



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

“A MÃO QUE ESCREVE E O OLHO QUE LÊ”: UM DIÁLOGO COM AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO COM AS CRIANÇAS DO CAMPO.

Autor: Lucielton Tavares de Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio G. do Norte- IFRN – eltonluci@hotmail.com

Resumo: O trabalho em tela versa sobre a alfabetização na escola do campo, cuja temática possibilita uma reflexão sobre o trabalho inicial do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita neste espaço que, por vezes, é subjacente às políticas da escola urbana ou prejudica-se pela descontextualização didática. O reflexo dessa observação é a análise do estudo de caso aqui apresentado que possibilita discussões entre os pressupostos teóricos do processo de alfabetização e a prática como consequência no espaço rural. Partindo desta realidade, o presente artigo objetiva-se a discutir sobre alguns princípios gerais do processo de alfabetização nas instituições campesinas. Correlacionando-os ao trabalho com as habilidades de leitura e produção de textos nas salas de aula desta ambiência. Vistos de forma articulada e integrada, sob a ótica de uma educação que, com vistas a assegurar os direitos dos pequenos moradores rurais, defendemos aqui um ponto de vista pedagógico com propostas inclinadas à valorização dos saberes e integralização cultural e social dos povos do campo. Para tanto, propusemo-nos a utilizar da experiência de um educador do campo como viés de análise sobre o assunto. A partir da qual, compreendemos que a construção de práticas alfabetizadoras na escola do campo é composta por conflitos e desafios que requerem dedicação, clareza e objetividade quanto aos direitos de aprendizagem das crianças. Embora algumas ações educativas sejam delimitadas, é possível fomentar práticas alfabetizadoras com vistas à progressão do ensino e da aprendizagem dos pequenos moradores do campo que, por direito, lhe são delegados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo, Alfabetização, Práticas, Leitura, Produção Textual.



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

Este trabalho é produto de uma reflexão de ideias concernentes às práticas pedagógicas que permeiam a alfabetização das escolas do campo. Cujas análises permitiu-nos constatar que a realidade desta prática em salas multisseriadas supera os limites da barreira teórica e implica na elaboração de estratégias adequadas para este modelo de organização.

Às crianças e os adolescentes, de modo geral, são delegados direitos que lhes preveem o acesso à educação, que vise o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, conforme aponta o art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA que, em seu parágrafo quinto, acrescenta o acesso à escola pública e gratuita mais próxima da sua casa (BRASIL, 1990). Ou seja, garantir que a criança tenha qualidade educacional sobrepuja a concepção de satisfação com sua inserção na escola.

Partindo desta premissa, surgem algumas questões atinentes ao processo de alfabetização das crianças do campo que serviram como base para as discussões do presente trabalho. Que práticas de alfabetização são fomentadas nas escolas do campo? Quais métodos são utilizados para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos? Que estratégias didáticas são articuladas com os alunos dessas turmas adepta à multisseriação?

Para contribuir na busca dessas respostas, este artigo objetiva-se a discutir sobre alguns princípios gerais do processo de alfabetização nas instituições campesinas. Dando ênfase ao trabalho com as habilidades de leitura e produção de textos nas respectivas salas de aula

METODOLOGIA

As reflexões aqui apresentadas representam o resultado de uma análise desenvolvida através de um estudo de caso que, segundo as concepções de Gil (1991) “é



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

caracterizado pelo estudo exaustivo e em profundidade de poucos objetos, de forma a permitir conhecimento amplo e específico do mesmo; tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados” (GIL, 1991, p. 17). Ou seja, o que está em jogo não é a valoração quantitativa de vários objetos de estudo, mas a qualidade de objetos propostos neste único estudo de caso.

Buscamos, pois, analisar as experiências de um educador do campo em seus quatro anos de magistério no espaço rural. Este tempo de experiência possibilitou o trabalho com turmas multisseriadas de 1º, 2º anos nucleadas com grupos de alunos do ensino infantil- Prés I e II. Formadas na Escola do Riacho (Escola Municipal Sebastião Alves Martins, localizada na comunidade Riacho, pertencente ao município de Assú/RN), lócus que acolhe cerca de cinquenta e cinco alunos desde o Ensino Infantil até o Fundamental I.

Dedicamo-nos a constituir uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. O aspecto documental está no método da entrevista não estruturada, a fim de permitir que o entrevistado pudesse responder livremente. Mesclaremos, pois, o discurso do entrevistado às reflexões teóricas pertinentes, partindo da relação entre os pressupostos teóricos e as práticas alfabetizadoras no ensino fundamental I do campo.

A ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIÃO ALVES MARTINS

A Escola do Riacho, selada pelas singularidades de uma população vívida, perseverante na batalha contínua em favor da cultura campesina do município de Assu-RN configura-se como uma instituição defensora da construção de ações educativas voltadas à realidade de seus povos. Nessa escola, destacamos o “Professor Max” em decorrência de suas experiências, momento significativo de relação entre a formação e a realidade da sala de aula. Tais experiências serviram-nos como objeto de estudo para construir análises e reflexões acerca das práticas vivenciadas no processo de alfabetização e letramento de seus alunos.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Bem sabemos que alfabetizar crianças do campo é um trajeto conflituoso que exige a obrigatoriedade de pôr em cheque a cultura, as lutas, as histórias construídas por esses povos. Deste modo, compreendemos que tal ação requer propostas pedagógicas nítidas, dinâmicas e contextualizadas. Sobre essa temática, os autores Leal, Mesquita e Sá (2012) destacam que:

Torna-se obrigatória a tarefa de inserir, no debate sobre alfabetização, as especificidades da realidade do campo, considerando-se a diversidade de experiências e modos de organização curriculares, assim como a história de constituição dos povos do campo (agricultores, assalariados, camponeses sem terra, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas, caiçaras, pescadores, seringueiros, dentre outros) e das infâncias ali presentes (LEAL, MESQUITA e SÁ, 2012, p. 09).

Em nosso estudo de caso, ao ser questionado sobre as práticas alfabetizadoras em sua turma, o professor Max afirma que as atividades eram organizadas à luz do livro didático. Ele afirma:

Nos reunimos com a coordenação pedagógica da escola quinzenalmente, e aqui na instituição, assim como nas demais escolas do Centro, o livro didático é o carro chefe para orientar, não só as atividades, mas todo o currículo dos alunos. A coleção que trabalhamos é voltada para o ensino do campo, o que facilita na elaboração de tarefas mais próximas à realidade dos alunos.

Embora o discurso do professor Beta seja o reflexo de uma prática corriqueiramente encontrada em nossas escolas, sua fala propõe uma reflexão sobre a importância que é atribuída ao livro didático na elaboração dos planos curriculares, em especial, nas estratégias de alfabetização. Uma vez que ao livro, enquanto instrumento didático, concebe-se a função de auxiliar na elaboração de propostas pedagógicas. Não obstante, o livro acaba tornando-se um refúgio subjacente às dificuldades encontradas pelos professores da zona urbana ao ingressar no âmbito educacional rural.



Na maioria das escolas localizadas neste espaço, as salas de aula são compostas por turmas adequadas à multisseriação. Na escola do Riacho a condição não é diferente. Conforme as afirmações do professor entrevistado, 13 (treze) crianças do ensino infantil compartilhavam o mesmo espaço com 15 (quinze) alunos dos 1º e 2º anos, totalizando 28 (vinte e oito) alunos em dois segmentos de ensino.

Para enfrentar esse desafio, alguns professores do campo tomam inúmeras e diferentes medidas. A seguir, veremos as estratégias do professor Max para lidar com as atividades direcionadas ao desenvolvimento da leitura e produção textual em sua turma multisseriada.

O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA NA ESCOLA DO RIACHO

Partimos da premissa que a prática de leitura não se trata, simplesmente de decodificação. Embora seja este um importante passo no desenvolvimento destas habilidades, não corresponde à completude implicada por esse processo. Ao ser questionado sobre a importância das atividades com leitura no processo de alfabetização, nosso entrevistado expõe:

O 'aprender a ler' é uma das funções mais nobres dentro da docência. Bem sabemos que o aluno trás consigo alguns conhecimentos sobre os escritos, mas é aqui que ele deve desenvolver esta habilidade.

O trabalho com formação de leitores pode ser realizado através de inúmeras atividades. Para tanto, são necessárias algumas condições por parte do docente e da escola. A respeito disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I aponta:

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática da leitura – que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. (BRASIL, 1997, pág. 54)

Conforme os relatos do professor Max, a Escola Municipal Sebastião Alves Martins não dispõe de um espaço exclusivo para biblioteca. Entretanto, há uma estante em cada sala com livros disponíveis para utilização. Ademais, algumas coleções infantis foram organizadas pelo docente em um espaço da sala de aula denominado de “Cantinho da leitura”. Prática originada pela Escola Ativa, resgatada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Bem como o docente entrevistado, os professores participantes da formação são motivados a criar este espaço na sala de aula. Sobre o qual ele relata:

O cantinho da leitura, para as crianças, é o melhor. É onde eles pegam livros, sentam no chão, brincam até de ‘professor e aluno’. Aqueles que ainda não sabem ler, criam historinhas para os demais, enquanto os que leem preferem a leitura silenciosa. É o lugar mais rico da sala.

É importante, nos anos iniciais, a presença de livros e outros materiais de leitura na sala de aula. Na realidade do campo, muitas vezes o contato entre as crianças com textos literários só é feito na própria escola. Deste ponto de vista, a motivação para a fruição destes livros é de vital importância, uma vez que “para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler – com os textos de verdade, portanto” (BRASIL, 1997, p. 56).

O professor Max afirma que, em suas aulas, há momentos de leitura para toda a turma. Em sua rotina didática, o ponto de partida é a “Contação de histórias”, na qual, o professor se agrupa com os alunos (organizados em círculo) e escolhe um livro para fazer a narrativa. A respeito desta prática, ele afirma:

Os livros são selecionados de acordo com os conteúdos a serem trabalhados. Se naquele dia trabalharei um conteúdo de Ciências, escolherei algum que aborde o tema a ser estudado. Quando isso não ocorre, peço que eles escolham algum de seu interesse. Nesses



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

momentos, aqueles alunos que já leram o livro escolhido me auxiliam na contação, enquanto toda a turma interage festivamente com a narrativa.

De acordo com os ditos do entrevistado, antes de iniciar a contação da história a ser lida, ele instiga os alunos a perceberem elementos importantes no livro, como título e autor. Com o tempo, os alunos, mesmo aqueles que ainda não dominam a leitura, passaram a buscar a identificação de autor e título em outras obras. Tal qual evidencia Monteiro e Baptista:

Quando vivenciam situações de aprendizagem em que a professora destaca certos elementos textuais, estando diante de um novo livro, a criança busca identificar os mesmos elementos (BATISTA e MONTEIRO; 2009, p. 45).

Conforme o docente, as crianças têm total liberdade para levar os livros que os interessem para casa. Ele usa desta ação como estratégia para promover o desenvolvimento das habilidades de leitura com seus educandos. Ele diz:

A maioria dos alunos do 2º ano sabe ler. Quando eles desejam levar algum livro eu proponho que, no dia seguinte, eles contem a narrativa para os demais alunos da turma. Funciona direitinho. Eles até se preocupam em repetir a sequência tal qual está no livro. Quando isso ocorre com os alunos do 1º ano, que estão sendo introduzidos no processo de alfabetização, é até fácil identificar que eles foram auxiliados com a 'leitura' em casa.

Esta medida tomada pelo professor é uma estratégia que contribui para lidar com a heterogeneidade da turma. Suscitamos as indicações dos PCN de Língua Portuguesa que, a respeito deste método, enfatiza: "A heterogeneidade do grupo, se pedagogicamente bem explorada, desempenha a função adicional de permitir que o professor não seja o único informante da turma" (BRASIL, 1997, p. 56).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Partimos do entendimento de que o trabalho com diversos textos é um aspecto imprescindível ao desenvolvimento das habilidades de leitura. O professor do campo é instigado a refletir sobre qual tipo de leitura pode ser interessante para seus alunos.

No início do trabalho em questão, vimos que, para cabecear suas atividades, o docente entrevistado recorre ao livro didático. Quando questionado sobre a utilização de textos diversos como instrumento para efetivação do desenvolvimento das habilidades de leitura, o professor Max retoma a premissa de atribuir ao livro determinada função e justifica a ausência do trabalho com textos diversos na sua turma em decorrência da precariedade de recursos.

Embora seja esta uma justificativa real, os textos que fazem parte do cotidiano escolar podem ser encontrados no próprio espaço, no qual, insere-se a escola. Para o espaço rural, compreendemos que os recursos tecnológicos nem sempre estarão disponíveis em virtude da escassez de investimentos nestas escolas. Contudo, as propriedades do contexto são as melhores alternativas para encontrar cartazes, panfletos, revistas, embalagem de produtos e até mesmo receitas culinárias que, por sua vez, podem se tornar fontes de exploração para boas atividades de leituras, além daquelas propostas pelo livro didático.

A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA DO RIACHO

Compreendemos que as práticas com produções são imprescindíveis ao processo de alfabetização e tal como a leitura, concebe-se como uma atividade social. Trazendo esta concepção para as vivências da Escola do Riacho, constatamos a possibilidade da execução de atividades frutíferas relacionadas à produção de textos, bem como algumas limitações postas à realidade da turma multisseriada do professor Max.

Conforme os ditos do entrevistado, os alunos possuíam resistência a metodologias distantes dos métodos tradicionais. O docente informa que, a princípio,



eles rejeitavam ideias diferentes daquelas que não fossem feitas a partir da transcrição de textos do quadro. A respeito disso ele relata:

Os alunos reclamavam quando eu não pedia que eles abrissem os cadernos. Algumas vezes eu apresentava alguma atividade copiada no próprio mimeógrafo contendo gravuras, propondo a organização da sequência através de uma narrativa. Eles diziam que “não sabiam fazer” e ignoravam a atividade. Acredito que tenham se acostumado tanto com essa situação que, na concepção deles, só aprendiam no ato da transcrição.

A dificuldade encontrada pelo professor Max em executar atividades diferentes das quais os alunos estavam habituados a lidar é comumente encontrada nas realidades campesinas. Com efeito, algumas práticas essenciais à alfabetização, como a produção textual, permanecem delimitadas e, conseqüentemente, prejudicadas. Os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I (1997) supõe que:

Para aprender a ler e a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe ler e escrever. (BRASIL, 1997, p.66)

Segundo depoimentos do professor Max, nas atividades de produção textual há uma colaboração entre alguns alunos que possuem mais habilidade com a escrita e aqueles que estão sendo introduzidos no sistema alfabético. Ele relata:

Quando proponho que eles redijam algo, alguns alunos do 2º ano se voluntariam para auxiliar os alunos do 1º ano. Isso aconteceu comumente desde as primeiras atividades dos alunos recentemente chegados ao ensino fundamental. Eles perguntavam: ‘professor, pode ajudar?’ Aceitava a proposta porque acredito que essa medida reforçará as necessidades de ambos.



Um dos maiores desafios para os educadores do campo nos dias atuais é lidar com a heterogeneidade de ideias resultante das várias idades, séries e ritmos que se manifestam no mesmo espaço. No entanto, a heterogeneidade de conhecimentos, tal qual no propõe os pressupostos de Lima e Silva, “não deve ser algo que provoque estranhamento e/ou exclusão escolar, deve ser compreendida como algo que faz parte do espaço plural da sala de aula” (LIMA e SILVA, 2012, p. 08).

Em escolas do campo, nas quais, alfabetizar crianças não é uma tarefa simples, as ações educativas requerem estratégias diferenciadas, apropriadas às vivências de cada instituição. Os agrupamentos podem contemplar a partilha de saberes entre os educandos, onde aqueles estudantes mais preparados contribuem com os alunos que estão iniciando seu processo de escolarização. Desse ponto de vista, é de suma importância a participação do professor em orientar as atividades para que, à medida que o processo avance, as crianças ganhem autonomia e domínio em suas próprias produções.

Na sala de aula do Professor Max existe uma prática que organiza o ambiente escolar em “Cantinhos”, cuja finalidade é proporcionar interação entre os estudantes com suas próprias produções nas disciplinas trabalhadas do currículo escolar. No *Cantinho de Português*, os alunos do 1º e 2º anos que são instigados a compor um quadro formado por diferentes produções textuais –bilhetes, poemas, quadrinhas, legendas de fotografias, entre outros. Conforme o docente, durante as atividades de leitura e escrita, os estudantes são convidados a ir até o respectivo espaço, retirar seu texto e construir análises conforme a proposta da situação didática. Ele explica:

Se o objetivo é refletir sobre os princípios da escrita convencional, solicito uma revisão do texto que eles produziram e façam comparação com as regularidades do sistema ortográfico. No entanto, se o objetivo é desenvolver a consciência básica acerca da pontuação a análise visará esta temática. Tudo depende da intencionalidade de cada aula, mas o ponto de origem é sempre a produção do aluno.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Esse método utilizado pelo professor Max na Escola do Riacho remete às atividades de análise linguística que, à luz dos PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I, “são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão” (BRASIL, 1997, p. 78). Configura-se, pois, como uma ação valorosa, uma vez que possibilita que o aluno avalie o percurso da sua criação e o permita compreender inúmeros aspectos elementares essenciais ao desenvolvimento de suas competências linguísticas e textuais.

Partimos da premissa de que o aluno, campesino ou urbano, necessita ser levado a apropriar-se dos aspectos que tornam os textos instrumentos de expressão e comunicação para diferentes contextos sociais. Embora haja, na educação do campo, a proeminência da multisseriação, a heterogeneidade da turma poderá aliar-se como base para ações educativas promissoras.

CONCLUSÕES

As discussões propostas no presente trabalho permitiu-nos ampliar os conhecimentos acerca das práticas de alfabetização nas instituições do campo. Compreendemos que, para a efetivação deste processo, a prática docente perpassa por inúmeros desafios que, por vezes, compromete a qualidade educacional no espaço em questão.

Pressupõe, portanto, a idealização de uma alfabetização respaldada no desenvolvimento integral em que estas crianças e adolescentes se apropriem dos saberes concernentes à leitura e escrita ativamente. De modo que, leiam e escrevam de forma social, assumindo papéis que compreendam diferentes contextos, além daquele em que elas estão inseridas.

O trabalho docente nas escolas do campo posto a difíceis condições de trabalho não pode contribuir para a concepção de que as turmas multisseriadas são inferiores às demais. Tampouco permitir a subjacência desta pedagogia às propostas curriculares das escolas urbanas. Deve, pois, promover o modelo de uma educação que prepare o aluno



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

campesino para o desenvolvimento social, político e integral. Que narre os contos, as fábulas, as lendas, os tesouros escritos recônditos na sabedoria popular mantida nas gerações camponesas, que, mediante as lutas contadas desde o umbral da história brasileira, revela a força, a perseverança e a significância do campo até os dias atuais.

Assegurando seus direitos, enquanto cidadão, sobretudo, o acesso a cultura escrita como valorização da identidade dos povos do campo. Como ressalta o professor Freire (2011, p. 82) “onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. **Estatuto da Criança e do Adolescente** - Lei 8069/90 | Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

CAFIEIRO, D.; **Conhecimentos e capacidades envolvidos nos processos de alfabetização e letramento de crianças de seis anos**. In: Brasil. Ministério da Educação. Alfabetização e letramento na infância. Brasília: 2005.

FREIRE, P.; **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra; 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEAL, T. F.; MESQUITA, R. G. M.; SÁ, C. F.; **Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a educação do campo**. In: Brasil. *SEB. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo: educação do campo: unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

LIMA, L. B. A.; SILVA, J. N. **Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização**: a valorização das singularidades identitárias dos povos do campo. In: Brasil. *SEB. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos da vida: educação do campo: unidade 7 / Ministério da Educação, Secretaria



de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

PESSOA, A. C. R. G.; TAVARES, M. A.; **Trabalhando com diversidade e (con)textos**. In: Brasil. *SEB. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para o campo: o trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas: educação do campo: unidade 05/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.