

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

RODRIGUES, Soiara Vaz de Oliveira<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho é resultado da pesquisa que teve como objetivo investigar o processo de alfabetização e letramento da educação do campo. O interesse pela pesquisa surgiu pelo contato com a realidade das crianças e professores do campo no projeto do Observatório da Educação (2010), e pelas leituras e aulas sobre a importância da alfabetização e letramento que tivemos contato no 4º período do curso de Pedagogia. Os objetivos específicos estabelecidos no trabalho referem-se à análise dos conteúdos de alfabetização e letramento, identificar o processo de alfabetização e letramento da escola do campo, discutir segundo os autores, o trabalho de Alfabetização e letramento realizado nas escolas do campo. Foi utilizada para aplicação metodológica pesquisa bibliográfica. Como resultados da pesquisa pode-se dizer que foi possível extrair conteúdos significativos e esclarecedores sobre o tema. Foi possível perceber a importância não só do conceito da Alfabetização vinculada ao Letramento, como a responsabilidade de o professor ter em suas práxis enraizado este conceito em especial na escola do campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Alfabetização/Letramento. Práticas escolares.

### ABSTRACT

This work is the result of research that aimed to investigate the process of literacy and literacy in rural education. The interest in the research came from the contact with the reality of the children and teachers of the field in the project of the Observatory of Education (2010), and the readings and lessons about the importance of literacy and literacy that we had contact in the 4th period of the Pedagogy course. The specific objectives set out in the paper refer to the analysis of literacy and literacy contents, to identify the process of literacy and literacy of the rural school, to discuss the work of literacy and literacy carried out

---

<sup>1</sup> Esp. Pedagogia social, Esp. Psicopedagogia, Esp. Educação Inclusiva, Esp. Neuropsicologia em aprendizagem.

in rural schools. Bibliographic research was used for methodological application. As results of the research can be said that it was possible to extract meaningful and illuminating contents on the subject. It was possible to perceive the importance not only of the Literacy concept linked to Literature, but also the responsibility of the teacher to have in his praxis this concept, especially in the rural school.

**Keywords:** Field Education. Literacy / Literacy. School practices.

## INTRODUÇÃO

O título deste Artigo traz como tema principal: Alfabetização e Letramento no contexto da educação do campo.

O interesse pela pesquisa surgiu pelo contato com a realidade das crianças e professores do campo no projeto do Observatório da Educação cuja temática aborda “A realidade das escolas do Campo na região Sul do Brasil: Diagnóstico e Intervenção Pedagógica com ênfase na Alfabetização, Letramento e Formação de Professores” (2010), e aulas sobre a importância da alfabetização e letramento que tivemos contato no 4º período com a Professora Maria Iolanda Fontana e no 5º período com a professora Rosilda Maria Borges Ferreira, e também pela leitura do livro de Ana Chrystina Venâncio Mignot que relata a importante contribuição dos cadernos dos alunos como documentos produzidos durante a trajetória escolar e o Artigo Cadernos Escolares: registros de sentidos para as atividades escolares tendo por fonte a obra de Gvirtz (1999) de Kikuchi e Pullin.

Dessa forma, a centralidade do trabalho consiste na seguinte questão: de que forma ocorre o processo de Alfabetização e Letramento na educação do campo, tendo como pressupostos a prática pedagógica da professora expressa nos cadernos dos alunos do segundo ano do ensino fundamental?

O principal objetivo neste trabalho, intitulado *Alfabetização e letramento no contexto da educação do campo* é: investigar o processo de alfabetização e letramento desenvolvido em uma escola do campo, por meio das atividades realizadas pelos alunos, bem como discutir segundo os autores o trabalho de Alfabetização e letramento realizado nas escolas do campo; identificar, por

meio de atividades dos cadernos, as dificuldades e ou/facilidades que os alunos encontram em acompanhar o processo de alfabetização e letramento e analisar os conteúdos de alfabetização e letramento expressos no caderno dos alunos.

Assim, consideramos aqui primeiramente o assunto com base nos autores que tratam sobre o trabalho de alfabetização e letramento realizado em escolas do campo.

O grande desafio que se coloca à educação básica no Brasil está ligado ao processo da alfabetização de alunos do ensino fundamental. Quando se trata da escola pública localizada no campo, diversos fatores interferem no processo de alfabetização e letramento como veremos nos capítulos seguintes.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO PARTICULARIDADES TRAZIDAS PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO**

Nosso objetivo neste capítulo é refletir sobre as características particulares do contexto do meio rural, determinando alguns âmbitos para analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, tendo como norteador as leis e outros textos oficiais que subsidiam o entendimento e posicionamento do Estado em relação às práticas educativas para os que trabalham e residem no meio rural brasileiro.

Considerando fundamentais os aspectos culturais e sociais do meio rural, a escolarização das populações que trabalham e vivem no campo apresenta, segundo muitos teóricos, uma preocupação central com as práticas pedagógicas ali desenvolvidas. (BELTRAME *et al*, 2011).

Segundo as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo aprovada em 2001, faz-se urgente o desenvolvimento de:

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios

éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 3).

A citação acima das Diretrizes Operacionais mostra de forma clara que os processos educativos estão ligados às organizações das classes sociais. E estas só poderão desempenhar seu papel de qualificação da vida e dilatação do tempo efetivamente livre, em sociedades que rompam, pela raiz, a estrutura de classes.

A escola do campo trabalha muitas vezes baseado no currículo urbano, fora da realidade dos seus alunos, que por sua vez, torna-os pessoas sem reflexão e crítica, criando pessoas alienadas ao seu contexto social.

É de vital importância discutir, para a educação do campo, um currículo que contribua para a formação de um cidadão reflexivo sem reforçar uma cultura burguesa.

Portanto, isto indica que a luta contra <sup>1</sup>hegemonia por uma educação emancipadora é parte da mesma luta de emancipação no conjunto das relações no interior das sociedades capitalistas. (FRIGOTTO apud MUNARIM, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 28, estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.  
(BRASIL, 2002 p. 20)

Ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural, o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN) traz uma inovação, no sentido de acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades.

Neste sentido, o processo educativo ali desenvolvido deve buscar uma naturalidade que amplie as possibilidades de vida e trabalho no campo. (BELTRAME *et al*, 2011).

Para isso há a necessidade de se pensar em ações pedagógicas que privilegiem a compreensão da educação do campo pelos professores e também contribuam para o desenvolvimento do sujeito tornando-o protagonista do seu processo de vida. Segundo Borges (2007), o professor deve incentivar em seus alunos a percepção ambiental para que o sujeito se perceba como parte integrante do meio em que vive, “o letramento e a percepção ambiental direcionam a busca da interpretação de como os indivíduos percebem o ambiente em que vivem, as satisfações e descontentamentos, só assim é possível desenvolver um trabalho efetivo na comunidade”. (Borges apud Machado *et al*, 2007, p.144).

A educação do campo no Brasil foi desleixada, sem uma legislação organizada, antes se pensava em educação somente para elite, nem mesmo a chegada da República modificou isso. Houve uma preocupação em relação à educação rural apenas em 1910/1920 em consequência dos movimentos migratórios. (BELTRAME *et al*, 2011).

Nesta época, a preocupação do governo era evitar problemas sociais nos centros com a imigração. Em 1920/1930 a escola rural vira objeto de atenção e houve então em 1937 a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expandir o ensino e preservar a cultura. E a grande missão do professor era a de demonstrar os benefícios de se viver no campo. (BELTRAME *et al*, 2011).

O objetivo nesta época não era com os povos do campo, nem mesmo com a educação em si, mas interromper a migração para os grandes centros urbanos.

Iniciou então uma grande e árdua caminhada com muitas lutas e envolvimento de várias organizações, com a primeira “Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo” realizada em 1998. Foram validadas novas políticas públicas para debater sobre Educação do Campo, não mais educação rural. (BELTRAME *et al*, 2011).

Com o fim do Estado novo a educação para os povos do campo se manteve por meio dos projetos como o da Comissão Brasileiro-Americana de Educação a Populações Rurais (CBAR), com o objetivo de desenvolver a região campestre, com a perspectiva de desenvolvimento econômico das comunidades, com um centro de treinamento de professores (que passavam orientações técnicas para os camponeses), ainda com o foco em barrar a migração para os grandes centros. (*Idem*).

Entre 1950 a 1960 houve uma intensa migração do meio rural, acreditando que a educação ajudaria a diminuir o problema da migração acentuou ainda mais o isolamento das populações rurais por meio da educação regionalizada, os programas não contemplavam a vida e cultura do campo, eram modelos prontos, formais e rígidos.

A LDBEN 4.024/61 manteve a separação entre a formação dos docentes do campo e urbano com a ideia de que os professores do campo precisavam apenas dos cursos de normal regional, enquanto os educadores urbanos Ensino Normal/ Médio, ainda com o conceito de que os povos do campo não precisavam saber ler e escrever para plantar.

Com a Lei de Diretrizes e Base 5.692/71 houve uma abertura para se falar sobre as peculiaridades regionais, mas ainda não contemplava uma política pública destinada ao campo. A LDBEN 9.394/96 desvincula a escola rural da urbana exigindo um planejamento voltado para a modalidade do campo, mas sem garantir as condições básicas para a organização da vida das comunidades como professores habilitados, escolas em boas condições e assistência técnica.

Com o fechamento das escolas provocado pela nucleação, as escolas rurais enfrentam outros problemas, como o transporte, o Fundo de Educação Básica Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), atendendo a políticas de racionalização da rede escola, a aquisição de veículos para escolas nucleadas (BELTRAME *et al.*, 2011), a falta do acompanhamento dos pais em reuniões como Associação de Pais e Professores (APP), Conselho Escolar, a falta contínua dos alunos, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e currículo que não contempla a história e saberes do local entre outros.

Mesmo com os estudos e expansão quantitativa da educação do campo, desde 1920, ela se mantém precária, com a falta de bibliotecas, livrarias, videoteca tudo isso reflete na dificuldade de aprendizado do aluno do campo.

Segundo (BELTRAME *et al.*, 2011) o imaginário popular sobre a população do campo é o criado por Monteiro Lobato “Jeca Tatu” com a ideia de atrasado, ingênuo, rústico, apesar das inúmeras tentativas de incorporar as transformações ecoambientais das áreas rurais nos currículos escolares.

A proposta voltada para a educação ambiental se faz urgente ainda nos dias atuais. Observamos, nesse sentido, a necessidade de pensarmos o processo educacional como um todo. Assim, não só o currículo deve ser analisado, mas também o fazer educacional dos professores do campo.

Ainda hoje, o contexto socioambiental ocorre em distanciamento entre o que se tem sido ensinado pelo professor e, o que faz sentido à realidade dos alunos.

Isso também se refere à proposta curricular para a Educação do Campo contemplada, sobretudo, nos Livros Didáticos e recursos didáticos pedagógicos fornecidos pelas Secretarias de Educação local que, na maioria das vezes, não condiz com a realidade sociocultural e ambiental da zona rural.

Levando em consideração a trajetória das escolas do campo, vemos a necessidade da prática não só da alfabetização, mas do letramento para levar os povos do campo a exercícios das práticas sociais de leitura e de escrita, estabelecer essa relação do aluno como sujeito social. A escola do campo, como todas as outras, precisa desempenhar seu papel de ensinar à criança não apenas a leitura habitual da escola, mas levá-la a aprender a ler o mundo.

E com isso, uma nova etapa da história da educação, considerando o espaço rural em suas singularidades, está sendo escrita, refletida e investigada, vai ganhando espaço na luta por uma vida sustentável, como afirma Costa apud Rocha (2010?):

A educação do campo vai se firmando como princípio, como conceito, como método, como metodologia, como política pública não somente por escola, mas por um projeto educativo vinculado a um modo de produção da vida sustentável em termos econômicos, políticos, sociais e culturais no campo e na sociedade. (COSTA apud ROCHA, p.3).

E isto só poderá ser efetivado se desde a educação infantil os educandos aprenderem a respeitar e lutar por seus ideais, valorizarem o lugar onde vivem, e só a alfabetização não dá conta. Há a necessidade de ir além, conforme Soares (2004):

Um momento como este é, sem dúvida, desafiador, porque estimula a revisão dos caminhos já trilhados e a busca de novos caminhos, mas é também ameaçador, porque pode conduzir a uma rejeição simplista dos caminhos trilhados e a propostas de solução que representem desvios para indesejáveis descaminhos. (SOARES, 2004).

Portanto, a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Há a necessidade de se trabalhar ambos os conceitos sem os dissociar, pois para que haja uma educação efetiva, uma depende da outra. Como Soares disse na citação acima, não rejeitando o que vivemos, mas tirando do passado o que foi bom e acrescentando o que temos hoje para que os alunos cresçam com autonomia.

## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DISCUSSÕES E CONCEITOS**

Segundo Mortatti apud Colello (2010), a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, que desde o final do séc. XIX busca uma explicação para o problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e escrever, especialmente na rede pública.

O Brasil através de sua história em relação à alfabetização revela sucessivas mudanças em relação a conceitos e metodologias, e atualmente estamos enfrentando novas mudanças. Pesquisas vêm identificando alguns



problemas na alfabetização das crianças no contexto escolar e isso também têm causado insatisfação e insegurança dos educadores e às propostas de solução que representem desvios para indesejáveis descaminhos. (Soares apud Editora Artmed, 2004).

Albuquerque apud Soares (2010) discute as profundas mudanças no panorama teórico-metodológico do ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir da década de 80.

Nesse momento, tem início o questionamento da concepção de linguagem escrita como simples representação da linguagem oral, com base em contribuições da linguística, psicolinguística e da psicologia, representada pelas teorias construtivistas de Ferreiro (*et al*, 1999), as quais, ao enfatizarem os aspectos simbólico e funcional da escrita, acabam por abrir caminho ao conceito de letramento, referente aos usos sociais da escrita.

SOARES (2010) fala que alfabetizar e letrar:

São duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2010, p. 47).

A alfabetização e letramento não é somente um atributo pessoal, mas uma prática social que está relacionada ao contexto histórico e social dos indivíduos.

COLELLO (2010) fala do recente surgimento do conceito de letramento na literatura científica nacional, o qual tem sido abordado de diferentes perspectivas em suas relações com o conceito mais tradicional de alfabetização, uma vez que os índices de fracasso na aprendizagem da leitura e escrita, evidenciados pelos baixos resultados do desempenho acadêmico de alunos do Ensino Fundamental nas avaliações externas, continuam a preocupar todos aqueles envolvidos direta e indiretamente com a questão da educação escolar.

COLELLO (2010) no diz que: “Enquanto a escrita for tratada como conteúdo escolar desvinculado do comprometimento político e de propósitos

educativos mais amplos, a alfabetização parece ficar limitada à fragmentação de atividades estabelecida pelos métodos que não garante as condições de letramento”. (COLELLO, 2010, p.19)

Magda Soares (2010) no livro *Letramento: um tema em três gêneros* mostra-nos que ser alfabetizado nos dá somente a capacidade de decodificar os signos de nossa língua; quando, além da alfabetização, há o letramento, o educando consegue permear pelo mundo da letra, usa socialmente e pratica a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais destas sem dificuldades.

SOARES (2010) nos diz que o letramento não é alfabetização:

O termo é razoavelmente novo e técnico, surgiu da palavra inglesa “literacy” (letrado) em decorrência de uma nova realidade social na qual não bastava somente saber ler e escrever, mas responder efetivamente às práticas sociais que usam a leitura e a escrita. Letrado então não é mais “só aquele que é versado em letras ou literaturas”, e sim “aquele que além de dominar a leitura e a escrita, faz uso competente e frequente de ambas”. (SOARES, 2010, p. 79).

Construir o conceito de letramento é um desafio não só teórico, mas de práxis, pois o letramento é compreendido como um estado, uma condição de quem interage com diferentes portadores, gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida.

Alfabetizar e letrar desempenham na aprendizagem funções igualmente essenciais, como mediadora das relações entre o sujeito e o objeto a conhecer, seja na sua vida dentro ou fora da escola.

Com isso, podemos reafirmar o que Gold e Burgess (1982) apud Machado (et al.) 2007 afirmam: “Valorizar o ambiente vivido significa buscar aquilo que satisfaz nossas necessidades básicas: locais que nos proporcionam prazer, que marcam nosso passado e estão ligados ao nosso futuro”. (Gold e Burgess (1982) apud Machado (et al.) 2007, p.147).

Desde a antiguidade a educação busca preparar o homem para os enfrentamentos sociopolíticos e econômico, mais recentemente, socioambientais.

No Brasil a educação foi marcada pelo Regime Militar, Lei de Diretrizes e Bases entre outros. Com o passar dos anos a educação docente continua desafiante devido às mudanças técnico-científicas que demanda a busca de profissionais, especificamente da zona rural, que reflitam sobre o processo educacional expresso na sua prática pedagógica.

Tfouni (2005) apud SILVA (2012) nos diz que: o letramento pressupõe as práticas efetivas de leitura e de escrita do que acontece em um dado momento histórico e no contexto social.

Na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há apenas uma forma de usar a língua escrita, a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, às quais poucos têm acesso, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas. (KLEIMAN, 2008).

Com base na compreensão plural do conceito de Alfabetização/Letramento vemos que não há uma continuação fixa ou um conjunto de competências que valide o sujeito como um ser letrado.

KLEIMAN (2008) mostra-nos alfabetizar/Letrandos com estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens, de mobilizar modelos sociocognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permitam aos alunos alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender. Então não basta apenas incluir letramento nas escolas, é necessário que professores compreendam as mudanças e participem efetiva e permanentemente de sua construção e da aplicação em suas práticas profissionais, para exercer plenamente a docência.

Além disso, a formação do professor é uma construção pessoal, decorrente do conhecimento teórico, dos métodos e do local de trabalho. Por isso é fundamental compreender que cada espaço social possui sua identidade cultural própria e práticas sociais compartilhadas por aqueles que a vivem, em especial a população do meio rural.

## O PAPEL DO EDUCADOR NO LETRAMENTO.

O educador que se dispõe a exercer o papel de “professor letrado” considera que: (ROCHA 2005).

o ato de educar não é uma doação de conhecimento do professor aos educandos, nem transmissão de ideias, mesmo que esta seja considerada muito boa. Ao contrário, é uma contribuição “no processo de humanização”. Processo este de fundamental papel no exercício de educador que acredita na construção de saberes e de conhecimentos para o desenvolvimento humano, e que para isso se torna um instrumento de cooperação para o crescimento de seus educandos, levando-os a criar seus próprios conceitos e conhecimento. (FREIRE, 1990 apud ROCHA, 2005, p. 26).

Partimos então do pressuposto de que alfabetizar/letrar significa ensinar as modalidades escrita e oral, nas mais diversas situações enunciativas, desde as mais coloquiais até as mais formais, desde as mais cotidianas até as mais acadêmicas. Ora, se é por processos de interação que aprendemos e se esses processos se efetivam, principalmente, via linguagem verbal, parecem óbvio e natural que a própria linguagem verbal, oral ou escrita, seja aprendida em situações de interação. (SOARES, 2010).

Se a linguagem é o instrumento fundamental do processo de conhecer e se o conhecer pressupõe o aprender, a linguagem desempenha na aprendizagem função igualmente essencial, como mediadora das relações entre o sujeito e o objeto a conhecer, seja na sua vida dentro ou fora da escola.

Em relação ao papel dos educadores, Freire (1982) destaca duas questões importantes: uma delas é que não basta apenas ensinar para os alunos as características e o funcionamento da escrita, pois isso não será suficiente para que o aluno saiba utilizar a linguagem em diferentes situações; outra é que não basta colocar os alunos como protagonistas das variadas situações de uso da linguagem, pois o conhecimento e compreensão do funcionamento da escrita não decorrem naturalmente desse processo.

Freire afirma que “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”. (FREIRE, 1982, p. 12).

Freire opunha-se radicalmente, na alfabetização, ao enunciado vazio de conteúdos e deliberadamente estéril de significados do tipo: ‘Ada deu o dedo à ave’, ‘Vovô viu a uva’, ‘A ave voa’. Em contraposição, ele defende, com igual radicalidade, a construção, por parte do alfabetizando e do alfabetizador, de seu próprio texto, a partir da leitura de mundo que ambos realizam nos Círculos de Cultura: “Propomos que os textos de leitura dos alfabetizados venham deles próprios e a eles voltem para a sua análise”. (FREIRE 1982, p. 64).

Nesta perspectiva podemos ver que a necessidade do educador de percepção ambiental coletiva e individual do meio onde está inserido, contribui para que o sujeito se perceba como parte integrante do meio em que vive, processo este de fundamental papel no exercício de educador que acredita na construção de saberes e de conhecimentos para o desenvolvimento humano, e que para isso se torna um instrumento de cooperação para o crescimento dos seus educandos, levando-os a criar seus próprios conceitos e conhecimentos.

O professor deve ser capaz de fazer sua interferência na realidade, o que certamente, gerará novos conhecimentos, e isto é bem mais elevado do que simplesmente se enquadrar na mesma.

Segundo os aspectos que norteiam os princípios do letramento, que é orientar e definir a formação do ser humano e sua atuação em cada meio, o professor tem hoje a função de mediar o conhecimento, os valores e a formação cultural de um povo. Segundo KLEIMAM (2008) não é a formação do professor o alvo de crítica, mas a sua própria condição de letrado.

Para KLEIMAM (2008), além dos conhecimentos teóricos pertinentes, devidamente ressignificados para a situação de ensino, o letramento para o local de trabalho abrange também conhecimentos sobre as condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles. E, nesse sentido, quanto mais o docente souber sobre o objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, sobre seus alunos e sua bagagem cultural, maiores

serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem.

Seguindo esse raciocínio, vem à pergunta: por que com foco nos cadernos? A partir da ampliação da noção de documento e as novas abordagens trazidas pela história cultural, “historiadores da educação, [...] preocupados em examinar o vivido na sala de aula, têm se voltado para os cadernos, que passam a ser considerados importantes objetos ou fontes de pesquisa”. (Kirchner apud Mignot, 2008 p.03).

Segundo (Kirchner apud Mignot, 2008) através dos cadernos é possível examinar conteúdos, métodos, marcas de correção, avaliações, entre outros registros, que possibilitam verificar o cotidiano escolar a partir da ótica do aluno e do professor, em sua produção.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os objetivos desta pesquisa eram investigar segundo os autores, o trabalho de alfabetização e letramento realizado nas escolas do campo; analisar os conteúdos de alfabetização e letramento expressos no caderno dos alunos; identificar, por meio das atividades dos cadernos, as dificuldades e/ou facilidades que os alunos encontram em acompanhar o processo de alfabetização e letramento na escola do campo.

A partir de todas as referências estudadas foi possível perceber a importância não só do conceito de Alfabetização vinculado ao Letramento, mas também a responsabilidade de o professor ter em suas práxis enraizado este conceito em especial na escola do campo, que tem em sua trajetória uma história forte de desvalorização e exclusão.

O letramento não é somente um atributo pessoal, mas uma prática social que está relacionada ao contexto histórico e social dos indivíduos.

Então não basta apenas incluir letramento nas escolas, é necessário que professores compreendam as mudanças e participem efetiva e permanentemente de sua construção e da aplicação em suas práticas profissionais, para exercer plenamente a docência.

Concluimos então que ainda que o professor esteja de posse de um novo referencial teórico sobre alfabetização e letramento, não se pode afirmar

o mesmo em relação à sua prática em sala de aula, como também não se pode afirmar a falta de interesse ou outro adjetivo atribuído a ele. Na maioria das vezes, a própria situação, a formação docente precária, falta de informações, de condições, fragilidades não dão suporte necessários ao professor para que ele possa desempenhar um bom trabalho.

Além disso, a formação do professor é uma construção pessoal, decorrente do conhecimento teórico, dos métodos e do local de trabalho. Por isso é fundamental compreender que cada espaço social possui sua identidade cultural própria e práticas sociais compartilhadas por aqueles que a vivem, em especial a população do meio rural.

Sendo assim, diante de tudo o que foi escrito, amparado pelos autores e pela pesquisa de campo, resta-nos uma reflexão e um novo desafio para aqueles que pretendem realizar novos estudos na área, sobre a temática aqui tratada.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, A. de F. *Alfabetização de ribeirinhos na Amazônia: a importância do letramento nas séries iniciais*. Disponível em: <[alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais14/.../C12008.doc](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais14/.../C12008.doc)>. Acesso em: 16 mar. 2014.

BAGNO, Marcos & STUBBS, Michael & GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna: letramento, Variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BELTRAME, S. A. B.; PALUDO, C.; SOUZA, M. A. de. (Coord.). *Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores*. Observatório da EdoC – núcleo RS – CAPES/ INEP Faculdade de Educação –FAE/PPGE/ Grupo de Pesquisa MovSE – Movimentos sociais, escola pública e educação popular. Disponível em:

<<http://wp.ufpel.edu.br/fae/files/2014/02/Material-Observatorio-da-Ed-do-campo-FAE-1.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União, Poder Legislativo*, Brasília, DF, 23 dez. 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: 15 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 36, de 4 de dezembro de 2001*. Relator: Edla de Araújo Lira Soares. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 dez. 2001.

CHARTIER, Anne-Marie (2002). *Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária*. Revista Brasileira da História da Educação. Nº 3. P. 9-26.

COSTA, Maria Lemos; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. *Formação do professor alfabetizador: perspectivas para educação do meio rural*. Disponível em: [www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI...1/GT\\_01\\_32](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI...1/GT_01_32).

COLELLO, Silvia M. Gasparim; LEITE, Sergio Antônio da Silva. *Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos*. – 2 ed. – São Paulo: Summus, 2010.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto: *EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR HISTÓRICO, UMA REALIDADE CONCRETA*. Disponível em:

[http://www.unifil.br/porta/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413\\_546\\_publicipg.pdf](http://www.unifil.br/porta/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publicipg.pdf) acesso em 15/08/2014.



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

KIKUCHI, Fabiana Lumi; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa: *CADERNOS ESCOLARES: registros de sentidos para as atividades escolares*. Disponível em: <http://www.leituracritica.com.br/pdf/06%20-cadernoscolarespesquisa.pdf>.

KLEIMAN, Angela B: *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>.

LIMA, Adriana F. S. *Pré Escola e Alfabetização/ Uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

MACHADO, Evelcy Monteiro ... (et al.): *Formação do Educador: educação, demandas sociais e utopias*, Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MUNARIM, A. et al. (Org.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010.

MUNARIN, Antonio, BELTRAME, Sonia Aparecida Branco, CONDE, Soraya Franzoni, PEIXER, Zilma Isabel. *Educação do campo: políticas públicas territorialidades e praticas pedagógica*. Florianópolis: Insular, 2011.

MIGNOT, A. C. V. *Caderno a vista: escola, memórias e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

ROCHA, Halline Fialho da. *Alfabetizar letrando: um repensar da aquisição da língua escrita*. Petrópolis, 2009. 44 p. Monografia (Especialização em Supervisão Educacional e Inspeção Escolar) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2005. *Pedagogia em Foco*. 2005. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/let02.pdf>>. Acesso em: 20/10/2014.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia. *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. 1 ed. Belo Horizonte: Autentica 2007.

SCHILLING, V. *História: Lenin e a doença infantil do esquerdismo. Educação*. Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/politica/2004/04/22/001.htm>>. Acesso em: 16 maio 2014.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos*. Editora Artmed, 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker *Língua escrita, sociedade e cultura Relações, dimensões e perspectivas*, 1995 acesso em 15/08/2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a02.pdf>

TFOUNI, Leda Verdiani *Letramento e Alfabetização/Leda Verdiani*. 7. Ed. – São Paulo, Cortez, 2005. – (Coleção Questões da nossa época: v. 41).