizar a qualidade de ensino; Interagir os alunos com a família e a escola; Oportunizar a formação de cidadãos conscientes do contexto social em que vivem, levando-os a pensar de forma crítica, despertando o senso de responsabilidade; Resgatar os valores: afetivos, éticos e religiosos; Formação global do aluno despertando as suas potencialidades, indo além da transmissão do conhecimento, visando sua interação com a realidade; Participar das questões

da vida coletiva, preservando o meio ambiente, respeitando e compreendendo os outros e a si mesmo; Desenvolver a função social a fim de garantir à todos condições de viver plenamente a cidadania, cumprindo seus direitos e deveres; Resgatar os princípios éticos e democráticos para a convivência e a cidadania: igualdade, diversidade, participação e solidariedade; Propiciar a interação entre a equipe diretiva, professores, administrativos e toda a comunidade; Compreender que a educação é o espaço onde ocorre a transformação e a construção do saber sistematizado.

A proposta segue o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo na sua matriz curricular o ensino de Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Ciências, Matemática, História, Geografia e como parte diversificada o Ensino Religioso.

Quanto aos objetivos do ensino da Língua Portuguesa, interessa-nos neste trabalho o estudo das dificuldades encontradas no aprendizado da leitura e escrita. Em uma perspectiva interdisciplinar, as disciplinas se interligam entre si e com a vida, mas dada a complexidade do assunto, nos limitaremos apenas em falar sobre o ensino da língua portuguesa.

Os objetivos para o ensino da Língua Portuguesa no PPP/EMSA (2007) consiste em levar os educandos a dominarem a língua, dada o fato da sua necessidade para viver em sociedade. O texto propõe que passada essa etapa de ensino, os estudantes estejam capazes de:

Perceber a escrita e a leitura como fundamental para ampliar o conhecimento de mundo; Utilizar diferentes registros, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; Conhecer, respeitar as diferentes variedades linguísticas; Escrever textos coerentes e coesos de diversos gêneros; Conhecer e analisar criticamente os usos da língua; Identificar a LP como possuidora de variedades regionais, sociais, culturais, geográficas e discursivas. (PPP/EMSAP, 2017, p. 11).

No que diz respeito ao processo de avaliação, dita o PPP/EMSAP (2017) que ela é processual e contínua. Ressalta-se que no 1º e 2º do EFAI “será feita conforme cumprimento das matrizes curriculares e habilidade, é definida para

cada uma destes anos / séries em processos específicos de avaliação, sendo vedada à retenção neste ciclo de alfabetização”. (PPP/EMSAP, 2017, p.25).

3.5. A ESCOLA DO CAMPO E O DESAFIO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO COLÉGIO ESTADUAL ASSENTAMENTO VIRGILÂNDIA (CEAV), ANÁLISE DO PPP.

O objetivo central do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Assentamento Virgilândia (CEAV) – PPP/CEAV é a formação para o mercado de trabalho. Assim, seus elaboradores ditam que o objetivo principal da instituição é “proporcionar ao educando formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades para autorrealização e preparo para o exercício consciente da cidadania e qualificação para o trabalho” (PPP/CEAV, 2015, p. 4).

Este objetivo difere com a intenção de uma escola que se materializa como escola do campo. Como afirmamos no início deste capítulo, a intencionalidade de uma formação de escola do campo é que esta atenda uma formação completa e dinâmica, que interaja com a formação em sua totalidade. Para tanto, entende-se que uma formação voltada para a criação de mão de obra barata, empobrece e mecaniza a educação.

Observa-se uma divergência de intencionalidade de objetivos. Para alcançar os objetivos desejados, os objetivos específicos intencionam trazer uma metodologia de uma formação completa e totalitária.

A compreensão dos direitos individuais e coletivos, do cidadão, do Estado, da família e dos grupos que compõem a comunidade; O respeito à dignidade e as liberdades fundamentais do homem; O desenvolvimento integral do indivíduo e de sua participação na obra do bem comum; O preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos, naturais, políticos, sociais e tecnológicos, que lhes permitam utilizar as possibilidades para sobressair perante as dificuldades do meio em que estão inseridos individual e coletivamente; A preservação e expansão do patrimônio cultural; A condenação a qualquer tratamento desigual, por motivo

de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou raça. (PPP/ / CEAV, 2015, p, 4).

Dos recursos financeiros, o PPP/CEAV afirma que:

Os recursos financeiros são adquiridos por meio dos Planos de Desenvolvimento escolar, Plano Dinheiro Direto na Escola, Fundo de Desenvolvimento Escolar. Recebe recurso dos PROESCOLA, PDDE/FNDE, FNAE/TE que são usados para a manutenção, conservação e merenda escolar... (PPP/CEAV, 2015, p.5).

Nas observações participantes e observações do PPP/CEAV, as metodologias buscam instaurar uma dinâmica que contextualiza os estudantes com suas culturas, instigando-os ao interesse por estudar e zelar pelo patrimônio da escola. Assim, com a intencionalidade que estes educandos despertem um olhar sociocrítico, socioambiental, sociocultural, sociopolítico, valorizando os conhecimentos prévios e empíricos dos educandos.

Observa-se que a instituição tem um funcionamento democrático que, “Para atingir nossos objetivos, a democracia e a liberdade, o grupo gestor do colégio, respeita a individualidade dentro da diversidade, valorizando as ideias de cada aluno”. (PPP/CEAV).

3.6. A LUZ DAS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

É comum encontrarmos trabalhos, livros sobre indagações intermináveis sobre métodos de alfabetização, como esses métodos trabalham o letramento, quais dificuldades encontradas por professores no ensino da língua e seus desafios para alfabetizar, justificativas para as dificuldades e fracassos no aprendizado da língua escrita, etc.

Neste tópico, analisamos a “questão do método” (SOARES, 2016) e sua influência no processo de ensino e aprendizagem da língua de acordo com a concepção de quem está aprendendo a ler e escrever (neste caso estudantes do

ensino fundamental). Como eles assimilam o que estão estudando? Como eles assimilam a forma que lhes está sendo ensinado. Eles compreendem o que estão estudando? Como eles gostam que lhes ensinem? O que têm facilidades para aprenderem? Questionamentos como estes serão aqui tratados como forma de análise e em diálogo como as teorias apresentadas no capítulo 1 deste trabalho.

Apresentaremos a seguir a análise das falas dos educandos do ensino fundamental anos iniciais (EFAI), com perguntas orientadoras, tais como; como os professores os ensinam a ler e escrever e quais são as dificuldades ou facilidades que eles encontram nestes métodos utilizados, tudo a partir da visão dos estudantes.

A primeira pergunta aos estudantes foi “*Como sua (seu) professora te ensina a ler e escrever?*” Percebemos que para essa pergunta tivemos respostas contrárias e divergentes, pois as séries são multisseriadas e estavam em estágios de aprendizagens diferentes, condicionados a estruturas familiares diferentes, culturas diferentes e desenvolvimentos de idade diferentes, ou seja, sujeitos com especificidades próprias.

Mariele: Ensina fazer as tarefa (...), copiar (...) copia no quadro (...) canta história.

Guevara: Lê textinhos(...) e lê (...) e escrever no quadro pra aprender.

Honestino: Escrever ela não faz nada, ler eu faço sozinho, (...) junto as letras, quando eu não sei eu chamo ela (...) ela vem, vem um pouco. Ela fala “Fais aí, faizai que depois e olho”.

Olga: Ela fala as letinha e as palavra (...) e as palavras (...) e a leta A, U, E (...) Ela não ensina é eu que esquevo. (...) faço assim, passo pu riba da taéfa que ela dá (...) do desenho.

A essa pergunta, a estudante Mariele responde que a educadora a ensina nas atividades em sala, a ensina a copiar e conta histórias. Em acordo com a fala da estudante Mariele, o estudante Guevara afirma que a educadora lê textos para os educandos e enfatiza “e lê”. A afirmação dos dois estudantes ressalva a importância da mediação do outro, letrado na mediação da leitura e escrita da criança.

Já o estudante Honestino, que é de turno contrário aos estudantes Mariele e Guevara e que são alfabetizados com outra professora, deixa a entender na sua fala que sua professora não o auxilia na sua aprendizagem. Quanto à resposta à pergunta referida acima, segundo ele, ela não o ajuda na escrita, deixa a entender que ela passa as atividades e os deixam tentar fazer sozinhos, só depois os auxilia com as possíveis dificuldades. Da mesma maneira, a estudante Olga afirma que não é muito auxiliada pela educadora, já que segundo a estudante, ela apenas dita ou fala as letras e passa atividades de cobrir e pintar, prática comum de atividades deste nível de ensino.

Percebemos que há formas e metodologias diferentes entre os professores. Na situação da estudante Marielle e Guevara, podemos perceber que há uma inteiração maior entre o professor e os (as) estudantes. O que alfabetiza neste turno apresenta ao estudante algo novo, algo que ele não sabe (Lê textinhos (...) e lê (...) e escrever no quadro pra aprender). Nesta situação serve de mediador do conhecimento e da cultura, o apresentando a cultura grafocêntrica. Compreendemos que “Não há aprendizagem que não gere conhecimento: não há desenvolvimento que não prescinda da aprendizagem. ‘Aprender é estar com o outro, que é mediador da cultura’.” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 126).

Observa-se que a estudante Olga relata a sistematização de ensino da professora, como por meio de soletração e transcrição. Percebemos na sua resposta, que ainda são utilizados os métodos ABC, conhecidos como tradicionais, já que o PPP da escola ressalva que a metodologia utilizada pelos docentes:

(...) é a mesclagem de métodos adaptando a realidade dos discentes e respeitando as diversidades no âmbito educacional sendo que a interdisciplinaridade levará os estudantes a um conhecimento mútuo e permitirá uma reflexão profunda e crítica de si mesmo. (PPP, 2017, p.6).

Na segunda pergunta, intencionou-se entender como os educandos gostariam de aprender a ler e escrever. (Como você gostaria que seu professor lhe ensinasse a ler e a escrever?)

Mariele: (Mostra na parede as letras H,R,N), (...) não sei fala (...)(Corre todo o ambiente e só retorna depois de alguns minutos) Sei escrevê essa e essa e essa e essa e essa e essa (...) (apontando para algumas letras, como A, E, U, B, M e P), qué vê tia? (...) (desenha alguns traços, semelhantes à letras) (...) Essa é T, essa o A, essa o m (aponta para os traços, mesmo que esses não sejam as letras correspondentes.)

Guevara: Fazê continha (...) a letra não sei (...) acho mais difícil lê.

Honestino: Escrever ela não ajuda não, ler eu faço sozinho de vez enquanto, junto as letras B, A, C, quando eu não sei eu chamo a tia xxx, ela disse pra mim fazer a pois eu consigo sozim.”

Olga:Tia, como é seu nome? (respondo) Tia, meu àpis não fica apontado, aí xxx não me empesta o apontadô (...) aí não dou conta.

Há equívocos praticados por instituições de ensino no que diz respeito a “questões dos métodos” (SOARES,2016), veja bem, pela instituição, e não só pelo professor. Mas nesse caso notamos um distanciamento entre metodologia de cada educador que pratica a docência na mesma intuição. Afirmamos isso, com base na resposta do Honestino, destinada à segunda pergunta da nossa entrevista. Na recusa de mediar a aprendizagem do estudante, o educador pode estar prejudicando o desenvolvimento do educando. Concordamos com Mello (2007), que afirma:

A principal e mais “perigosa” interpretação, de acordo com alguns estudiosos, é que a escola e professor podem acreditar que não devam interferir no processo de apropriação da língua escrita pela criança, porque essa se alfabetiza sozinha, uma vez que se encontra no centro do processo de aprendizagem. Como resultado, essas crianças podem caminhar para um destino desastroso (MELLO, 2007, p.113, *apud* LUCAS, 2008, p.100).

Neste caso, acreditamos que o papel do educador não deve ser apenas de observador ou provocador de conflitos cognitivos, sua participação precisa ser ativa como dirigente do processo, se colocando à disposição do estudante, promovendo um ambiente e recursos que propiciem a aprendizagem.

Nas respostas de Mariele e Honestino, destinadas à segunda pergunta, fica perceptível que há uma sistematização de ensino das letras isoladas do contexto, as aprendendo gradativamente, porém, um deles já sabe escrever seu nome,

dando sentido funcional à linguagem. Neste sentido, Vigotski(1993) afirma que “a palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável” (VIGOTSKI, 1993, p, 104-105 *apud* BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p.94).

Compreendemos que a participação ativa dos pais no processo de aprendizagem escolar traz evoluções significativas no processo de alfabetização. Para entendermos essa questão, a terceira pergunta indagou aos estudantes se seus pais os ajudavam neste processo (Seus pais ajudam nas atividades escolares em casa?).

Mariele: Mamãe ajuda (...), papai ta trabalhando, né?

Guevara: Ajuda.

Honestino: Eu esqueço de fazê.

Olga: Não.

Dois estudantes contam com a ajuda dos pais, dois não. Em campo macro, entendemos que 50% dos sujeitos em fase de aquisição da linguagem verbal, estão a receber as normas técnicas apenas na escola, assim sendo prejudicados no processo de alfabetização. Para tanto, é atribuído uma responsabilidade apenas ao professor.

É através da mediação pela linguagem do outro e pela atividade que se desenvolve na mente da criança processos psicológicos mais complexos, é imensurável a importância do trabalho coletivo entre educação formal e a família.

Para compreendermos quais as principais dificuldades os educandos foi feita a quarta pergunta (Como você gostaria que seu professor lhe ensinasse a ler e escrever?).

Mariele: Ajudano na tarefa, pegano na minha mão.

Guevara: Ta bom o jeito que ela me ensina

Honestino: Ensinano. Ela num mim ensina quando eu achodifícil, só fácil.

Olga: segura na mão, igual a tia xxx fazia (...) Cando ela segura na mão eu do conta.

Na quinta pergunta tentamos compreender como o atual método funciona com os estudantes, para isso perguntamos quais eram as principais estratégias

utilizadas pelos professores atuais para facilitar a aprendizagem dos estudantes (O que você mais gosta na forma que sua professora te ensina a ler e escrever?).

Mariele: Quando tem música e brincar.

Guevara: Quando ela ensina as coisas difícil.

Honestino: Pra fazer continha, lê é ruim, eu num gosto. Não tem nada que ela faz que gosto. Só continha.

Olga: De nada, ela num ajuda eu.

A educanda Mariele afirma gostar de aprender brincando e com música. Compreendemos que o ato de brincar é um ato de conhecer o mundo, o educador que usa o lúdico como estratégia de ensino está interagindo com a criança, assim propicia a criança um aprendizado mais consolidado dentro do seu mundo, que em algumas vezes é o imaginário. Neste ato de brincar a criança, a seu modo, está em exercício de apropriação de atividades da linguagem. Quando a brincadeira mediada por outro, que domine as normas técnicas da leitura e escrita pode despertar no educando a apropriação das regras da leitura e escrita e no uso delas na significação social.

Quanto à musicalização citada por Marielle, usada pela sua educadora como ferramenta educacional, pode desenvolver na criança sensibilidade musical, concentração, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva, que podem colaborar na formação do indivíduo.

Nesta análise, vimos que se deve dar autonomia ao estudante, mas não tirar a responsabilidade do professor como mediador do conhecimento. Superestimar o interesse e a autonomia do estudante e não ignorar as dimensões sociais da sua formação não é deixar ele em caminhos desconhecidos, e sim criar estratégias para que eles descubram quais caminhos podem seguir conscientemente.

Vimos que o papel da família é importante para um aprendizado significativo do sujeito. Quando a família deixa o papel de educar apenas nas mãos da escola, essa aprendizagem pode vir a passos mais lentos.

3.7. A LUZ DAS ENTREVISTAS COM EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Neste grupo, contamos com a colaboração de quatro (4) educandos (as) do Colégio Estadual Assentamento Virgilândia (CEAV). Destes, duas (2) do sexo feminino e dois do sexo masculino, com faixa etária entre doze (12) e (13) anos, que cursam os 6º e 7º anos do ensino fundamental anos finais (EFAF), no período do segundo semestre de 2017, que se disponibilizaram a responder um questionário em forma de entrevista.

Esta entrevista abrangeu um total de 8 perguntas que trouxeram questionamentos de quais métodos eram utilizados para que os educandos se aperfeiçoassem ou aprendessem a ler e escrever; como os educandos, que hoje são estudantes dos 6º e 7º anos do EFAF, tiveram como principais dificuldades para aprender ler e escrever; quais percepções eles tiveram na forma de ensinar e nos métodos de ensino quando cursavam 1º e 2º anos do EFAI.

Perguntamos também se educadores de língua portuguesa usavam atividades extraescolares (exercícios, atividades para casa, projetos que envolvam a leitura e a escrita) para o ensino da língua. Preocupamo-nos em indagar como estes educandos gostariam de aprender a ler e escrever, como, segundo a percepção deles, facilitaria a aprendizagem da leitura e escrita; quais os métodos que os educadores que passaram pela vida escolar deles usaram que mais facilitaram a aprendizagem da leitura e escrita. Por fim, interessou-nos saber se estes estudantes se consideravam como quem sabia ler e escrever.

As observações foram feitas aleatoriamente, no decorrer de quatro anos, nos 6º e 7º anos do EFAF, no período de 2014 a 2017. Porém, dada a complexidade de sistematização aqui nesta pesquisa, optamos por sistematizar observações feitas nos 6º (19 educandos e 1 educador de língua portuguesa) e 7º (22 educandos e 1 educador de Língua Portuguesa) anos do EFAF do ano de 2017.

Nestas observações, foram perceptíveis várias dificuldades dos educandos em leitura e escrita, daí a necessidade de usarmos como ferramenta a entrevista

para nos aproximarmos do objeto de pesquisa. Acreditamos que esta ferramenta foi essencial para entendermos a problemática em questão.

Vamos à análise de cada questão da entrevista, respondida pelos educandos citados a cima.

Indagamos na nossa primeira pergunta como são os métodos que professores usam como ferramenta/estratégia para os ensinarem a ler e escrever. Ressalta-se que será uma visão da “questão dos métodos” (SOARES, 2016), segundo a percepção dos estudantes.

Annita: Ela faz produção de texto, pede pra ler os textos do livro e que passa no quadro, fala pra gente ler o texto que ela escreve no quadro, que nós copia no caderno, ler o que escreve (...) isso (...).

Dilma: Passa no quadro e eu escrevo no caderno, daí quando não estou dando conta de alguma coisa ela ajuda (...) tamo fazendo “carta ao leitor”, aí quando nós vai fazer a carta ela mostra as coisas que tá certa e errada, as letra certa e errada.

Mariguela: Passo a passo, caligrafia pra aprender (...) junta as letra.

Luis Inácio: Cum livro, passa no quadro, e passa textos pra ler e pra copiar (...) copia.

Na segunda pergunta, questionamos aos educandos quais eram suas principais dificuldades quando estavam sendo alfabetizados, lá no 1º e 2º anos, no que diz respeito à leitura e escrita.

Annita: Que os “erres” e “nh” eu não conseguia ler, a acentuação, até hoje como os acentos (-). Mas eu aprendi muito com minha mãe, que mim ajudava muito.

Dilma: Tinha dificuldades pra ler, pra escrever, não dava conta (...) ainda não consigo algumas coisas.

Mariguela: Num lembro

Luis Inácio: Por que a tia só passava desenho e letra pra cobrir e pintar. Acho que num aprendi muito (...) lá era bom, a tia era boazinha (...) lá era bom, nós brincava muito e jogava bola de vez em quando. Aqui armaria, (XXX) ta lascando nós (-)(-)(-), copia muito no quadro, os dedo chega dói (-). Quero voltar para a tia (xxx).

Na terceira pergunta, indagamos aos estudantes se lhes são passadas atividades extraescolares (Atividades para casa, projetos) que auxiliem na aprendizagem da leitura e escrita e se seus pais se envolviam nessas atividades.

Annita: Sim, faço. Mamãe sempre me ajudou muito. Sabe? Eu entrei na escola já quase lendo, que ele me ensinou em casa muitas coisas. Eu gosto muito quando tem os projetos, aprendo mais.

Dilma: Minha mãe ajuda as vezes com as tarefa. Mas eu já tô grande tia. Quando eu era pequena ela ajudava, porque eu era pequena e não sabia.

Mariguela: De vez em quando eu faço, quando dá tempo. Tem vez que eu chego cansado. Elas não passa muita tarefa também não. Passa trabalho ai eu faço, senão eu reprovo né.

Luis Inácio: Ajudava. Agora ela trabalha.

Na quarta pergunta, a fim de tentarmos compreender, como poderia mudar esse cenário de dificuldades de leitura e escrita, perguntamos a eles como gostariam de aprender a ler a escrever, ou seja, como eles gostariam que os professores os ensinassem a ler e a escrever.

Annita: Gostaria que fosse de uma forma divertida, que fosse educativa. Entende? Com formas diferentes. Eu gosto muito quando tem projeto na escola, eu aprendo mais que escrevendo do quadro e me divirto também.

Dilma: Gosto quando a professora traz música, o jeito mais bom é cantano. (...) cum música.

Mariguela: Passar mais coisas do livro, nós copia tanto do quadro que dói os dedos.

Luis Inácio: Uai tia, mostrando como tem que fazer, né! Mostrando como tem que aprender né? (-) (-)(-). Esse ajuda a gente, mas a (xxx) tacava só tarefa no quadro, e nem explicava nada, mandava fazer. Depois tacava na prova coisa que nem explicou.

Perguntamos, na quinta pergunta como eles gostam da forma atual, que está sendo ensinada a língua portuguesa.

Anita: Quando a aula é diferenciada e tem projeto na escola (...) gosto muito de produção de texto.

Dilma: Com poesia, eu gosto muito.

Mariguela: Explicar mais, passar menos no quadro e explicar (...) ficar só copiando no quadro nós não aprende e quando vai fazer a prova quer que nós da conta e saber fazer a prova.

Luis Inácio: Quando passa pouco no quadro.

Na sexta pergunta, tentamos explorar a visão deles perante a dificuldade de ler escrever, ou seja, o que eles acham mais difícil para aprender a ler e escrever.

Annita: Não tenho e nem tive dificuldades, olha eu tenho muita facilidade. Desde quando eu estudava na escola da prefeitura, quando eu era pequena eu já sabia ler e escrever.

Dilma: As tarefas que passa é difícil.

Mariguela: Palavra que a gente não conhece, coisas que a gente não conhece.

Luis Inácio: Acho difícil as palavras que não sei (...) as palavra que num conheço.

No decorrer da entrevista, percebe-se nas respostas da educanda Annita, uma forte influência da sua mãe na sua alfabetização, como em toda sua vida escolar.

Há na formação de Annita uma interferência formal fora do âmbito escolar, que fica perceptível que essa interferência influenciou positivamente para sua facilidade para aprender a ler e escrever. Portanto, compreende-se que a responsabilidade das dificuldades da leitura e escrita dos educandos não se dá apenas por questões metodológicas, mas sim, por um conjunto de fatores que devem ser relevados nessa análise.

No caso da estudante, Annita percebe-se que “o desenvolvimento da linguagem da criança depende, fundamentalmente, da quantidade e qualidade das situações de interferência verbal entre ela e os adultos, particularmente entre ela e a mãe.” (SOARES, 2002, p. 21 *apud* ARAUJO JUNIOR, 2015, p.46)

Compreende-se que a alfabetização, no âmbito educacional, pode ser comparada aos alicerces de uma casa. Na construção de uma casa, se os

alicerces não forem construídos de uma forma atenciosa e com estrutura sólida, provavelmente, no decorrer do processo de construção a casa irá apresentar fracasso na sua estrutura, que possivelmente irá impossibilitar ou ter uma estrutura danificada. Assim, a alfabetização não tendo uma estrutura sólida, pode comprometer toda a vida escolar do estudante.

Voltando à comparação dos alicerces, para construí-la é preciso de lajota, cimento, areia e todos os elementos para uma construção sólida. Assim, no processo de aprendizagem da leitura e escrita, precisa-se de um conjunto de elementos que é fundamental para uma consolidação firme e concreta para a afirmação de um sujeito alfabetizado.

Um conjunto de fatores é fundamental para o sucesso da aprendizagem do educando, assim como os alicerces; a dedicação dos pais no processo de alfabetização é um deles. É o caso do sucesso escolar da educanda Annita, que já lê e escreve bem.

Um fator relevante a se vincular aos métodos utilizados nas escolas do campo, são os recursos didáticos. No decorrer da entrevista, surgiram várias respostas dos educandos em questão ao “quadro negro”, ferramenta muito utilizada nas escolas públicas.

Nesta escola em questão, os recursos citados pelos educandos não são os únicos fatores que influenciam nas dificuldades de ensino e aprendizagem. Segundo o PPP/CEAV, 2017, o colégio dispõe de inúmeros recursos materiais que auxiliam no ensino e aprendizagem. Isso nos leva a crer que não é só a questão dos recursos didáticos, mas também, das metodologias utilizadas por professores.

É inegável que a atuação da docência nas escolas públicas, principalmente as do campo, é uma missão difícil, que muitas vezes limita seu conhecimento e metodologias. Porém, vale ressaltar que há uma imensidão de metodologias que não necessitam de recursos materiais e vão além da sala de aula.

Diante das respostas dos estudantes, no que diz respeito ao “quadro negro”, vinculado às observações durante os quatro anos de graduação, percebe-se que há um conjunto de fatores para as dificuldades da aprendizagem da leitura e escrita: falta de políticas educacionais funcionais para as escolas do campo,

formação continuada e adequada aos professores que atuam nas escolas no/do campo, falta de material didático etc., mas o principal fator está nas metodologias utilizadas pelos educadores.

Outra questão muito relevante que aparece nas respostas dos estudantes é a forma de avaliação. Várias vezes surgem falas de cobranças em provas que não condizem com o que aprenderam. Vimos que ainda usam a prova como forma de dominação do estudante, ao final de um bimestre ou semestre e não uma avaliação contínua.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essa pesquisa com muitas utopias. Buscávamos uma possível solução para uma problemática de um campo extenso e de terras instáveis. No começo, muitas dúvidas e situações hipotéticas. Queríamos uma resposta que justificasse as dificuldades da leitura e escrita dos educandos do sexto e sétimo anos do EFAF. Decidimos analisar uma vertente que julgávamos pontual dessa problemática- a alfabetização.

No decorrer do processo nos deparamos com vários fatores que interferem no processo de alfabetização e letramento, tais como: os métodos de alfabetização; fatores orgânicos; fatores geográficos; fatores sociais; fatores econômicos; fator estrutural da escola pública; participação ativa da família no processo de escolarização, formação dos professores, entre outros.

Entende-se que há várias questões determinantes, para que um educando aprenda a ler e escrever ou não, mas compreende-se que está na alfabetização uma importância considerável para vencer o problema da deficiência da escrita e leitura dos educandos.

Para isso, “a questão dos métodos” (SOARES, 2016) infere e muito no processo. O educador pode ou não mudar essa situação, não podemos também responsabilizar o educador por um fracasso que não é só de leitura e escrita, mas um problema no modelo de educação, mais além ainda, um problema de modelo de sociedade.

Há uma importância considerável nos métodos, porque um educador (a) que respeita as individualidades das crianças contextualizadas nos fatores referidos acima estará oportunizando que cada criança apreenda a língua de acordo com sua realidade e com suas limitações.

Ao final do processo de construção desta pesquisa, encontramos soluções para o problema? Encontramos todas as respostas? Não, mas percorremos um árduo caminho de pesquisa, que desconstruiu muita mistificação, fantasia, hipóteses, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Iniciamos em 2016 um debate no projeto de pesquisa, de como os processos de alfabetização poderiam gerar bases mais consolidadas de leitura e escrita nos educandos do EFAF. Concluiu-se que sim, a alfabetização era um fator determinante para a consolidação de uma leitura e escrita sólida e estruturada anos finais do ensino fundamental, UM fator e NÃO o fator.

Quanto aos resultados finais dessa pesquisa, ficou uma insatisfação pessoal. Talvez por inocência a pretensão inicial fosse “abraçar os problemas educacionais com as mãos”, trazer uma solução imediata para uma problemática discutida há quatro décadas, por autores e profissionais renomados da área da educação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ana Cristina. Os letramentos e os processos de formação identitária na LEdoC. In:____. **Discurso que elevam o letramento acadêmico na (re) constituição identitária dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília, 2016. Cap.3, p. 61-81.

ARAUJO, Ana Cristina. A Educação do Campo no campo da educação. In:____. **Discursos que constroem a organicidade na Licenciatura em Educação do campo- LEdoC**. Brasília, 2014. Cap.II, p. 29-34.

ARAÚJO JUNIOR, Nivaldo Bento de. **Os desafios no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no 8º ano “Colégio Estadual Assentamento Virgilândia”**. Planaltina, DF, 2015.

BOCK, Ana Mercês et al. Psicologias em construção. In____. **Psicologias- Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 Ed. São Paulo- SP: Editora Saraiva, 2001, cap. 6, p.85-96.

BOCK, Ana Mercês et al. A psicologia da aprendizagem. In____. **Psicologias- Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 Ed. São Paulo- SP: Editora Saraiva, 2001, cap. 8, p.122-131.

BRASIL: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Edição câmara, 2012.

CALDART, Roseli Salete (Org). Educação do campo. In____. **Dicionário da Educação do Campo**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: CALDART, Roseli Salete, 2012.

CALDART, Roseli Salete ET al. A Educação do Campo (EdoC) e o confronto entre agronegócio e agricultura camponesa. In____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Mimeo. 2015, p. s/p.

COLTO, Simone Rodrigues Barbosa. Metodologia de pesquisa. In____. **Práticas de Letramentos Múltiplos e Interdisciplinaridade Na formação docente: o Antes e o Depois**. Planaltina, DF, 2013, cap. II, p.34-37.

CRESWELL, John W. Métodos qualitativos. In:____. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap 9, p.206- 236.

ESCOLA SANTO ANTÔNIO DAS PALMEIRAS. **PPP. Proposta Político-Pedagógica**. Formosa, 2008.

GALVÃO, Izabel. A complexa dinâmica do desenvolvimento infantil. In____. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Cap 3 p. 39-49.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. ITERRA: ARROOYO, Miguel G. Os movimentos sociais e o conhecimento: Uma relação intensa. In____. **II Seminário nacional “O MST vai e a pesquisa”**. Veranópolis, 2007.

KREUTZ, Lúcio. **Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil**: instâncias de coordenação e estrutura de apoio. s/d. Programa de pós- graduação em educação – Universidade do Vale os Rios dos Sinos, s/d. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10>> . Acesso em: 15 jun. 2018.

LUCAS, Maria Angélica Olívo Franscisco. Alfabetização e letramento: dois conceitos, uma história. In____. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**. São Paulo, 2008, cap. 3, p. 86-144.

MARQUES ARAUJO, Mariza. **Plantas frutíferas do cerrado como ferramenta na educação e manutenção do jovem na zona rural do colégio Estadual Assentamento Virgilândia.** Formosa, Goiás, 2011, P.2.

PEREIRA, Gideão Gomes. Metodologia da pesquisa. In____. **Indústria cultural: A influenciada cultura de massa nas músicas ouvidas pelos jovens do Assentamento Virgilândia Município de Formosa- Goiás.** Planaltina, DF, 2013, cap I, p. 13-17.

REGO, Teresa Cristina. Pressupostos Filosóficos e implicações educacionais do pensamento Vygotskiano. In____. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Cap.3 p. 85-102.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** Local X: Parábola Editorial, 2009. Cap , p.

SOARES, Magda. Alfabetização: o método em questão. In____. **Alfabetização: A questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016. Cap 1, p.15-50.

SOUZA, João Paulo. **Analfabetismo no Brasil:** História, realidade e preconceito. In: Encontro Nacional de Estudos populacionais. XVII. 2012, Águas de Lindóia/ São Paulo. **Artigo**, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR LITORAL. **Programa PROCAMPO- SESU/SECADI/SETEC edital 02 setembro/2012 Curso especial de Licenciatura em Educação do Campo.** Paraná, 2012.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. – Faculdade de Planaltina (UnB/FUP). **PPP. Projeto Político Pedagógico. Licenciatura em Educação do Campo – 2ª Turma.** Planaltina, 2008.

APÊNDICE- Roteiro de entrevistas e observações para educandos, educadores e educandos.

Professores alfabetização

Nome: _____ Sexo: _____.

Idade: _____. Área de atuação: _____.

1. Quais os métodos de alfabetização você pratica no ensino da leitura e escrita?
2. Quais dificuldades mais recorrentes nos estudantes no aprendizado da leitura e escrita?
3. Quando você envia atividades complementares para serem feitas em casa, você percebe que são feitas com a participação dos pais? Vê diferença na aprendizagem de crianças que os pais se envolvem na vida escolar?
4. Quais as dificuldades você encontra no ensino da leitura e escrita?
5. Como as políticas educacionais vigentes influenciam na prática da docência?
6. O currículo municipal de educação tem influência positiva ou negativa na aprendizagem da leitura e escrita?
7. Diante atual cenário brasileiro, que há uma porcentagem significativa de educandos com dificuldades em leitura e escrita. Segundo sua opinião, a que se pode atribuir essa problemática? Quais as atribuições da alfabetização a isso?
8. Qual influência do processo de alfabetização na vida escolar do educando?
9. Em resumo, me descreva como os métodos de alfabetização e processo de letramento possa influenciar em uma vida escolar satisfatória posteriormente.

Educandos do Ensino fundamental anos iniciais

Nome: _____ Sexo: _____.

Idade: _____.

1. Como sua (seu) professora te ensina a ler e a escrever?
2. O que você acha mais difícil para aprender a ler e escrever?

3. Seus pais te ajudam a fazer as tarefas?
4. Como você gostaria que sua (seu) professora te ensinasse a ler e escrever?
5. O que você gosta na forma que sua (seu) professora te ensina a ler e escrever?
6. Você já sabe ler e escrever?

Entrevista aos estudantes do ensino fundamental anos finais

Nome: _____ Sexo: _____.

Idade: _____.

1. Quais métodos o(a) professor (a) utiliza para te ensinar/aperfeiçoar a ler e a escrever?
2. Quando você estudava no 1° e 2° anos, quais foram suas principais dificuldades encontradas para aprender a ler e a escrever?
3. Seu (sua) professor (a) utiliza de ferramentas extras escolares para o ensino da língua portuguesa? (Atividades para casa, projetos..etc). Você realiza essas atividades? Seus pais te ajudam?
4. Como você gostaria que seu professor te ensinasse a ler e escrever?
5. Como seu (sua) professor (a) te ensina a língua portuguesa? O que você mais gosta de como ela (ele) te ensina a ler e escrever?