

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ALINE MAROTO DA SILVEIRA**

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**AMARGOSA/BA  
NOVEMBRO/2022**

**ALINE MAROTO DA SILVEIRA**

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como obtenção do título Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra Karina de Oliveira Santos Cordeiro.

**AMARGOSA/BA  
NOVEMBRO/2022**

**ALINE MAROTO DA SILVEIRA**

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora.

Aprovada em 28/11/ 2022

**BANCA EXAMINADORA**

*Karina de Oliveira Santos Cordeiro*

**Prof<sup>ª</sup>. Dra Karina Oliveira S. Cordeiro (Orientadora)**  
Doutora em Educação – UFBA  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

*Luana Patrícia Costa Silva*

**Prof<sup>ª</sup>. Dra Luana Patrícia Costa Silva**  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

*Mariana Martins de Meireles*

**Prof<sup>ª</sup>. Dra Mariana Martins de Meireles**  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Amargosa, 2022

Aos meus pais, Simone Maroto e Roque Santos, por ser minha principal rede de apoio, sem vocês nada disso seria possível.

## AGRADECIMENTOS

Ao iniciar a escrita desses agradecimentos, fez-me rememorar todo o percurso de graduação vivenciados até aqui, foram muitos momentos árduos, mas também de grandes conquistas. Me recordo desde o período de aprovação para cursar Pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no Centro de formação de Professores (CFP), no qual acabei me deslocando da cidade onde sempre morei com minha família, para ir residir em Amargosa. Mediante todo esse percurso não poderia deixar de agradecer aqueles que estiveram comigo nesse processo.

Gostaria de iniciar agradecendo a Deus, pois sem ele nada disso seria possível, quem sempre ouviu minhas orações, e foi minha maior fortaleza nesses 5 anos, quem me sustentou e não permitiu que eu desistisse, sou imensamente grata a todo cuidado para comigo, aquele que ao estar longe da minha família, era quem acolhia minhas lágrimas, tu sempre fostes o meu maior consolo, agradeço também a virgem Maria imaculada, minha mãezinha do céu, por todo seu amor e carinho, e ao Espírito Santo, meu avivador, que me impulsionou/impulsiona a ir sempre em frente.

Agradeço imensamente a minha família, principalmente meus pais e irmãos, vocês sempre foram minha maior motivação, quem me apoiou, quem segurou a minha mão, quem contribuiu para realização desse trabalho, obrigado por todo incentivo, pelas longas ligações de conselho, por todas as orações, por todas as preocupações, obrigado por ser meu porto seguro, queria dizer mãe e pai, obrigado pelos abraços, por toda ajuda, por toda alegria e entusiasmo desde o momento em que fui aprovada, na entrega das documentações, na mudança de cidade, muito obrigada por terem confiado em mim, esse momento não é só meu, essa vitória nunca foi só minha, ela é nossa, amo vocês.

Aos meus irmãos, Yasmim, Rodrigo e Jaque, vocês com certeza são minhas inspirações, foi por vocês também, que eu continuei firme até aqui, muito obrigada por estarem sempre comigo, por acreditarem em mim. A minha querida vó Olindina, por todas as ligações de apoio e incentivo, por todas as suas palavras de carinho e afeto muito obrigada.

Não poderia deixar de agradecer a minha segunda rede de apoio, pois os caminhos e batalhas da graduação se tornam mais leves quando temos com quem contar, as minhas queridas amigas, Thais, Andreza, Mykelley, Fabiana e Gildete, por todos os momentos que passamos juntas, dividimos não só a casa, ou a graduação, mas as dores, as alegrias, as esperanças, vocês também fazem parte dessa conquista, amo vocês, obrigada por não desistir de mim. E a todos os colegas que de alguma forma também contribuíram nesse percurso.

Ao grupo PET Educação e Sustentabilidade da UFRB, vocês fazem parte da construção da minha formação, sou muito grata por ter conhecido cada um de vocês, foi uma experiência enriquecedora. Assim como, a todos professores e todas professoras que passaram por mim nesses 5 anos, foram muitas aprendizagens que estão muito além de uma formação acadêmica, muito obrigada.

Assim, gostaria também de agradecer a minha querida orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karina Cordeiro, que esteve comigo no decorrer desses 3 anos, por ter acreditado em mim, na relevância deste trabalho, por ter me auxiliado, por toda paciência, explicações, apoio, por ter continuado comigo ao longo de todo esse tempo, sou muito grata.

A escola, na qual aconteceu a realização dessa pesquisa de Campo, por todo acolhimento, assim como a professora e coordenadora por terem aceitado participar desse estudo, muito obrigada. Agradeço também, aos membros da banca por terem aceitado o convite, e por fazer a leitura deste trabalho.

E a todos que estiveram na torcida por mim, de maneira direta ou indireta, sou muito grata.

Enfim, Gratidão!

*Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação - do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola.*

*(LIBÂNIO, 2001, p.156)*

SILVEIRA, Aline Maroto. **O Processo de Alfabetização dos Estudantes da Educação do Campo no 3º ano do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2022.

## RESUMO

A presente monografia, apresenta reflexões sobre o processo de alfabetização dos estudantes da Educação do Campo, no terceiro ano do Ensino Fundamental, visando compreender quais métodos alfabéticos estão sendo utilizados. Trata-se de ponderações a respeito da leitura e escrita como mecanismos do sistema aplicado para alfabetizar. Aponta algumas características da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como normativa que estabelece o período no qual os estudantes deveriam estar alfabetizados. Esse estudo teve como objetivo, investigar como se desenvolvem os processos alfabéticos na turma do 3º Ano do Ensino Fundamental na Escola Campo do Saber. Os objetivos específicos foram: pesquisar sobre a alfabetização na Educação do Campo, com enfoque na leitura e escrita; refletir sobre o processo de alfabetização em meio ao contexto pandêmico; e perceber como o contexto da Educação do Campo viabiliza a alfabetização dos/das estudantes. A fim de uma consolidação das informações presente neste trabalho, os aportes teóricos utilizados foram: Molina (2006, 2010); Caldart (2004, 2009); Freire (1987, 1989, 2006); Leffa (1996); Frade (2007); Mortatti (2006, 2007, 2009), Mynayo (2016); Brandão (2007); Gil (2002); Arroyo (2018), dentre outros que refletem sobre alfabetização e Educação do/no Campo. A abordagem da pesquisa, parte da pesquisa qualitativa, na qual foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Municipal Campo do Saber, no Município de Conceição da Feira BA, com utilização de observações em uma turma do 3º Ano, e a entrevista semiestruturada com a professora da classe, e a coordenadora escolar. Diante disso, os resultados obtidos trazem reflexões sobre o método silábico usado na escola, como também o distanciamento do contexto campestre com esse ambiente educacional. A partir das entrevistas e observações, foi possível perceber, quais métodos e metodologias são utilizados no espaço escolar para alfabetização, assim como, a relação estabelecida entre a comunidade e a escola; além disso, foi notável os efeitos da Pandemia nesse contexto pesquisado. Portanto, compreendemos como a alfabetização do/no Campo, é um tema relevante, que necessita ser mais discutido e pesquisado, dessa forma, a partir dos resultados encontrados, e das reflexões feitas, indicamos a possibilidade de novas pesquisas a respeito dos impactos da Pandemia da Covid-19 na alfabetização das escolas do/no Campo.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Educação do Campo; Ensino Fundamental.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Apoio a Educação a Distância
CFP	Centro de Formação de Professores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1-** Linha do tempo marcos históricos e normativos

**Figura 2 -** Charge sobre a leitura

**Figura 3 -** Espaço Escolar

**Figura 4 –** Vista da sala de aula

**Figura 5 –** Vista da biblioteca

**Figura 6 –** Vista da área externa da escola

**Figura 7 –** Vista da atividade de um aluno

**Figura 8 –** Vista da atividade de um aluno

**Figura 9 –** Vista do caderno de um estudante

**Figura 10 -** Vista do caderno de um estudante

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

**Tabela 1** – Quadro de Funcionários da Escola

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO DO CAMPO, UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA .....</b>	<b>18</b>
2.1- Histórico da Educação do Campo.....	18
2.2 - Educação Popular.....	26
2.3 - Pedagogia do Oprimido.....	29
2.4 - Movimentos Sociais.....	31
<b>CAPÍTULO 3: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO.....</b>	<b>34</b>
3.1- O processo de alfabetização no Brasil, e os principais métodos.....	34
3.2- A leitura e escrita no contexto da Educação do Campo.....	44
3.3 – Reflexões sobre a BNCC no processo de alfabetização.....	48
<b>CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>51</b>
4.1- Paradigmas científicos.....	51
4.2- Abordagem da pesquisa qualitativa.....	57
4.3- Pesquisa de campo.....	59
4.4- Instrumentos da coleta de dados.....	61
4.5- Campo empírico e colaboradores da pesquisa.....	64
4.6- A análise de dados.....	65
<b>CAPÍTULO 5 – UM OLHAR ATENTO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO CAMPO.....</b>	<b>67</b>
5.1- Conhecendo a escola: Escola Municipal Campo do Saber.....	67
5.2 - O processo de alfabetização a partir da leitura e escrita.....	74
5.3 - Entrevista com a professora.....	85
5.4 - Entrevista com a coordenadora.....	89
5.5 - Os efeitos da pandemia na educação.....	93
<b>CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>104</b>

## Capítulo 1- INTRODUÇÃO

Este trabalho, buscou compreender os processos alfabéticos utilizados nas escolas do campo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo que, tem como temática, “O Processo de Alfabetização dos Estudantes da Educação do Campo no terceiro Ano do Ensino Fundamental”, que visa refletir sobre a alfabetização em determinada escola do campo, assim como, nasce de um desejo de entender como de fato o processo de leitura e escrita se desenvolve nesse espaço, visto que, também sou oriunda da Educação do Campo.

Ser estudante da Educação do Campo, modificou minha visão a respeito do processo educacional que é direcionado aos Camponeses, visto que, faço parte de comunidade campesina, na qual estudei desde a Educação Infantil aos Anos Iniciais, e mesmo nas etapas educacionais seguintes, não estudando no Campo, (mas continuando a residir lá), era/é possível perceber as características que estão presentes nas escolas deste espaço.

Desse modo, a partir do meu processo de estudos, como também no interesse em pesquisar o Campo como lugar de alfabetização, saberes, e de culturas, é que este trabalho de conclusão de curso (TCC), foi conduzido, buscando conciliar o espaço de vivência com as fundamentações teóricas existentes; apresentando reflexões sobre o diálogo entre as experiências dos sujeitos do campo e os aprendizados escolares.

Entender a Educação do Campo como um lugar de identidade, de multiplicidade, de conhecimentos, é buscar ampliar a ideia de educação no espaço rural, é abranger o debate existente, a respeito da luta e resistência das escolas no Campo e do Campo. É pensar nessa práxis pedagógica como alfabetizadora, e formadora no contexto social do Campo.

Esta monografia, foi realizada na Escola Municipal Campo do Saber (nome fictício para manter anonimato da escola), a qual faz parte de uma comunidade rural localizada no município de Conceição da Feira BA, no Povoado do Candéal, é uma escola recém-construída, com uma infraestrutura aparentemente adequada e uma grande extensão de espaço. Esta pesquisa aconteceu em meio a Pandemia da Covid-19, que refletiu nos objetivos e resultados apresentados nesta monografia.

Vale salientar, que a escola em questão, faz parte do processo de nucleação, o qual se deu, devido ao fechamento das escolas do Campo, e construção de uma nova escola, na qual, atende a três comunidades das “proximidades”, e é a única escola rural ainda existente nesta localidade.

A turma escolhida para pesquisa, foi o terceiro Ano do Ensino Fundamental, pois é justamente nessa fase de conclusão do ciclo de alfabetização, que se reflete um processo de aprendizagem mais fundamentado, que seria um período de consolidação deste momento, para dar continuidade as outras mudanças das etapas educacionais.

Assim, segundo Godoy e Ferrari (2011), o ambiente escolar precisa proporcionar uma aproximação entre os indivíduos e as realidades que acontecem no seu cotidiano, tanto suas dificuldades como facilidades, pois a Educação do Campo vai muito além do âmbito escolar, ela deveria abrir espaço para interação e socialização neste ambiente, permitindo uma diversidade de conhecimentos.

Essas discussões sobre a Educação do Campo, a respeito dos processos de alfabetizar, dentro da perspectiva da realidade dos sujeitos, possibilita reflexões sobre qual o modelo de ensino está sendo sugerido, como o currículo escolar atende ao perfil da escola do Campo, e como o processo de ensinar leva em consideração as experiências da comunidade.

Dentro dessa perspectiva, emergiu como problemática para esta monografia, o questionamento, a saber: como acontece o processo de alfabetização dos/das estudantes da Educação do Campo no 3º Ano do Ensino Fundamental, na Escola Campo do Saber, no município de Conceição da Feira – BA? Faz-se necessária, essa discussão, a respeito do processo educacional de uma alfabetização que está associada às escolas do campo, para buscar compreender de fato como isso ocorre.

A partir desse questionamento, delimitou-se o objetivo geral desta pesquisa, que consistiu em: Investigar os processos alfabéticos realizados na turma do 3º Ano do Ensino Fundamental na Escola Campo do Saber. Os objetivos específicos se articulam em: pesquisar sobre a alfabetização na

Educação do Campo, com enfoque na leitura e escrita; refletir sobre o processo de alfabetização em meio ao contexto pandêmico e perceber como o contexto da Educação do Campo viabiliza a alfabetização dos/das estudantes.

Durante a realização desta monografia percebeu-se que existe uma escassez em diversidade teórica que abranja o processo de alfabetização especificamente na Educação do Campo. No processo de mapeamento bibliográfico encontrou-se muitas teorias voltadas para a Educação do Campo ou para alfabetização isoladamente, mas muitas não trazem essa aproximação e reflexão conjunta. Percebe-se assim como essa pesquisa é relevante para ampliação de estudos sobre essa temática.

Assim, dentro das nossas possibilidades, foram utilizados alguns/algumas teóricos (as) como Paulo Freire (1987, 1989, 2006), Antônio Carlos Gil (1991, 2002), Mônica Molina (2006, 2010), Maria Rosário Longo Mortatti (2006, 2007, 2009), Roseli Salete Caldart (2004, 2009), Vilson J. Leffa (1996), Isabel Cristina Alves da Silva Frade (2007), dentre outros, que possibilitaram uma reflexão sobre a temática. A partir disso foram feitas algumas associações teóricas, com alguns autores que discutem sobre a alfabetização, e a Educação do Campo, buscando conciliar esses campos de estudo, para nortear a pesquisa.

Conforme Paulo Freire, (1989, p.9) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, assim fazendo essa conexão, entre a alfabetização e Educação do Campo, pode-se refletir, uma perspectiva de um educar pautado na vivência cotidiana dos sujeitos do Campo, suas maneiras de ser, suas próprias experiências, que alfabetizam nessa leitura do espaço que os rodeia.

Desta forma, em concordância com Molina (2010), os sujeitos de direitos devem ser participantes ativos e protagonistas do próprio processo de aprender, levando em consideração seus conflitos e enfrentamentos que fazem parte da sua formação. Essa formação vai muito além de conteúdos curriculares, como mencionado, é uma expansão do saber, na qual poderia expandir a aprendizagem. Reflete uma Educação que é um projeto de vida, que está explícita na sociedade, que é presente diariamente na vida dos sujeitos.

A alfabetização, a partir da leitura e escrita nos espaços escolares da Educação do Campo, necessita de um olhar mais ampliado, levando em consideração as especificidades desse ambiente. As escolas do Campo, dentro do contexto de vida dos educandos, podem-se pensar em metodologias utilizadas para alfabetização, nas turmas de 3º Ano, nas quais considerem esse período de adaptações, e de transformações diante desse momento de alfabetizar, em que os alunos estão concluindo o ciclo alfabético.

Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão — o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdo de pensar, sentir, querer e agir. (MORTATTI, 2006, p. 3)

Nesse sentido, apontado por Mortatti, a alfabetização se expande, reflete na sociedade, bem como colabora na formação dos sujeitos, que ao mesmo tempo são postos como seres ativos nesse processo de Educação. Assim, pode se ter um educar alfabético que modifica a vida dos estudantes, pois a formação nesse período, será marcante e significativa, porque é nesse momento que os alunos intensificam sua base educativa.

Nessa perspectiva, como menciona Caldart (2009), a Educação do Campo necessita ser emancipatória, formar o sujeito de direitos para a liberdade, e para ser um cidadão crítico na sociedade, com uma visão de mundo ampliada em aspectos políticos, com visões democráticas no âmbito econômico, para ser atuante na sua autonomia; essas características propiciam uma Educação para independência.

Essa educação, pode proporcionar aos sujeitos uma autonomia que pode refletir na vida individual e coletiva, quando permite uma participação social nas decisões, de entender seus direitos, de poder se posicionar, opinar, ter um olhar crítico para questões que influenciam seu cotidiano, vai muito além de ser “livre”, mas sim entender o porquê a liberdade é importante, e qual seu “papel” nesse meio.

Pensar nessa escola do Campo, fazendo reflexões sobre o processo de alfabetização, é consideravelmente imprescindível, pois a leitura e escrita, são



fases necessárias, principalmente no 3º Ano, que é um período para mudança de ciclo; ao fazer essa associação com o Campo, pode potencializar o saber, pois o Campo é movimento, ele também ensina e complementa, em todo seu conjunto social.

Quando a escola do Campo se depara com essas vivências dos alunos, ela perpassa por um período de adaptações, e de mudanças, seja na cultura, e até nos conteúdos curriculares, exigindo do educador uma transformação em seu processo de mediação pedagógica, ou seja, o professor irá necessitar proporcionar aos alunos uma ampliação de conhecimentos através do próprio ambiente e saberes destes alunos.

Diante dessas reflexões teóricas iniciais, cabe relatar quais percursos metodológicos foram sendo utilizados para embasar essa pesquisa. Desse modo, a pesquisa de campo foi a forma metodológica escolhida para se deparar com as realidades específicas da Escola Municipal Campo do Saber, localizada em Conceição da Feira BA.

Como menciona Gil (2002, p.53), “No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”. Assim, a pesquisa de campo se adequou necessariamente relevante para a temática deste TCC.

Os instrumentos metodológicos utilizados, foram levantamento bibliográfico, no qual trouxe informações necessárias que auxiliaram na construção da pesquisa, a realização de fichamentos, mapeamento teórico, como também entrevistas semiestruturadas, e observações do espaço escolar.

Perante essas propostas, e em diálogo com Freire (1987), o qual aborda que a comunicação é um fator necessário nas de trocas de experiências, e de conhecimentos entre aquele que fala e aquele que escuta, sem relações de superioridade, mas permitindo uma relação ativa entre os sujeitos; foram escolhidas como colaboradoras para esta pesquisa, a professora da classe, e a coordenadora escolar, estas que cooperaram ativamente, e proporcionaram discussões relevantes e colaborativas para com este trabalho.

Essa monografia está organizada em seis capítulos, sendo que, o primeiro capítulo é esta introdução, que apresenta a justificativa do tema, a problemática, assim como os objetivos, a metodologia e os aportes teóricos utilizados na pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado “A Educação do Campo, uma perspectiva histórica” relata sobre o histórico da Educação do Campo, perpassando pela educação popular, pela pedagogia do oprimido e apresenta também alguns movimentos sociais, assim como pontua algumas leis presentes nesse histórico.

No terceiro capítulo, que tem como temática “O processo de alfabetização nas escolas do campo”, tratará sobre as discussões do percurso da alfabetização no Brasil, os métodos alfabéticos utilizados, o contexto da leitura e escrita na Educação do Campo, como também reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O quarto capítulo discute o percurso metodológico utilizado nesta monografia, assim como a abordagem escolhida, as técnicas usadas, o tipo e o campo da pesquisa. O quinto capítulo, traz a análise dos dados coletados nas investigações realizadas, assim como as discussões, reflexões e os resultados encontrados neste trabalho. Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações finais, assim como sugestões para inquietações futuras.

Através desta pesquisa espero contribuir com uma ampliação da temática alfabetização nas escolas do/no Campo, a partir de novas visões sobre os processos de leitura e escrita; para também, refletir e levantar discussões a respeito desse espaço educacional tão potencializador e formativo.

Assim, que novas pesquisas possam se basear nesta monografia para dar continuidade e possibilitar novas propostas de investigação da Educação do Campo, em seu contexto, vivências, e experiências de aprendizagem alfabetizadora.

## **CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO DO CAMPO, UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

“Não vou sair do campo pra poder ir pra escola. Educação do campo é direito e não esmola.” (Não vou sair do campo. Gilvan Santos. 2001)

Diante do trecho da canção apresentado por Santos (2001), que faz uma reflexão sobre o Campo como lugar de sujeitos de cultura, com diversidade de povos, e de um ambiente no qual a educação deve se tornar um direito, se inicia uma reflexão a respeito da história que a educação percorreu até chegar nas escolas do Campo.

Dessa forma, este capítulo, buscou abordar sobre o percurso histórico da Educação do Campo, assim como, pontuou os principais marcos legislativos nessas escolas, e sua evolução ao longo do tempo. Perpassa por pontos cruciais como, a Pedagogia do Oprimido, a Educação Popular e alguns movimentos sociais que estão neste contexto.

### **2.1- HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A Educação do Campo, percorreu por períodos conflitantes de lutas e resistência, para se consolidar enquanto educação, desde os tempos mais antigos os processos pelos quais passou/passa, foram/é de fato, de muitas dificuldades, para que hoje fosse possível ter acesso a escolas nestes espaços, e para que fossem pensados nos sujeitos deste lugar.

Apesar de algumas conquistas, vale ressaltar que ainda na atualidade a Educação do Campo, continua travando muitas batalhas para a existência e permanência de escolas neste espaço, ou seja, a luta ainda é constante, e muitas coisas precisam avançar.

Quando se fala em Educação do/no Campo é importante retomar o conceito de educação, que de acordo com Brandão (2007):

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. (BRANDÃO, 2007, p. 9 -10)

Este trabalho, se alinha a essa perspectiva de educação apontada por Brandão, no qual considera que cada espaço tem em si, seu próprio processo educativo, que vai acontecendo de maneiras distintas dentro de cada realidade. Na qual, se expande além de um sistema regular de ensino, mas, que atravessa as diferentes gerações de povos que ocupam as comunidades camponesas.

A educação foi se constituindo como um processo formativo para determinado grupo ou sujeito, mas que por muito tempo foi utilizada de maneira totalitária na qual nem todos tinham acesso, era um “privilegio”. Assim, a educação era inserida como um recurso de domínio e de poder que prevalecia sobre as classes. Esse privilegio acabou se tornando um meio desigual na sociedade, uma vez que os dominantes usavam desse artifício para controlar, e criar separações entre os povos no meio social.

Mediante esse sistema educacional, a companhia de Jesus, foi um dos primeiros movimentos que impactaram ainda mais essa forma de Educação, com propostas de disseminação de conhecimento que acabava prevalecendo sobre seus interesses próprios, utilizando desse mecanismo como objeto de domínio.

A respeito disto, Ribeiro (1993) discorre que:

O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo. (RIBEIRO, 1993, p. 15)

Percebe-se assim que, desde o período do Brasil colônia é notório as lutas que foram se travando para existência de uma educação que chegasse a todos, a educação era percebida como um recurso a ser utilizado por aqueles que tinham o poder, os jesuítas por exemplo, pensavam nos lucros e no recrutamento de pessoas, não tinham como foco verdadeiro a expansão do conhecimento.

Diante esse contexto, outro período que marca essa história da Educação no Brasil, foram as reformas pombalinas, que de acordo com Melo (2012):

Através do alvará de 28 de junho de 1759, o Marquês retirou dos jesuítas a responsabilidade sobre a educação escolar de Portugal e das colônias. Instituiu as denominadas aulas régias de Latim, Grego e Retórica, as quais eram ministradas por professores específicos, de forma autônoma e isolada. (MELO, 2012, p.18)

Essa reforma como apontada pela autora, foi um momento de mudanças, nos quais os jesuítas eram “expulsos” do controle que determinavam na educação, e surge então uma nova proposta que se baseava em um modelo de ensino público e laico, que tinha como proposições o desenvolvimento econômico e social da sociedade da época.

A partir dessa reforma, o período Joanino, se iniciava com novas concepções para essa educação, nos quais foram implementados os primeiros cursos de ensino superior no Brasil, nas áreas de economia, saúde, agricultura, química, dentre outros (entre 1808 a 1818). Foi uma fase de desenvolvimento do ensino, entretanto as aulas nas escolas básicas continuavam seguindo um padrão fragmentado. (MELO, 2012)

Perante isto, Mariluce Bittar e Marisa Bittar (2012, p. 158), explanam que “A educação, por exemplo, foi palco de manifestações ideológicas acirradas, pois, desde 1932, interesses opostos vinham disputando espaço no cenário nacional.” Destes que, a igreja católica visava uma educação ainda na qual ela estivesse no controle, e alguns setores liberais e progressistas, já pensavam em um novo modelo de escola pautado na ideia de uma escola pública que atendesse crianças e adolescente. (BITTAR; BITTAR, 2012)

A educação assim, perpassou por diversas mudanças para se consolidar enquanto bem comum e necessário para todos, gerando algumas divisões como citam as autoras; deste modo, foram surgindo alguns movimentos, como o da Escola Nova que surge como um novo marco na história da educação, na primeira metade do século XX.

Com essas novas transformações na educação, vão surgindo reflexões sobre as escolas rurais que, também precisou passar por alguns conflitos e ter a criação de alguns movimentos e grupos, que fizeram/fazem parte desse histórico.

Um dos primeiros modelos de escola que começou a surgir no campo, são as escolas rurais que de acordo com Santos e Vinha (2018):

As primeiras escolas rurais que surgiram eram chamadas de escolas agrícolas, porém estas não chegaram a funcionar plenamente pois se faltava materiais. Embora construídas no campo, essas escolas foram pensadas na lógica da cidade. Por vários anos a educação no campo nunca teve uma proposta que pensasse nos sujeitos do campo, na sua cultura e modo de vida. É a partir dos movimentos socioterritoriais, mais especificamente com o MST que se via a necessidade de uma educação voltada e pensada para a população do campo, uma educação do campo. (SANTOS; VINHA, 2018, p. 2)

Assim, percebe-se que, quando começa a criação de escolas no Campo, (as escolas agrícolas) eram urbanizadas, com foco sempre voltado para o ensino da cidade, com metodologias que não abrangia o lugar do estudante do Campo; os projetos políticos pedagógicos não levavam em consideração as demandas e necessidades, que esse espaço de fato precisava/precisa. Assim Santos (2017) discorre que:

Podemos constatar que a educação rural ainda é uma realidade, mesmo diante de avanços consideráveis na concepção de educação do campo. Ela permanece a serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da exportação. (SANTOS, 2017, p. 213)

Essa educação rural tinha um foco diferente daquele que a Educação do Campo busca, pois as primeiras escolas rurais eram voltadas para formação de um sujeito urbano, focado apenas na economia, mostrando que a formação escolar não era para o desenvolvimento e emancipação do aluno do Campo; essas escolas rurais, na verdade, visavam os interesses do sistema elitista.

Perante a criação dessas escolas e da movimentação da população campesina, estas instituições rurais, recebem um novo olhar, onde Santos e Vinha (2018) apontam que:

Essa preocupação com a educação rural começou a ganhar forma devido ao grande fluxo migratório do campo para a cidade – processo de industrialização que começava a se instalar no país. Com a saída dos homens do campo para trabalhar nas indústrias da cidade, houve a criação de um projeto chamado Ruralismo Pedagógico, que atendia aos interesses dos fazendeiros em manterem essa população no campo. (SANTOS; VINHA, 2018, p.4)

Nesse período, (entre 1930 e 1950), o conflito de interesses em volta das escolas rurais, acabaram propiciando esse fluxo migratório do povo do Campo para cidade, em meio a isso, como citado pelas autoras, essas escolas

começaram a existir no Campo, como uma maneira de “controlar” o povo camponês. Esse controle, estaria ligado aos processos de trabalho, ao qual eram submetidos, assim como, uma tentativa de fazer com que esses sujeitos permanecessem nesse espaço.

Diante desse contexto, o ruralismo pedagógico começou a ser implantado como uma maneira de “mudança” na proposta de educação rural. Neto (2016, p .15) explica que “O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia”. Dessa maneira, esse novo modelo de educação, visava a permanência do povo camponês no próprio Campo.

Esse ruralismo pedagógico, partia de princípios como, uma educação de fixar a população no campo, de ensinar e trabalhar temáticas que fossem específicas para um currículo diferente do urbano, porém esse modelo apesar de ideias diferenciadas, “privava” e “limitava” a ideia de uma Educação do/no Campo.

Esse contexto de escolas rurais, desse ruralismo pedagógico, foram conflitantes para a população camponesa, que estava envolvida em situações de imposições de modelos educacionais, que não se refletiam em uma educação para formação do sujeito, com princípios emancipatórios que fossem muito além de conteúdos programados, mas, pensassem no desenvolvimento de um saber crítico e reflexivo. O contexto que o país se encontrava nesse processo de implementação da educação nas escolas rurais, também diz muito sobre esse modelo que estava sendo proposto.

Mesmo as escolas rurais tendo uma reflexão diferente da Educação do/no Campo, foi um importante progresso e fez/faz parte da história da educação neste espaço. Teria sido uma “oportunidade” inicial para o povo do Campo, um modelo de ensino que chegou à área rural, entretanto, o povo do Campo necessitava de um olhar mais humanizado protagonizado pelos próprios sujeitos.

Partindo, desse contexto e percurso da época, surgem debates a respeito das escolas do/no Campo trazendo uma nova visão, um novo modelo de ensino pensado e realizado junto com os próprios sujeitos que ocupam esse espaço.

Baseado nessa proposta educacional que a Educação do Campo começa a nascer, como uma maneira de resistência e de mudança no ensino, para o povo que habita neste espaço. Caldart (2009) aponta que “A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no Campo.” (CALDART, 2009, p. 39)

Diante dessa construção da proposta de Educação do Campo, em concordância com Caldart (2004), que pontua que essa educação é pensada como:

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. (CALDART, 2004, p.17)

Este trabalho entende a Educação do Campo, a partir dessa ideia apresentada pela autora, na qual é um modelo que acontecesse baseado e em conjunto com os sujeitos que ocupam esse espaço, levando em consideração suas especificidades. Essa proposta nasce assim, para emancipação dos indivíduos do Campo, que utilizam desse espaço para sobrevivência, que se organizam e buscam um direito a educação antes tão negado e apagado pela sociedade.

Esse novo pensamento de que não necessariamente a Educação do/no Campo, é para ensinar ler, escrever e contar os números, mas para formar um povo, com novos ideais, para além do trabalho do Campo, como uma proposta de vida, é o que mostra a grande relevância de escolas que estejam no Campo e de fato sejam do Campo.



Com o surgimento desse novo modelo de Educação do/no Campo, a proposta seria para uma educação revolucionária, que possibilitasse aos sujeitos irem além, ocuparem seus espaços de direitos, que refletisse muito mais que conteúdos programados por uma rede escolar, mas que caminhasse lado a lado com a escola.

Então, quando se pensa no papel que essa escola do Campo tem atualmente, depois de toda uma luta e construção social, é visível sua importância, tanto para representação, como para mobilização de uma cultura, que se valoriza na ação dos próprios povos. Este papel, é para um educar que transforma.

Dentro dessa reflexão, sobre esse espaço educacional nas Escolas do/no Campo, é de total relevância uma abordagem aos aspectos legais, que fizerem/fazem parte desse processo. Pois esses marcos, também ressaltam como foram esse percurso histórico.

Diante de toda essa trajetória da educação, a lei de 15 de outubro de 1827, foi um dos primeiros marcos mais relevantes para a Educação no Campo, ela aborda sobre a criação das primeiras escolas que traz em seu primeiro artigo: “Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.” Assim, de acordo com essa proposta, as primeiras escolas começaram a surgir.

A partir disso, a Lei número 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz em seu artigo primeiro:

**Art. 1o** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) discorre sobre a educação em seus variados lugares, em como o processo educativo é amplo, e não singular, mas aberto a ambientes de vivências sociais, esse mecanismo se relaciona com a Educação do Campo, que é um espaço comunitário de aprendizados. O que, Aguilar (2009) ressalta que:

Nesse sentido devemos pensar na educação desses sujeitos como uma forma de reforçar sua identidade, ou seja, ela deve ser definida

coletivamente pelos próprios sujeitos do campo necessitando então que estes sejam os protagonistas dessa educação. Essa educação deve fazer sentido na vida do educando do campo, deve compreender o ambiente no qual este vive, sua vida, seu trabalho, sua cultura e as relações sociais engendradas nesse meio. (AGUILAR, 2009, p. 27)

Essa educação proposta pela LDB e discutida por Aguilar, perpassa por um contexto no qual a Educação do Campo pode acontecer com a comunidade, no coletivo, no contato com o outro, o que se torna uma característica positiva, pois os conhecimentos podem ser construídos juntos, para além do espaço escolar, mas com as realidades vividas pelos estudantes.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que foi criado em 1998, pela Portaria nº. 10/98, através do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, se constituiu como um programa fundamental para a sociedade camponesa, pois visa contribuir para com a Educação do Campo, buscando melhorias nas escolas, e indo contra o analfabetismo; se mostrando um novo modelo de democratização e desenvolvimento da aprendizagem.

Dois movimentos que também fazem parte da história da Educação do Campo, foi o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) que tem uma grande significância e relevância nessa construção histórica; e o outro que surgiu em 1998, na I Conferência Nacional de Educação do Campo, a partir da qual originou-se “Por uma Educação do Campo”, que visava a garantia de uma educação de qualidade, que tivesse foco na vida da população camponesa.

Sobre este movimento, Caldart (2011/2018) relata que:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2011/2018, p. 149-150.)

Este movimento, foi um momento novo para a Educação do Campo, pois criou-se possibilidades e perspectivas, começaram novas discussões sobre o conceito do Campo, sobre a quem de fato se destina essa Educação no espaço rural, quais as políticas que permite a efetivação da Educação do e no Campo; esse movimento protagonizou um modelo de educação pensado junto com os

sujeitos que ocupam esse espaço, não uma educação reprodutora, mas formativa, reflexiva e humanitária.

O decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), foi um marco histórico das escolas do Campo, ele aponta que:

**Art. 1o** A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. § 1o Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010)

Esta lei é um grande marco para a educação nas escolas do campo, pois ela “possibilita” que o processo de ensino regular chegue até a população camponesa, que surgiu de lutas e conflitos para e pelo direito do povo. Neste momento também fica explícito quem são esses sujeitos que a lei alcança, como os diversos grupos de populações do campo, que a partir de seu trabalho geram seu meio de sobrevivência.

Desta maneira, sobre essas pessoas que estão nestes espaços, e mediante a todo esse percurso até aqui apresentado, no subcapítulo seguinte será feita uma discussão sobre a Educação Popular e sua relevância para Educação do Campo, assim como suas principais características.

## 2.2- EDUCAÇÃO POPULAR

A Educação Popular faz parte da construção dessa trajetória da Educação do Campo, levando em consideração seus enfrentamentos e posicionamentos a respeito da Educação no Brasil, na qual estivessem voltadas para todos, com princípios de liberdade para uma sociedade transformada.

O caderno de formação, Educação Popular e direitos humanos, apresentado pela prefeitura de São Paulo (2015) aponta que:

A Educação Popular constitui-se de um grande conjunto de teorias e de práticas que tem em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, com a emancipação humana. São perspectivas razoáveis, sérias, fundamentadas, cotejadas constantemente com a dureza das condições concretas em que vive a maioria da população. Todas elas refletem a recusa de uma educação domesticadora ou que, simplesmente, não se coloca a questão de que educação precisamos para o país que queremos. (SÃO PAULO, 2015, p. 14)

A Educação Popular tem esse viés de emancipação humana, de uma independência para uma educação nova, com perspectivas formuladas que dá ao sujeito uma autonomia para vida em sociedade. Assim o indivíduo se torna detentor de direitos e deveres para consigo mesmo, no qual seria um momento de evolução de seus ideais.

Essa Educação Popular, criou/cria possibilidades para um ensino e aprendizado mais amplo, com a criticidade envolvida, dando ao sujeito, principalmente o sujeito do Campo uma nova maneira de vida, direcionada, com princípios próprios, buscando uma visão emancipatória.

Uma das características mais relevantes desse modelo de Educação em concordância com a Educação do Campo, seriam as participações populares:

A participação popular corresponde às formas mais independentes e autônomas de atuação política da classe trabalhadora, que se organiza em movimentos, associações de moradores, categorias sindicais etc. Refere-se às formas de luta mais direta, mais pontual, por meio de ocupações, greves, marchas, caravanas, romarias, mobilizações, manifestações, paralisações, intervenções, bloqueios de ruas e estradas, silêncios coletivos, cirandas, paradas, lutas comunitárias etc. (SÃO PAULO, 2015, p. 19)

Essas maneiras de organização foram/são uma das principais, na luta de conquistas da população brasileira, de se posicionar, buscar seus direitos, pensar no coletivo, criando associações, sindicatos, que pensem na classe trabalhadora, e a Educação do Campo parte desses ideais de comunitário, ou seja, uma reflexão com a população em geral.

A educação popular é, pois, resultado de um processo de lutas de classe e, portanto, de disputas históricas em torno de projetos político-culturais e pedagógicos que trazem, em seu bojo, currículos formais - explícitos pela pedagogia oficial - e currículos ocultos - manifestos tanto em espaços da educação formal quanto em lugares da não formal. (SILVEIRA, 2020, p. 10).

Essas lutas de classes, se tornam explícitas nesse modelo de Educação Popular, assim como na Educação do Campo, com o povo que resiste, que busca realizar uma educação com propósitos, envolvida com o espaço que a escola ocupa, que não acontece de maneira isolada, mas com um projeto político pedagógico que se realiza na prática coletiva.

Todo esse contexto, mostra que a Educação sempre foi um privilégio que fugia do acesso para todos, e acontecia de forma separada, com uns poucos, ou seja, uma minoria beneficiada, fazendo com que a população tivesse que se posicionar, que levanta uma voz, a voz de um povo batalhador, que se erguia/ergue para alcançar seus objetivos.

Objetivos estes, que vão além da escola enquanto “paredes”, mas como uma sociedade de resistência e de luta, palavras tão usadas, que tem um significado extremamente forte dentro desse ambiente de Educação popular e do Campo, pois ressalta a caminhada de uma sociedade.

A Educação Popular caracteriza-se por uma forma de educar horizontal, dialógica, que respeita os saberes dos educandos e tem como princípios a ética, a solidariedade e a transformação social. Ela mobilizou e mobiliza os movimentos populares. Ao mesmo tempo que luta, educa. Ao mesmo tempo que educa, ela o faz visando à formação de um novo sujeito – o sujeito de direitos –, que se posiciona contra todas as formas de opressão e violação, bem como defende a efetivação dos direitos fundamentais. (SÃO PAULO, 2015, p. 22)

Esse pensamento de que a educação pode acontecer para além da escola, é o que torna a Educação Popular e a Educação do Campo movimentos construtores de identidade, de formação humana, que acontece no centro dessas batalhas, de forma natural, que ouve, ou melhor que escuta a população e que dá espaço para o povo, além de ser realizada junto com o povo.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (BRANDÃO, 2007, p. 10)

Em concordância com Brandão, a Educação acontece em variados espaços, e pode criar um saber, um poder, de fato pode ser considerada um “recurso” que quando focalizada no ambiente correto pode proporcionar

aprendizagens significativas, e que possibilitam ao indivíduo, a liberdade e a independência.

Dessa forma, a Educação Popular, está ligada a Educação do Campo, o que também traz à tona, outra proposta que se alinha a essas perspectivas, que é a Pedagogia do Oprimido a ser discutida a seguir.

### 2.3 - PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Quando se fala desse histórico e construção da Educação do Campo, é importante ressaltar a importância do grande educador Paulo Freire, que em Pedagogia do Oprimido traz reflexões necessárias para o contexto das escolas, no qual se aproxima da realidade das escolas do/no Campo. Diante disso, pontua que:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1987, p. 33)

Quando Freire, pontua em seu livro, essa dualidade entre opressor e oprimido, faz-se questionar, o lugar que o sujeito se encontra, seja na educação, na família, enquanto cidadão, buscando uma profunda reflexão, sobre uma libertação deste lugar em que ele está localizado, seria um despertar, como um acordar de um sono profundo, e perceber que algo não se encaixa.

Esse momento, seria crucial para o oprimido, no qual ele acabaria entendendo e descobrindo o seu papel, e começaria a buscar por sua liberdade, iniciando uma ação reflexiva de mudanças, seja de posicionamentos, de “sair do lugar de oprimido” e se tornar construtor da própria história, que pode ser pautada em movimentos sociais, como a Educação Popular e a Educação do/no Campo.

Quando se pensa no oprimido, em uma Educação opressora, refletir sobre a Educação que de início foi imposta de forma tão descuidada para o povo do Campo, faz com que se perceba como os camponeses foram ao longo de suas

histórias oprimidos, silenciados, afastados de uma sociedade que se considerava superior.

Nessa mesma perspectiva, Freire (1987), ressalta que:

É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. (FREIRE, 1987, p. 34)

Essa autenticidade proposta por Freire, se tornou/torna um novo estímulo para luta e resistência, para se deslocar de todo silenciamento proposto por muito tempo, e mobilizar a Educação do/no Campo, para esse movimento de posicionamentos, de um povo que anseia pelos seus direitos, em uma linha de pensamento que revoluciona.

Dentro desse contexto, Carvalho e Pio (2017), relatam que:

Paulo Freire apresenta uma pedagogia que tem como fonte geradora a desconstrução da “ordem” social injusta e opressora. Portanto, trata-se de uma proposta educativa forjada pela e na práxis vivida social e historicamente e que requer a inserção crítica das massas em sua realidade, em busca de sua transformação. (CARVALHO; PIO, 2017, p. 431)

Assim, essa Pedagogia do Oprimido defendida por Freire e dialogada por Carvalho e Pio, traz em sua abordagem uma desestruturação, de um país que desde o período de colonização foi/é injusto e desigual, com divisões de classes, sociais, em uma sociedade de privilégios, na qual no topo da “pirâmide” se encontram sempre os privilegiados, que estão no poder/governo do país.

Esse movimento de luta dos povos, dialoga com a proposta da Educação Popular, e com a Educação do Campo, pois visam uma redescoberta das funções sociais, daquilo que seria pensado, proposto e realizado por todos. Que não oprime, mas é participativa, onde os saberes acontecem de formas diferentes, com pessoas diferentes, que podem “tirar” o oprimido desse lugar e o ajudar na sua mudança, de forma coletiva.

Essa Pedagogia do Oprimido, remete as análises do papel do sujeito no espaço que ele ocupa, uma libertação do regime de opressão, uma nova maneira de pensar no sujeito e na sua própria autenticidade, e é isso que as escolas do

Campo acabam buscando, desempenhar um papel que vá para além de conteúdos escolares, mas para um Campo novo, de reflexões e ações sociais.

Dessa forma, falar em Educação do Campo, é também pensar nos sujeitos que fazem parte desse processo, em um novo despertar como apontado por Freire, o que mostra a necessidade de uma discussão a respeito dos Movimentos Sociais, que serão abordados a seguir.

#### 2.4 - MOVIMENTOS SOCIAIS

Em todos os pontos até aqui abordados, sobre esse histórico da Educação do Campo, os movimentos sociais foram e são muito relevantes, pois foram de certa forma, os principais construtores por um ambiente de aprendizado que fosse significativo. Quando se pensa em movimentos sociais, fala-se do povo em busca de algo novo, que traga melhoria para população, que se organiza para e pela mudança social.

Ao pensarmos na história dos movimentos sociais no Brasil, podemos inferir suas origens desde as organizações dos indígenas e dos negros escravizados. Os negros, por exemplo, organizaram-se contra os senhores de engenhos, o que fez surgir os quilombos, a capoeira, a Revolta dos Malês, a Revolta da Chibata, a Balaiada, os abolicionistas etc (SÃO PAULO, 2015, p. 19)

Essas primeiras organizações realizadas pelos indígenas, e pelos negros, foram um dos primeiros movimentos sociais que se propuseram a buscar mudanças, a ressignificar o sentido de sobrevivência. Estes que desde os primeiros períodos da construção social deste país, foram colocados de lado pela sociedade, e necessitaram procurar meios para suas revoluções e reivindicação de seus direitos.

Assim, partindo dessas mobilizações, que alguns movimentos sociais foram surgindo, e marcaram a Educação do/no Campo:

Mais recentemente, entre 1961 e 1964, surgiram movimentos ligados aos trabalhadores rurais, dos quais se destacam as Ligas dos Camponeses do Nordeste, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master) e os já citados MEB e CPCs, entre tantos outros. Nos anos 1970, as Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) contribuíram para a organização de diversos movimentos que reivindicavam direitos humanos fundamentais, como saúde, moradia, emprego, cultura, educação, entre outros. Além dos movimentos sociais populares, é importante citar a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). (SÃO PAULO, 2015, p. 19)



Esses movimentos protagonizados pelos trabalhadores rurais, foram um importante marco na história da Educação do Campo, buscando por direitos da população, entre eles o direito a Educação, na qual fez-se necessário escolas no próprio Campo, que atendessem a esses sujeitos, e para além de ensinar a ler e escrever, visassem ensinamentos para a vida, que respeitasse e levasse em consideração os princípios do Campo.

Ao refletir sobre os movimentos sociais, é sabido que são organizações, que partem do povo para o povo, no contexto de lutas, por um objetivo, ou seja, pela sociedade, na qual se organizam, levantam discussões e debates por um propósito, uma finalidade.

Desta maneira, os movimentos sociais, foram/são relevantes, para a Educação do Campo, pois levantaram bandeiras, buscaram um novo modelo de ensino, que fosse de fato do Campo, focado na população camponesa, nos alunos que se tornariam novos protagonistas dessas conquistas, pelas vivências, pela cultura e pela diversidade do povo Camponês.

Um dos principais movimentos sociais, que foi um ponto chave para Educação do Campo, foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que de acordo com Baldi e Orso (2013):

O MST começa a se constituir no final dos anos 70, quando camponeses sem-terra resistem às propostas governamentais de colonização e reforma agrária, na verdade, apenas de colonização uma vez que não tinha a intenção de mudar a estrutura fundiária do país. O momento era marcado pela efervescência dos conflitos iniciados no pré-golpe civil militar, que se estenderam pelo regime ditatorial, instalado no país, em abril de 1964. Nesse contexto, várias lutas localizadas anunciavam o surgimento de um novo movimento de luta pela terra no Brasil. (BALDI; ORSO, 2013, p. 2)

O MST surgiu como uma nova visão para Educação no Campo, pois além de defender os direitos da população camponesa, batalhava pela Educação para todos, uma Educação de qualidade que visava os anseios do povo do Campo, não seria uma educação urbanizada, mas uma educação pautada na realidade dos sujeitos que ocupam esse espaço.

Dessa maneira, os movimentos sociais, como o próprio nome deixa a entender, são ações a serem realizadas, que neste caso são pelas próprias

peças protagonistas de suas histórias, que entram em conflito pelo bem comum de todos, que se posicionam, que defendem suas causas. E hoje a Educação do Campo, pode ser pensada em toda sua trajetória, também por esses movimentos.

## **CAPÍTULO 3: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO**

A língua deve entrar na escola da mesma forma que existe vida afora, ou seja, por meio de práticas sociais de leitura e escrita. A perspectiva é formar alunos que saibam produzir e interpretar textos de uso social – orais e escritos – e que tenham trânsito livre nas várias situações comunicativas que permitem plena participação no mundo letrado. (ORENSZTEJN; GOUVEIA, 2006, p.35)

Este capítulo se inicia, a partir dessa perspectiva apontada pelas autoras, que entendem que o processo de leitura e escrita deve permear a escola através dos variados espaços sociais. A proposta deste capítulo é assim, abordar sobre o processo de alfabetização no contexto da Educação do Campo, abordando os conceitos e definições da alfabetização. Como também, alguns cortes do seu histórico no Brasil, com foco em 5 períodos históricos: Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República, Regime Militar, e Implementação da Constituição. Irá discutir dois processos necessários a esse quadro, que seriam a leitura e escrita, fazendo uma reflexão dessa perspectiva no espaço educacional do/ no Campo. Assim como, apresenta reflexões sobre a BNCC.

### **3.1- O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E OS PRINCIPAIS MÉTODOS**

Sabe-se que, o processo de alfabetização no Brasil, começou a surgir no período colonial com os padres jesuítas, que usavam alguns métodos de ensino para catequização dos povos indígenas, como maneira de controle e dominação. Nestes primeiros momentos, a alfabetização tinha um modelo diferente, o qual se dissolvia na proposta de manipulação utilizada pelos invasores. Assim:

Com base neste contexto histórico educacional, vê-se realmente que, o processo de ensino no país de fato teve início no século XVI no período Colonial com os padres jesuítas, que de acordo com a história, esses, foram os primeiros educadores do país, e desenvolveram os primeiros métodos, metodologias e estratégias de ensino para alfabetizar. (MONTEIRO; SILVA, 2015, p.18)

Dessa maneira, percebe-se que, a princípio, quando a alfabetização chega no país, é por meio de imposição, com métodos e estratégias desvinculadas de um contexto social que se encontrava a sociedade da época.

Esse modelo era pautado em concepções de posicionamento e interesses dos regentes desta fase.

A partir disso, a família real chega ao Brasil, que é conhecido como o período imperial, onde com base nos interesses e necessidades da própria corte, algumas mudanças começaram a ser repensadas para um atendimento de Educação que visasse suas especificidades. Neste momento, a criação de escolas, e implementação de modelos divisores na educação foram propostos, se separando em ensino primário, secundário e superior.

Que de acordo com Silva e Santos (2019):

Mesmo assim, O ensino no período Imperial foi organizado em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era somente para ensinar ler e escrever, o secundário se manteve nas aulas régias e o ensino superior voltado para as elites. O que era para se constituir em avanço, acabou por manter os mesmos objetivos do período colonial, ou seja, o de uma “estrutura” e “organização” escolar voltado para atender os interesses das elites. (SILVA; SANTOS, 2019, p.48)

Mesmo diante da mudança realizada na estrutura social do Brasil, os métodos de ensino ainda sofriam resistência em sua formulação, como apontado pelos autores, os objetivos do Brasil Colônia ainda persistiam, e essas escolas continuavam voltadas para as inclinações da corte.

A partir desse período, outro momento histórico que também trouxe reflexões sobre a alfabetização, foi o Brasil República, que, como aponta Mortatti (2006), foi a partir do final do século XIX, que a Educação começa a ganhar destaque no país, com a Proclamação da República e um novo olhar para o processo de leitura e escrita, os quais passam a ser visto como mecanismo de desenvolvimento para a sociedade.

Perante essa perspectiva Melo (2012), traz que:

A organização escolar no período da Primeira República recebeu forte influência das ideias liberais e positivistas. A Constituição de 1891 determinava que a responsabilidade pela educação ficasse sob a responsabilidade dos estados, que

incentivariam o ensino das ciências, artes e técnicas de trabalho, desvinculado do caráter religioso. (MELO, 2012, p. 41)

Foi um novo momento para a Educação brasileira, na qual a escola de forma geral, tinha uma visibilidade mais significativa, apesar de ainda contar com o determinismo e desigualdade presente, pois com a responsabilidade direcionada para os Estados, cabia a cada realidade econômica e política fazer os investimentos necessários para as escolas; o que em aspectos da Educação do/no Campo essa realidade ficava ainda mais prejudicada.

Entretanto, com a chegada do período militar, como aponta as autoras Monteiro e Silva (2015):

O Regime Militar foi um triste recorte na história da república brasileira ocorrida de 1964 a 1985. Porém, este foi um período em que o país desenvolveu muito no contexto educacional. Com uma educação tecnicista, tinha como objetivo formar pessoas para o trabalho, e não para a vida social. Desta forma, os militares transformaram o sistema educacional do país em um centro de formação para o trabalho. (MONTEIRO; SILVA, 2015, p.22)

Esse momento histórico, marcou a Educação no Brasil, visto que, como mencionado pelas autoras, o foco era educar para o trabalho, não tinha como meta uma Educação igualitária para a liberdade, o que dificultou o seu processo de autonomia. Esse marco na história, deixou marcas na Educação, assim como, refletiu muito na Educação do Campo, que desde o início da colonização do país já estava sendo menosprezada.

Nessa mesma concepção Melo (2012), discorre que:

A educação apresentou características pragmáticas e tecnicistas, para atender as necessidades imediatas do mercado de trabalho, fornecendo principalmente mão-de-obra para as indústrias estrangeiras. (MELO, 2012, p.75)

Essa ditadura militar, trouxe um retrocesso a educação, pois visava um ensino tecnicista, sem criticidade e autonomia, com propósitos apenas voltado para o mundo do trabalho, o qual acabava limitando a sociedade a ser um ser “prático e mecânico”, que era retirado do lugar de sujeito detentor de direitos e conhecimentos.

Após todo esse momento, de conflitos, mudanças e novas propostas surge um novo período no país, que possibilitou uma maior visibilidade para a alfabetização no Brasil, que foi a instituição da constituição de 1988, que trouxe perspectivas novas em vários âmbitos, mas, o qual se adequa aqui é o que visa sobre a Educação, e alfabetização.

Nessa perspectiva, Monteiro e Silva (2015) discorrem que:

Pelo contexto exposto, entende-se que a Constituição de 1988, foi um grande avanço para a educação brasileira, pois, ela delegou ao Estado responsabilidades para questões antes deixadas de lado referentes à educação do país, principalmente com relação à alfabetização da população menos favorecida. Deste modo, após terem seus direitos garantidos na nova Constituição, a população passou a frequentar gradativamente as escolas buscando o seu desenvolvimento intelectual e social. (MONTEIRO; SILVA, 2015, p. 25)

Dessa forma, é notório que, com a implementação da constituição, o papel da educação começa a ter um novo olhar, uma nova proposta. A constituição, foi um dos meios de garantia para a educação, o que permitiu que as escolas fossem tendo novas perspectivas. Assim, a alfabetização começou a ter um novo horizonte, ela começa a ser repensada.

Diante do exposto, é necessário refletir como o processo de alfabetização foi se constituindo. Este que, de início se baseava apenas em dois processos, a leitura e a escrita, que começavam a envolver os sujeitos desde os primeiros períodos de vida, e esse ciclo alfabético se daria até os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Dessa maneira, Batista (2005) relata que a alfabetização era vista de início, apenas em meio a esses processos de decodificação e codificação, entretanto essa definição iria se alterando com o tempo.

Com esse novo avanço, e em concordância com o sentido de alfabetização, proposto por Batista (2005), no qual se alinha a perspectiva deste TCC, o processo de alfabetização é entendido como:

Progressivamente, o termo passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. O termo, *alfabetizado*, nesse quadro, passou a designar não apenas aquele que domina as correspondências grafo-fonêmicas, mas também utiliza

esse domínio em situações sociais de uso da língua escrita. (BATISTA, 2005, p. 20)

Perante isto, a alfabetização que desde os primórdios do Brasil, era vista de maneira “limitada”, começa a ter novos olhares, que visam um aprofundamento desta temática. A alfabetização passa por um período de questionamento de conceito, de finalidade, e começa novas reflexões, na qual avança além do método de codificação e decodificação.

Entretanto, atualmente já é possível pensar na alfabetização muito além desses dois processos, levando em consideração suas relevâncias, pois também fazem parte da formação alfabética, mas não se resume somente a isso. Alfabetizar envolve uma rede de interpretações, de cultura, de entendimento do mundo vivido, daquilo que o aluno pode entender em todo seu contexto educacional.

Dentro desse sistema de mudanças, uma das partes da sociedade que mais foi afetada nesse processo de construção de alfabetização, foram as comunidades camponesas, visto que, o percurso educacional não se direcionava para esta população, gerando índices de analfabetismo direcionado a esse público.

Essa mudança na proposta da alfabetização começa a acontecer, com base nas transformações pelas quais a sociedade passou, ou seja, quando se muda as necessidades do país, a sua educação também muda. Esses questionamentos, também são evidenciados por Santos (2017), que ressalta que a concepção de alfabetização vai sendo modelada pela sociedade econômica, na qual é perceptível que o alfabetizar foi se atualizando em determinados períodos, devido a evolução e necessidade da sociedade em questão.

Com essa evolução da sociedade, também foram evoluindo alguns métodos utilizados para a alfabetização, que segundo Mortatti (2007/2009):

Esses momentos e suas principais características são, muito resumidamente: *1º. momento* (1876 a 1890) — disputa entre

defensores do então “novo” método da palavrção e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabé-tico, fônico, silábico); 2º. *momento* (1890 a meados da década de 1920) — disputa entre defensores do então “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; 3º. *momento* (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) — disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos; 4º. *momento* (meados da década de 1980 a 1994) — disputas entre os defensores da então “nova” perspectiva construtivista e os dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização. (MORTATTI, 2007/2009, p. 96)

Com todo o contexto histórico, da sociedade de cada época, também foi/é preciso uma modificação na maneira de pensar os métodos alfabéticos, assim, o que Mortatti pontua é uma linha do tempo, do processo alfabetizador. Dessa forma, percebe-se que, foram traçados muitos modelos alfabetizadores com o passar das épocas, e algumas mudanças são notórias entre cada um dos métodos mencionados.

Foi por volta do século XIX, que começou a surgir no Brasil, um dos métodos muito utilizado para a alfabetização que foram as cartilhas, um material que servia como recurso para aprendizagem.

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas. (MORTATTI, 2006, p. 5)

As cartilhas foram materiais necessários para o processo de alfabetizar, através delas muitos conteúdos puderam ser transmitidos para a sociedade. A leitura e escrita eram realizados nesse período através desse material, que foi se expandindo pelo país.

Outro método muito utilizado para a alfabetização foi o método de marcha sintética, na qual Mortatti (2006), traz que:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das



famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. (MORTATTI, 2006, p. 5)

Esse método, naquele período foi um recurso muito utilizado no processo de alfabetizar, pois visava a aprendizagem, a partir da análise de uma parte, sempre começando por uma unidade menor, ou seja, a evolução desse processo acontecia com o tempo, os níveis começariam a crescer, o que se mostra diferente do método analítico que partia de um todo, de um processo diferente.

O método Sintético, utilizado no processo de alfabetização, se dividia em três partes: alfabético, no qual o aluno começaria a aprender a partir das letras, o fônico, no qual a aprendizagem se baseava a partir dos sons das letras, e o silábico que partia das sílabas para formação das palavras. É notório como esse método se dava por momentos de divisão das suas partes, na qual se começa de uma quantidade menor de letras para seguir com avanço para palavras.

Em contrapartida, ao método sintético surge o método analítico que Frade (2007) resume como:

O segundo grupo de métodos, os **analíticos** partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil. Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavrção) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba. (Frade, 2007, p.26)

Assim, esse método que o autor retrata, parte do princípio de uma visão maior, de um todo, para a partir disso, o aluno compreender o sentido da palavra, seu significado, seria uma estratégia inversa ao método sintético, pois o meio utilizado para alfabetizar são de concepções maiores, como as palavras, frases e textos.

Esse método, se divide em três partes: a palavrção que, é apresentado para os alunos palavras, que podem partir de uma história, ou texto, para estes fazerem uma visualização e memorização. Na “sentencição”, o processo se dar pela separação de palavras que podem se iniciar a partir de uma frase, na qual

é feito uma análise das palavras, criando novas palavras e vai chegando nas sílabas.

No método global (ou misto), Frade (2007), traz que:

No método global de contos e historietas a marcha seguida, com algumas variações, parte do reconhecimento global de um texto que é memorizado e “lido” durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguida do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, das sílabas. (FRADE, 2007, p. 27)

Com este método, o aluno, parte de um texto, já conhecido, para frases e palavras, fazendo uma decomposição para chegar nas sílabas, esse processo parte da memorização, de um assunto já conhecido pelos alunos. Neste método, fica notório o uso da cópia, processo que acaba não permitindo o estudante avançar na aprendizagem, e nem entender o contexto estudado.

Em seguinte a esses métodos, surge o construtivismo que tinha como visão um ensino mais livre, no qual o professor seria um mediador do aprendizado, no qual o aluno cria relações com um contexto ao seu redor, para dinamizar seu próprio aprendizado. Neste método o aluno possibilita formas para seu próprio desenvolvimento, e é valorizado o conhecimento do sujeito.

Nessa perspectiva construtivista, a abordagem utilizada partia da experiência e da prática, não tinha como foco o erro do aluno, mas, entendia que esse seria um caminho para a evolução, também uma forma de aprender, e construir seu próprio processo alfabetizador. Dentro desse contexto, o educador alfabetizador, se torna uma chave de possibilidades, pois ele pode permitir um aprendizado significativo, nesse construtivismo.

Quando se reflete sobre esse alfabetizar, sabe-se que, muitos métodos foram utilizados para o ensino; estes métodos analíticos, sintéticos, as cartilhas e o construtivismo, foram e ainda são necessários para aprendizagem do sujeito, pois estão avançando com o tempo, eles não necessitam ser desvalorizados, pois no processo de alfabetizar tendo como foco o aluno, o importante seria a

aprendizagem deste, a partir do método que melhor é compreensivo para o sujeito em questão.

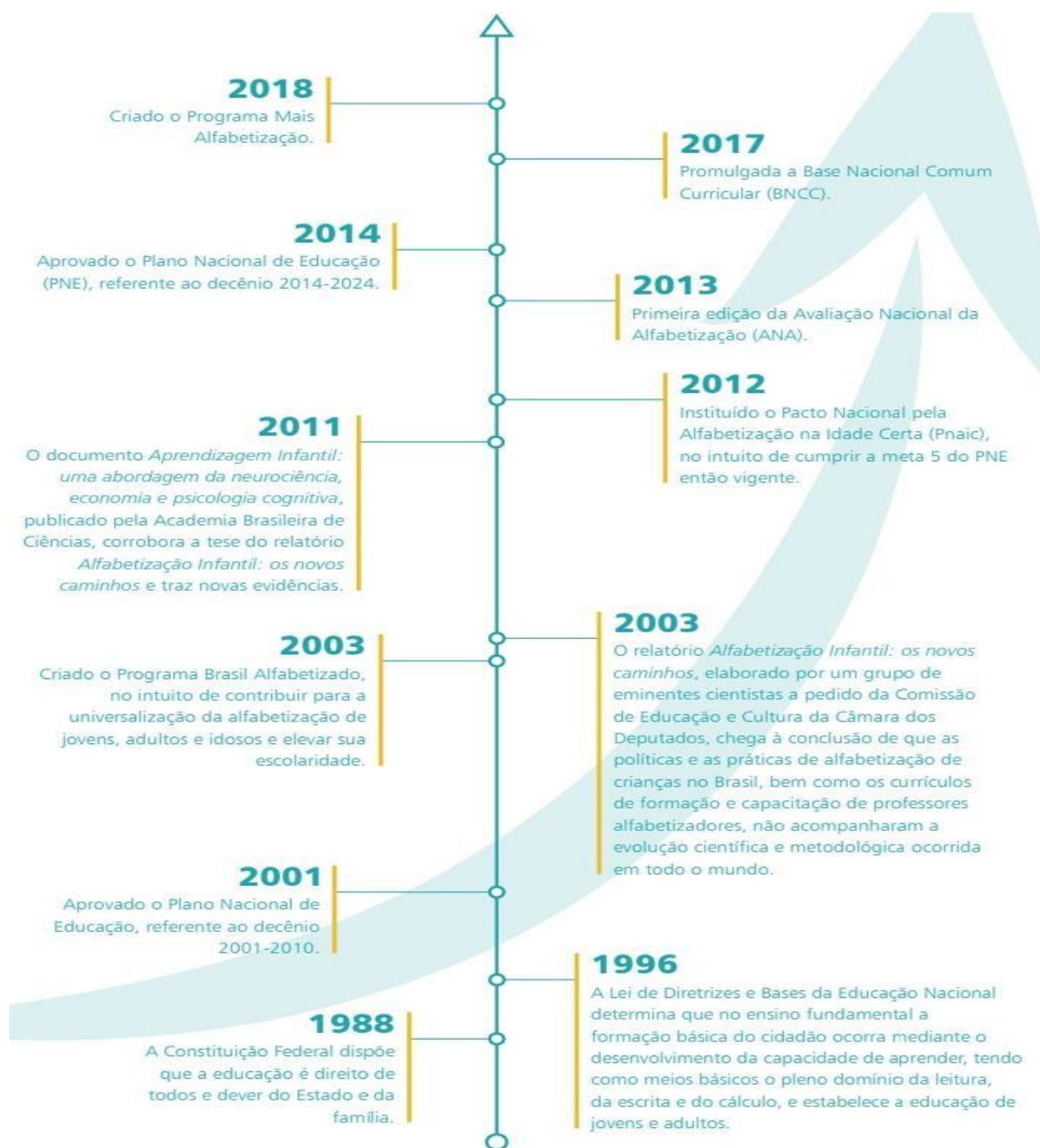
Dentro desse percurso de conceitos e métodos alfabéticos, algumas legislações se fizeram necessárias para garantia de direitos dos educandos de serem alfabetizados, assim, cabe citar alguns marcos legais, que fazem/fizeram parte desse processo.

Em 2013, foi realizado o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no qual contou com a união entre Governo Federal, Estados e Município, com o comprometimento a respeito da educação, com foco no processo de alfabetização na idade certa. Este pacto abordou/aborda sobre o processo alfabético que deve se iniciar desde o primeiro Ano do Ensino Fundamental, e finalizar no terceiro Ano do Ensino Fundamental.

O Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a política nacional de alfabetização, na qual visa princípios, objetivos e o público alvo, foi um marco relevante nesse histórico da alfabetização no Brasil, pois estabelece conceitos, e visões educacionais a respeito do tempo de alfabetização, do foco, e assim, acaba promovendo ações que qualifique esse processo.

O Plano Nacional da Alfabetização PNA (2019, p. 15), expõe em suas discussões, uma linha do tempo a respeito dos marcos históricos, que explicita uma trajetória normativa:

Figura 1 –



Linha do tempo marcos históricos e normativos

Fonte: Ministério da Educação - Plano Nacional da Alfabetização (PNA), 2019, p.15.

Essa trajetória traçada, que vai de 1988 a 2018, aponta uma evolução em aspectos legais, pois se inicia com uma das leis mais relevantes brasileiras, que é uma garantia da educação para todos, passa pela LDB, que estabelecia que o desenvolvimento começa a partir da leitura, escrita, e cálculo. Perpassa por programas como, Brasil alfabetizado, o pacto nacional pela alfabetização na

idade certa, a primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a criação do Mais Alfabetização.

Dessa forma, a alfabetização no Brasil, teve/tem em seu histórico, uma linha muito grande de mudanças e evoluções, de métodos, leis, conceitos e definições. Diante disto, é preciso falar sobre os dois mecanismos que englobam esse processo na realidade campesina, que será discutido a seguir.

### 3.2- A LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao pensar no processo de leitura e escrita nas escolas do Campo, faz se necessário refletir um posicionamento muito bem pontuado por Freire (2006) que diz: “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” (FREIRE, 2006, p. 56).

No contexto educacional campesino, o processo de leitura e escrita, precisa partir de um lugar contextualizado, como aponta Freire, não basta apenas saber ler, sem entender o conceito, seu significado, sem fazer relações com a realidade que o cerca, é preciso criar mecanismos de aprendizado.

Para uma abordagem da perspectiva da leitura e escrita no Campo, é necessário entender como são definidos esses dois processos, que de acordo com Leffa (1996):

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p. 10)

Como apontado pelo autor, a leitura é vista como uma maneira de representação, de um olhar apurado, funciona como esse “espelho” da realidade, que pode permitir a apropriação de diversos conhecimentos. A leitura, não parte só de um conhecimento teórico de métodos e conceitos, mas do

conhecimento de mundo que o aluno possui, das suas vivências, e de suas lutas, que podem ser em sua jornada no Campo.

Nesse sentido em concordância com Leffa, a autora Val (2006, p. 21), relata que, “A compreensão dos textos pela criança é a meta principal do ensino da leitura. Ler com compreensão inclui, além da compreensão linear, a capacidade de fazer inferências.” Assim, percebe-se que, a leitura parte desse ideal de compreensão, de relações, e ligações, com o movimento de fazer apropriação do texto lido, de não fazer uma leitura “solta” sem conexão, mas, entender o potencial da leitura e fazer intervenções necessárias no próprio cotidiano.

Nessa perspectiva, entende-se que, os alunos das escolas do/no Campo, quando estão no ciclo final de alfabetização (terceiro ano), proposto pela BNCC, já necessita criar esses laços com a leitura, não mais fazer uma leitura “vazia de conhecimento”, e sim com um entendimento que propiciam fazer interferências.

Quando se entende esse conceito da leitura, também é preciso refletir a proposta da escrita, que de acordo com Val (2006):

Saber escrever inclui, também, a capacidade de usar a variedade lingüística adequada ao gênero de texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com o texto, aos conhecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai ser difundido, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática. Isso envolve dedicar atenção à escolha de palavras e de construções morfosintáticas, com sensibilidade para as condições de escrita e de leitura do texto. (VAL, 2006, p. 22)

Com essa contextualização da escrita apontada pela autora, fica explícito que, a escrita partir de um conhecimento prévio e necessita passar por alguns pontos como compressão do texto a ser escrito, entender a qual gênero textual se refere, e saber utilizar a gramática de forma adequada. Esses pontos são o que acaba fornecendo ao aluno uma escrita conjunta com a leitura, e um saber construído com suporte.

Esses dois processos de leitura e escrita, no contexto educacional do Campo, tem várias outras ações envolvidas, como todo um contexto da escola, sua localização, seus recursos e disponibilidades de materiais, necessários para

auxiliar nesse movimento alfabetizador; assim como, pensar nos alunos que ocupam esse espaço, suas diferenças, seus conhecimentos adquiridos na comunidade, esses pontos devem ser questionados e reavaliados quando se fala sobre ler e escrever em uma escola que seja do/no Campo.

Esses dois processos, tem sido visto como, o que torna um indivíduo “alfabetizado”, mas é preciso questionar essa “verdade”, pois não precisa necessariamente apenas ler e escrever, e sim compreender aquilo que está escrevendo, os textos, palavras, e frases lidas, ser alfabetizado deveria implicar nesse conjunto de compreensão, interferências e conhecimentos, um aluno alfabetizado precisaria ser um estudante que tem uma capacidade crítica de atuar na sociedade, mesmo estando no Ensino Fundamental.

Para ter essa criticidade, não é preciso só estar numa fase avançada de escolarização, mas, desde o início da Educação Infantil seria possível que o aluno aprenda atuar no mundo que o cerca com habilidades de comunicação, de interpretação, dentro do seu próprio ambiente. Alfabetizar não deveria só haver com idades, ou avaliações escolares, mas levar em conta os saberes dos alunos, suas histórias, e seu processo natural de aprendizado.

Esse meio no qual o aluno passa para se tornar alfabetizado, perpassa por algo muito importante que é o papel que tem um professor alfabetizador, no qual esse educador precisa abrir mão de suas convicções, de ser o centro desse processo, para poder ajudar o aluno a se tornar alfabetizado, para ser um mediador do conhecimento.

Assim, em sua dissertação Silva (1985) traz que:

“Ao ler o aluno poderia deixar de ouvir o mestre, que tudo pode e tudo sabe, para ouvir a si mesmo e aí acreditar que também sabe e que também pode.... errar.... parar de ler.... discordar.... não gostar.... misturar.... imaginar e sonhar. Ao ler, poderia ficar só. E ficando só, sair do anonimato, da situação de massa a que fica submetido na escola, para recuperar o pessoal e nele o coletivo. (SILVA, 1985, p. 23)”.

Silva, apontou algo extremamente relevante, que é esse lugar que o aluno deveria estar colocado, de frente a leitura, de poder apreciar, se posicionar gostar de um texto ou não, se descobrir leitor; e aí entra o alfabetizador mediador que pode proporcionar ao aluno esses entendimentos, munidos de liberdade

textual, que seria o aluno opinante no próprio texto. Essa ação da leitura deve ser assim, um ato de “independência” na qual permite ao leitor se entender atuante no seu próprio percurso de aprendizagem.

As práticas de leitura e escrita, são caminhos para uma vida de autonomia, para que o aluno nesse processo de alfabetização, possa perceber o lugar que ele ocupa, e que esse lugar não é de opressão, mas de emancipação, que aprender a ler e escrever pode ser algo prazeroso. Nessa perspectiva que a Educação do/no Campo, se torna algo precisamente necessário, para permitir uma liberdade, e liberdade essa, que é sabido que se dar a partir do processo de alfabetização.

Sabendo que, esse processo de alfabetização, é o que deveria permitir ao sujeito, se tornar um ser com criticidade para viver em comunidade, a charge a seguir esclarece como pode ser perigoso a falta de interpretação disto:

Figura 2 -



Charge sobre a leitura

Fonte: <http://redacaoemrede.blogspot.com/2016/03/ideias-uma-charge-de-quino-sobre-o.html>

A figura acima, retrata como de fato pode ser arriscado viver sem saber ler e escrever, pois afasta a autonomia do sujeito, acaba privando-o de adquirir certos conhecimentos, o que leva a acreditar naquilo que é contado a ele, e não possibilita a criação de aprendizados a partir desse novo mundo alfabético.

Ler e escrever, é algo de fato emancipador, mas para as escolas do/no Campo, pode ser um desafio esse processo, pois além das dificuldades que esse movimento tem, é preciso lidar com outros fatores que são externos a escola. É também preciso levar em consideração que a alfabetização não se dar só em um tempo determinado ou em um espaço determinado.



Dessa forma, o processo de alfabetização pode ser dinâmico e prazeroso, apesar das dificuldades que aparecem no caminho, e a leitura e escrita são processos conjuntos que aliados a uma mediação adequada pode levar os alunos a viver esse período alfabético mais satisfatório.

Assim, cabe ressaltar algumas reflexões sobre esse período alfabético diante das propostas apontadas pela BNCC que serão abordadas a seguir.

### 3.3 – REFLEXÕES SOBRE A BNCC NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é um período que acontece no primeiro ciclo dos anos iniciais, que se dá a partir do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Partindo dessas ponderações, faz-se necessário, pontuar algumas características da BNCC, sobre alguns aspectos relacionado ao processo alfabético.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, P.7)

A BNCC, surge como esse documento normativo, que tem como característica auxiliar os educadores nos processos de aprendizagem. Entretanto a BNCC, acaba direcionando a forma como os professores devem trabalhar, como uma espécie de “controle”, assim como acaba definindo um currículo específico que não leva em consideração as especificidades e diversidades existentes no ambiente escolar.

Não há como definir um modelo único alfabetizador, uma única maneira de ensinar e aprender, ou mesmo, um tempo determinado para que os estudantes se desenvolvam, visto que, cada indivíduo tem seu próprio ritmo e processo. Isso acaba se explicitando ainda mais, quando relacionado aos estudantes do Campo, que já tem todo um histórico excludente e desvalorizado, em comparação ao processo educativo urbanizado.

Assim, em concordância com as autoras Ferreira e Abreu (2021):

A Base Nacional Comum Curricular pela via de suas aprendizagens essenciais padronizadoras está pautada em uma concepção de educação como produto; numa concepção de homem e mulheres futuros como trabalhadores produtivos, secundarizando a criança e o adolescente do presente; e o professor como reproduzidor e executor irreflexivo. Não nos causa estranhamento que sejam essas algumas de suas concepções, uma vez que sua construção tem como principais autores, representantes de setores privatistas. (FERREIRA; ABREU, 2021, p.10)

Como abordado pelas autoras, a disseminação da BNCC nas escolas, acaba “podando” os professores, limitando em suas ações reflexivas, pois busca formar alunos baseado em um modelo padronizado, que não reflete muitas vezes as realidades dos espaços escolares. Ao invés de se tornar um recurso necessário acabou se tornando uma espécie de monitoramento para a escola.

Assim, o que é proposto pela BNCC, para que os estudantes cheguem ao terceiro ano do ensino fundamental já alfabetizados acaba entrando em contradição, quando não considera as particularidades de cada aluno e de cada contexto. De acordo com o que é descrito:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p. 59)

Pode ser entendido que de fato poderia existir um período sistematizado para o alfabetizar, entretanto quando se determina como uma maneira de imposição, sem levar em atenção outras características, deixa de pensar no aluno como sujeito principal de aprendizagem, e começa a criação de apenas um programa “desprovido de sentidos”.

Essa noção de definir uma etapa para o alfabetizar, deixa muitas lacunas, pois sabe-se que, essa fase na vida do aluno, tem muitas complexidades em relação a ser um momento formativo que exige muitos esforços e tempo, e que iria avançando com o decorrer dos ciclos.

Dessa forma, entende-se que, a BNCC, é necessária para direcionar as práticas escolares, ela tem um papel fundamental na condução normativa da escola, entretanto o que é discutido aqui é sobre as “restrições” que ela

apresenta, assim como suas exigências e padrões igualitários, para sujeitos diferentes que estão presente nos ambientes escolares.

## CAPÍTULO 4- PERCURSO METODOLÓGICO

(...) um bom trabalho científico, que utiliza metodologia mais próxima da realidade a ser pesquisada, deve ser aquele que propicia ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, ou seja, compreender a realidade pela visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado. Para isso, ainda um melhor caminho é através da pesquisa qualitativa com metodologia que vise compreender a questão do humano através da dimensão educacional. (ZANETTE, 2017, p. 153)

As pesquisas científicas têm se constituído como ferramenta relevante para as mudanças e transformações ocorridas na sociedade ao longo dos tempos. O ato de pesquisar possibilita movimentos de mudanças e apontamentos para novos caminhos, que proporcionam novos conhecimentos e oportunidades para repensar questões existentes na sociedade.

A partir disto, a metodologia de pesquisa se torna necessária para ampliar horizontes e compreender o processo de construção do conhecimento nas realidades sociais, políticas e econômicas da sociedade. Nesse sentido, a temática proposta nesta monografia (O processo de alfabetização dos estudantes da educação do campo no 3º Ano do Ensino Fundamental), se iniciou a partir do desejo de contribuição do saber para com as comunidades existentes.

Dessa forma, a escolha metodologia feita é um passo fundamental para formação de aprendizagens, do pesquisador e do objeto de pesquisa, pois proporciona uma pesquisa mais qualificada e direcionada. Assim, os passos escolhidos levaram em consideração o contexto que a pesquisa foi realizada e as possibilidades que os métodos selecionados poderiam proporcionar.

Diante disto que, este capítulo irá discorrer sobre os paradigmas científicos, ressaltando o paradigma emergente que é o qual se aplicou neste trabalho, perpassa pela pesquisa qualitativa que foi o meio de pesquisa utilizado, assim como aponta o tipo de investigação que foi feito, o qual é a pesquisa de campo. Como também, os instrumentos de coleta de dados, que foram a observação e a entrevista semiestruturada.

### 4.1- PARADGMAS CIENTÍFICOS

De acordo com os estudos e pesquisas realizadas, sabe-se que, a ciência surgiu como uma forma para entender e refletir as mudanças e evoluções ocorridas na sociedade ao longo do tempo. Ela proporciona reflexões das realidades sociais, políticas e econômicas. Dentro desse contexto, os paradigmas, que são apontados como normas, e padrões, fizeram/fazem parte desse processo histórico.

Os autores, Behrens e Oliari (2007), apontam que:

A evolução da humanidade é contínua e dinâmica, assim modificam-se os valores, as crenças, os conceitos e as idéias acerca da realidade. Essas mudanças paradigmáticas estão diretamente relacionadas ao olhar e à vivência do observador. Os paradigmas são necessários, pois fornecem um referencial que possibilita a organização da sociedade, em especial da comunidade científica quando propõe continuamente novos modelos para entender a realidade. (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 54)

Como discorrido pelos autores, a história perpassa por diversas transformações e mudanças, e a ciência começa a ser questionada sobre seus métodos e maneiras de construção do conhecimento, pois com as atualidades surgindo, a necessidade de algumas modificações também vai estar presente. E é com essas novas mudanças, que os paradigmas vão aparecendo, como uma espécie de diferencial, de um “padrão a ser seguido”, de um novo modelo de se fazer ciência.

De acordo com Behrens e Oliari (2007, p. 55), as transformações dos paradigmas acontecem com o passar do tempo, acompanhando a história da sociedade, assim, os paradigmas foram se diferenciando, mudando e criando visões diferentes. Deste modo, alguns paradigmas foram surgindo e trazendo novas concepções para a sociedade.

Dentro dessa perspectiva, desse novo pensar da ciência para uma sociedade com novas inquietações e propostas, os paradigmas vão se alterando, em uma sociedade em constante mudanças. O paradigma dominante, que surgiu na Europa a partir da revolução científica, se baseava em princípios matemáticos e das ciências naturais, desprezava as ciências humanas e tinha o modelo da racionalidade como modelo totalitário.

Santos, (2008, p. 21) aponta que a racionalidade surge a partir da revolução científica do século XVI, e é nesse momento que a nova racionalidade nega todas as outras formas de conhecimento que não partem dos seus princípios epistemológicos. Esse modelo moderno, acreditava em um único modelo verdadeiro de conhecimento, desvalorizando aqueles que não seguiam esse mesmo padrão.

Santos, também relata sobre os modelos mecanicistas, dentro deste paradigma:

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar. (SANTOS, 2008, p. 31)

Nesse paradigma moderno, esse modelo mecanicista se constitui como um pilar para sociedade na qual visava a ideia do “mundo-máquina”, se tornou um modelo totalitário, que acreditava na formulação de leis e ordem. Este determinismo apontado, se configura também com a racionalidade apresentada, pois ambos partem de parâmetros de técnicas e lógicas.

Esse paradigma moderno, se apoiava em pressupostos como o modelo mecanicista, na ideia da matemática como instrumento de investigação, na racionalidade científica a qual se baseava na totalidade e exclusão das variadas formas de conhecimento. Entretanto, é preciso levar em consideração a sociedade da época, e o contexto no qual esse paradigma foi surgindo, pois este teve seu papel na construção da história da humanidade.

Em meio a evolução da sociedade, e de novos pensamentos, esse paradigma moderno, por volta do século XIX começa a entrar em crise, no qual alguns cientistas e pensadores da época começam a questioná-lo, e questionar a neutralidade da ciência, na qual não seria totalmente neutra, podendo haver erros e divergências.

Santos (2008, p. 41), relatou que essa crise seria um resultado interativo de uma pluralidade de condições que poderiam ser sociais e teóricas. Estas que estão ligadas ao avanço dos conhecimentos, da distinção entre o objeto e o

sujeito, do real e das partes divididas e observadas, assim como o teorema da incompletude, que seria essa visão de não estar completo.

As condições teóricas dessa crise, podem ser apontadas como questões da simultaneidade que não era universal e absoluta, a mecânica quântica que pode ser interferida e alterada, o rigor da matemática que foi possível perceber sua incompletude e seu rigor de medição, e por fim, a crise do paradigma newtoniano, que estava relacionada aos conhecimentos da química, biologia da microfísica.

Já as condições sociais, Santos (2008, p. 57), relatou que estão associados a industrialização da ciência, e as suas ideias de autonomia que entraram em colapso. Nesse momento os cientistas começam a ter as relações de poder abaladas no qual impossibilitou a livre disponibilidade de materiais e recursos, o qual gerou consequências para essa crise.

Sobre essa crise, Silva (2019, p. 21), aborda que:

Após séculos de hegemonia, os parâmetros de racionalidade técnica não atendem mais aos anseios da produção científica. A irreversível crise vivenciada pela ciência moderna no século XIX abre espaço para elaboração de outras formas de pensar e construir conhecimento. Os caminhos percorridos até aqui, apontam para a necessidade de superação da lógica eurocêntrica que por toda a história da humanidade, consagrou o norte global como referência na produção de conhecimentos, ao inviabilizar a existência dos outros povos, tornando-o os seus saberes marginais, numa colonização do pensamento, da forma de vivenciar a cultura e compreender o mundo. (SILVA, 2019, p. 21)

Essa crise, abalou um sistema eurocêntrico, que se via como único meio para se fazer ciência, levantou novos pensamentos e propostas para entender as diferentes visões de conhecimento. Dessa forma, com novos questionamentos e necessidades atuais, foi preciso uma alternativa para mudança da sociedade, o que irá resultar no surgimento de um novo paradigma, pois com novas concepções e um paradigma em crise, o surgimento de outro se tornou imprescindível.

Em meio a toda essa crise do paradigma dominante, é que começou a ir surgindo um novo paradigma, o Emergente, no século XX, este que, Santos (2008), foi justificando em quatro vertentes: 1. Todo conhecimento científico-

natural é científico-social, 2. Todo conhecimento é local e total, 3. Todo conhecimento é autoconhecimento, 4. Todo conhecimento científico visa constituir se em senso comum.

Na primeira vertente, Santos (2008) traz que:

A distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade. Esta distinção assenta numa concepção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe, com pressuposta evidência, os conceitos de ser humano, cultura e sociedade. (SANTOS, 2008, p. 61)

Essas distinções começam a não fazer mais tanto sentido como antes, as divisões entre as ciências naturais e sociais mudam, e a visão humanística das ciências sociais tendem a prevalecer. Nessa vertente, o conhecimento dualista vai se desfazendo, e a aproximação das ciências naturais, sociais e humanistas começam a ter novos valores.

No paradigma emergente, essa segunda vertente aponta que todo conhecimento é local e também total, de forma que o conhecimento cria possibilidades, abre novas dimensões, esse conhecimento total e local, leva em consideração a pluralidade de métodos, e as variadas formas de se pensar, não é determinista, mas adeptos as condições e realidades humanas.

Já a Terceira vertente, levanta discussões sobre as diferenças e separações entre sujeito/objeto, apontada pelo paradigma moderno, esta vertente aborda um novo modelo de conhecimento, levando em consideração que é local e total agora não poderia mais existir tantas distinções entre o sujeito e o objeto.

Assim, Santos (2008, p. 83), relata que “A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia.” A partir destes posicionamentos que esta vertente é a que se aproxima desta pesquisa, pois aborda que as mais variadas formas de conhecimento são válidas.



É nessa terceira vertente do paradigma emergente, que se justifica a minha escolha neste paradigma, pois ela abre espaço para uma nova forma de conhecimento, nos aproxima do objeto da pesquisa, nos faz refletir as realidades existentes sem se sobrepor a elas. Essa vertente se torna também compreensiva, ela contribui para o conhecimento e não se torna egocêntrica.

Assim, perpassando por essas vertentes, a quarta vertente vai se constituindo enquanto conhecimento científico e conhecimento do senso comum, de maneira que Santos (2008, p. 90-91) retrata que “O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto na medida em que se converte em senso comum.” Esta vertente vai dialogar com esses dois tipos de conhecimento, reconhecendo novas formas de pensar.

Dentro desse novo contexto, é que esse novo paradigma, de acordo com Santos (2008):

Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). (SANTOS, 2008, p. 61)

Esse paradigma emergente, traz um novo processo de mudanças, visto que a valorização de diferentes formas de conhecimentos, estão envolvidas nesse modelo, assim como as ciências sociais, naturais e o senso comum. Esse novo modelo surge para trazer novas visões que qualificam e abrem espaços para as ciências sociais e senso comum.

O paradigma emergente, aponta para uma legitimação do conhecer, da compreensão, da plenitude do sujeito/objeto, que aproxima o pesquisador ao objeto pesquisado, que ressalta a valorização das vivências humanas, dos espaços sociais políticos e econômicos, mas também dos espaços científicos.

É dentro desse novo contexto, que minha linha de pesquisa se enquadra, no paradigma emergente, assim como na terceira vertente apontada por Santos (2008), de forma que valoriza os conhecimentos assim como autoconhecimento, que busca uma nova abordagem, que tem um diferencial, nessa perspectiva, minha temática sobre o processo de alfabetização nas escolas do Campo, valoriza e busca entender os sujeitos que ocupam aquele espaço.

A busca para compreender como os estudantes da Educação do/no Campo, são de fato alfabetizados, no espaço escolar Campo do Saber, partiu da necessidade de uma abordagem da temática, de uma pesquisa que retratasse as especificidades da Educação do/no Campo, que estivesse atento aos sujeitos que ocupam esse espaço, de perceber como se alfabetiza dentro das características dessa escola.

Dessa maneira, o paradigma emergente, se aprofunda em uma concordância de saberes, entre diferentes áreas, mas com respeito e criando relações de diálogo, rompendo com estereótipos, mas visando novas epistemologias, por isso, que esse modelo se aproximou da minha pesquisa que proporciona diferentes abordagens e conhecimentos. Esse paradigma emergente, abriu possibilidades para reflexão a respeito da pesquisa qualitativa, a qual se alinhou com a minha pesquisa.

#### 4.2- ABORDAGEM DE PESQUISA QUALITATIVA

A partir desse movimento de ruptura entre os paradigmas, é que a forma de se pensar ciência foi se transformando, e diante desse novo modelo emergente, a pesquisa qualitativa foi se configurando como processo fundamental e relevante para a sociedade atual. Esse novo paradigma permitiu/permite refletir as possibilidades de conhecimento e autoconhecimento, no qual a pesquisa qualitativa está vinculada.

Dessa forma, o ato de pesquisar, buscar algo, ter novas descobertas, sempre foi um ponto chave para a humanidade, a indagação pelo diferente, de entender questionamentos surgidos, foi se tornando um processo imprescindível para a humanidade.

Perante isso, Gil (2002), vai definir pesquisa como:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é referida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2002, p. 17.)

Dessa maneira, a pesquisa é esse processo de descobertas, de tentar solucionar perguntas, o meio pelo qual se quer alcançar informações, a pesquisa pode proporcionar conhecimentos imensuráveis, assim como aprendizados, novos questionamentos, e novos estudos. Deste modo, a pesquisa qualitativa é uma ferramenta que faz parte deste processo.

Sobre a pesquisa qualitativa, Godoy (1995), aponta que:

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY 1995, p. 58)

A pesquisa qualitativa, envolve variados campos sociais, ela é interpretativa, busca alcançar respostas com interação entre os sujeitos pesquisados, ela ajudar a entender algumas questões estudadas, a pesquisa qualitativa avalia aspectos positivos e negativos, ela vai além de uma análise de dados, ela amplia os horizontes, busca novos avanços sociais.

Chizzotti (2003), aponta cinco marcos para a pesquisa qualitativa, no qual se inicia com o primeiro marco no século XIX, com o romantismo e o idealismo, parte para o segundo marco na metade do século XX, que estaria ligado aos estudos socioculturais, e a antropologia. O terceiro marco, que teve duração entre o pós segunda guerra até os anos 1970, que foi considerado um novo momento para a pesquisa qualitativa, pois recriaram alguns conceitos como objetividade, validade e fidedignidade.

O quarto marco por volta da década de 1970 e 1980, aumentaram os recursos nos investimentos públicos e privados, o qual auxiliou nos centros de pesquisa, e no surgimento de novos paradigmas; no quinto marco, na década de 1990, foi o momento que se instituiu o modelo de pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa surge como uma nova visão de pesquisa, um novo caminho, ela se enquadra no paradigma emergente, nesse novo processo de mudanças, de olhares atentos ao meio social. Nessa abordagem de pesquisa, não se buscar saber quantidades, ou observações dispersas, mas, uma

abordagem que envolve o: para quê, porque e o como, faz uma análise geral do fenômeno estudado sempre atento às suas especificidades.

Cardoso (2003, p. 70), aponta que, a pesquisa qualitativa, não se apresenta como um processo linear, mas ela vai evoluindo em direção a modificações, a novas compreensões, nessa pesquisa alguns processos podem não ser fáceis de ser separados, como formulação de problemas, coleta e análise de dados.

Assim, justifica-se, a abordagem desta pesquisa, que se caracteriza na pesquisa qualitativa, pois aborda uma maneira diferente de se pesquisar, ela se interessa pelo meio social, busca ouvir e entender os sujeitos pesquisados. É com esse método que, essa temática do processo de alfabetização nas escolas do Campo faz relações, pois permitiu refletir as vivências dos sujeitos, de ir além da coleta de dados, mas se aproximando da realidade vivida.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa é imprescindível para esse novo contexto de paradigma emergente, ela abriu possibilidades para se refletir abordagens de pesquisa e para as novas realidades sociais, políticas e econômicas. A escolha por esse método qualitativo, se deu a partir dessa reflexão, na qual pensa nos contextos da sociedade, e não somente em um quadro ou grupo específico.

Assim, pensando na realidade campesina, lugar onde se realizou essa pesquisa, nas vivências dos sujeitos que ocupam este espaço, a pesquisa qualitativa se alinhou a esse contexto, no qual se direcionou para a utilização de uma pesquisa de campo, a ser refletida a seguir.

#### 4.3- PESQUISA DE CAMPO

A escolha do tipo de pesquisa, é um passo extremamente importante para realizar um bom desenvolvimento do trabalho, que deve levar em consideração a problemática da pesquisa e os objetivos traçados. Dessa forma, dentro do

contexto deste trabalho, a pesquisa de campo, foi a metodologia utilizada nesta monografia.

Dessa maneira, de acordo com Brandão (2007), a pesquisa de campo:

O trabalho de campo, a pesquisa antropológica, para mim, é uma vivência, ou seja, é um estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem, realizam, por exemplo, antropólogo, educador e pessoas moradoras de uma comunidade rural, lavradores, mulheres de lavradores, pequenos artesãos, professoras das escolas e assim por diante. (BRANDÃO, 2007, p. 12).

A pesquisa de campo, parte desse pressuposto, das relações de vivências comunitárias, do pesquisador sair do seu lugar e ir ao encontro dos sujeitos da pesquisa, de se envolver com o contexto pesquisado, de ter um ouvido atento, uma relação que produz vários saberes, não somente uma pesquisa “solta”, desvinculada de afetos, mas produtora de conhecimentos partilhados.

Gil (2002, p. 53), aponta que esse estudo de campo, tem foco em uma comunidade, que pode ser de trabalho, lazer, não precisa ser especificamente em aspectos geográficos, mas voltada para atividades humanas, ela se desenvolve em um observar diretamente o meio social, com entrevistas que permitam interpretar e analisar o grupo escolhido.

Em concordância com Gil (2002), Rocha e Eckert (2008) aborda que :

A inserção no contexto social objetivado pelo(a) pesquisador(a) para o desenvolvimento do seu tema de pesquisa, o(a) aproxima cada vez mais dos indivíduos, dos grupos sociais que circunscrevem seu universo de pesquisa. Junto a estas pessoas o(a) pesquisador(a) tece uma comunicação densa orientada pelo seu projeto de intenções de pesquisa. (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 6)

Esse contexto social, é um passo muito relevante na pesquisa de campo, pois pode permitir aos indivíduos uma aproximação com o pesquisador, visto que essa comunicação facilitaria esse processo. Desse modo, o contexto da pesquisa na Escola Municipal Campo do Saber, pretendeu ter uma aproximação e uma abordagem conjunta, um compartilhamento de experiências, para deixar o processo mais dinâmico e comunicativo.

Assim, a partir da problemática desta pesquisa, que pretendeu refletir sobre como acontece o processo de alfabetização em determinada escola do

Campo, a pesquisa de campo se tornou essencial, pois poderia possibilitar a pesquisadora participar do contexto em que foi realizada e de certa forma vivenciar a experiência da pesquisa.

Nessa perspectiva Brandão (2007), traz que:

A pessoa que fala, fala para uma outra pessoa. Uma relação entre pessoas que tem uma dimensão social, e uma dimensão afetiva se estabelece. Dados de troca, de sinais e símbolos entre as pessoas se estabelecem inevitavelmente e isso marca não só a realização do trabalho, mas o material produzido por esse trabalho realizado. (BRANDÃO, 2007, p. 12)

Em concordância com Brandão, esse processo de ir a campo, é uma experiência de criar relações, de ter uma nova dimensão com sentidos e significados, pois é um processo de fala, mas também de escuta, na busca de ampliar as pesquisas já existentes. Por isso que, a pesquisa de campo é tão relevante e se adequa a pesquisa qualitativa, pois são pesquisas voltadas para o meio social, político e econômico. Diante disto, vale ressaltar quais instrumentos para coleta de dados se adequam a esse contexto, a serem mencionados logo abaixo.

#### 4.4-INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

Sabe-se que, existem variados instrumentos para coleta de dados, para uma investigação detalhada das informações coletadas, estas que perpassam pelas áreas sociais e científicas. Dessa maneira, a partir da escolha da pesquisa de campo, os instrumentos escolhidos para realizar esta pesquisa, foram: a observação e a entrevista semiestruturada.

O processo de observar sempre foi um ponto chave para a humanidade, visto que permite a possibilidade de parar para ouvir e ver o outro de forma plena, esse momento de observação permite reconhecer coisas antes despercebidas, é um momento crucial para a sociedade. Assim, esse mecanismo, no contexto das pesquisas sociais, permite conhecimentos renovadores.

De acordo com Simões e Sapeta (2018), a observação pode ser definida como:

Observar é aplicar os sentidos para obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. É mediante o ato intelectual de se

observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados, tornando-se assim, uma técnica científica de coleta de dados a partir do momento em que passa pela sistematização, planejamento e controle da subjetividade. O investigador não deve simplesmente olhar para o fenômeno, mas observar com um olhar treinado em busca de acontecimentos específicos. [...] (SIMÕES; SAPETA, 2018, p.50)

Assim, a escolha pela observação, se justifica na aproximação que este trabalho busca com o contexto da escola pesquisada, pois a observação pode possibilitar ao pesquisador ter uma relação mais direta com os sujeitos pesquisados; o que como apontado pelas autoras, ter assim, um olhar mais direcionado, pode propiciar uma percepção maior de informações, nesse processo de observar.

Essa escolha, leva em consideração, a importância que o ato de observar tem em uma pesquisa de campo qualitativa, na medida que pode permitir compreender a situação pesquisada, pode possibilitar ao pesquisador “se colocar no lugar do sujeito”, e isso é o que torna essa observação essencial para a pesquisa em uma escola do Campo.

Diante disso, para qualificar essa escolha, outro instrumento que se alinhou a essa pesquisa foi a entrevista semiestruturada, pois a entrevista é uma ação que proporciona uma comunicação ampla de informações, que pode ser direcionada ou mais aberta, na qual fornece um diálogo, que tem uma finalidade, com foco no tema proposto.

Mynayo, Deslandes e Gomes (2019, p. 58), ressalta que a entrevista é uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, que tem um objetivo, seria como um diálogo direcionado, com uma meta de tentar solucionar a problemática proposta, desse modo, a entrevista, se torna fundamental nesta monografia, para ouvir os sujeitos da pesquisa, para dialogar com eles, na busca de algumas respostas.

A entrevista semiestruturada viabiliza o levante de questionamentos direcionados e também mais abertos, o que possibilita uma conversação mais ampliada da temática a ser discutida, ela abre espaço para respostas livres, permite um encontro flexível, que pode ir além do planejado.

Nesse sentido, sobre essa importância da entrevista semiestruturada Boni e Quaresma (2005), relata que:

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. (...) Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75)

Dessa forma, a entrevista semiestruturada, foi precisamente relevante nesta pesquisa, porque ela permitiu esse acesso dinâmico entre a pesquisadora e aos sujeitos pesquisados, de ter um diálogo mais tranquilo, e isso em uma escola de comunidade campesina é imprescindível, esse momento de ouvir, o que de acordo com os objetivos traçados, de conhecer, analisar e perceber a alfabetização no campo, poderia se dar nesse encontro de compartilhamento.

A observação, foi elaborada a partir de um roteiro previamente realizado, diante da proposta dos objetivos deste trabalho, assim como da problemática desta pesquisa, no qual foi dividido em seções perante a criação de um calendário, para que cada dia tivesse um foco de observação selecionado, de maneira que, enquanto pesquisadora participava da rotina escolar, assistia as aulas junto a turma escolhida, ouvia as conversas entre os alunos e acompanhava as realizações das atividades.

Diante disto, alguns pontos foram sendo observados, como, o ambiente geral da escola diante de sua infraestrutura, e seus espaços utilizados pelos alunos; em seguinte, quem eram os alunos que estavam naquele lugar; como acontecia a relação entre professor-aluno; quais os métodos e metodologias utilizada pela professora para alfabetização; e buscava entender como acontecia a relação entre o campo, a comunidade e a escola.

Essas informações eram coletadas a partir do observar, dos diálogos, e de uma entrevista com perguntas direcionadas para a professora da classe e a coordenadora. Dessa forma, cabe relatar qual foi o ambiente da pesquisa e seus participantes, que serão explicados a seguir.



#### 4.5-CAMPO EMPÍRICO E COLABORADORES DA PESQUISA

O campo empírico desta pesquisa, foi em uma comunidade rural, na Escola Municipal Campo do Saber do Município de Conceição da Feira- BA, na qual atende as séries iniciais do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, sendo o público em destaque crianças da zona rural, dos turnos matutinos e vespertinos. O percentual de alunos atendidos na escola é em sua maioria, de classe social média e baixa, com uma diversidade étnico-racial, que forma um público misto.

A escolha por essa escola, se deu a partir das minhas vivências na comunidade na qual a escola se encontra, assim como, porque é a única escola ainda existente nesta localidade. Como sujeitos participantes desta pesquisa, tivemos a coordenadora escolar, e a professora da classe da turma do terceiro ano, do turno vespertino. A professora da classe, e a coordenadora escolar, são formadas em Pedagogia, com especialização em gestão escolar e psicopedagoga, respectivamente, e fazem parte dessa comunidade rural onde se encontra a escola.

A escola tem apenas 3 anos de funcionamento, é toda murada, e tem uma grande extensão de espaço, possui uma área diversificada com, 4 salas de aulas, 1 sala de informática, 1 biblioteca, 1 sala de coordenação, 1 sala de professores, 1 secretaria e diretoria, 2 banheiros para os alunos, sendo masculino e feminino, e 2 banheiros coletivos, 1 depósito, uma cozinha, 1 banheiro no anexo da cozinha para os funcionários e uma quadra poliesportiva.

Segue abaixo o grupo quantitativo de profissionais da escola, que se estrutura como:

**Tabela 1** – Quadro de Funcionários da Escola

<b>Função</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Diretora</b>	1

<b>Coordenadora</b>	1
<b>Professoras</b>	9
<b>Estudantes</b>	158
<b>Agentes administrativos</b>	2
<b>Cozinheira</b>	1
<b>Serviços gerais</b>	3
<b>Vigilante</b>	1
<b>Auxiliar de desenvolvimento Infantil</b>	1

**Fonte:** Dados disponibilizados pela coordenadora escolar, 2022.

Diante de todas as informações até aqui mencionadas cabe descrever a perspectiva da análise de dados a ser feita nesta monografia.

#### 4.6- A ANÁLISE DE DADOS

Em uma pesquisa de campo qualitativa, a análise de dados é um passo fundamental, pois pode proporcionar um detalhamento de informações que sejam pertinentes à pesquisa. Este momento de análise de dados foi um momento de reflexões e de exploração dos materiais coletados.

Em seu estudo Rosana Câmara (2013), traz que a análise de conteúdo é uma técnica necessária nesse processo de investigação, pois ajuda a interpretar e examinar os materiais encontrados com a pesquisa, tornando-se um momento de organização e elaboração desses materiais.

Para análise dos dados coletados nessa pesquisa, foi feito uma transcrição das observações feitas na escola, analisando as informações presentes. Em seguida, foi realizada uma análise do material da entrevista, no qual os dados foram transcritos e organizados, eticamente.

## Capítulo 5- UM OLHAR ATENTO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO CAMPO

(...) Ser capaz de fazer com que o próprio trabalho de pesquisa, constantemente reouvido, reavaliado, ali na própria situação de campo ou individualmente ou coletivamente, seja o fio do aprendizado da própria prática de pesquisa. (BRANDÃO, 2007, p. 27)

Este capítulo se inicia com essa reflexão apontada por Brandão, na qual pensa no trabalho de campo, como uma possibilidade de um aprender, pautado nas experiências vividas com a própria pesquisa. Assim, este capítulo irá discorrer sobre os resultados e reflexões obtidos na pesquisa de campo, realizada na Escola Municipal Campo do Saber, na cidade de Conceição da Feira BA, no povoado do Candéal. Que aconteceu com a coordenadora escolar e a professora da turma do terceiro ano. Nos subcapítulos seguintes são apresentados a escola, quais as práticas de leitura e escrita estavam sendo utilizadas, assim como, as reflexões da entrevista realizada com a professora e a coordenadora, por fim, alguns efeitos visíveis da pandemia na educação.

### 5.1 - CONHECENDO A ESCOLA: ESCOLA MUNICIPAL CAMPO DO SABER

Para iniciar esta pesquisa, foi feito um primeiro contato com a escola, através da apresentação da proposta desta temática, com os objetivos, e a documentação necessária para que fosse realizada de maneira legitimada, e comprometida. Dessa maneira, fui recepcionada pela professora da classe determinada (terceiro ano), pela coordenadora e a diretora escolar, assim, após a apresentação e aceitação da proposta desta monografia, foi estabelecido o calendário de pesquisa.

Vale ressaltar que durante todo o período de presença na escola, fui sempre muito bem recebida por toda equipe, na qual constantemente se mostraram a disposição para ajudar no que fosse preciso, respondendo a dúvidas e questionamentos, assim como, na entrega de informações, e nas entrevistas realizadas, não acontecendo nenhum tipo de recusas na participação nesta pesquisa.

As observações no espaço escolar Campo do Saber, ocorreram entre os dias 28/03/2022 a 07/04/2022, com um total de 7 dias, sendo destes 5 de observações, e 2 de entrevistas, no turno vespertino, das 13:00h às 16:00h, o

percurso até a chegada na escola era curto visto que era próximo a residência onde me encontrava.

Foi escolhido realizar observações em dias alternados para que, a professora e a turma tivessem mais “liberdade” para seguir sua rotina, não sendo destinado ter uma estagiária em dias seguidos na sua classe. Essa escolha permitiu um acompanhamento mais sistematizado de informações.

O período de realização da pesquisa de Campo, foi em um momento de retorno às aulas presenciais na escola, depois de quase 2 anos no contexto de aulas remotas, devido a pandemia da Covid-19. Assim, esta pesquisa ainda aconteceu em meio ao uso de procedimentos de protocolos de saúde, contra esse vírus.

A escola, na qual se passou a pesquisa é uma escola com pouco mais de três anos de inaugurada, estando em condições adequadas de infraestrutura, está localizada no Município de Conceição da Feira BA, no Povoado do Candéal. A escola tem um ponto de localização muito propício, pois tem um posto de saúde e uma praça que se encontram próximo a esse espaço.

Figura 3 –



Espaço Escolar

Fonte: Da autora (2022)

Os aspectos da natureza são visíveis, logo na entrada da escola, com grande quantidade de flores e terra ao seu redor. É um espaço bem acolhedor, no qual possibilita, reflexões sobre como é relevante a presença desse universo natural.

O que de acordo com as autoras Coser e Vargas (2012):

Propiciar educação ambiental para estudantes de áreas rurais é de fundamental importância, porque estes estão envolvidos frequentemente com o sistema de produção agrícola, já que costumam auxiliar sua família no trabalho de campo. (COSER; VARGAS, 2012, p. 132)

Em concordância com as autoras, possibilitar essas interações entre os estudantes e meio ambiente no qual a escola está inserida pode formular uma diversidade de aprendizagens, que vão muito além das paredes da sala de aula, mas, concede aproximação com a realidade na qual os estudantes participam diariamente, o que pode permitir criar relações com suas vivências.

Essas aproximações entre convívio educacional e os aspectos físicos do meio, é de extrema importância quando se reflete sobre Educação do/no Campo, principalmente para os alunos dos anos iniciais, pois o acesso a esse ambiente pode ajudar na formação e desenvolvimento pedagógico do educando.

A sala de aula na qual se encontra a turma pesquisada é bem espaçosa, ventilada e iluminada, se tornando um ambiente agradável, tem cartazes por toda sala, com o alfabeto, chamadinha, calendário, números, quadro das emoções, com regras de convivência, cantinho da leitura (este que não dispõe de livros, apenas um painel ilustrativo). A imagem abaixo, mostra a sala de aula da turma (3º ano), na qual esta pesquisa foi realizada.

Figura 4 -



Vista da sala de aula

Fonte: Da autora (2022)

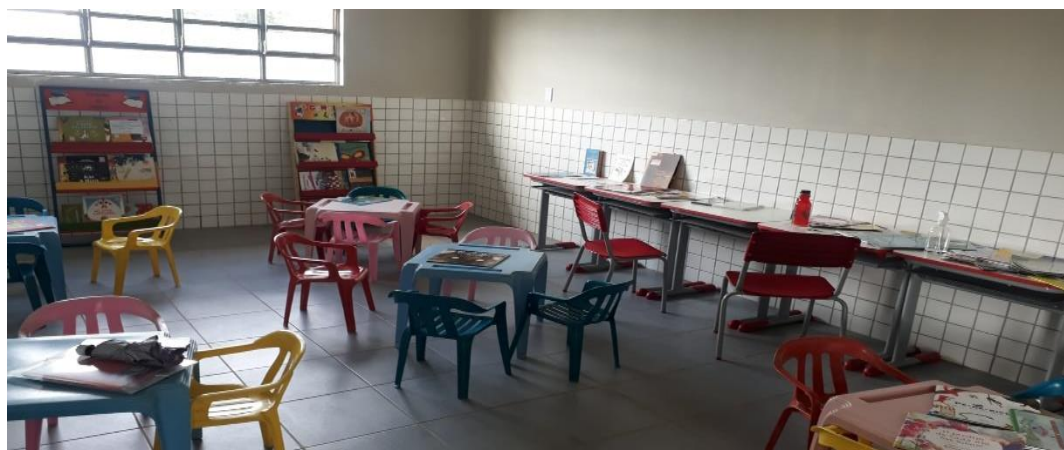
Nessa perspectiva, sobre a relevância de uma infraestrutura adequada para aprendizagem no espaço escolar, Ribeiro (2004) aponta que:

O espaço escolar deve compor um todo coerente, pois é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica, sendo assim, ele pode constituir um espaço de possibilidades, ou de limites; tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem-estar docente e discente. (RIBEIRO, 2004, p.105)

Como mencionado por Ribeiro, ter um ambiente educacional, que possibilite conforto, com materiais adequados, se tornaria um “espaço de possibilidades”, o que poderia levar os estudantes a terem momentos de aprendizagens mais efetivos, mediante isto, a escola em questão se mostrou aparentemente favorável a esse local.

A escola também dispõe de uma sala para biblioteca, esta que tem alguns livros de literatura infantil, mesas e cadeiras para os alunos, entretanto ainda não tem atividades específicas que utilizam aquele espaço, porém, os alunos têm acesso durante o intervalo de forma livre.

Figura 5 -



Vista da Sala da Biblioteca

Fonte: Da autora (2022)

Sabe-se que, a biblioteca escolar deveria ser um espaço de utilização direcionada, com atividades que visem o incentivo à leitura no ambiente escolar, o que de acordo com Melo (2016):

A biblioteca escolar para verdadeiramente contribuir com a prática da leitura deve se atentar a ir além da disponibilização de livros, mas também propor atividades que possam convidar a comunidade escolar a ter uma participação ativa dentro dela. (MELO, 2016, p. 23)

Assim, o uso da biblioteca nesta escola, necessitaria ser utilizada com uma proposta educativa, que de fato visasse projetos de leitura, e atividades que

permitisse aos alunos participa deste lugar, com uma finalidade. Como por exemplo, pelo menos uma vez na semana ter um dia dedicado a rodas de leitura na biblioteca, no qual cada aluno poderia fazer uso dos elementos presentes naquela sala.

Outro aspecto sobre a infraestrutura da escola, parte da existência de uma grande área externa, que ocupa os lados direito e esquerdo, assim como, a parte da entrada, que não estão sendo utilizados pela rede escolar. Segue abaixo, uma imagem de uma parte desse espaço:

Figura 6 -



Vista da área externa da escola.

Fonte: Da autora (2022)

Esse espaço (até o momento da realização desta pesquisa), que não estava sendo utilizado, poderia servir de diversas propostas educacionais, que partissem das vivências dos estudantes e da comunidade escolar, visto que a aproximação com a terra, com a cultura campesina geraria muitas vantagens para o ensino e aprendizagem dos alunos.

Nas palavras de Fernandes (2006):

O espaço geográfico contém todos os tipos de espaços sociais produzidos pelas relações entre as pessoas, e entre estas e a natureza, que transformam o espaço geográfico, modificando a paisagem e construindo territórios, regiões e lugares. Portanto, a produção do espaço acontece por intermédio das relações sociais, no movimento da vida, da natureza e da artificialidade, principalmente no processo de construção do conhecimento. (FERNANDES, 2006, p. 33)



Essa construção social a respeito do espaço e do meio, que a escola pertence, possibilita reflexões a respeito dessas relações sociais com o espaço geográfico, apontadas por Fernandes, que propiciam interação, transformações, e a constituição de conhecimentos. Quando o espaço citado acima, poderia ter novas possibilidades, pois não estava sendo utilizado pela escola, mas, poderia contar com a presença de hortas comunitárias, jardins, espaços de recreação, projetos de sustentabilidade, produções de oficinas entre escola e comunidade, com recursos recicláveis, que dariam uma significação a esse ambiente inutilizado.

A partir desse primeiro acesso ao espaço escolar, é válido relatar sobre o processo pelo qual a escola estava inserida no contexto que aconteceu essa pesquisa, de maneira que, diz respeito ao retorno as aulas presenciais em meio a pandemia da Covid-19, depois de dois anos nos quais a escola se manteve sem a presença de estudantes.

Foi possível perceber, que os estudantes da classe pesquisada, utilizavam a máscara durante os horários das aulas, eles tinham dificuldades de se manter afastados dos colegas da turma, sempre querendo estar perto, ou durante os intervalos brincando juntos, percebe-se assim como a interação aluno-aluno foi afetada pela presença da pandemia.

Outro ponto a ser destacado, é em relação ao processo alfabético, que tendo em vista ser uma classe de alunos do 3º ano (no qual os alunos deveriam estar com o ciclo alfabético já finalizado de acordo com a BNCC), o processo de alfabetização ainda estava muito presente, com a maioria da turma, aprendendo as letras do alfabeto, e outros com muitas dificuldades na leitura e escrita.

Diante disto, pode-se perceber que, com a Pandemia ainda presente na sociedade e na escola, o ciclo alfabético dos alunos pode ter sido alterado, fazendo com que estes se encontrem em momentos diferentes de alfabetização. Dessa maneira, poderia ser pensado em propostas como, confecções de alfabeto moveis, uso de livros de literatura infantil nas aulas, diálogos com os familiares apresentando sugestões e orientações que auxiliassem nesse momento de alfabetização em casa, para assim, ter alternativas para retomar e reorganizar esse ciclo alfabético.

Esse retorno a funcionalidade da escola, se mostrou ter sido um processo de readaptação, levando em consideração que esses estudantes faziam parte do Ensino Fundamental I, ficaram dois anos afastados (1º e 2º ano) tendo aulas remotas, e quando voltaram para a escola, já estavam no 3º ano, isso foi um afastamento de tempo muito grande, visto que, esses alunos passaram por mudanças que afetaram seu processo de alfabetização e desenvolvimento educacional.

Com base nas observações feitas, alguns pontos chamam a atenção em relação, a rotina escola, de forma que, quando chegava na escola era recebida e direcionada pela professora a sala de aula, na qual a mesma aguardava a chegada dos alunos, onde uma parte das crianças vinham de transporte coletivo (ônibus escolar), enquanto outros vinham a pé para escola, pois moravam próximo.

Os alunos da turma faziam parte de três comunidades diferentes, (pois essa escola atende a mais 2 comunidades próximas a localidade). Por esse motivo, as aulas iniciavam das 13:00h até às 16:00h, devido ao longo percurso que o transporte escolar fazia (O qual, faz um roteiro de duração de 40 minutos, na comunidade, e nos arredores recolhendo os alunos para escola).

Diante dessa situação, é perceptível notar que, quando se trata de escolas do Campo, até o início e término da aula são afetados por fatores que são externos a escola, esse percurso que os alunos realizam para chegada na escola, são condições que podem refletir no processo de estudos dos alunos.

De maneira que, Santos (2021) aponta como:

[...] É importante lembrar que essa longa distância entre valores reais e valores proclamados na dinâmica na qual os alunos da zona rural estão imersos entra em contradição com o exposto nos documentos oficiais que regem essa comunidade, pois as condições nas quais são submetidos compromete o rendimento escolar e, conseqüentemente, o desenvolvimento esperado da aprendizagem. (SANTOS, 2021, p. 12-13)

Em concordância com a autora, o processo pelo qual os alunos são submetidos para chegada na escola, acaba interferindo em suas aprendizagens, pois, essas condições enfrentadas, acabam promovendo atraso e redução no

tempo das aulas, e como consequência os alunos chegam cansados, a turma acaba ficando agitada, e pode modificar as práticas de ensino do professor.

Essa realidade na escola pesquisada, vai um pouco além, pois muitos alunos chegam até a escola a pé por morarem perto, e acabam ficando na sala esperando que os colegas cheguem no transporte escolar, para só depois iniciar a aula. Isso, consome o tempo que poderia ser usado para aula, e acaba iniciando as aulas “atrasadas”, e finalizando antes do horário regular.

Diante dessas realidades apresentadas na escola em questão, cabe salientar como o processo de leitura e escrita, acontecem nesse ambiente, a ser discutido a seguir.

## 5.2 - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA LEITURA E ESCRITA

Durante as aulas, foi possível perceber algumas práticas que utilizam a leitura e escrita, para a alfabetização. A turma pesquisada se encontrava no processo alfabético, são alunos que acabaram de retornar as aulas presenciais, e ainda estavam aprendendo. O número de estudantes presente na turma analisada, tinha um total de 16 alunos.

A professora da classe, seguia uma rotina escolar, na qual iniciava com a oração do “Pai Nosso”, onde todos os alunos ficavam de pé para orar, em seguida fazia leitura de um livro, em determinado dia fez a leitura do livro “Cuca qual a cor da sua toca?” (livro de Lalau e Laura Beatriz), durante a leitura do livro os alunos permaneciam atentos, porém em certa parte da leitura a palavra “desgraça”, chamou muito atenção dos alunos que ficaram um pouco espantados.

Diante do ocorrido, a professora não percebeu a inquietação dos alunos, com a palavra lida, e acabou seguindo com a aula, acredito que por ser uma turma dos anos iniciais, entre 7 a 9 anos, ficaram assustados com a palavra que parecia um “xingamento”, entretanto é uma palavra que poderia ter sido feito uma ressignificação do seu sentido utilizado na leitura, que era um livro de literatura infantil.

A partir da leitura do livro, a professora iniciou a aula na qual fez uma atividade sobre reconhecimento das letras, que consistia em circular palavras, e leitura de texto curtos, com a temática “Dia do Circo”. Os alunos chamavam sempre a professora pedindo auxílio, alguns alunos conseguiam fazer a leitura e escrita sem necessitar de ajuda e terminavam antes, e ficavam aguardando os colegas terminarem.

Com essa atividade foi perceptível ver como os estudantes estão em níveis de aprendizagem diferentes, em como a professora precisava estar sempre acompanhado cada aluno individualmente em suas dificuldades, e isso acabava usando muito tempo da aula, na qual uma atividade era iniciada, mas não terminava, e a professora não conseguia continuar o conteúdo, proposto no dia.

Durante um dos dias observado, a professora fez a leitura do livro “Onde está a ovelha verde” de Mem Fox, a leitura foi feita de forma dinâmica sempre mostrando aos alunos as imagens, e ouvindo suas sugestões sobre onde poderia estar a ovelha, os alunos ficaram atentos e curiosos com a leitura. Diante dessa leitura dinâmica, Leffa (1996), relata que:

Para melhor explicar esse processo de interação entre leitor e texto, vamos fazer uma analogia entre o processo da leitura e uma reação química. Na leitura, como na química, para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra. (LEFFA, 1996, p. 17)

Dessa forma, a maneira como a professora realizou a leitura, e em concordância com o exposto por Leffa, o ato de ler necessita despertar curiosidades e interesse nos estudantes, para que possam ser alcançados e conquistados; o que acaba incentivando a leitura, mostrando que pode ser uma coisa positiva, pois tudo que acontece na sala de aula, de certa forma, acaba influenciando na aprendizagem dos educandos.

Durante algumas aulas, na qual a professora fazia a leitura de uma questão da atividade, ou de um texto, era perceptível que, uma parte da turma acabava ficando dispersa, se distraíndo e distraíndo os colegas; assim como,

quando era solicitado atividades que utilizassem a escrita, os alunos em grande maioria, aparentemente, não gostavam da prática da escrita, e ficavam muito desatentos.

A professora sempre tentava chamar novamente a atenção dos alunos, indo ao encontro deles, buscando fazer um auxílio de perto, trocava alguns estudantes de lugar, fazia novamente a leitura, procurando assim, seguir com a aula. Isso mostrava como a educadora empenhava-se em fazer com que os alunos não apenas estivessem dentro da sala de aula, mas que eles de fato participassem do contexto no qual a aula estava acontecendo.

Diante dessas circunstâncias, eram realizadas algumas atividades para consolidação e aprendizagem do processo alfabético dos educandos, na qual em determinado dia, a professora fez uma atividade com a turma sobre o alfabeto, de maneira que os alunos iam pronunciando as letras do alfabeto no painel da sala, em seguinte, foi sorteado os nomes de cada colega que estava na sala, para cada um ir até o quadro e escrever o nome que pegou no sorteio, na ordem alfabética.

Sobre exemplos dessa atividade para alfabetização, Ferreira (et.al) traz que:

No processo de aprendizagem da língua materna a construção de uma relação entre linguagem oral e escrita é fundamental para que ocorra a alfabetização. Por isso, frisamos que a aprendizagem mecânica e descontextualizada socialmente não favorece a aprendizagem dessa língua que, inclusive não é privilégio de uma disciplina, pois a língua materna é instrumento de comunicação para todas as disciplinas e para acesso à cultura. Essa língua é componente essencial de um conjunto de práticas sociais e culturais. (FERREIRA, et.al, 2020, p. 285)

A partir das análises abordadas pelos autores, e em relação a atividade realizada pela professora com sua turma, fica explícito que a utilização de práticas alfabéticas no espaço escolar, precisar estar contextualizada, seja com o ambiente no qual se encontra os estudantes, sejam nas suas vivências sociais, pessoais e educacionais, tudo isso pode possibilitar uma construção do sistema alfabético.

O que, de acordo com o que foi feito pela professora, durante a realização da atividade, mostrou como de fato pensar em atividades que leve os alunos a

pronunciarem as palavras, e também usarem a escrita, (o que movimentou a turma, para tentar falar qual nome dos colegas eles iriam escrever), pode ressignificar a compreensão do sistema escrito.

Com essa atividade foi notada uma agitação da turma, na qual os alunos tinham dificuldades de reconhecer as letras, não conseguiam fazer a leitura das palavras, uma parte da turma não foi até o quadro escrever pois ainda não sabia como escrever a palavra; a professora precisou escrever por aqueles alunos que não conseguiam, os colegas da turma ficavam rindo dos colegas que não sabiam escrever, o que pode causar constrangimento para o aluno.

Essa atividade poderia ter sido ampliada de maneira diferente, na qual Val (2006) aponta como:

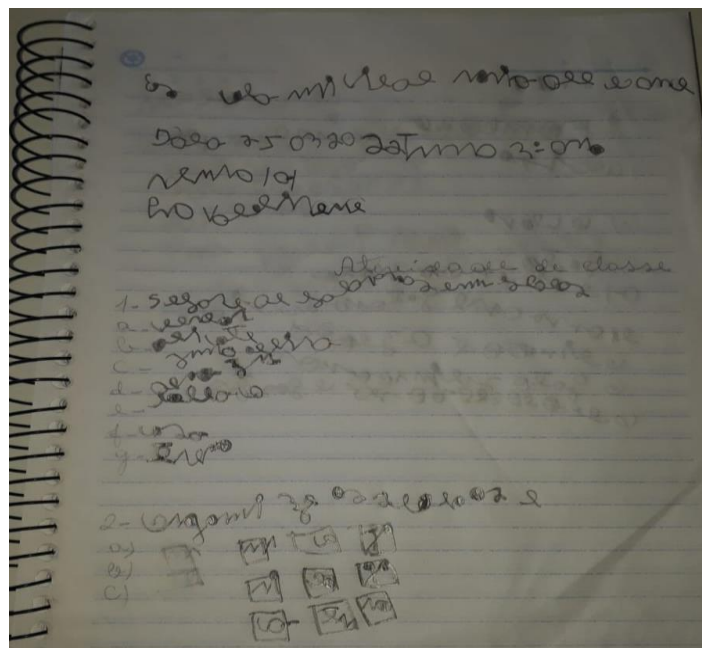
Para realizar esse trabalho é importante compreender que uma palavra qualquer, como por exemplo, um nome próprio, pode ser um texto, se for usada numa determinada situação para produzir um sentido. Com essa compreensão, pode-se propor às crianças produzir textos escritos desde os primeiros dias de aula. Por exemplo: copiar o próprio nome ganha razão de ser quando se conjuga à confecção de um crachá que será efetivamente usado e permitirá aos colegas memorizarem a escrita dos nomes uns dos outros. (VAL, 2006, p.22)

O que a autora sugere, poderia ser uma opção a ser utilizada pela professora da classe, para dar um novo sentido a atividade usando os nomes dos alunos, na qual levaria os alunos a uma ação prática, com uma finalidade mais dinâmica, que permitiria fazer o uso da escrita e leitura sob uma nova perspectiva.

Diante das atividades feitas pela professora, foi possível notar as diferenças existentes entre os níveis de escrita dos alunos, em uma mesma atividade, levando em consideração que o método para alfabetização utilizado nas aulas era o método silábico (esse é o método utilizado pela rede escolar, informação disponibilizada pela coordenadora da escola):

Nas imagens abaixo, é possível perceber um exemplo disso:

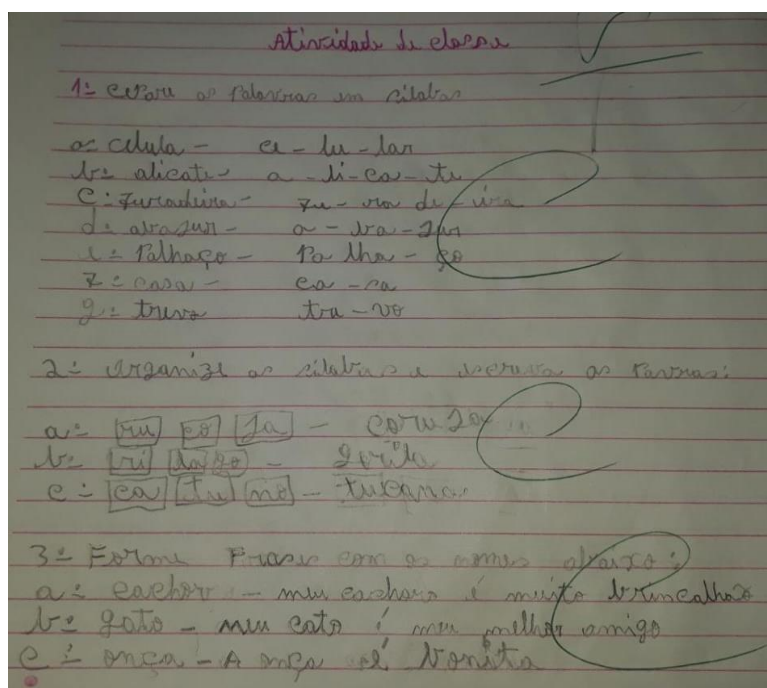
Figura 7 -



Vista da Atividade de um aluno.

Fonte: Da autora (2022)

Figura 8 -



Vista da atividade de um aluno

Fonte: Da autora (2022)

A partir dessa atividade, que consistia na separação e identificação das sílabas, nota-se como os alunos estão em processos alfabéticos distintos, e como isso é visível na realização da mesma atividade passada pela professora. Isso acaba sendo uma realidade muito comum nos espaços escolares, quando se percebe que cada aluno tem um tempo e processo diferente de aprendizagem.

Essa característica de níveis de alfabetização diversos, na turma do terceiro ano, estava presente na realidade da maioria da turma, nos quais, muitos alunos demonstravam não ter o mesmo “desempenho” na realização das atividades. Escreviam de formas diferentes e interpretavam as perguntas de maneira oposta.

Os alunos não demonstravam autonomia nem na leitura nem na escrita, utilizam muito a soletração, precisavam de auxílio até no cabeçalho, os estudantes tinham mais facilidade para falar as respostas da atividade do que para escrevê-las, eles sempre pediam ajuda para escrever, e ficam aguardando a professora dizer como fazer.

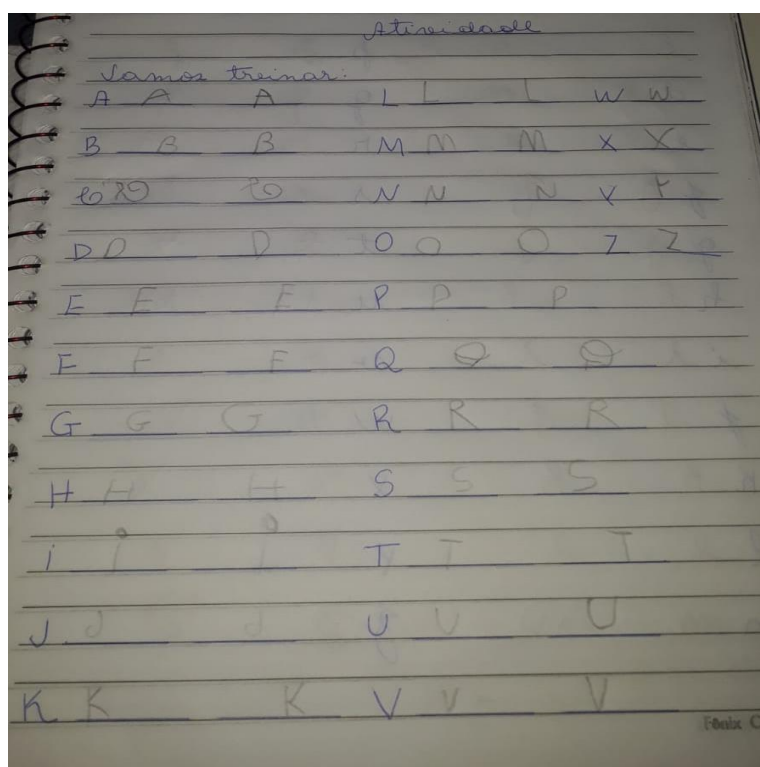
Para formar usuários da língua, é preciso planejar situações didáticas em que a leitura e a escrita entrem pelos poros de cada aluno, façam parte de sua vida. É preciso que o aluno ocupe sistematicamente a posição de leitor e escritor para praticar, para construir o hábito, para se sentir embalado pelo prazer da autoria, para vivenciar as surpresas das metáforas poéticas, para se divertir com os ritmos das palavras, para se sentir redimido pela imaginação, para poder ser arrebatado pelo conhecimento. (ORENSZTEJN, 2006, p. 35)

Sabendo que a utilização da leitura e escrita, precisa partir de um contexto educacional, que abrange os conhecimentos dos estudantes, para assim gerar autonomia nos alunos para conseguirem realizar suas tarefas, seria válido refletir sobre o que a autora, traz, de como “situações didáticas”, com uma prática direcionada pode tornar esse processo mais dinamizado.

Diante dessa metodologia dinâmica, as atividades realizadas pela professora da classe, na qual fazia uso do ensino das letras do alfabeto, pode ser repensada, quanto a sua utilização. As imagens a seguir trazem um exemplo aplicado para os alunos nesse sistema de aprendizagem do alfabeto:



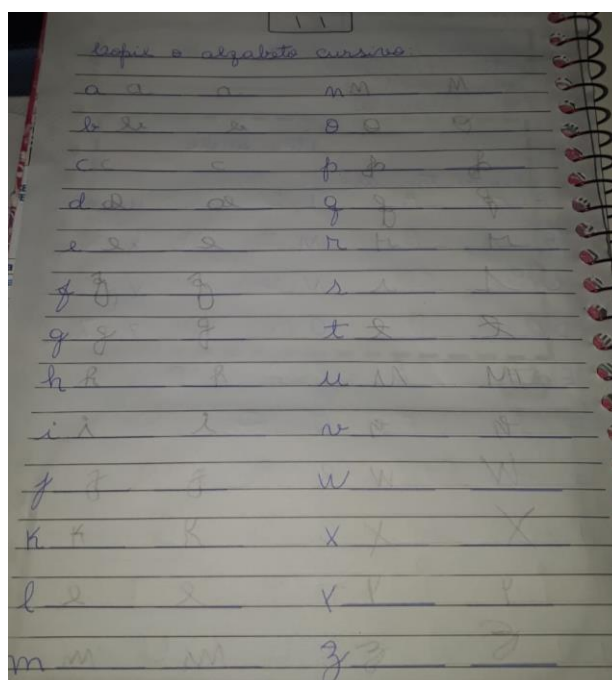
Figura 9-



Vista do caderno de um estudante

Fonte: Da autora (2022)

Figura 10



Vista do caderno de um estudante

Fonte: Da autora (2022)

Ao analisar o exercício proposto pela professora, que tinha como finalidade a apreensão das letras maiúsculas e minúsculas pelos alunos, alguns pontos se sobressaem, em relação ao ano educacional que a turma se encontra, pois estão no terceiro ano do Ensino Fundamental, período no qual a classe já deveria estar alfabetizada (de acordo com a BNCC), assim como, o método utilizado para fazer explicações desse sistema alfabético.

Apesar das disputas que ocorreram ao longo do tempo entre os métodos sintéticos e analíticos, o método silábico se mantém como um dos mais influentes métodos de alfabetização presente nas escolas, da forma tradicional (sílabas) e da forma mista (junto com palavração ou sentençação). (BIERHALS, 2016, p. 18.)

A atividade acima, se baseia na repetição, no processo de “copiar e colar”, que faz parte do modelo silábico de ensino, no qual a autora relata que esse método utilizado para alfabetizar ainda é muito comum nas escolas. Com a realização dessa tarefa foi notório perceber que alguns alunos que estão em fases diferentes, ainda estão de fato aprendendo as letras, e a proposta de realizar essa atividade acabou se mostrando necessária. Entretanto, outras metodologias poderiam ser adaptadas para sua resolução.

Algumas alternativas que poderiam ser usadas para esse ensino do alfabeto, poderia ser a utilização de livros personalizados, jogos de memória e de cartas, com as letras em formatos diferentes, para que os estudantes, pudessem estar fazendo esse reconhecimento de maneira mais dinâmica.

Diante do método silábico, utilizado para com os alunos, nos quais partiam do uso de separação de sílabas, para o ensino de palavras, e depois textos, a metodologia abordada pela professora eram atividades impressas, uso do quadro e caderno, livros de literatura e fichas de leitura.

(...) É nesse sentido que emerge a importância do planejamento da organização das classes de alfabetização e do trabalho didático a ser desenvolvido. O planejamento é o instrumento, por excelência, capaz de assegurar o diagnóstico das capacidades e dos conhecimentos prévios dos alunos, das metas e meios para a sistematização de aprendizagens e práticas de ensino, dos instrumentos de avaliação do processo e da elaboração de novas estratégias para a solução de problemas detectados. Exige não só esforço docente individual, como também trabalho coletivo e compartilhado. (BREGUNCI, 2006, P.32)

Conforme, apontado pela autora, o momento de planejar as atividades, a metodologia a ser utilizada, são passos fundamentais para refletir e pensar em

como o processo alfabético pode ser passado para os alunos de maneira orientada, ou seja, a escolha das estratégias também faz parte do processo educacional, principalmente voltada para leitura e escrita. A partir desses critérios de planejar as aulas, era notável que durante a realização dos exercícios na classe, os alunos apresentavam muitas dificuldades nas leituras, e que o hábito de ler no decorrer das aulas estavam direcionados apenas nas atividades.

Diante disso, os alunos se mostravam sempre ansiosos para copiar atividades no caderno (Quando as questões estavam no quadro), o que resultava em alguns alunos terminarem a atividade sem auxílio, outros levarem a aula toda tentando escrever, os que terminam antes acabavam ficando agitados enquanto aguardavam. Nessa perspectiva, de diversidade no espaço escolar, Machado (2015) aborda que:

Os contextos educativos oferecem atualmente uma diversidade de públicos com os quais os professores têm de estabelecer condições de aprendizagem para todos e para cada um. Essa diversidade manifesta-se a vários níveis, nomeadamente sociocultural e cognitivo. Neste cenário multifacetado e plural, a pedagogia diferenciada constitui um contributo poderoso na resposta às variações de recepção, motivação e perfil de aprendizagem de cada aluno. (MACHADO, 2015, p. 17)

Como mencionado por Machado, existem muitos contextos no ambiente educacional, o que mostra que o ocorrido na escola, “é algo comum”, uma vez que ninguém necessariamente, aprende ao mesmo tempo e do mesmo jeito, cada aluno tem seu processo de desenvolvimento. Com a atividade feita no quadro pela professora, só ficou visível esse posicionamento de que cada um teria uma forma diferente de compreensão e realização.

Nesse mesmo processo, a professora acabava sempre conseguindo perceber os diferentes níveis de alfabetização dos alunos, ela era atenta as particularidades dos educandos, e sempre pensava propostas de atividades diferenciadas para cada um. Muitas vezes, separava o quadro em dois lados, e copiava a mesma atividade em letras cursivas, e o outro lado em letras bastão, para que uma das alunas, conseguisse acompanhar a atividade.

Essa postura da educadora, só ressalta o que Machado, disse anteriormente, a respeito da importância da “pedagogia diferenciada”, da busca de técnicas que de fato reflita no desempenho dos estudantes. Ter esse olhar

atencioso, no espaço escolar do Campo, durante o período de alfabetização, é com certeza um grande diferencial para a educação.

Mesmo diante desse olhar cuidado da professora, para com os alunos, é preciso levar em consideração que o método de alfabetização proposto (silábico), apesar das dificuldades apresentadas pelos alunos, acabava tendo dois pontos, o primeiro que, ao analisar as atividades e posicionamentos dos estudantes durante as aulas, alguns alunos conseguiam compreender as questões, fazer interpretações, e avançar na escrita.

Entretanto, com esse mesmo método, outros alunos da turma, ainda não estavam se desenvolvendo, não conseguiam se expressar, fazer leituras de palavras e nem escrever sem o processo de “copiar e colar”. Isso, não significa dizer que esse método não funciona, mas que, devido a todo contexto diverso na sala de aula, de tempo, aprendizagem, desempenho, acaba justificando essa diferença de recepção dos alunos com o método silábico.

Diante de todo esse cenário, de métodos, práticas de leitura e escrita, e propostas de atividade, algo acabou ficando muito explícito, que foi em relação à interação entre o Campo e a Escola. Na qual, as atividades realizadas, não eram planejadas visando a localização da escola, de forma que algumas dessas, poderiam ser mais exploradas e trazidas para o contexto real além do livro didático.

Foi feita uma atividade na aula, que pedia para falar e desenhar o seu “bairro”, porém na comunidade rural não tem bairro, esse foi um assunto da aula de geografia, e poderia ter sido abordado de forma diferente. Pois as vivências dos alunos não estavam sendo compartilhadas na classe, ou seja, não houve interação entre a realidade vivida e a temática da aula.

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. (CALDART, 2004, p. 6)

Em concordância com Caldart, em relação a entender que o Campo está muito além de um lugar geográfico, mas é um ambiente formador de identidades e culturas, de refletir que esse espaço de fato está sendo ocupado por um povo, que faz parte ou deveria fazer, de uma educação que fosse “do povo e para o povo” que se constrói juntos; os exercícios realizados pela docente da classe, acabavam distanciando os estudantes dessa respectiva realidade, visto que não proporcionava momentos de fala.

Os alunos não falavam sobre suas vivências nas aulas, na qual era geralmente teórica, com utilização da sala sempre em fileiras, com livros e/ou caderno nas mãos, com atividades que não condiziam com o Campo como um lugar, social, cultural e econômico. Vale ressaltar que o lugar no qual se encontra a escola é uma comunidade rural, cercada por roças e grandes extensões de terra.

Sobre essa comunicação, Caldart (2004), aponta que:

A escola socializa a partir das práticas que desenvolve; através do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam; através das formas de participação que constituem seu cotidiano. São as ações que revelam as referências culturais das pessoas, educandos e educadores. E é trazendo à tona estas referências que elas podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas. (CALDART, 2004, p. 11)

Assim, para que possa acontecer uma interação entre a comunidade campesina e a escola, seria necessário repensar o planejamento educacional, e pensar em projetos que poderiam englobar os sujeitos do Campo no espaço escolar, em que essas “ações” apontadas por Caldart, poderiam refletir em um novo contexto que permitisse aos estudantes se expressarem, a partir de suas experiências cotidianas.

Diante desse processo de leitura e escrita, a partir do método silábico, que é utilizado na escola, foi possível refletir como, mesmo com o avanço dos mecanismos para alfabetizar, cada escola acaba escolhendo o que se encaixa melhor em suas realidades; e o espaço educacional em questão, ao se utilizar dessa proposta, mostra como alfabetizar vai além de apenas escolher um processo de ensino, mas se concretizada naquilo que o educador pode proporcionar para seus alunos, em uma formação que gere resultados produtivos na aprendizagem, dentro de suas possibilidades.

Sendo assim, cabe relatar os passos utilizados para coleta dessas informações, que também foi feito por uma entrevista realizada com a professora da classe, a ser discutida a seguir.

### 5.3 ENTREVISTA COM A PROFESSORA

O processo pelo qual aconteceu a entrevista semiestruturada foi por meio de um roteiro com 14 perguntas, (conforme o apêndice D). Onde, as questões iniciais se referiam a formação e tempo de atuação do profissional na área. Este roteiro estava separado em 4 seções, a saber: 1ª) conhecendo o entrevistado; 2ª) Metodologias e ambiente escolar; 3ª) Alfabetização no contexto das escolas do Campo; 4ª) As escolas X Pandemia do Covid-19. Para realização dessa entrevista, buscou-se designar momentos de reflexão e trocas de conhecimentos com a professora, para que através desse diálogo fosse viável, possibilitar saberes relacionados a temática proposta.

A entrevista teve como finalidade tentar entender como acontece o processo de alfabetização dos estudantes da Educação do Campo, na turma do terceiro ano, a partir das contribuições da professora Valdeci (nome fictício para manter anonimato da docente). A entrevista foi realizada de maneira individual, por meio de uma conversa presencial a partir de um roteiro selecionado, e as respostas foram transcritas para compor este trabalho.

Para início de diálogo, foi questionado a professora, qual a sua formação acadêmica e a quanto tempo ela atua como professora, na qual ela relatou que sua formação é em Letras e Pedagogia, e tem especialização em Gestão Escolar. Atua como educadora a 12 anos, e a 2 anos como professora de turmas de terceiro ano. Diante disso, é possível perceber como seu processo formativo, foi/é relevante para auxiliar no desenvolvimento alfabético dos educandos, tendo em vista as especificidades dessas duas graduações para o sistema de leitura e escrita; (A professora faz parte da comunidade campesina).

Após esse primeiro contato, foi perguntado a respeito de qual/quais metodologias estavam sendo usadas para alfabetizar, de modo que, a educadora relatou: “*Textos, poemas, contos, relatos pessoais, consigo utilizar várias*” (VALDECI, 2022).

Sobre essas diversidades metodológicas, Bregunci (2006), aponta que:

Percebe-se assim, que as decisões metodológicas relacionadas à alfabetização extrapolam a mera escolha de métodos e envolvem um conjunto de procedimentos pertinentes à preparação da escola, à organização das classes de alfabetização e ao estabelecimento de planejamentos e rotinas necessários à implementação de um ambiente alfabetizador. (BREGUNCI, 2006, P.32)

Diante dessa visão, de que as metodologias vão além de uma simples seleção de métodos para ensinar, como trazido pela autora, as formas pelas quais a professora da classe apontou, sobre suas práticas usadas no ensino, pode-se perceber que são gêneros textuais, que geralmente são utilizados nas aulas de português. Isso poderia ser refletido para novas propostas, pois alfabetizar acaba englobando todas as disciplinas escolares.

Essas escolhas metodológicas para o processo de alfabetizar, podem variar em cada realidade educacional, de maneira que, no espaço escolar em questão, se direcionava apenas para uma disciplina, ficando “restringido” a determinadas aulas; seria necessário pensar a partir desses recursos usados pela professora, maneiras de envolver as disciplinas de forma geral, como por exemplo, nas aulas de matemática utilizar dos “relatos pessoais”, para formular questões-problemas sobre a economia da própria comunidade.

Perante esses procedimentos empregados na alfabetização, foi questionado como então era feita a avaliação nesse processo de leitura e escrita dos alunos, no qual a docente disse que era através de: observações, da participação em sala, e nas atividades feitas em casa; diante disso, Rocha (2009), descreve que:

Avaliar exige reflexão sobre a realidade, a partir de dados informações, e a partir daí ser capaz de emitir julgamento que contribua para tomar decisões. Não se resume a medir, pois a medição pura e simples descreve a realidade, ou seja, obtém dados e informações sobre ela. (ROCHA, 2009. p. 11)

Como mencionado pela autora, avaliar envolve um processo de reflexões, de maneira direcionada, na qual caberia ao educador buscar meios de fazer avaliações que levasse em consideração a realidade presenciada pelos estudantes, e os fatores que acabam interferindo na aprendizagem destes; como por exemplo, alunos que tem dificuldades para falar, mas tem facilidade na

escrita; assim o processo utilizado pela professora aparentemente engloba essas diversidades existentes, sendo uma avaliação processual.

Sendo assim, uma das indagações para a professora, sobre o que seria para ela, ser uma professora alfabetizadora, teve como resposta: *“Um desafio muito grande, mas busco sempre entender o momento deles”* (VALDECI, 2022). Isso mostra como o papel de um professor-alfabetizador, não é algo fácil, mas que envolve muitas questões, e uma delas é ter essa compreensão do percurso que cada aluno leva para aprender.

Nesse entendimento, foi questionado também, qual método de alfabetização melhor se aplicava a essa turma do 3º ano, e a educadora relatou que *“O método silábico, que começa pelas sílabas, pois a maioria deles ainda não conhecem as letras e nem formam sílabas”* (VALDECI, 2022). Este método discutido pela professora, foi também observado nas aulas, no qual partia do ensino do alfabeto, das letras, da junção das sílabas; para além do uso pela professora, também é o método que a escola utiliza de forma geral.

E nessa mesma linha de perguntas, sobre quais os recursos eram usados nessas aulas, ela salientou que o quadro, leituras de literatura infantil, atividades de xerox, e livros didáticos; sobre a utilização de recursos didáticos Quirino (2011), traz que:

Os recursos de ensino, em seus mais variados tipos, são responsáveis por compor o ambiente da aprendizagem em toda sua amplitude, dando origem à estimulação para o aluno, visando, de tal forma, despertar o interesse favorecendo o desenvolvimento da capacidade de percepção e observação, numa tentativa de aproximar o aluno da realidade. (QUIRINO, 2011, p. 13)

Nessa perspectiva apontada pelo autor, percebe-se a relevância dos recursos que são usados nas aulas, em como eles, podem facilitar ou até dificultar no desenvolvimento dos alunos; assim poderia ser repensado novas possibilidades para a turma em questão, como, disponibilizar os livros presentes na biblioteca para a classe está manuseando, dar aulas na quadra da escola, ou na parte externa que a escola ocupa, e fazer um mural na parede da sala, para que os alunos realizem algumas atividades de escrita.



Perante essas realidades até aqui apresentadas, foi perguntado a educadora sobre as dificuldades encontradas nesse processo de alfabetizar, a qual respondeu, que partia do momento atual da pandemia (ponto a ser discutido adiante), como também a falta de esforço e comprometimento de alguns alunos, e a falta de apoio da família de alguns estudantes.

A participação da família seria um ponto necessário para a alfabetização dos estudantes, tendo em vista que poderia ser um auxílio nesse processo; assim como, buscar maneiras de “conquistar” esses alunos para se comprometerem com as aulas, poderia ser uma forma de ajudá-los nesse período alfabético.

Diante dessas dificuldades, em uma das questões sobre se os estudantes estariam de fato alfabetizados ao final desse ciclo alfabético do terceiro ano, ela respondeu, que ela acreditava que nem todos estariam alfabetizados ao concluir esse ciclo. Isso ressaltar os questionamentos já levantados em consideração a aquilo que é proposto pela BNCC (sobre a conclusão da alfabetização no segundo ano).

Assim, ao ser abordada sobre como a leitura e escrita estavam sendo realizadas nas aulas, foi se relatado que:

*Através de leitura para casa, leitura de questões de atividades nas aulas, leituras de textos; é utilizado o mesmo livro didático que na cidade, mas acredito que a metodologia seja diferente, pois cada professor tem uma metodologia. (VALDECI, 2022)*

Em vista disso, percebe-se como, esses dois processos são empregados de maneira “convencional”, se utilizando do livro didático, o que vale salientar, que a leitura e escrita geralmente só estão aparecendo em atividades específicas da rotina escolar, não sendo expostas em ações focalizadas na alfabetização.

Entretanto, é preciso considerar os recursos que a escola dispõe para realizar essas atividades; assim como, a necessidade de ser pensado em projetos que tenham como foco a alfabetização de maneira mais direta. Poderia ser realizado durante dois dias da semana, no período de três meses, (por exemplo) uma “Feira Alfabética”, com diversas modalidades de atividades que

permitissem aos educandos fazer uso das propriedades de leitura e escrita; para assim, ter momentos direcionados no alfabetizar.

Por fim, em relação ao retorno das aulas presenciais, mediante a pandemia da Covid-19, em como estaria a relação entre professor-aluno, foi respondido que:

Uma ótima relação, de troca de ideias, pois no início das aulas foram feitas três semanas só de acolhimento para com os alunos, trabalhando com as emoções, para só depois iniciar as atividades e conteúdo. (VALDECI, 2022)

Percebe-se assim, que essa relação de professor-aluno, diante de todo o contexto apresentado até aqui, parecia ser de parceria, e os momentos feitos de acolhimento ajudaram nesse processo. Entretanto, de acordo com a professora, estava muito mais difícil alfabetizar, pois estava tendo diferença em como os alunos eram antes da pandemia e nesse momento de retorno ao presencial, tendo em vista que, salientado por ela, nas aulas remotas alguns alunos não estavam assistindo; como também faltava parceria com a família em alguns casos.

Com base nas narrativas da entrevistada, foi possível perceber qual método de alfabetização estava sendo utilizado (método silábico), como este era manuseado nas aulas; de que forma os alunos estavam se readaptando ao retorno ao presencial; quais as dificuldades em ser uma professora alfabetizadora; e as metodologias e maneira de avaliar diante desse processo; como também a relação que o Campo tem com todo esse sistema escolar.

Mediante o exposto, a realização dessa entrevista foi consideravelmente pertinente para esta pesquisa, ela proporcionou refletir sobre os objetivos proposto nesta monografia, assim como, pensar na problemática inicial, que gerou este trabalho; dessa forma esse diálogo mais direcionado, acabou respondendo aos pontos selecionados e gerou novos questionamentos sobre o processo de alfabetização no Campo. Para continuar refletindo sobre esses e outros pontos, também foi feita uma entrevista com a coordenadora escolar, a qual será retratada em seguinte.

#### 5.4 - ENTREVISTA COM A COORDENADORA

Esta entrevista semiestruturada foi realizada de maneira presencial, com a coordenadora pedagógica da escola, seguindo um roteiro direcionado com um total de 10 perguntas (conforme o apêndice D). Nas quais, as questões iniciais eram sobre formação e tempo de atuação na área. O roteiro foi separado em 4 seções a saber; 1ª) conhecendo o entrevistado; 2ª) ambiente escolar; 3ª) alfabetização no contexto das escolas do Campo; 4ª) as escolas X pandemia do Covid-19.

Esta entrevista tinha como propósito, compreender um pouco mais sobre a relação entre a escola e a comunidade, e como isso acabava influenciando no processo de alfabetização dos estudantes, a partir das contribuições da coordenadora Bruna (nome fictício para manter anonimato). De início foi perguntando a coordenadora, qual a sua formação acadêmica e a quanto tempo atua como coordenadora, ela é formada em Pedagogia, com especialização em psicopedagogia, atuou como professora por 6 anos, e a 2 anos como coordenadora escolar.

Após, foi questionado se o contexto no qual se insere a escola, interferia nas práticas de alfabetização, como resposta foi dito que:

*Não, não acho não, por exemplo, quando uma professora vem trabalhar aqui, e ela é da zona urbana, ela até acha que aqui é melhor, que os alunos são mais dedicados, que se esforçam mais, que a família é mais presente, então eu vejo isso como ponto positivo para aprendizagem do aluno, então assim, eu não acredito que por ser do campo interfira na aprendizagem do aluno, eu acredito que aqui também a aprendizagem acontece. (BRUNA, 2022)*

Diante dessa fala, fica explícito de início, que a escola do Campo, não seria um fator de interferência na aprendizagem dos alunos, e é feita uma comparação de uma professora da zona urbana quando chega neste espaço e percebe como ele é diferente em relação a cidade, pode-se perceber com isso, que a Educação também acontece nas escolas do/no Campo, e este ambiente também é formativo.

Entretanto, pode ser refletivo uma contradição entre a fala da professora descrita no subtópico anterior, (em relação a presença da família na escola) e o que é exposto pela coordenadora, na qual ambas têm visões diferentes sobre a

presença da família neste ambiente. O que pode ser considerado, entre o contato mais próximo que a educadora acaba tendo com os alunos, e a coordenadora tem de fato com os responsáveis destes.

A partir desse posicionamento foi abordado sobre como o planejamento das aulas eram feitos, e se tinha a participação da professora, ela disse que:

*Sim, sim, a gente faz quinzenal, porque a gente senta, a gente planeja, aí a gente dá o período de uma semana para executar, porque a gente volta a cada quinze dias para avaliar se deu certo, o que precisa melhorar, o que precisa acrescentar, o que precisa mudar, enfim quinzenalmente são duas horas aulas. (BRUNA, 2022)*

Diante disso, esse planejamento feito em conjunto, pode permitir reflexões sobre as práticas utilizadas na alfabetização dos estudantes, como também, permitir uma aproximação entre a educadora e a gestão escolar, na qual essa relação pode ser um facilitador na formação geral dos educandos.

Em meio a esse planejamento, também foi mencionado que:

*É de acordo com a realidade, sempre de acordo com a realidade, a vivência que o aluno tem aqui no Campo não é a mesma vivência do aluno da cidade, então a gente sempre busca de acordo com a vivência e a realidade dele aqui, eu não vou fazer meu planejamento por exemplo de algo que eles não têm aqui. (BRUNA, 2022)*

Pode-se observar com isso, que a organização das aulas, partem desse princípio de pensar no ambiente que os alunos estão, em como isso pode “afetar” em suas aprendizagens, na construção de uma formação social comunitária. Entretanto, durante o período de observação, essa realidade apontada não esteve tão presente assim.

Dando continuidade a entrevista, foi perguntando se o método de alfabetização utilizado pela docente era determinado pela escola, e a coordenadora pontuou que na verdade, o método silábico aplicado, era o mesmo usado pela rede municipal de ensino, mas, que tudo aquilo que pudesse alcançar o aluno era feito, pois não se focava apenas em um único processo para esse ensino.

Ela relatou que por se tratar de alunos, que ficaram sem aula em 2020 (pela covid-19) e só receberam blocos de atividades em casa, que não foram analisados pelos professores da rede, que não eram atividades específicas para

o ano corresponde de cada turma, e que não tinha as especificidades da BNCC, acabou gerando um atraso nos alunos.

Assim, continuou salientando que:

*[...] Isso gerou um atraso no aluno, quando chegou em 2021 eles tiveram que terminar esse ano de 2020 em um semestre e iniciar o de 2021 no segundo semestre, então eles fizeram dois anos em um, por isso que a gente chega hoje com todo esse processo de dificuldades que os alunos tem, um atraso de acordo com o nível, eles não estão no nível que a turma deveria estar, por conta disso tudo. (BRUNA, 2022)*

Devido a todo esse percurso, ela elencou que para buscar alfabetizar estes estudantes, estava sendo feito um trabalho mais específico, então eram realizadas avaliações diagnósticas ofertadas pelo Ministério da Educação (MEC) pela plataforma do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED), na qual era feito um cadastramento da turma, e a secretaria de educação disponibilizava as informações (das avaliações diagnosticas) sobre os processos de alfabetização em que os estudantes se encontravam. Através disso, a escola poderia começar a buscar métodos para auxiliar no desenvolvimento dos alunos.

Em meio a isso, foi questionado como funcionava a interação entre a escola e a comunidade, o que de acordo com a coordenadora:

*Então, desde o ano passado a gente tem um conselho escolar da comunidade pais e mães de alunos, esse conselho fiscaliza, esse conselho acompanha, está sempre presente nas reuniões, tem um grupo escolar que a comunidade participa ativamente nas questões da escola. (BRUNA, 2022)*

Sobre essa necessária interação entre comunidade e escola Caldart (2004) abordou que:

*O vínculo com as matrizes formadoras do trabalho e da cultura nos remete a pensar em outro traço muito importante para a Educação do Campo: sua dimensão de projeto coletivo e de concepção mais ampliada do que sejam as relações pedagógicas. O trabalho e a cultura são produções e expressões necessariamente coletivas e não individuais. Raiz cultural, que inclui o vínculo com determinados tipos de processos produtivos, significa pertença a um grupo, identificação coletiva. (CALDART, 2004, p.9)*

Na Educação do Campo, um dos pontos relevantes, seria uma abordagem da rede escolar em interação com os sujeitos que ocupam o espaço social do Campo, para proporcionar um vínculo formativo e emancipador. O que Caldart relata como processo coletivo e necessário. Dessa forma o que pode ser

observado na escola, é uma falta de identificação do Campo como ambiente proporcionador de aprendizagens, que acabou não tendo proximidades entre a comunidade e as ações escolares. O que poderia ser melhor difundido visando uma disseminação de aprendizagens para os alunos.

Diante dessas considerações, foi perguntando sobre a existência de algum projeto específico de alfabetização presente na escola, no qual a coordenadora falou sobre algumas intervenções de leitura, mas, não teria algo voltado específico como projeto de alfabetização (durante o período de realização desta pesquisa). Entretanto, foi falado de possíveis oficinais que estavam sendo planejadas para o decorrer do ano, como por exemplo, oficinas silábicas e de leituras.

Por fim, foi questionado, sobre como estaria sendo para o corpo escolar lidar com todas essas mudanças nos processos alfabéticos, em meio a pandemia da Covid-19, e foi relatado que a escola conseguiu de fato se adaptar bem com os protocolos de segurança (uso de máscara, álcool em gel), mas foi um processo preocupante e temeroso no início.

Após uma escuta atenta, para com a coordenadora, foi notório perceber como, foi relevante esta entrevista, pois trouxe muitas informações para a construção deste TCC, além de poder de fato ouvir aquilo que a coordenadora e também a professora (mencionada no subtópico acima), pensavam sobre questões a respeito do Campo em meio ao processo alfabético.

Isso posto, vale salienta como a Pandemia da Covid-19, acabou interferindo nos processos alfabéticos dos estudantes da escola pesquisada, que será explanado logo abaixo.

## 5.5 - OS EFEITOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Diante de toda a realização das observações, entrevistas semiestruturadas, algo acabou ficando muito explícito, que foi em relação aos impactos que a pandemia causou/causa na área da Educação. Essas consequências, acabaram interferindo e de certa forma trazendo um novo olhar para a construção dessa monografia.

Mediante o acompanhado na escola, ao observar como os estudantes iam se readaptando e voltando para o ensino presencial depois de aproximadamente dois anos afastados, com a utilização de máscara, horário de intervalo reduzido, distanciamento dos colegas e da professora; sendo, alunos estes, que deram um “salto” da Educação Infantil para os Anos Iniciais, mostrou como o contexto pandêmico alterou toda uma rotina escolar.

Não dar para negar que muitas são e serão as consequências de tamanha dor deixada pela covid-19, e a escola acabou se tornando muito mais essencial para auxiliar na construção de uma formação humanitária e acolhedora, para estes estudantes, que neste caso são crianças, que acabam precisando muito mais de afeto e um acompanhamento educacional sensível.

Dessa forma, um desses efeitos deixados pela pandemia, que refletiu nessa pesquisa de campo, foi em relação ao processo alfabético dos alunos, que ainda não estavam alfabetizados na “idade certa”, com várias características que mostravam o processo pelo qual ainda teriam que passar, para alcançar o “ser alfabetizado”.

Isso mostrou também como a diferença de um educador humanizado, pode propiciar uma evolução no processo alfabético, quando leva em consideração o momento atual que a sociedade se encontra, o emocional dos estudantes, e todo o contexto sociocultural no qual estão os seus alunos, assim, foi notório perceber como isso faz diferença para tornar esse movimento mais dinamizado.

A pandemia trouxe à tona também, algo muito relevante em relação a educação, quando mostra que:

Durante o isolamento físico, imposto ao longo de 2020 por conta da pandemia da COVID-19, a escola tem sido reinventada e diferentes modos de fazer escola tem surgido. Os educadores passaram a compreender que fazer escola não significa trancar um grupo de alunos em uma sala por um determinado tempo. Fazer escola implica relacionar-se com o outro, implica comprometer-se com o outro e com aquilo que ele pode e deve aprender. (FERREIRA, et al, 2020, p. 296)

Essa maneira de repensar a escola, em sua estrutura, na forma de ensinar, como apontado pelos autores, revela como a educação está em constante processo de mudanças, em como agora mediante a pandemia, houve

a necessidade de educadores estarem buscando novas alternativas para trabalhar nas aulas. Isso também ressaltar como o alfabetizar precisar passar por novos questionamentos, novas propostas que visem a apropriação da leitura e escrita de modo sistematizado, diante desse novo contexto.

Assim, perante a nova realidade que se encontra a sociedade atual, em meio a adaptação da escola, entende-se como as marcas ficaram na história, e como o percurso para evoluir ainda mais na educação está em movimento, pois a educação se faz caminhando. E essas marcas deixadas pela pandemia, acabaram interferindo na vida educacional dos estudantes, que resultou em processos educativos que precisarão de tempo para se restabelecer.



## CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi produzido, a partir do desejo de entender como o processo de alfabetização acontece no Campo no terceiro ano do Ensino Fundamental, diante da utilização dos métodos alfabéticos para o ensino da leitura e escrita. Deste modo, foram feitas algumas reflexões sobre o percurso histórico da Educação do Campo, para dá embasamento na construção dessa monografia. Também foi discutido, o conceito de alfabetização, apresentando suas principais mudanças e evoluções, assim como, sua associação ao espaço educacional do Campo.

Com base, na fundamentação teórica apresentada nesta pesquisa, foi possível ampliar as visões a respeito do Campo como lugar de aprendizagens, pois permitiu compreender que este espaço vai muito além de uma “localização geográfica”, mas, é um ambiente formativo em todo seu contexto. A partir desse levantamento bibliográfico, foi notável como ainda são “poucos” os estudos que abordam sobre a alfabetização neste espaço; diante disto, foi preciso fazer algumas aproximações entre os teóricos citados nesta pesquisa.

As escolhas metodológicas que foram produzidas nesta monografia se mostraram consideravelmente relevante, de maneira que, possibilitou encontrar os questionamentos apresentados nos objetivos e na problemática inicial desta pesquisa, de modo que, foi possível perceber os processos de alfabetização que acontece na escola Municipal Campo do Saber, através das observações e da realização da entrevista semiestruturada.

Os resultados alcançados dizem respeito ao processo alfabético questionado, que a partir da entrevista com a coordenadora foi informado que a rede escolar se utiliza do método silábico para alfabetizar, e a turma observada (terceiro ano) se encontrava nesse período de alfabetização, aprendendo as letras, a diferença entre maiúsculas e minúsculas, estavam nesse momento de construção do sistema escrito.

Diante disso, foi possível perceber que não existe uma proximidade presente, entre a escola e o Campo, as atividades acabavam acontecendo um pouco isoladas, não era visto movimentação da comunidade enquanto grupo

coletivo, realizando ou participando de ações na escola. Isso mostra como ainda existe um pouco de dificuldade de trazer as práticas culturais no contexto da comunidade para a sala de aula.

Assim, ressaltamos a importância desta e de outras pesquisas, para pensar em propostas que permitam que o Campo e a escola não sejam fatores distintos, ou visto de forma separadas, mas, que possam conciliar suas atividades, na busca por uma educação mais efetiva, reconhecendo os sujeitos sociais que se fazem presentes nesse espaço.

É importante destacar também, que a participação na instituição de ensino, onde ocorreu a pesquisa, foi um grande diferencial para ter uma compreensão mais ampla das teorias estudadas, o que permitiu ter um novo entendimento da alfabetização na Educação do Campo.

Nesse sentido, nota-se que, um fator externo acabou “interferindo” nessa pesquisa, que foi a Pandemia da Covid-19, na qual, a escola pesquisada estava vivendo um novo momento de retorno as aulas presenciais depois de dois anos sem a presença de estudantes; os alunos estavam em processo de readaptação, que acabaram passando por uma evolução de tempo, saindo do Educação Infantil (presencial) para o 1º e 2º ano (recebendo atividades em casa), uma mudança de fato significativa, só retomando o contato com a escola já no 3º ano.

Diante desse processo vivenciado pelos alunos, o período alfabético que estavam, pode ter sido modificado, assim como, as relações entre professor e aluno, e aluno com aluno, isso mostra como a educação ainda nessa “rotina” Pandêmica, é algo novo que acaba mexendo com a escola; nessa monografia isso ficou evidente, os alunos não são os mesmos, a escola não é a mesma, e a forma de alfabetizar não poderia ser a mesma, tendo em vista tantas mudanças.

Portanto, faz-se necessário, novas pesquisas a partir desse trabalho, no qual possam tentar compreender como o espaço social do Campo sofre/sofreu com os impactos da Pandemia na alfabetização dos estudantes que ocupam esse espaço, como também, buscar novas reflexões sobre quais métodos alfabéticos se alinha a esse novo contexto de Educação do/no Campo.

## REFERÊNCIAS

AGUILAR, Andréa Carolina Lopes de. **Educação no e do campo: muito mais que luta, uma nova proposta educacional**. 31/10/2009. P.44. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação em Ciências Humanas: Departamento de Educação. Tese (Curso de Pedagogia). São Carlos, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Saete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011/2018.

BALDI, Fabiana; ORSO, Paulino José. **Movimento dos trabalhadores rurais sem terra – mst – educação em movimento**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), p. 275-285, mai2013 - ISSN: 1676-258.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Capacidades da alfabetização**. et al. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 96 p. \_ (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 2)

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIVAR, Anadir Luiza Thomé. **A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.

BIERHALS, Bianca Jacoby. **Como desenvolver a consciência silábica sem recorrer ao método silábico na alfabetização**. 2016. p. 48. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Porto Alegre. 2016.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. - (Coleção primeiros passos; 20)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo**. Sociedade e cultura, v. 10, n. 1, jan./jun. 2007, p. 11-27.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15/08/2022.

BRASIL. **Decreto 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm) Acesso em: 20 de Jan. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/kujrw0tzc2mb/content/id/711374](https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/kujrw0tzc2mb/content/id/711374)

[76/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/n9765/decreto_n9765_11_04_1996.htm).

Acesso em: 24/02/2022.

BRASIL. **PRONERA portaria nº. 10/98.** Disponível em: <https://antigo.incra.gov.br/pt/educacao.html?id=230> Acesso em: 20 de Jan. de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 9394/1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 20 de Jan. de 2022.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro 1827.** Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html) Acesso em: 20 de Jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização.** – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo.** Seminário Estadual da Educação do Campo. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444> Acesso em: 16/08/2022.

CARDOSO, Jessika. **Metodologia da pesquisa pró-reitoria de pós-graduação –prpg programa de pós graduação stricto sensu em gestão.** Brasília – DF  
Mar, 2003.

CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita.** IN: VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado letrado. (orgs.). – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita.** IN: GOUVEIA, Beatriz; ORENSZTEJN. Miriam. Alfabetizar em contextos de letramento. (orgs.). – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita.** IN: BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Organizando as classes de alfabetização: processos e métodos (orgs.). – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. **A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora.** Rev. bras. Estud. pedagóg., Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-236 Universidade do Minho Braga, Portugal.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ABREU, Roberta Melo de Andrade. **Características e desafios dos/nos anos iniciais do ensino fundamental: vozes de estagiários.** Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 5, p. 1-31, jul./set. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> Acesso: 15/08/2022.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. **Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna.** Fólio – Revista de Letras. Vitória da Conquista. v. 12, n. 2. Jul/dez. 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais Educação.** Revista do Centro de Educação, vol. 32, núm. 1, 2007, pp. 21-39. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **A educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo Reglus Neve. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. SP: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GODOY, Vanessa Noll; FERRARI, Ana Josefina. **Aprendizagem na Educação do campo.** Universidade Federal do Paraná. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/54421/R%20-%20E%20-%20VANESSA%20NOLL%20GODOY.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 18/08/2022.

HAMMES, Valéria Sucena; RACHWAL, Marcos Fernando Gluck. **Meio ambiente e a escola.** IN: COSER, Thais Rodrigues; VARGAS, Lucília Maria Parron. Educação ambiental e gestão dos recursos hídricos em escolas rurais. – Brasília, DF: Embrapa, 2012. p.131-139.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

MACHADO, Luísa de Oliveira e Carmo Cyrilo. **Diferenciação Pedagógica: o papel do professor na diversidade em sala de aula.** Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa, Junho 2015.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MELO, Thais Suguiura. **A importância da biblioteca escolar e a formação do bibliotecário em universidades federais do Brasil**. 2016. P.48. Faculdade de Ciência da Informação (FCI). Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2016. Trabalho de Conclusão de Curso em Biblioteconomia.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. IN: FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. P. 27-39.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. IN: MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 137-149. - (Série NEAD Debate; 20)

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. IN: CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo. n 95.

MONTEIRO, Carmeliza da Silva; SILVA, Maria Auxiliadora Araújo da. **Alfabetização no Brasil: dos jesuítas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2015. P.40. Universidade Federal Rural da Amazônia. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Igarapé-Açu, 2015.

MORTATTI, Maria Rosário Long **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate**. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa. São Paulo. 2007/2009.

MORTATTI, Maria Rosário Long. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília, jan. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)  
Acesso em: 16/08/2022.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

PRAÇA, Fabiola Silva Garcia. **Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão**. Revista eletrônica: Diálogos acadêmicos. Jan/jul. 2015.

QUIRINO, Valker Lopes. **Recursos didáticos: fundamentos de utilização.** Trabalho acadêmico orientado (graduação em geografia) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB. Secretaria de Educação a distância – SEAD, 2011, p.31.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marça. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** Paideia, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 4, Fev/Jul, 1993.

RIBEIRO, Solange Lucas. **Espaço Escolar: Um Elemento (in)visível no Currículo.** Feira de Santana, n.31, p.103-118, jul./dez. 2004.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. **Etnográfica: Saberes e Práticas.** Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371> Acesso em: 16/08/2022.

ROCHA, Cleide Ribeiro Gonçalves. **Artigo científico tema: avaliação – processo em construção.** 2009. P. 24. Universidade Estadual de Londrina. Material didático-pedagógico apresentado ao PDE – programa de desenvolvimento educacional. Londrina: PR. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Durcilene Rodrigues dos. **Transporte escolar rural: uma discussão sobre eficácia e eficiência a partir do plano nacional de transporte escolar – PNATE.** 2021. P. 22. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Campus, Campos Belos. Monografia. Especialização Lato Sensu em Ensino de Humanidades. Campos Belos: GO. 2021.

SANTOS, Gilvan. **Não vou sair do campo.** Gravação Independente. 2001. Disponível em: <https://www.letras.com.br/gilvan-santos/nao-vou-sair-do-campo> Acesso: 05/05/2022.

SANTOS, Patrícia; VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos. **Educação do/no campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira.** 2018. Disponível em: <https://fdocuments.net/document/educacao-dono-campo-uma-reflexao-educacao-dono-campo-uma-reflexao.html?page=1> Acesso em: 16/08/2022.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais.** Teias v. 18 • n. 51 • 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação.

SÃO PAULO, Prefeitura Municipal de. **Cadernos de Formação: Educação Popular e Direitos Humanos.** Instituto Paulo Freire. Editora Instituto Paulo Freire: 2015.

SILVA, Alessandra Pires da; SANTOS, Claitonei de Siqueira. **História da Educação no Brasil: tentativas de estruturação e organização escolar no período imperial.** Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate. V 5, N. 1, jan-dez. 2019.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **Pra que a gente lê? Para aprender a lição.** Perspectiva; CED. Florianópolis. Jan/dez. 1985. p.16-26.

SILVEIRA, Zuleide S. **Educação popular e cultura popular retomando o debate (editorial).** Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 7, n.12, p.1-25, jan/abr. 2020.

SIMÕES, Ângela Sofia Lopes; SAPETA, Ana Paula Gonçalves Antunes. **Entrevista e Observação, Instrumentos Científicos em Investigação Qualitativa.** 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/326160654\\_Entrevista\\_e\\_Observacao\\_Instrumentos\\_Cientificos\\_em\\_Investigacao\\_Qualitativa](https://www.researchgate.net/publication/326160654_Entrevista_e_Observacao_Instrumentos_Cientificos_em_Investigacao_Qualitativa). Acesso em: 08/11/2022.

TEIXEIRA, Eduardo de Araújo. **Redação em rede: Blog de técnica de redação.** Disponível em: <http://redacaoemrede.blogspot.com/2016/03/ideias-uma-charge-de-quino-sobre-o.html>. Acesso em: 24/02/2022.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A:

#### CARTA DE INFORME À INSTITUIÇÃO

Por meio desta carta, apresentamos o (a) acadêmico (a) Aline Maroto da Silveira 7º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, devidamente matriculado (a) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que está realizando a pesquisa intitulada: **O Processo de Alfabetização dos Estudantes da Educação do Campo no 3º Ano do Ensino Fundamental.**

**O objetivo do estudo** é investigar como acontece o processo de alfabetização dos/das estudantes na educação do campo no 3º ano do Ensino Fundamental, no município de Conceição da feira –BA.

Assim sendo, solicitamos autorização para que se realize a pesquisa através da coleta de dados (observação/ entrevista) com o (a) professor (a), e o (a) coordenadora (o) escolar.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador (a) em possibilitar aos participantes um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste (a) futuro (a) profissional e da iniciação à pesquisa científica. Em caso de dúvida você pode procurar a pesquisadora Aline Maroto da Silveira; (75) 98232-4949/ E-mail: marotoaline15@hotmail.com.

Amargosa, 08 de março de 2022

Aline Maroto da Silveira  
(Pesquisadora Responsável)

Karina de Oliveira S. Cordeiro  
(Pesquisadora/Orientadora)

Siape 1642510

**APÊNDICE B:****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa: "**O Processo de Alfabetização dos Estudantes da Educação do Campo no 3º Ano do Ensino Fundamental**", vinculado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Caso você concorde em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas da pesquisa e de sua participação.

**OBJETIVO:** Investigar como acontece o processo de alfabetização dos/das estudantes na educação do campo no 3º ano do ensino fundamental, no município de Conceição da feira –BA.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** Caso você aceite participar da pesquisa, realizaremos inicialmente observações junto à turma combinada e posteriormente uma entrevista semiestruturada com o (a) professor (a) e o (a) Coordenadora escolar.

**RISCOS E DESCONFORTOS:** Afirmamos que com a realização da pesquisa não ocorrerá riscos e prejuízos de qualquer espécie, tais como: desconforto, lesões, riscos morais, e constrangimento.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** Salientamos que os sujeitos da pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação. Também os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** Garantimos o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, informando que somente serão divulgados os dados diretamente relacionados

aos objetivos da pesquisa, após revisão dos entrevistados e autorização para publicação.

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Aline Maroto da Silveira

**ENDEREÇO:** Povoado do Candeal, Conceição da Feira/Bahia.

**TELEFONE:** (75) 982324949 /E-mail: marotoaline15@hotmail.com

**PROFESSORA ORIENTADORA:** Profa. Karina de Oliveira Santos Cordeiro

(Pesquisadora/Orientadora)

Amargosa, XX de XXXX de 2022.

---

Aline Maroto da Silveira

(Pesquisadora Responsável)

---

Profa. Karina de Oliveira Cordeiro (Pesquisadora/Orientadora)

Siape 1642510

**APÊNDICE C:****CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG. Nº \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa intitulada **O Processo de Alfabetização dos Estudantes da Educação do Campo no 3º Ano do Ensino Fundamental**

**Desenvolvida pela acadêmica /pesquisadora Aline Maroto da Silveira** e permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e sob a guarda dos mesmos. Assim sendo, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pela pesquisadora Aline Maroto da Silveira sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Amargosa, de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Nome completo do pesquisado

**APÊNDICE D:****ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA E COORDENADORA****1ª seção – conhecendo o entrevistado.**

1. Nome:
2. Formação:
3. Tempo de atuação na área:

**2ª seção – Metodologias e ambiente escolar**

1. Qual metodologia de ensino para alfabetização é utilizada em suas aulas? Você consegue utilizar mais de uma?
2. O contexto no qual se insere a escola (educação do campo), interfere nas práticas de alfabetização?
3. Como é avaliado o processo de escrita e leitura dos alunos?
4. Como é feito o planejamento das aulas?
5. O que é ser professora alfabetizadora para você?
6. Como é feito o planejamento das aulas? São feitos de forma diferente considerando a localização da escola?
7. Para você qual método de alfabetização melhor se aplica com a turma do 3º ano?
8. A escola seleciona qual método de alfabetização a professora deve utilizar?

**3ª seção – Alfabetização no Contexto das Escolas do Campo**

1. Quais recursos de aprendizagem para alfabetização são usados nas aulas?
2. Quais as maiores dificuldade para alfabetizar?
3. Você acha que os alunos de fato estão alfabetizados ao final desse ciclo alfabético?
4. Como o processo de leitura e escrita é realizada nas aulas?

5. Existe uma maneira diferente de alfabetizar, considerando o lugar no qual a escola está inserida?
6. Existe algum projeto específico na escola sobre alfabetização?
7. Como funciona a interação entre a comunidade e a escola?

#### **4ª seção – As escolas X Pandemia do Covid-19.**

1. Sabemos que por causa da pandemia do Covid-19 houve grandes modificações no ano letivo. Como está sendo para o corpo escolar lidar com essas mudanças?
2. Como está sendo a relação ente professor e aluno, nesse retorno das aulas presencias após a pandemia do Covid-19?
3. Dentro desse contexto, você considera que o processo de alfabetizar se tornou mais difícil?