

Processos de Alfabetização e Letramento I

Coleção

***Educação do campo, das águas e das florestas:
tecendo currículos de formação de professores
no contexto amazônico***

Marivan Tavares dos Santos



editora
UEA



PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO I

MARIVAN TAVARES DOS SANTOS

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima
Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib
Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro
Vice-reitora

Fábio Carmo Plácido Santos
Pró-reitor de Ensino de Graduação

Roberto Sanches Mubarac Sobrinho
Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Darlisom Sousa Ferreira
Pró-reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Isaque dos Santos Sousa
Pró-reitor de Planejamento

Nilson José de Oliveira Junior
Pró-reitor de Administração

Valber Barbosa Martins
Pró-reitor de Interiorização

Núcleo de Educação a Distância - NEAD

Maria do P. Socorro Nóbrega Ribeiro
Coordenadora Geral NEAD/UAB/UEA

Universidade Aberta do Brasil -UAB

Raimundo N. A. da Silva
Coordenador adjunto da UAB/UEA

Escola Normal Superior

Márcio Gonçalves dos Santos
Diretor

Daniele Mariam
Coordenadora de Qualidade

Licenciatura em Pedagogia do Campo

Lucinete Gadelha da Costa
Coordenadora do Curso e do Núcleo de Educação do Campo, das Águas e das Florestas da Escola Normal Superior/UEA

Núcleo Docente Estruturante

Lucinete Gadelha da Costa
Presidente

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura
Vanderlete Pereira da Silva
Raimundo Sidney dos Santos Campos
Leni Rodrigues Coelho
Membros

*editora*UEA

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann
Diretora

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas
Gerente

Wesley Sá
Editor Executivo

Raquel Maciel
Produtora Editorial

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann
(Presidente)
Adriana Távora de Albuquerque Taveira
Carlos Mauricio Seródio Figueiredo
Gislaine Regina Pozzetti
Josefina Diosdada Barrera Khalil
Katell Uguen
Orlem Pinheiro de Lima
Silvia Regina Sampaio Freitas
Vanúbia Araújo Laulate Moncayo
Conselho Editorial

Anna Lemos
Hillary Vieira
Sindell Amazonas
Revisão

Clarice Martins
Nicole Rocha
Produção de capa

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo
Ortográfico da Língua Portuguesa

S237p
2025

Santos, Marivan Tavares dos
Processos de alfabetização e letramento I/ Marivan Tavares
dos Santos 1. ed. – Manaus (AM): Editora UEA, 2025.
70 p.: il., color.; [E-Book] - (Coleção Educação do campo, das
águas e das florestas: tecendo currículos de formação de
professores no contexto amazônico.)

ISBN: 978-85-7883-748-8

Inclui referências bibliográficas

1. Alfabetização. 2. Educação de crianças. 3. Escrita.
4. Linguagem. I. Título.

CDU 1997- 37.014.22

Elaborada pela bibliotecária Sheyla Lobo Mota-11/CRB 484



*editora*UEA

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil
CEP 69050-010 | +55 92 38784463
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br

“Passei a manhã inteira trabalhando em um dos meus poemas e tirei uma vírgula. À tarde, pus a vírgula de volta”.

(Oscar Wilde)

Indicação de Ícones

Os ícones são elementos gráficos utilizados para ampliar as formas de linguagem, visando auxiliar na organização e na leitura deste material.



Atenção

Indica pontos de maior relevância no texto.



Saiba mais

Indica novas informações para ampliar o assunto referente ao tema estudado.



Refleta

Indica um pensamento profundo sobre um determinado tema, sobre uma problemática ou sobre um sentimento.



Mídia

Indica vídeos, reportagens, entrevistas e outros recursos com a finalidade de expor mais informações sobre um determinado tema.



Glossário:

Indica a definição de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.



Atividade de aprendizagem:

Indica atividades de aprendizagem para o estudante realizá-las.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
UNIDADE I.....	14
1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAGUANDO NAS ÁGUAS DE CONHECIMENTOS.....	14
CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	14
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	19
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ESPAÇO DA ESCOLA DO CAMPO.....	26
UNIDADE II.....	34
2. ESCRITA E LEITURA: MOVIMENTOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	34
A ESCRITA E A LEITURA COMO FERRAMENTAS TEÓRICAS PARA O TRABALHO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	34
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: NÍVEIS DE ESCRITA E LEITURA.....	38
UNIDADE III.....	48
3. TRABALHO COM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	48
CENÁRIOS POSSÍVEIS DE TRABALHO COM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	48
TRABALHO TEMATIZANDO PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO EM ESCOLAS NO/DO CAMPO.....	56



REFERÊNCIAS..... 63

SOBRE A AUTORA 71

Palavras da Professora-Autora

Olá, caro (a) estudante!

Você e eu estamos no limiar de novos desafios, juntos vamos navegar independentemente do meio de transporte, seja avião, seja ônibus, seja carro, seja barco, seja canoa, construindo novos conhecimentos que até então pareciam improváveis referentes à alfabetização e ao letramento, cujas implicações vão levar você a mudanças cognitivas importantes.

A cada tantos parágrafos, costuramos um tecido multi, por sua diversidade e profundidade, com o intuito de contribuir para sua formação profissional, tendo em vista as transformações que ocorrem num ritmo mais rápido e as exigências por profissionais qualificados que despontam como um termômetro de competência no mundo contemporâneo. E, nesse mundo, a educação, que deveria ser prioridade nos quatro cantos do Brasil, é posta como plano de fundo, acentuando-se o preterimento da educação nos lugares distantes dos centros urbanos, com uma tendência predominantemente de exclusão da população do campo.

As informações deste e-book são oriundas de diversos estudos, sob diferentes perspectivas, focando predominantemente na alfabetização e no letramento, sem desconsiderar os saberes e as relações sociais de povos que vivem nos rincões (lugares longínquos com riquezas e especificidades), o que enriquece mais essa trajetória e possibilita a interação com distintos saberes, é um ir além das ribanceiras, das águas e da floresta no contexto amazônico.

Sob esses vieses, navegamos por diferentes rios e propagamos informações por diferentes formas de linguagens para retratar um contexto que requer ações efetivas por uma educação do campo de qualidade, não bastam discursos vazios, precisamos de um arsenal de saberes para que os estudantes construam seus próprios conhecimentos.

Ademais, acolhemos e colhemos informações presentes nas páginas deste e-book, por isso precisamos ir entre, por meio e além do que elas trazem e do que a disciplina permite. Assim, eu os convido a acolher as informações reunidas neste material da disciplina “Processos de Alfabetização e Letramento I”, participando ativamente para tecermos uma rede de conhecimento.

Marivan Tavares dos Santos
Manaus, 01/12/2021.

INTRODUÇÃO

Uma questão anunciada como urgente é saber que tipo de ser humano está formando os outros humanos nos ambientes escolares? “Para agir na sociedade hodierna, e que sociedade é essa que está sendo forjada?” (Baltar, 2010, p. 211). Essas indagações apontam a necessidade de uma mudança de concepção de ensino e de concepção de homem, bem como demonstra a relevância do papel do professor no processo do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes. São indicações de que é preciso refletir sobre o papel de professor, principalmente porque é um dos principais responsáveis pela formação de muitos indivíduos e, dependendo de como opera a ação pedagógica, talvez possa propiciar mudanças na forma de o estudante compreender-se como sujeito inserido num contexto com contradições e, assim, quem sabe, transformar-se e transformar o meio em que vive.

Entre avanços e recuos, fiquemos com os avanços que são mais significativos na busca da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e do acesso à educação para os povos do campo que vivem nos rincões de nosso país. Eles vivem em embate para evitar o apagamento de suas histórias e lutam continuamente pela sua reexistência, termo utilizado por Conceição Evaristo na sua publicação “Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo”. É isso, incomodar é conquistar o lugar de fala, pois são histórias silenciadas que gritam por passagem.

A demanda é presença contínua para a intensificação da alfabetização e letramento, visando mudar o cenário do alto índice de analfabetismo, sobretudo nas classes populares, marcado pela ausência de escolas públicas no campo, de políticas públicas de ensino, de currículo contextualizado e de infraestrutura minimamente adequada, entre outras necessidades.

Apesar de a Constituição Federal de 1988 dispor sobre a obrigatoriedade e a garantia a todos a educação, só recentemente a pauta da educação do campo começa a se encorpar com intuito de reverter o quadro de analfabetismo fortemente presente nos lugares longínquos. Contudo, os avanços mais significativos ocorreram com a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, constante na Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril de 2002, assegurando a elaboração de políticas públicas específicas acerca das



Saiba mais

Conheça mais sobre Conceição Evaristo. Acesse: CONCEIÇÃO EVARISTO - “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem” | Itaú Social (itausocial.org.br)

pautas históricas dos movimentos sociais do campo. É uma conquista dos movimentos sociais que demarca a emergência de um novo paradigma educacional para a educação do campo.

Partindo do pressuposto de que o ato de educar não é uma transmissão de meros conteúdos e “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (Freire, 2015, p. 12), trazemos vozes que podem nos abrir um leque de possibilidades e de reflexão acerca do processo de ensino e de aprendizagem com vistas à alfabetização e ao letramento.

Apesar de que em alguns estudos os termos alfabetização e letramento são tomados como sinônimos, aqui ambos são entendidos como processos cognitivos e linguísticos distintos, mas muito próximos, assim concebemos o primeiro como “alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita” (Soares, 2020, p. 15) e o segundo como a capacidade de usar a “escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias”.

O e-book está organizado em três partes que apresentam discussões teóricas a respeito de alfabetização e letramento.

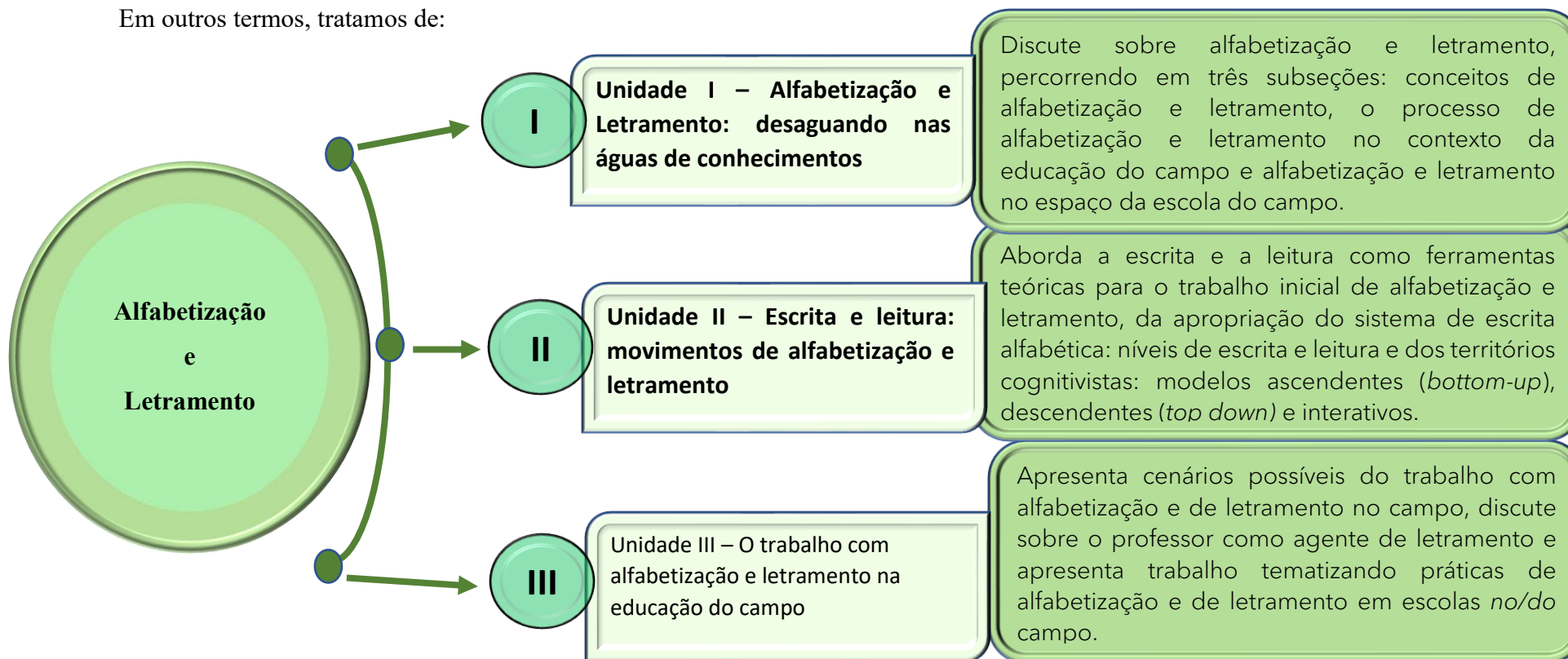
A Unidade I - **Alfabetização e Letramento: desaguando nas águas de conhecimentos** - discute sobre alfabetização e letramento, percorrendo em três subseções conceitos de alfabetização e letramento, o processo de alfabetização e letramento no contexto da educação do campo e alfabetização e letramento no espaço da escola do campo.

A Unidade II - **Escrita e leitura: movimentos de alfabetização e letramento** - aborda a escrita e a leitura como ferramentas teóricas para o trabalho inicial de alfabetização e letramento, da apropriação do sistema de escrita alfabética: níveis de escrita e leitura e dos territórios cognitivistas: modelos ascendentes (*bottom-up*), descendentes (*top down*) e interativos.

A Unidade III - **O trabalho com alfabetização e letramento na educação do campo** - engloba cenários possíveis do trabalho com alfabetização e de letramento no campo, discute sobre o professor como agente de letramento e apresenta trabalho tematizando práticas de alfabetização e de letramento em escolas no/do campo.

Além dessa organização, ao navegar no e-book, você encontra observações, indicadas por ícones, que vão reportar você a links, a vídeos, a informações pertinentes aos termos destacados no parágrafo. Temos ainda o glossário esclarecendo palavras e/ou expressões citados no e-book e a cada final de unidade há atividades de aprendizagem.

Em outros termos, tratamos de:



Percurso orientador

Eixo 2 – Espaços Formativos: saberes e práticas *no/do* campo, das águas e da floresta no contexto amazônico.

Tema Gerador do 3º período: Escola e comunidade *no/do* campo, das Águas e da Floresta.


Objetivo: Verificar a partir da relação escola e comunidade a produção dos saberes e práticas *no/do* campo, das Águas e da Floresta.

Disciplina: Processos de Alfabetização e Letramento I

Objetivo geral: Discutir conceitos fundamentais para a compreensão dos processos de alfabetização e letramento.

Ementa: Definição dos conceitos de alfabetização e letramento no espaço da escola do campo e o processo de alfabetização e letramento no contexto do campo. Níveis de escrita e leitura como ferramentas teóricas para o trabalho inicial de alfabetização. Cenários possíveis do trabalho com alfabetização e letramento no campo.

Aula	Conteúdo Programático	Objetivos de Aprendizagem	Carga Horária
Unidade I Alfabetização e Letramento: desaguando nas águas de conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conceitos de alfabetização e letramento. ✓ Processos alfabetização e letramento na educação do campo. ✓ Alfabetização e letramento no espaço da escola do campo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender e distinguir conceitos de alfabetização e letramento. ✓ Identificar os principais fundamentos teóricos que sustentam os conceitos desses processos cognitivo e linguísticos. ✓ Conhecer como os processos alfabetização e letramento na educação do campo são ofertados à população do campo. ✓ Entender o processo de aprendizagem da leitura e escrita como um desafio no contexto brasileiro, sobremaneira no espaço do campo. 	20h
Unidade II – Escrita e leitura: movimentos de alfabetização e letramento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A escrita e a leitura como ferramentas teóricas para o trabalho inicial de alfabetização e letramento. ✓ Apropriação do sistema de escrita alfabética: níveis de escrita e leitura. ✓ Abordagens cognitivistas: modelos ascendentes (<i>bottom-</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entender que a escrita e a leitura podem ser consideradas como ferramentas teóricas para o trabalho inicial de alfabetização e letramento; ✓ Compreender como se ocorre a apropriação do sistema de escrita alfabética, identificando as várias etapas desse processo de apropriação. ✓ Identificar as consequências da apropriação do sistema de escrita alfabética no processo de ensino-aprendizado da linguagem escrita. ✓ Conhecer as diversas abordagens cognitivistas de leitura: modelos ascendentes (<i>bottom-up</i>), descendentes (<i>top down</i>) e interativos. 	20h



Unidade III –	<i>up</i>), descendentes (<i>top down</i>) e interativos.	✓ Conhecer alguns cenários possíveis do trabalho com alfabetização e de letramento no campo.	20h
Trabalho com alfabetização e letramento na educação do campo	✓ Cenários possíveis do trabalho com alfabetização e de letramento no campo.	✓ Entender o papel do professor como agente de letramento.	
	✓ Professor agente de letramento.	✓ Conhecer alguns trabalhos que tematizam práticas de alfabetização e de letramento em escolas no/do campo.	
	✓ Trabalhos tematizando práticas de alfabetização e de letramento em escolas no/do campo.	✓ Refletir acerca das possíveis práticas de alfabetização e de letramento em escolas no/do campo.	

UNIDADE I

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAGUANDO NAS ÁGUAS DE CONHECIMENTOS

Nosso primeiro itinerário é pelos campos das letras para desaguar nas águas do conhecimento, apoiado em vozes que estudam sobre alfabetização e letramento, aventurarmos por caminhos que pontuam sobre os conceitos desses dois processos cognitivos e linguísticos. Caminhamos também por processos de alfabetização e letramento na educação do campo e adentramos nesses processos focando o espaço da escola do campo.

CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Percorremos os campos das letras para adentrar nos conceitos de alfabetização e letramento. Ambos são termos cujos conceitos, segundo Soares (2004, p. 7), “se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”, possivelmente isso ocorre por conta da compreensão dada ao letramento e como foi desenvolvido nas escolas brasileiras ou mesmo por possuírem significados muito semelhantes.

A ênfase dada ao letramento nos anos de 1980 no Brasil é diferente de países desenvolvidos como França, Estados Unidos e Inglaterra. No Brasil, um país em desenvolvimento, a ênfase centrou-se na ação de reconhecer os sinais gráficos ou somente decodificar o que está escrito, amparada no reconhecimento do sistema de escrita. Nos países de primeiro mundo, o letramento relacionou-se ao reconhecimento e à nomeação de práticas sociais de leitura e de escrita.

Com efeito, trilhem os conceitos de alfabetização e letramento sob as diferentes vozes de estudiosos como Soares (2010, 2011, 2020), Kleiman (2008, 2010), Tfouni (2002), Street (1995) e outros.

Em relação à alfabetização, segundo Soares (2011), é que se tem dado um significado muito abrangente à alfabetização, compreendida como um processo permanente, o que é de certa forma verdade, mas não se limitaria na aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse aspecto, é negar-lhe a especificidade, distorcendo a sua conceptualização em seu sentido nato de “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (p. 15). A autora afirma que diferenciar um processo de *aquisição* de língua (oral e escrita) de um processo de

desenvolvimento da língua (oral e escrita), sendo este permanente, é importante, pois o termo alfabetização se restringe a “levar à aquisição do alfabeto”, de outro modo, “ensinar o código da língua escrita, ensinar habilidades de ler e escrever” (p. 15).

Quando se trata do conceito de alfabetização correspondente ao processo de aquisição do código escrito, Soares (2011) explica que a questão está, de certo modo, no duplo significado dos verbos **ler** e **escrever**. Vejamos:

Exemplos:

(1) Pedro já sabe **ler**. Pedro já sabe **escrever**.

(2) Pedro já **leu** Monteiro Lobato. Pedro **escreveu** uma redação sobre Monteiro Lobato

no exemplo 1, **ler** e **escrever** compreendem o domínio da ‘mecânica’ da língua escrita. Diante disso, alfabetizar implica adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler). Dito isso, alfabetização corresponde ao domínio do código da escrita e da leitura, representada na relação existente entre grafemas e fonemas.

no exemplo 2, **ler** e **escrever** compreendem a apropriação e a compreensão de significados manifestados através da língua escrita (ler) ou a expressão de significados da língua escrita (escrever). Dito isso, alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados.

Nas palavras de Tfouni (2002, p. 9), alfabetização compreende apreender os sistemas alfabéticos, é a “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”, concretizados em geral pelo processo de escolarização, portanto, alfabetização inclui-se ao âmbito do individual. Com relação ao letramento, a autora (2002, p. 9) explica que o termo focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, cujo objetivo é investigar quem é e quem não é alfabetizado, o que significa centralizar-se no social e afastar-se do foco do individual.

Essa perspectiva de centralização no social aproxima-se da ideia de Street (1995, p. 1) quando expõe que letramento é “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”, não é uma tecnologia neutra que pode ser isolada de um contexto social específico. É influenciado pelas condições socioeconômicas, culturais, políticas e educacionais que dificultam a realização de estudos neutros sobre os múltiplos letramentos em diferentes contextos.

Kleiman (2008, p. 11) conceitua letramento como um “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. Para Soares (2010, p. 39), letramento compreende o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” e o “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Conceitua também como práticas de leitura e escrita embasadas numa concepção de *o quê, como, quando e por que* ler e escrever.

As posições de Kleiman e Soares, por um lado, afastam-se do que Street (1995) denomina de modelo autônomo de letramento, porque se refere às habilidades individuais, toma a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade. Essa dimensão não leva em consideração as semelhanças e as diferenças individuais de cada um nem os contextos sociais e culturais no processamento da leitura e escrita. Por outro lado, aproximam-se da dimensão social do letramento, denominada por Street (1995) de modelo ideológico de letramento. Nessa dimensão, as práticas de letramento levam em consideração os aspectos da cultura e das estruturas de poder na sociedade. Entendemos a importância de reconhecer que o aluno e o professor estão inseridos num contexto histórico e esse reconhecimento pode contribuir para uma prática de leitura e da escrita reflexiva e potencializar a voz do sujeito (Santos, 2014).

Um dos aspectos descritos é que a concepção de alfabetização foca a aquisição do código escrito e o ensino de habilidades de ler e escrever, o que vai ao encontro da concepção de letramento autônomo (Street, 1995), pois a aprendizagem dessas habilidades ocorre de forma gradual, assim, chegar-se-ia aos níveis universais de desenvolvimento da leitura e escrita. Essa concepção dominante de letramento presente nas escolas termina por marginalizar as alternativas de outros letramentos praticados na comunidade. Segundo Street e Street (2014, p. 122), o letramento “ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento evidenciado na literatura etnográfica comparativa”.

Na abordagem “autônoma” de letramento, a questão está em como ensinar o sujeito a decodificar e codificar os signos, mas há outras questões que devem ser levadas em consideração antes de questões técnicas, o que nos reporta à concepção do letramento ideológico (Street, 2014, p. 44). O modelo ideológico de letramento compreende as práticas de letramento vinculadas às “estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade

de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (Street, 1993, p. 7).

Conforme Rojo (2009, p. 99), o significado do letramento

varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos.

Não bastavam reconhecer os códigos escritos nem os repetir mecanicamente, era preciso considerar o contexto da própria prática, significando que não era uma questão de medição ou de habilidades, tratava-se de conceber que as práticas sociais variavam de um contexto para o outro (Santos, 2014). O aprender do letramento não é meramente o reconhecimento de letras nem a aquisição de conteúdo, desenvolve-se num contexto específico e com suas especificidades, envolvidos nesse processo as relações sociais entre professor e aluno na socialização e aculturação (Street, 2014, p. 154).

A concepção do termo letramento é resultante de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinados contextos, reforçando a importância de se assumir uma postura profissional crítica e reflexiva, sobretudo, se o intuito é formar cidadãos críticos. Por isso, a necessidade de uma postura metodológica renovada do professor, diferentemente da prática de escrita e de leitura ancorada em modelos pré-estabelecidos, devendo simplesmente serem seguidos. É mister que o processo de ensino e de aprendizagem dialogue com a realidade social e as instituições de ensino não sejam meras coadjuvantes, assumam um papel relevante e priorize uma configuração de ensino e aprendizagem que contemplem as especificidades locais e concebam o sujeito socio-historicamente situado.

A insistência em manter à margem os homens do campo é contínua, o que não se limita ao campo do trabalho, invade também o campo da educação, ingressando nas escolas, precisamente no processo de ensino e de aprendizagem. Salientamos a necessidade de se reconhecer que todo conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos. Eles, os homens do campo, não podem ser “segregados e inferiorizados como sujeitos da história. As tentativas de mantê-los à margem da história hegemônica e à margem da história social, econômica, política e cultural têm sido uma constante” (Arroyo, 2012, p. 232) e, nesse entremeio, a escola do campo precisa exercer sua **função social**, o que inclui



Saiba mais

Para saber informação sobre a função social da escola, acesse: Afinal, qual é a função social da Escola? | Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

propiciar que os sujeitos tornem-se protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem, conquistando seu espaço como cidadão participativo na sociedade, tendo em vista que a construção do conhecimento e o acesso a ele pelo sujeito do campo estão relacionados à “luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital” (Molina; Sá, 2012, p. 327).

Não é exclusividade da escola as práticas de letramento, elas estão presentes na vida cotidiana praticamente de toda a sociedade, por exemplo: ler em voz alta um texto escrito na escola, ler um e-book para a escola, ler um nome de uma comunidade para saber se é aquele seu destino, fazer conta para calcular preço de um produto, escolher um caminho/estrada por ter menor distância para percorrer e chegar ao seu destino o mais rápido, calcular o peso de um peixe (pirarucu, tambaqui, pacu, sardinha etc.) quando pescado, contar uma história para alguém e dividir o número de crianças para participarem de brincadeiras (pega-pega, barra bandeira, cemitério etc.).

As exemplificações envolvem o uso social da leitura e da escrita, ou seja, são práticas de letramento que ocorrem em situações diversas e em contextos escolares ou não. São atividades exercidas em diferentes contextos e vão constituindo os “níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita” (Rojo, 2009, p. 98). Reconhecer a diversidade de tipos de letramento na qual os sujeitos estão imersos consiste em reconhecer os “múltiplos letramentos que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder” (Rojo, 2009, p. 102). Esse movimento nos reporta ao conceito de letramento no plural: letramentos.

O fato é que são diversas as práticas de letramento presentes no cotidiano, vivemos “mergulhados” nelas com suas especificidades. Segundo Rojo (2009, p. 107-108), um dos objetivos da escola é propiciar ao estudante espaço para que ele possa participar de várias práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita (letramentos). Entretanto, é verdadeiro que muitos dos letramentos presentes na vida cotidiana são alijados pelas instituições de ensino, como o internetês, que é muito usado pelos jovens dentro e fora da escola e sem deixar de mencionar as redes sociais. Isso reforça a presença de múltiplos letramentos coexistindo em ambientes escolares ou não. Rojo (2009, p. 108-109) explica que múltiplos letramentos

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

Urge, portanto, atenção e respeito na organização do tempo, do espaço, da metodologia, dos conteúdos materializados no trabalho de alfabetização e letramento nas escolas e, principalmente, urge entender que a educação precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ingressamos em regiões diversas para explorar sob diferentes olhares o processo da alfabetização e do letramento no contexto da educação do campo, o que é desafiador. Nas últimas décadas, tem-se discutido bastante sobre a formação do aluno como um competente leitor e produtor de textos e, de certa forma, têm-se aberto vieses que levam a progressos teórico-metodológicos nesse campo. Esse espaço de discussão ampliado se deve ao fato do “crescente reconhecimento, por parte da sociedade em geral e pelos educadores em particular, de que o envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita constitui-se como uma condição necessária, embora não suficiente, para o pleno exercício da cidadania” (Leite, 2003, p. 22). Entretanto, esse espaço ampliado tocante à alfabetização e ao letramento não alcançou efetivamente a educação do campo.

Esse cenário ratifica a precariedade do ensino ofertado à população do campo, não somente de infraestrutura das escolas, mas também administrativa e pedagógica, o que evidencia uma estrutura da administração pública desorganizada e uma gestão pública ineficaz. É uma população que ao longo da história da educação tem sido deixada às margens dos interesses governamentais, sem efetivas ações no âmbito da educação, quando muito a educação do campo cumpriria o papel de formar os sujeitos do campo para atender a demanda do mundo do trabalho, sendo refêns de uma escolarização em prol do desenvolvimento de riqueza (perguntamos: de quem? E até sabemos a resposta) reservada a uma parcela da sociedade, os donos dos meios de produção. É nesse contexto que a educação do campo nasce e vive.

A constituição da educação do campo emerge de esforços que continuam até hoje, parte-se de lutas com intuito de transformação da realidade educacional nas áreas de reforma agrária para lutas com foco na educação dos trabalhadores do campo amparada na concepção construída e defendida pelos movimentos sociais camponeses. Segundo D’Agostini *et al.* (2012, p. 13), a “*essência* da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu *movimento real*, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente

contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo”.

Como um fenômeno da realidade atual, a educação do campo nasce num contexto de contradições sociais na sociedade brasileira e até mundial, ela não alcançou um protagonismo necessário para ampliar e solidificar um dos direitos do homem que é uma educação de qualidade. Essa população tem direito a uma educação *do/no* campo, como expressam Kolling *et al.* (2002, p. 26) que “*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, vinculado à cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Isso vai ao encontro de uma educação que deve empreender efetivamente movimentos de caráter de inclusão dos atores sociais daquele contexto, tê-los como protagonistas das propostas educacionais e priorizar as necessidades da comunidade do campo (Oliveira, 2020, p. 80).

Nesse entremeio, pontuamos a importância de ler e escrever e fazer o uso da leitura e da escrita, pois são movimentos que podem contribuir acentuadamente para a transformação do homem do campo, levam-no “a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros” (Soares, 2010, p. 38). Como temos discorrido, o processo de alfabetização compreende o reconhecimento de sinais gráficos, implicando a relação fonema-grafema, em que escrever implica traduzir sons da fala para os símbolos da escrita e ler significa decodificação das palavras escritas, evidenciando o significado delas (Kalantzis *et al.*, 2020), e letramento compreende os usos e práticas sociais de linguagem interligadas à escrita, sendo valorizados ou não valorizados (Rojo, 2009).

As dificuldades presentes no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita *no/do* campo é uma realidade, podendo associá-las, de um lado, à baixa escolaridade dos pais, à falta de acompanhamento familiar, às condições socioeconômicas da população etc., de outro lado, à falta de investimento na qualificação de professores, os baixos salários dos professores que atuam no campo, metodologias inadequadas, currículo desvinculado da realidade dos sujeitos do campo, instalações físicas inapropriadas.

Essas são algumas condições que comprometem o aprendizado da leitura e da escrita, sobretudo do homem do campo, e intensificam a ineficácia escolar e contribuem para a manutenção do status quo vigente. Imersos nesse contexto urge por parte dos governos federal, estadual e municipal ações e programas efetivos e eficazes para essa população e por parte dos professores uma mudança paradigmática e a compreensão da necessidade de inserir um novo

paradigma em relação às práticas de leitura e de escrita, visando a possibilidades reais de construir conhecimentos e favorecer o efetivo exercício da cidadania.

Não é segredo que, desde o Brasil Colônia, enfrentamos problemas de alfabetizar e letrar. Ensinar a pessoa a ler e a escrever tem sido uma grande “pedra no meio do caminho”, como expressa o poema “No Meio do Caminho” de Drummond, para a sociedade brasileira, e mais “dura” é a “pedra no meio do caminho” para a população do campo. Apesar disso, essa população tem buscado “uma ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e superior” (Arroyo, 2012, p. 235).

A luta da população do campo para obter conhecimento pressupõe a luta contra a segregação de um povo que por muito tempo foi silenciado e o conhecimento lhe foi negado, um direito sucumbido. Negar-lhes o acesso aos avanços ocorridos na sociedade brasileira, é negar-lhes o direito à educação básica, é negar-lhes os direitos humanos inerentes a todos e a cada pessoa. Porém, há muitos movimentos e organizações sociais que, aliados às universidades e outras organizações governamentais e não governamentais, buscam valer os direitos dos povos camponeses como cidadãos brasileiros. Portanto, a educação do campo se constitui como luta dos povos do campo pelo direito de todos à educação, sendo uma educação dos sujeitos do campo e não para os sujeitos do campo.

O processo de alfabetização tradicional centra-se no ato da escrita, que envolve a representação dos sons da fala para as imagens simbólicas da escrita, e no ato de ler, que foca a decodificação das palavras escritas, preocupa-se em evidenciar os significados delas. Nessa concepção, trabalha-se de forma descontextualizada, associada a um ensino de gramática normativa ou prescritiva que impõe uma linha de raciocínio na qual há uma única forma correta de realização da língua, predominando o ensino de regras gramaticais, dá-se um lugar a uma língua como um objeto abstrato ideal, concebida como a expressão do pensamento, relacionada às chamadas gramáticas normativo-prescritivas.

Nesse processo, os conteúdos seguem a lógica da educação em que o estudante é visto como um depósito a ser “enchido” pelo professor, o sujeito aprendiz tem meramente o papel de receptor, sendo aquele que recebe pacientemente, memoriza e repete. “Eis aí a concepção bancária da ‘educação’, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos, é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 1994, p. 33). É uma prática limitadora do processo de alfabetização e de letramento.

Nessa abordagem de ensino tradicional, os conteúdos são apresentados como neutros e inquestionáveis e são transmitidos disciplinarmente na lógica da educação bancária, crença de que ensinar é encher a mente do estudante com conhecimento, ou seja, o estudante é uma “vasilha” a ser enchida pelo professor e quanto mais cheios, melhor estudante será (Freire, 1994). Assim, estudante bom é aquele decodifica e codifica, é aquele que aprende normas gramaticais, é uma configuração de ensino que traz verdades absolutas e impõe comportamentos de passividades.

Nesse sentido, “sair-se bem na escola” (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 22) implica ser aquele que reconhece os códigos linguísticos, domina regras gramaticais e aceita passivamente o que lhe é “ensinado”. É uma prática de ensino muito presente no contexto escolar, tendo no professor o único detentor do conhecimento, enfim é um processo de aquisição de leitura e de escrita que desconsidera o indivíduo como um ser situado.

A alfabetização é concebida como uma prática descontextualizada, vista como “[...] uma disciplina formal de raciocínio letrado que toma a forma de um conjunto de habilidades técnicas” (Cook-Gumperz, 1991, p. 56). É uma abordagem de um ensino tradicional de educação dicotomizada: de um lado, o professor como um transmissor de conhecimentos e informações, de outro lado, o estudante como receptor de conhecimentos e informações.

Para Soares (2010, p. 58), o “problema não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos [...] a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. Isso significa que o problema é além do simples ato de ler e de escrever; envolve, conforme a autora, primordialmente, as condições sociais, culturais e econômicas, para uma escolarização real e efetiva da população (Soares, 2010), o que denota ser relevante discutir tal problema.

Para Kalantzis *et al.* (2020, p. 22), “ensinar ‘letramentos’ não é simplesmente uma questão de uso correto da língua; é, sobretudo, um meio de comunicação e representação de significados em um sentido mais amplo, mais rico e abrangente, o que impõe desafios a práticas de letramentos escolares tradicionais, cujos processos de ensino e aprendizagem precisam ser reexaminados”. Segundo Leite (1999, p. 99),

a função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador.

A escola deve organizar-se em torno de um currículo escolar, visando garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes para as etapas do ensino. O currículo de uma forma geral é resultante indubitavelmente de teorias como as Tradicionais, Críticas e Pós-estruturalistas (Silva, 2010), ele traz concepções diversas condizentes com o momento histórico de cada teoria, mas neste momento o interesse é explicitar a necessidade de vincular os conteúdos escolares à realidade do aluno, ao invés de amparar-se em concepções prontas quando da construção no currículo escolar.

É preciso, portanto, abrir espaço para um ensino que possibilite ao aluno um olhar além dos conteúdos escolares mecânicos e controladores de ideias e de pensamentos. E, por tratarmos de forma mais pontual sobre alfabetização e letramento, fazemos um movimento no sentido de mostrar a necessidade de constar nesse documento temas sobre a formação de leitores e produtores competentes de textos verbais e não verbais, apresentando propostas de ensino de língua portuguesa com práticas e atividades que busquem desenvolver **competências** na criança, no jovem e no adulto, relacionadas à apropriação do código linguístico, à compreensão de textos e à produção escrita em diferentes modalidades (escrita, oral, multimodal).

É significativo o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta referente a um compromisso com a educação integral alegando que a “sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendido” (p. 14). A questão se encontra nas reais condições para se efetivar esse compromisso, mas se concretizado, o benefício é inegável, porque rompe-se com visões reducionistas de ensino, com a fragmentação disciplinar do conhecimento e volta-se para um processo que

requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (p. 14).



Glossário

Competências (BNCC, 2017, p. 8) são “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Essas decisões precisam levar em conta o contexto de ensino, como a modalidade da educação do campo que tem suas especificidades e devem ser respeitadas. É fato que temos urgências nos centros urbanos como também no contexto do campo, mas também é fato que a população do campo é muito mais desfavorecida quando se trata de urgências políticas e sociais e de implementação de ações. Um ponto de favorecimento pode ser por meio da escola que é um espaço representativo da educação formal, em especial por meio da aprendizagem da leitura e da escrita, realizada sob a concepção do letramento ideológico (Street, 1995), pois não é suficiente somente saber ler (decodificar) e escrever (codificar), é preciso saber lidar com situações reais de uso da leitura e da escrita, o que pode ser suscitado por meio atividades que propiciem o desenvolvimento dessas habilidades.

Esses pontos podem contribuir para se evitar desencontros entre a educação do campo ofertada e os sujeitos a quem ela é direcionada, também entre as propostas, quando existem, de alfabetização e letramento, evitando, quiçá, possíveis problemas, como: a evasão, a indisciplina e a repetência. Nesse fio, pode brotar o sentimento de não pertencimento, o que é prejudicial para o desenvolvimento afetivo, social, emocional e cognitivo, enfim, é importante a construção desse sentimento, pois é uma necessidade básica do ser humano. Assim, “sujeitos que buscam afirmar seus pertencimentos sociais como ‘povos do campo’ encontram como principais desafios para a consolidação da educação básica do campo”:

- ✓ 1) a ampliação da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio para os sujeitos do campo;
- ✓ 2) a luta contra o fechamento das escolas do campo;
- ✓ 3) o investimento na formação inicial e continuada de educadores do campo;
- ✓ 4) a construção de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias ativas e participativas;
- ✓ 5) o investimento na formação dos gestores das escolas do campo;
- ✓ 6) a implementação da pedagogia da alternância nas escolas do campo, referenciando-a em documentos oficiais (planos municipais e estaduais de educação);
- ✓ 7) a constituição de coordenações de Educação do Campo no âmbito das secretarias planos municipais e estaduais de Educação; e
- ✓ 8) a abertura de concursos públicos específicos (Oliveira; Campo, 2012, p. 244).

No cenário de desvalorização, tem-se a educação do campo com classes multisseriadas que surgiram como uma saída de redução de

custos para a administração pública, porém apresentam uma série de desafios, um deles é referente ao processo de alfabetização e de letramento que se centra em modelos homogeneizantes. Essa perspectiva nivela os estudantes em um mesmo patamar, ignora-se as diferenças individuais e coletivas.

A classe multisseriada constitui-se de diversos estudantes em diferentes séries com um único professor ministrando diferentes conteúdos da primeira à quarta série. Esse é mais um desafio imposto ao professor, ele precisa lidar com essa multidiversidade e se vê obrigado a realizar práticas pedagógicas nessa configuração de sala de aula, o que certamente afeta o processo de ensino e de aprendizagem.

O resultado disso são as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de aprendizagem nas áreas do campo, tendo em vista muito provavelmente um alfabetizar e um letrar descontextualizado do mundo do sujeito do campo e restrito ao mero reconhecimento de letras e de regras, sem desenvolver habilidades que possam contribuir para que o sujeito aprendiz tenha condições de lidar com os desafios de compreender textos, indo além das linhas e das entrelinhas.

Conforme D'Agostini *et al.* (2012, p. 321),

para universalizar a educação básica no campo e melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, faz-se necessária uma política global, articulada, permanente, com financiamento adequado e uma gestão pública, transparente, simplificada e com controle social e, fundamentalmente, com a participação dos povos do campo, com os movimentos que articulam suas lutas.

Essa é uma proposta para uma educação de qualidade no campo, podendo ser somada a um currículo e a programas específicos e a contínua formação de professores especializada para a população do campo, tomando por base princípios como os que constam no **decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**.



Saiba mais

Decreto nº 7.352/2010.
Acesse: [Decreto nº 7352\(planalto.gov.br\)](http://Decreto_nº_7352(planalto.gov.br))

A instituição escolar, quer da área urbana, quer da área do campo, tem como um dos objetivos fundamentais oportunizar a participação dos sujeitos estudantes nas práticas sociais que envolvem as habilidades de leitura e escrita. Para tanto, precisa afastar-se de práticas tradicionais de ensino arraigadas, há muito, nesse ambiente, uma vez que, nela, “convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito” (Rojo, 2009, p. 106-107).

A Educação do Campo no Brasil é uma realidade vivenciada por muitos estudantes de diferentes lugares do Brasil, porém predominantemente com propostas educacionais homogeneizantes, que tomam por base as escolas urbanas, o que não atende as especificidades dos sujeitos do campo nem considera a diversidade sociocultural campestre. Têm-se, portanto, tentativas de silenciar os sujeitos do campo, torná-los sem identidades individuais e sociais, desconstruir suas histórias, mas, na busca de evitar esse tipo de situação, há movimentos sociais, como a luta pela afirmação das identidades, por uma educação do campo com qualidade, pelo protagonismo e respeito às culturas locais, enfim, há lutas por condições dignas de vida. Isto posto, “a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (Caldart, 2002, p. 19).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ESPAÇO DA ESCOLA DO CAMPO

Mergulhamos nas águas da alfabetização e do letramento da escola do campo para expor que o processo de aprendizagem da leitura e escrita continua a ser um desafio no contexto brasileiro, sobremaneira no espaço do campo. Nesse sentido, as instituições de ensino precisam assumir uma nova concepção de ensino e de aprendizagem da língua da língua escrita, que é a concepção de *alfaletrar* (Soares, 2020), entender realmente a sua relevância nesse processo.

Antes, destacamos dois pontos: o primeiro é que concebemos nessa trajetória alfabetização e letramento sob a perspectiva de Soares (2011) e de Street (1995) já explicitados na subseção 1.1 e o segundo é que concebemos a escola do campo amparados nas autoras Molina e Sá (2012). Molina e Sá explicam que a concepção desse espaço “nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação” (p. 326), foram movimentos das comunidades locais para criar escolas, tendo em vista a privação da população do campo em ter acesso à educação, assim a escola do campo “emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores *do e no* campo” (p. 326).

O trajeto percorrido pela escola do campo retrata posições opostas entre o sistema do capital e a classe trabalhadora *do e no* campo. O primeiro apresentou proposituras de escolas hegemônicas e do projeto de educação elaborado para a classe trabalhadora da população do campo e o segundo, como forças antagônicas que buscaram ecoar suas ações e vozes, construiu

um projeto de campo e de sociedade, visando superar o sistema do capital vigente. Assim, a concepção de escola do campo ancora-se no processo histórico da luta da classe trabalhadora (Molina; Sá, 2012).

É uma luta constante para se obter acesso ao conhecimento, garantir o direito à alfabetização e ao letramento de qualidade a comunidades do campo e distanciar-se de um processo de ensino e de aprendizagem limitador, que legitimam um regime castrador e dominador, cerceando o pensamento e a ação dos trabalhadores do campo. O que se busca é uma formação humanista *omnilateral*, na qual se forme o indivíduo para o mundo, o que envolve a “integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (Ramos, 2008, p. 3), com vistas à formação dos intelectuais da classe trabalhadora (Molina; Sá, 2012).

O comum na escola do campo é que o ensino do código da escrita e da leitura e a apropriação e a compreensão de significados continuam muitas vezes amparados em alfabetizar no sentido restrito de “ensinar a criança a ler (a leitura entendida como *decodificação*) e a escrever (a escrita entendida como *codificação*)” (Soares, 2020, p. 10), apesar de esforços contínuos para um ensino fundamentado na concepção de *alfaletrar*, que é combinar simultaneamente alfabetizar e letrar, vinculando ao contexto sociocultural e buscando injetar referências concretas do mundo da população do campo.

Em outros termos, *alfaletrar* compreende “aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos” (Soares, 2020, p. 10). Entretanto, continuamos amparados predominantemente numa concepção de alfabetização e de letramento da década de 80, em que “alfabetização era considerada a decifração e cifração de um *código*: relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético e não um sistema de representação, que precisa ser compreendido” (Soares, 2020, p. 10).

Essa visão distorcida muito presente na escola do campo, não por conta da concepção propriamente da escola do campo, mas por concepções de escolas hegemônicas, que não dão espaço para a liberdade de pensamento, da criatividade, da transformação nem do saber. É uma prática escolar que prejudica o sujeito aprendiz, porque fora da práxis ele não pode ser, é impossível conceber o homem independentemente do contexto socio-histórico-cultural.

É um equívoco supor que a escola do campo se firme desvinculada de interesses reais da população do campo e de sua realidade. É um equívoco supor que a alfabetização e o letramento na escola do campo venham a se prestar a um papel excludente, ao contrário, a concepção da escola do campo tem

a intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social (Molina; Sá, 2012, p. 327).

Entretanto, não é suficiente emergir vozes, refletindo reivindicações, é preciso tornar-se capaz de agir crítica e ativamente numa sociedade imersa em contradições, tendo em vista que sociedade brasileira nasceu e cresceu em um sistema avesso às experiências democráticas, quer dizer, sem experiência do diálogo (Freire, 2015). Tal aspecto também se refletiu na educação, um ensino fundamentado no monólogo, com “visões objetivistas do conhecimento, com base numa racionalidade descorporificada, sem compreensão acerca da heterogeneidade, fragmentação e mutabilidade do sujeito social, compreendido como situado em um vácuo sócio-histórico” (Moita Lopes, 2006, p. 27).

De um lado, o que não se quer na escola de campo é uma solidificação de um retrato de um homem do campo como um ser submisso e incapaz de construir sentidos nem de lutar por si e pelos seus, isto é, como se não passasse de receptor passivo. De outro, o que se quer é uma escola de campo com espaço para movimentos de transformação refletidos concretamente em ações pedagógicas. Ainda que confirmam aos sujeitos alunos significados e atendam as evidentes variedades de necessidades letradas da comunidade local, articulando, assim, na proposta da escola do campo o fortalecimento da identidade de quem ali vive.

Sob esse viés, uma concepção destacada por Tfouni (2002) sobre alfabetização como processo de representação é que “não se deve privilegiar a mera codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita” (p. 19), mas compreender que é um sistema de representação no qual o sujeito vai notando com o próprio desenvolvimento da alfabetização, o que significa que esse processo não é linear (som-grafema), vai além desse limite. É preciso alfabetizar letrando, ou seja, “alfabetizar e letrar de forma indissociável e simultânea” (Soares, 2020, p. 38). Segundo Soares (2020, p. 38), é preciso que se compreendam:

- ✓ os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico, um sistema de representação abstrato e bastante complexo; e
- ✓ os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à aquisição de objetos de conhecimentos específicos – as competências e leitura e interpretação e de produção de textos, em diferentes situações

que envolvem a língua escrita – eventos de leitura.

A escola, em quase todas as sociedades, é considerada a principal agência de letramento, contudo é importante ressaltar que as práticas de letramento não são exclusivas da instituição escolar, pois as exercemos em diferentes contextos, inclusive no espaço da escola do campo. Tais práticas, dentro ou fora do ambiente escolar, abrem possibilidades para a formação de um sujeito letrado, sendo aquele que participa das práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2010) e sendo aquele que é capaz de organizar reflexivamente seu pensamento, questionar-se e questionar o outro.

Na mesma direção dessa perspectiva, Freire (2006, p. 59) pontua que aprender a ler e escrever significa “refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem” e quanto ao letramento Street (1995) explica que tem sentidos políticos e ideológicos e não pode ser visto separadamente nem tratado como um fenômeno “autônomo”. Mortatti (2010) enuncia que alfabetização escolar é um

processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (p. 329).

A alfabetização e o letramento que, apesar de ações distintas e inseparáveis, trazem a necessidade de práticas que potencializem a formação de sujeitos inseridos num contexto social com fortes contradições aprofundadas com choques entre valores emergentes e os valores passados, em que o primeiro busca afirmação e o segundo a preservação (Freire, 2015).

Street (1995) assume que a concepção de letramento depende das instituições sociais, onde as práticas de leitura e escrita estão inseridas, pois a ideologia, concebida aqui como o “lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e a resistência e criatividade, de outro lado” (Street, 1993, p. 8) lhes é inerente, e essas práticas não podem ser isoladas ou tratadas como neutras ou meramente como técnicas. Configuração que ressalta a necessidade de a escola considerar a realidade dos sujeitos e proporcionar-lhes condições para os usos e as funções sociais da leitura e da escrita.

Temos salientado a importância e a necessidade de uma proposta de educação do campo diferenciada da ofertada nas escolas urbanas, pois a escola do campo muitas vezes baseia-se em um currículo urbano, distante da realidade do sujeito do campo. Ademais, precisamos

considerar que o espaço do campo é muito mais que um espaço geográfico, é composto por pessoas com direitos sociais e com direito à formação humana integral (Costa, 2015).

Nesse contexto, a população do campo é uma das mais afetada, por exemplo, acesso a escolas, oferta insuficiente de atendimento, inexistência de materiais didáticos contextualizados, existência de um currículo predominantemente voltado para as áreas urbanas e distante da realidade do homem do campo. Esse é um retrato que mostra algumas fragilidades da escola do campo.

Reforçando esse cenário de fragilidades, a existência de classes multisseriadas em escolas *no* e *do* campo é uma realidade. Essas classes refletem a precariedade da infraestrutura das escolas do campo e muitas vezes com professores sem uma formação adequada para tal, o que compromete o processo de alfabetização e de letramento. Porém esses espaços multisseriados são necessários para atender, mesmo minimamente, o sujeito do campo que, assim como o sujeito da área urbana, tem direito a um ensino de qualidade e próximo à sua residência.

Apesar da polemização sobre essas classes, elas existem e, como dito, têm suas fragilidades, por isso a emergência de diretrizes da educação do campo para as escolas multisseriadas (D’Agostini *et al.*, 2012) que é um tipo de escola do campo. Nesse sentido, alfabetização compreende que “ensinar a ler e escrever é tarefa de uma educação que respeita e valoriza a cultura dos estudantes, portanto alfabetizar em **classes multisseriadas** pressupõe que o professor alfabetizador reconheça a identidade dos alfabetizandos” (Costa, 2015, p. 45), contemplando os sujeitos do campo nos modos de ser, agir e pensar.



Saiba mais

Para saber mais sobre classes **multisseriadas**, acesse: [classes multisseriadas - EducaBrasil](#)

Mesmo havendo escolas *do* e *no* campo, ainda estamos bem distantes da universalização do acesso à educação básica. Isso nos reporta a urgência da criação e da implementação de políticas públicas pelos principais responsáveis por essas ações, a administração pública, esferas federal, estadual e municipal, para efetivá-las e garantir educação aos sujeitos do campo. Indubitavelmente no campo há uma relação muito íntima entre estagnação econômica e social e analfabetismo, mas os principais responsáveis pela estagnação e pela falta de escolas distorcem essa realidade por meio de uma linguagem com o intuito de produzir um efeito de sentido equivocado e falso.

Uma questão muito comum em instituições de ensino, inclusive em escola do campo, é que a alfabetização é concebida como se fosse

uma aprendizagem “neutra”, despida de qualquer caráter político. Aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político (Soares, 2004, p. 22).

Esse modo de conceber o ensino não promove a formação de um leitor/escritor crítico e reflexivo, mas foca predominantemente em fazer o estudante reconhecer os signos linguísticos. Dito de outra forma, memorizar um objeto não se constitui em aprendizagem do conteúdo, mas evidencia um aprendiz que “funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção” (Freire, 2002, p. 28).

Nesse sentido, não podemos desconsiderar a relação existente entre o homem e o mundo, visto que ele é um ser situado, as mudanças são inevitáveis e as acepções de ensinar e aprender não ficaram imunes às mudanças, assim como as escolas do campo também não ficaram imunes, o que ratifica levar em conta as necessidades locais.

É imprescindível concebermos as escolas do campo como espaços que garantam o direito universal a uma educação de qualidade e o acesso a ela, o que exige uma ação efetiva por parte dos governos federal, estadual e municipal para atender as necessidades locais, pois as práticas de alfabetização e letramento demandam ações efetivas, condizentes com as especificidades das comunidades do campo.

ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM

1. Com base nas discussões das três subseções da Unidade I a respeito de alfabetização e letramento, infira a diferenças entre estes dois processos: alfabetização e letramento.
2. Faça um resumo da segunda subseção “o processo de alfabetização e letramento no contexto da educação do campo”, tendo como fio condutor a importância de ler e escrever e fazer o uso da leitura e da escrita na educação do campo.

Na sua resposta, apresente exemplos relacionados a sua experiência como integrante da população do campo, de quem vive em uma comunidade distante da área urbana.

3. Faça um resumo da terceira subseção “Alfabetização e letramento no espaço da escola do campo”, buscando responder: por que ensino da escrita e da leitura continuam muitas vezes amparados em alfabetizar no sentido restrito de “ensinar a

criança a ler (a leitura entendida como *decodificação*) e a escrever (a escrita entendida como *codificação*)?

Na sua resposta, apresente exemplos relacionados a sua experiência como professor.

****Outras sugestões de atividades:**

É importante resgatar, na escola, expressões culturais tão ricas e podemos fazer isso no processo de alfabetização e letramento.

Por exemplo:

As quadrinhas, parlendas, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, canções são expressões da cultura popular que foram passando de geração a geração por meio da tradição oral. Muitas dessas expressões não têm autor, são de domínio público, por isso não sabemos quem as compôs.

Vejamos, entretanto, uma quadrinha de autoria de Carlos Drummond de Andrade.

Quadrilha (Drummond)

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.

João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

1. Você conhece alguma quadrinha? Então, vamos escrevê-la. Caso não conheça, pesquise e partilhe conosco a expressão cultural da sua comunidade.
2. Pesquise no local onde vive receitas culinárias (regionais) e receitas de chás medicinais mais comuns e as escreva e partilhe com outros colegas.
3. Você deve conhecer algumas brincadeiras de roda que são realizadas com cantigas folclóricas e populares, onde os participantes brincam, dançam e cantam em roda. Conte-nos uma brincadeira de roda mais conhecida na sua comunidade.

✓ Por exemplo, uma bem conhecida é “Ciranda, cirandinha”. É uma das cantigas folclóricas mais antigas. Para brincar de “Ciranda, cirandinha”, os participantes precisam ficar em roda e de mãos dadas, daí eles cantam e rodam. No final da canção,

um colega é escolhido para ficar no meio da roda. A brincadeira termina quando todos os participantes estiverem no centro.

4. Você deve conhecer alguma lenda folclórica, ou ao menos ouviu falar de algum personagem do folclore brasileiro. Escreva uma lenda folclórica ou algo sobre algum personagem do folclore brasileiro mais conhecido na sua comunidade.

✓ Lendas folclóricas são um conjunto de histórias e contos de folclore que foram passadas de geração em geração por meio da oralidade. Elas se fazem presentes no imaginário coletivo há séculos e retratam a história e cultura dos povos.

2. O trabalho com relatos orais é uma forma de conhecer versões e indagações sobre histórias da população de diferentes comunidades locais e diferentes segmentos. É mais uma forma de marcar a história de um povo.

2.1 Você conhece alguém (um morador local mais antigo, por exemplo) na sua comunidade que poderia ter histórias da comunidade que possa partilhar conosco? Pesquise e apresente relatos do povo da sua comunidade.

2.2 Pesquise como surgiu a primeira escola na sua comunidade? Após essa pesquisa, apresente aos colegas de turma.

UNIDADE II

2. ESCRITA E LEITURA: MOVIMENTOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Nosso segundo itinerário é pelo “leito de saberes” para discutir os movimentos da alfabetização e do letramento, pontuando a escrita e a leitura como ferramentas teóricas para o trabalho inicial de alfabetização e letramento. Cruzamos as fronteiras do conhecimento para tratar dos primeiros contatos da criança com a linguagem escrita, que é a apropriação do sistema de escrita alfabética. Ainda adentramos por terrenos que apresentam abordagens cognitivas de leitura numa tentativa de explicar como as informações retidas na memória se processam para construir novas informações.

A ESCRITA E A LEITURA COMO FERRAMENTAS TEÓRICAS PARA O TRABALHO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Navegamos por mais um “leito de saberes” para evidenciar o quão são extensos os temas de escrita e de leitura com foco no trabalho inicial da alfabetização. Nesse leito, a escrita e a leitura vão além de meras atividades de codificação e decodificação, elas são entendidas como importantes ferramentas “de resgate da cidadania e pode[m] contribuir para o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (Freire, 1991, p. 68).

Para dar continuidade nesse tema, iniciamos com a pergunta de Coutinho (2005, p. 47): O que geralmente acontecia quando as crianças entravam para a escola? E como resposta, temos a seguinte descrição dada pela autora:

Nas séries iniciais, elas eram submetidas a inúmeras atividades de preparação para a escrita, principalmente cópia ou ditado de palavras que já foram memorizadas. Primeiro elas copiavam sílabas, depois palavras e frases e só mais tarde eram solicitadas a produzir escritas de forma autônoma. Atividades como essas só aconteciam (e ainda acontecem!) na escola, porque no dia a dia as pessoas aprendem de outro modo: fazendo, errando, tentando novamente até acertar (p. 47)

Tal processo compreende práticas pedagógicas que geralmente trazem no bojo a concepção tradicional de alfabetização que priorizava aprender a técnica de escrever, sendo ele um método mecânico e artificial de ensino da escrita e de leitura. Essas práticas permeiam o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido na escola, ainda que existam outros lugares

de alfabetização, esse espaço é uma referência, e entre as funções da instituição escola está em oferecer condições para inserção do aluno na cultura letrada. No entanto, as práticas escolares de alfabetização muitas vezes não são exitosas para o ingresso do sujeito na cultura letrada e muito menos fazer com que o sujeito aprendente reconheça-se como um sujeito que tem sua própria cultura e seu valor. É nesse sentido a importância da escrita e da leitura como ferramentas teóricas para o trabalho da alfabetização e do letramento, este entendido como inserção social do indivíduo num mundo da escrita, que vai além da alfabetização, aquela entendida como aquisição do código.

A escrita e a leitura usadas como ferramentas possibilitam legitimar o espaço, a cultura e os saberes do povo. Elas favorecem que o sujeito se autorreconheça como pertencente a um espaço social com suas peculiaridades, com suas histórias e seus direitos. Dentre esses, o direito a uma educação básica do campo de qualidade e em todos os níveis, incluindo o direito à alfabetização e ao letramento.

No ensino das modalidades da escrita e da leitura, têm-se utilizado diferentes métodos com o intuito de contribuir para a apropriação das letras, pois o aprender do sistema da escrita alfabética implica o ingresso da criança na cultura da escrita, ou seja, ela “aprende um objeto de conhecimento – a língua escrita – e aquele que com ela interage para que ela se aproprie desse objeto” (Soares, 2020, p. 41). Assim temos: a criança em desenvolvimento, a escrita alfabética, o professor e a interação entre aquele que aprende e aquele ensina. É o processo de alfabetização em construção num nível em que a criança aprende a “associar significantes a significados (ler) e a representar **significados** com **significantes** (escrever)” (Soares, 2020, p. 43).

Com a intervenção do professor nesse processo de aquisição da escrita, a criança tem mais oportunidade de ingressar no mundo permeado por sistema de representação da escrita. Esse mundo é abstrato e complexo e a criança tem que lidar com esse sistema de convenções, no qual o som da fala é representado em **grafia, riscos, traços**, o que torna mais difícil sua apreensão, tendo em vista que a palavra de um modo geral não reflete fielmente os sons, porque a relação se dá entre um conceito e uma imagem acústica. Segundo Saussure (2010, p. 80):



Mídias

[Significante e significado](#). Assista ao vídeo (5:00): “Linguística - Significado e Significante”. Acesse: [Linguística - Significado e Significante - YouTube](#)



Mídias

Sobre aquisição da escrita, assista ao vídeo (8:56): “Alfalettrar - Alfabetização e Letramento”. Acesse: [Alfalettrar - Alfabetização e Letramento - YouTube](#)

a imagem acústica não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegarmos a chamá-la “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato.

Nesse sentido, a ideia de que as palavras corresponderiam às coisas do mundo é desfeita, a língua não reflete pura e simplesmente a realidade, mas evidencia uma interpretação dela. Assim, o valor de qualquer termo está determinado por aquilo que o rodeia, ou seja, o contexto é de grande importância na interpretação do dito, do lido ou do ouvido, em determinada interação entre interlocutores.

Adiante, para ilustrar, de forma mais leve, o português falado e escrito, aproveitamos das palavras de Jô Soares para a revista *Veja* (1990) quando ele brinca com a diferença entre ambos, pois são modalidades diferentes da língua, cada uma com suas características peculiares.

"Português é fácil de aprender porque é uma língua que se escreve exatamente como se fala."

Pois é. U português é muito fáciu di aprender, purqui é uma língua qui a genti iscrevi ixatamenti cumu si fala. Num é cumu inglês qui dá até vontadi di ri quandu a genti descobri cumu é qui si iscrevi algumas palavras. Im português não. É só prestatenção. U alemão pur exemplu. Qué coisa mais doida? Num bate nada cum nada. Até nu espanhol qui é parecido, si iscrevi muito diferente. Qui bom qui a minha língua é u português. Quem soubé falá sabi iscrevê. (Disponível em:

<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/lingua-a-escrita-e-oral-nao-se-fala-como-se-escreve.htm?cmpid=copiaecola>).

*Observe que as palavras do título estão escritas de forma diferente das palavras do texto. Por que existe essa diferença?

*Isso acontece porque no título as palavras obedecem às normas da escrita, conforme a gramática normativa. E no texto elas são escritas exatamente como são pronunciadas pelo falante. É o uso da linguagem informal, que é constituída por marcas da oralidade.

*Lendo o texto com atenção, você irá perceber que o autor usou as letras (sinais gráficos) "i" e "u" no lugar das "e" e "o", ou podemos dizer que houve o uso de unidades sonoras (fonemas) /e/ /o/ que compõem a fala.

"Português é fácil de aprender porque é uma língua que se escreve exatamente como se fala."

O português é muito fácil de aprender, porque é uma língua que a gente escreve exatamente como se fala. Não é como inglês que dá até vontade de ri quando a gente descobre como é que se escreve algumas palavras. Em português não. É só prestar atenção. O alemão por exemplo. Quer coisa mais doida? Não bate nada com nada. Até no espanhol que é parecido, se escreve muito diferente. Que bom que a minha língua é o português. Quem soube falar sabe escrever.

*Observe que na reescritura do texto fez-se seguindo as normas da gramática normativa. Esta é aquela que prescreve as regras, normas gramaticais de uma língua.

*Linguisticamente: observamos a seleção do léxico, a gramática empregada na organização e na sequência de informações e, na própria construção das orações e períodos. Enfim, há uma organização em toda a composição estrutural com o intuito de garantir os efeitos pretendidos. Em outros termos, “o sistema linguístico é produto de uma reflexão sobre a língua, [...]. O locutor serve-se da língua para suas

*Linguisticamente: Vemos um fenômeno natural que ocorre nos sistemas de uma língua que são mudanças de seus elementos, como na pronúncia. Nesse sentido, o importante, do ponto de vista da evolução da língua, não são as formas gramaticais estáveis, efetivas e comuns a todas as demais enunciações da língua em questão (Bakhtin, 2006, p. 75). É uma variação linguística, mas que não comprometeu a compreensão da mensagem.

necessidades enunciativas concretas [...] num dado contexto concreto” (Bakhtin, 2006, p. 93).

No Brasil, falamos a língua portuguesa, mas vale destacar que há diferenças entre a fala e a escrita e, neste caso, focamos a questão da aquisição da cultura gráfica pelo sujeito, o aprender a ler e a escrever. Nesse sentido, a prática docente precisa levar em consideração as práticas cotidianas de interação do sujeito *com* e *no* mundo, a fim de abrir espaço para a aprendizagem da leitura e escrita que propicie o empoderamento da identidade de leitor e de autor do sujeito aprendente, um alimentar de palavras com sentido além da codificação e decodificação. Em que “aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem” (Freire, 2006, p. 40).

Nesse sentido, o papel do professor é importantíssimo para o desenvolvimento do sujeito aprendente. Esse profissional precisa entender como ocorre o desenvolvimento da leitura e da escrita do sujeito aprendente e que a alfabetização não se reduz à aprendizagem de um *código*. Ela implica a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (fonemas). Assim,

aprender o sistema alfabético não é aprender um *código*, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (Soares, 2020, p. 11).

Para Rojo (2009, p. 61), conhecer a “mecânica” da escrita alfabética para ler e escrever implica entender as relações complexas existentes entre sons da fala (fonema) e as letras da escrita (grafemas), como se separam e se juntam para formar novas palavras, pois não há regularidade nas relações entre elas, mas convenção de escrita. Esse processo é um pouco longo e não é simples, no entanto, segundo Ferreiro (2004), toda criança possui um papel ativo no aprendizado, tem a capacidade de aprender na interação com o objeto de conhecimento e mesmo antes de ingressar na escola ela já possui conhecimentos. Para Ferreiro (2004, p. 47), “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”.

A autora defende que os conhecimentos do sujeito devem ser levados em conta no processo construtivo da escrita e da leitura e os erros nesse processo são concebidos como um viés para a construção do próprio conhecimento do sujeito, o que se faz necessário é a atuação do professor no sentido de contribuir para que, a partir dos erros cometidos, o aluno aprenda. Isto posto, entre os vários estudos realizados por Emília Ferreiro (2011), há estudos sobre as fases que toda criança vivencia no processo de alfabetização, os vários níveis estruturais pelos quais passa até aprender o sistema alfabético, são eles: pré-silábico, silábico, silábico- alfabético e alfabético, é o que veremos na subseção seguinte.

Aprender a ler e escrever compreende trilhar um caminho onde o sujeito seja capaz de perceber-se como sujeito de sua própria aprendizagem, cabendo a ideia de se alfabetizar letrando (Soares, 2020), ou seja, ensinar a ler e escrever considerando o contexto das práticas sociais para possibilitar simultaneamente ao sujeito o domínio do código escrito e o uso social da escrita. Nesse processo de alfabetizar e letrar, o professor deve proporcionar atividades de leitura e escrita de forma contextualizada, considerando práticas cotidianas do sujeito para que compreenda as funções reais da escrita e da leitura. “Antes de ser objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita (e da leitura), propiciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade” (Passarelli, 2004, p. 35).

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: NÍVEIS DE ESCRITA E LEITURA

Cruzamos as fronteiras do conhecimento para tratar dos primeiros contatos da criança com a linguagem escrita, que é a apropriação do sistema de escrita alfabética, considerada porta de entrada para a cultura escrita. Para isso, partimos de uma pergunta proposta por Soares (2020): O que a criança aprende quando se apropria do sistema de escrita alfabética?

A autora responde:

- ✓ aprende que a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades; e
- ✓ aprende que cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas – as letras.

Na aquisição desse sistema, a criança aprende associar significantes a significados (ler) e a representar significados com significantes (escrever). Esse processo vai sendo incorporado pela criança, antes mesmo de adentrar na escola (se vive num mundo letrado), ela está cotidianamente imersa a letras, a palavras e a textos escritos das mais variadas ordens, por exemplo: embalagens de alimentos que consumimos, placas de trânsito, anúncios nas fachadas de lojas etc.

Isso nos reporta a questões: que a alfabetização não pode ser entendida como desconexa da realidade, pois os alunos são sujeitos sócio-históricos situados; e que a escola não é somente um espaço para colher informações nem só um espaço físico, é muito mais que isso, ela envolve relações sociais, o que se estende a questão que aprender a escrever e a ler não pode limitar-se a aprender por repetição, por reprodução de letras isoladas, sílabas, palavras e frases soltas. Ou seja, a apropriação de conhecimentos implica “como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva: um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu modo de produção, quer dizer, quando o reconstituiu internamente (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 275).

Para Soares (2020), muitas vezes há certa confusão referente ao termo *alfaletrar*. É preciso ter clareza que é uma concepção e não um método. Este direciona a execução de sequências rígidas de aprendizagem, define um conjunto de ações para o ato de ensinar, visando à aprendizagem do sujeito, e aquele (*alfaletrar*) evidencia qual é a concepção de aprendizagem, o que está subjacente ao ato de alfabetizar. Concernente aos métodos, estes podem variar na adoção do professor para utilizá-lo no seu fazer docente, mas o método adotado deve ter uma concepção baseada cientificamente do que é aprendizagem da língua escrita pela criança.

O professor para alfabetizar não precisa adotar uma concepção centrada nele, mas pode ter como ponto de partida prioritariamente algumas questões: *como ensinar a ler e a escrever? Que método usar? Quando alfabetizar?* Para a autora, o ponto inicial é focar no *quem aprende? O que aprende? Quando aprende?* É uma concepção centrada no aprendente, levando em conta a prontidão da criança (desenvolvimento cognitivo e linguístico), para depois definir *como ensinar e quando ensinar?*

O ponto “*xis*” da questão é que se tem posto mais tinta aos métodos de alfabetização, a busca do “melhor” ou do “mais eficaz” deles para alfabetizar (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 21). É uma polêmica centrada, predominantemente, em dois métodos: sintético e analítico. Para Braslavsky (1971, p. 43-45), os sintéticos partem da unidade menor para a maior. Inicia-se com a letra, depois unem-se letras para chegar-se à sílaba, que, por sua vez, unem-se para compor

as palavras, juntam-se as palavras para formar as sentenças e juntando as sentenças formam-se textos. Assim, há um trajeto da menor unidade (letra) para a maior (texto). Já os analíticos partem da palavração, da sentencição ou dos textuais para chegar ao reconhecimento de seus elementos: a sílaba ou a letra. Ou seja, inicia-se a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores.

Esses **métodos** usados visam contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da leitura, entretanto, são métodos considerados tradicionais e pouco efetivos pelos resultados que apresentam. Nesse sentido, acompanhamos Soares (2020) ao afirmar que o método é importante, mas não deve ser o centro nesse processo, e ao usarmos um método, que ele seja amparado em uma concepção, baseada cientificamente, de aprendizagem da língua escrita.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), para a criança se tornar alfabetizada, ela passa por cinco níveis, que vão desde o pré-silábico até o alfabético, cada qual com suas características. Na sequência, apresentamos, apoiada em Soares (2020) e Ferreiro e Teberosky (1999), os níveis de aprendizagem da criança para mostrar o processo de compreensão de escrita pela criança:

Nível hipótese pré-silábica (nível 1 e nível 2): neste nível hipótese pré-silábica, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança conhece, ela faz a leitura do que é escrito de forma global, ainda não compreende que a escrita representa os sons da fala, mas já “escreve” com rabiscos e garatujas sem semelhanças com as letras e não percebe a linearidade da escrita. Em outros termos, o nível hipótese pré-silábica engloba o nível 1 (escrita indiferenciada) e o nível 2 (diferenciação da escrita). No primeiro, a criança faz garatujas e pode fazer grafismos separados, buscando imitar a letra impressa ou faz linhas curvas imitando letra cursiva. Assim, “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 193). E no segundo, a criança faz tentativas de diferenciar um grafismo do outro, aproxima a forma com as formas das letras. “Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 202).

Ou seja, as crianças sentem dificuldades em “diferenciar letras e números e muitas vezes elas ‘escrevem’ usando desenhos, rabiscos, garatujas, pseudoletas, números ou alguns desses elementos misturados” (Coutinho, 2005, p. 52).



Mídias

Qual seria o melhor **método** de alfabetização? Existe? Assista ao vídeo (15:21): “Métodos de alfabetização - Magda Soares - Entrevista - Canal Futura”, acessando Métodos de alfabetização - Magda Soares - Entrevista - Canal Futura - YouTube

- ✓ **Nível hipótese silábica (nível 3):** ocorre a interpretação da letra à maneira da criança. Ela atribui valor de uma sílaba a cada uma das letras. Nessa fase, a criança utiliza uma letra para cada emissão sonora, já atenta sobre a quantidade de vezes que abre a boca para pronunciar determinada palavra, escreve uma letra para cada sílaba ou palavra, mas o registro não terá correspondência sonora. Há casos de crianças que já mostram tentativas de dar um valor sonoro a cada uma das letras que ela escreve e cada letra vale por uma sílaba, uma vez que esta letra pode ser representada por um valor sonoro estável ou não.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 229), ocorre uma mudança qualitativa que compreende: a) supera a etapa de uma correspondência global entre forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); e b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Nesse nível, os alunos podem, inicialmente, deter-se apenas ao aspecto quantitativo, usar uma letra para representar cada sílaba da palavra. “À medida que começam a utilizar, na escrita das sílabas das palavras, letras que possuem uma correspondência com os sons representados, eles entram na fase silábica de qualidade” (Coutinho, 2005, p. 52).

- ✓ **Nível hipótese silábico-alfabética (nível 4):** fase caracterizada por conflitos, nesse momento a criança percebe que não basta estabelecer uma letra a cada sílaba para representar uma palavra. Nessa fase, “a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese e a exigência de quantidade mínima de letras [...] e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 214). Nessa fase, é comum alguns professores expressarem que a criança “come letras”.



Saiba mais

Leia: Apropriação do sistema de escrita alfabética. Acesse [APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO PARA O REDIMENSIONAMENTO DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM](#) | Revista Brasileira de

Nesse nível, a escrita aproxima-se muito da escrita alfabética, e “os desafios e conhecimentos a serem consolidados são bastante parecidos” (Coutinho, 2005, p. 61).

- ✓ **Nível escrita alfabética** (nível 5): nesta fase, a criança compreendeu que os caracteres da escrita possuem valores sonoros menores que a sílaba, tornando-se alfabética. De certa forma, ela já ultrapassou os entraves conceituais que a impedia de compreender o sistema alfabético da escrita, venceu a “barreira do código” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 219), o que não descarta, segundo as autoras, possíveis dificuldades na ortografia.

Nesse nível, o aluno inicia o processo de compreensão de “como a escrita nota a pauta sonora”, ou seja, que as letras representam unidades menores do que as sílabas (Coutinho, 2005, p. 61).

No processo de alfabetizar, é importante o professor saber como ocorre o **processo de aquisição do sistema de escrita** e conhecer o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança com a qual vai trabalhar a conceitualização da escrita alfabética, saber o “intervalo entre o nível de desenvolvimento que a criança alcançou – nível de *desenvolvimento real* - e sua capacidade de avançar – nível de *desenvolvimento potencial*” (Soares, 2020, p. 53).

Para Vygotsky (1991, p. 58), o “nível de desenvolvimento real caracteriza o nível mental do indivíduo retrospectivamente e a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o nível mental do indivíduo prospectivamente”. Esse é um dos princípios básicos da teoria de Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal (ZPD), que é definida como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky (1991, p. 58).

Esse princípio é uma contribuição de Vygotsky para a educação, pois o conceito de ZPD foi uma forma criada para explicar o que ocorre na aprendizagem. O autor explica que o indivíduo não é vazio de conhecimento, ele tem sua história de vida, como exemplifica ao dizer que uma criança ao começar a estudar aritmética na escola, certamente, já vivenciou experiência na qual teve que lidar com alguma situação envolvendo aritmética, referindo-se a “operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho” (1991, p. 56).

Com isso, ressaltamos a importância de os professores considerarem que o processo de apropriação do homem envolve experiência histórica e cultural, ou seja, organismo e meio exercem influência recíproca, assim, o biológico e o social não estão dissociados.

2.3 Territórios cognitivistas: modelos ascendente (*bottom-up*), descendente (*top down*) e interativo

Enveredamos por terrenos que apresentam abordagens cognitivas de leitura numa tentativa de explicar como as informações retidas na memória se processam para construir novas informações. Teóricos como Smith (1978), Goodman (1970), Gough (1972), Kolars (1975) e Rumelhart (1980), autores citados por Kato (1999), debruçaram-se para tornar claro como se dá o reconhecimento de outro objeto. Tal reconhecimento depende, conforme Kato (1999, p. 39), de o leitor ter a palavra como parte integrante do seu léxico visual e dado a ela o sentido, conhecer regras e imposições da gramática a que se submetem as palavras e do uso adequado e suficiente dessas limitações e ter a capacidade de raciocínio inferencial. Nesse sentido, a compreensão do texto pode se dar pelo processamento de informação embasado nos modelos cognitivistas ascendente (*bottom-up*), descendente (*top down*) e interativo (Kato, 1999).

Esses modelos se relacionam aos aspectos cognitivos da leitura, compreende a relação entre o sujeito leitor e o texto como objeto, “entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento” (Kleiman, 2002, p. 31). Ou seja, neles, já se vislumbram a ligação entre aspectos socioculturais da escrita e da leitura, que implica o reconhecimento das letras e o uso do conhecimento do próprio indivíduo para compreender a palavra escrita.

O processo ascendente ocorre à proporção que o leitor retira literalmente a informação do texto. Nele, o resultado se dá a partir da identificação de letras, palavras, frases e outros símbolos gráficos para construir o sentido. É um tipo de abordagem composicional, ou seja, o sentido se dá por meio da análise e síntese das partes (Kato, 1999).

No modelo cognitivo de leitura ascendente (*bottom up*), defendido por Gough (1972), cuja leitura se processa a partir de uma sequência linear de informações visuais e linguísticas, o leitor “constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que aprende detalhes detectando até erros de ortografia, mas [...], não tira conclusões apressadas” (Kato, 1999, p. 51).

Contrariando essa rígida posição de que o leitor se detém só na sequência linear do texto, saliento que pode ocorrer, nesse modelo, um processo ascendente inferencial que vai além do

explícito no texto, significa uma operação que não se limita exclusivamente no nível de símbolos gráficos, como foi observado em Zanotto (2010).

Referente à construção de sentido, Kato (199, p. 40) explica que muitas vezes a interpretação não se origina da palavra propriamente lida, “mas hipotetizada no contexto, resultando daí uma interpretação inferida através do conhecimento de regras colocacionais e das pressuposições semânticas e pragmáticas”. Para ela, é por meio da hipótese que uma palavra desconhecida pelo leitor é interpretada.

A concepção de processamento descendente (*top down*), orientada pela psicologia cognitivista, defendida por Goodman (1970), opõe-se ao modelo ascendente (*bottom-up*) (Coracini, 2010). O modelo descendente não implica leitura linear, mas compreende o uso da dedução de informações não-visuais, portanto, a leitura parte da macro para a microestrutura. Nesse modelo de leitura, o leitor constrói conclusões apressadas, faz excessivamente processos de adivinhações, sem a preocupação de confirmá-las nos dados do texto (Kato, 1999).

Os processamentos de leitura se resumem, conforme Kato (1999), no modelo ascendente (*bottom-up*), que é dependente do texto, e no modelo descendente (*top down*), que é dependente do leitor. Esses enfoques permitem a descrição de tipos de leitores: o tipo centrado no leitor ou no texto. O primeiro tipo de leitor faz mais uso do seu conhecimento prévio do que o do próprio texto, tem mais facilidade para captar as ideias gerais e principais do texto, entretanto, faz muitas adivinhações, o que pode comprometer o sentido da leitura. O segundo tipo de leitor constrói o sentido, apoiado no uso linear das informações visuais do texto. É um processo vagaroso.

Não se pode deixar de mencionar que os modos (ascendente e descendente) de processar as informações, apesar de considerados ultrapassados, são estratégias de leitura, normalmente usadas por leitores. Entretanto, entendemos que a fusão de ambos pode contribuir para a construção dos sentidos mais profundo da compreensão do texto, pois são considerados como modelos complementares. O que não pode é o leitor restringir-se apenas a um ou a outro tipo de processamento (ascendente ou descendente), porque os processos cognitivos de leitura são unidirecionais referentes ao fluxo de informação e isso pode limitar o entendimento do leitor. Por conta dessa perspectiva reducionista, surge um terceiro modelo de leitura: o interativo.

O modelo interativo compreende o uso simultâneo dos dois modelos cognitivos de leitura, ascendente e descendente. Refere-se ao “inter-relacionamento, não hierarquizado, dos diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo) utilizados pelo leitor” (Kleiman, 2004, p. 31). Esse modelo representa uma

alternativa a essas formas de processar a informação, que, segundo Kleiman (2002), não são completos, justificando que o processamento não existe sem o leitor.

Para a autora (2002, p. 35-36), o modelo interativo:

corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento, denominado *TOP DOWN*, ou descendente, conjuntamente com estratégias de processamento *BOTTOM UP*, ou ascendente, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos.

Esse modo de processar a informação permite apontar um terceiro tipo de leitor, denominado por Kato (1999), de leitor maduro. Ele deve ser capaz de explorar o texto e perceber as marcas deixadas pelo autor, a fim de formular suas ideias e intenções (Kleiman, 2010). É um leitor que sabe utilizar adequada e apropriadamente os dois modelos e “tem um controle consciente e ativo de seu comportamento” (Kato, 1999, p. 51).

Em suma, as propostas de ensino baseadas nos modelos cognitivos – ascendente, descendente e interativo - atribuem ênfase a componentes diferentes. No modelo *bottom-up*, a ênfase recai nas habilidades de decodificação, a compreensão do texto se dá porque o leitor pode decodificá-lo totalmente, à medida que reconhece letra por letra. No modelo *top down*, a ênfase recai no reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação. No modelo interativo, a ênfase recai na “necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão” (Solé, 1998, p. 23-24).

Na área de leitura, conforme Kleiman (2004, p. 38-39), o conceito de “leitura como processo interativo” tem sido empregado para referir-se a dois tipos diferentes de interação e, comumente, são confundidos como um mesmo processo. Com base na autora, cito esses tipos, sendo o primeiro referente ao modelo interativo e o segundo, considerado o conceito mais rico, advém da abordagem interacionista:


- ✓ Na área da psicologia da educação - o ‘desvendamento’ do texto se dá simultaneamente através da percepção de diversos níveis ou fonte de informações que interagem entre si (interação dos níveis de processamento de escrita);
- ✓ Na área da pragmática - a relação do locutor e do interlocutor através do texto e a determinação de ambos pelo contexto são essenciais num processo que se institui na leitura.

Como exposto, no primeiro tipo mencionado, a versão interativa de leitura busca estabelecer um equilíbrio entre a informação que o leitor deveria trazer e aquela que o texto traz. Nesse aspecto, a relação permanece entre leitor e texto. No segundo, a da pragmática, apresenta outra relação, entre leitor e autor mediado pelo texto (Kleiman, 2004).

A compreensão da escrita implica vários processos cognitivos que são construídos pelos sujeitos no ato da leitura. No processo de compreensão, é preciso a identificação dos signos que compõem a escrita (correspondência entre grafemas e fonemas) e compreensão do significado da escrita (interpretação do texto lido), é uma díade necessária para a construção dos sentidos de textos lidos.

ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM

1. Com base nas discussões das três subseções da Unidade II, responda: por que as práticas escolares de alfabetização muitas vezes não conseguem êxito para o ingresso do sujeito na cultura letrada e muito menos para reconhecer-se como um sujeito que tem sua própria cultura e seu valor?
2. Faça uma análise da primeira subseção “A escrita e a leitura como ferramentas teóricas para o trabalho inicial de alfabetização e letramento”, tomando por norte que escrita e a leitura estão além de meras atividades de codificação e decodificação.
3. Discuta, sob um ponto de vista teórico, a apropriação do sistema de escrita alfabética interligando-os aos níveis de leitura e de escrita.
4. Faça um resumo da terceira subseção “Territórios cognitivistas: modelos ascendente (*bottom up*), descendente (*top down*) e interativo”, apoiando-se nas ideias que tentam explicar como as informações retidas na memória se processam para construir novas informações.
5. A aprendizagem das regras e convenções do alfabeto é um dos maiores desafios para as crianças, elas precisam compreender que as letras (grafemas) correspondem a entidades sonoras (fonemas) e vice-versa, ou seja, precisam dar conta de aspectos



conceituais e os convencionais do sistema alfabético. Diante disso, analise tais questões.

6. O processo de alfabetização sofre com a marca da discriminação no sentido de que a escola valoriza muito mais a língua escrita e termina por censurar a língua oral espontânea. Nesse cenário, as crianças de classes privilegiadas adaptam-se mais facilmente às expectativas da escola. Explique o porquê esse cenário acontece?

UNIDADE III

3. TRABALHO COM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nosso terceiro itinerário é pela rota do trabalho com alfabetização e letramento na educação do campo. Apresentamos cenários possíveis do trabalho com esses processos cognitivos e linguísticos ocorridos no contexto da educação do campo, embarcando em mais uma viagem para trazer à tona uma concepção de professor alfabetizador, apoiado na concepção de agente de letramento e, assim, descortinamos o olhar sobre o processo vivido de práticas de alfabetização e de letramento em escolas *no/do* campo.

CENÁRIOS POSSÍVEIS DE TRABALHO COM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Manifestamo-nos com vozes-ecoas com o intuito de pontuar cenários possíveis do trabalho com alfabetização e letramento da educação do campo no contexto amazônico. Destacando uma concepção de escola que é muito mais que um lugar para estudar, é um espaço de encontro de vozes diversas e diferentes para dialogar, discutir, discordar, concordar e até mesmo negociar sentidos, ou seja, a escola do campo deve ser mais que um espaço físico, deve ser um modo de ser, de ver e de reexistir em um contexto diverso, mas também um contexto singular.

Nesse contexto, o professor e o aluno precisam viver uma relação ativa de participação no processo de ensino e de aprendizagem, ambos são sujeitos na construção do conhecimento. Como Freire (2004, p. 135) afirma que “o processo de aprender, o processo de ensinar são, antes de tudo, processos de produção de saber, de produção de conhecimento, e não de transferência de conhecimento”. Frente a isso, o professor deve ser um facilitador da aprendizagem, ou melhor, atuar como “agente de letramento” na perspectiva de Kleiman (2006b), dada a importância dele no processo de ensino-aprendizagem. Isso implica uma inter-relação dos pares de forma significativa, pois a qualidade das interações é uma característica decisiva na construção do conhecimento.

Independente dos níveis e modalidades de ensino, o professor deve assumir, na mediação, uma perspectiva em que “reflete sobre os processos de ensino e aprendizagem como aquele em que há bem mais do que interações face a face ou simples transmissão de conhecimento e habilidade prescritos” (Daniels, 2003, p. 10). Entendemos, entretanto, que essa concepção não se restringe ao conceito de mediação das relações interpessoais, mas da relação entre sujeito-conhecimento-sujeito, visto que, nessa perspectiva, a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano.

Entretanto, o que temos encontrado no contexto educacional são práticas docentes descontextualizadas da realidade dos alunos, fica aquém das expectativas de sujeito que muitas vezes vê esse espaço como um lugar de luta e resistência e como uma via de firmamento identitário. Um “equivoco” é não reconhecer que os estudantes possuem conhecimentos e experiências e as oportunidades que lhes são oferecidas pela escola não correspondem qualitativamente para a aprendizagem de quem não é “vazio”. Diante disso, levantamos algumas questões: que conceito de alfabetização e letramento tem veiculado nas escolas? Mais ainda nas escolas *do/no* campo? Que tipo de interação se tem vivenciado no contexto das escolas? São perguntas que talvez saibamos a resposta, mas que não conseguimos efetivar ações para redimensioná-las com vistas as diferentes práticas de alfabetização e letramentos.



Atenção

Assista ao filme “Central do Brasil” e observe como a escrita se faz presente na produção. Qual é a personagem que escreve no filme? Quem depende da escrita? Qual é o objetivo do que se escreve? Quais são suas considerações sobre o tema “escrita” ao vê-la presente no filme?



Refleta:

****Sobre escrita e leitura, tomemos como fio condutor a prática docente referente à escrita e à leitura.**

- ✓ O que poderia ser realizado para o professor promover práticas de escrita e leitura mais estimulantes?
- ✓ Como você vê as práticas de escrita e de leitura no contexto da escola, no local onde vive?
- ✓ Que sugestão você daria para a prática da escrita e da leitura no contexto do campo?

****Sugerimos que você utilize a *ferramenta Diário* do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA para responder tais questões.**

Outro ponto é que a escola, como instituição socialmente responsável pela alfabetização e pelo letramento, tem discutido ao longo dos tempos sobre novas propostas curriculares (*gostaríamos de um currículo como espaço de resistência e reexistência*), novas metodologias e novas políticas públicas educacionais. Concernente às políticas públicas destinadas especificamente ao espaço do campo, apesar de se ter obtido algumas conquistas nesse sentido, ainda que por insistência e resistência dos Movimentos Sociais Populares, pouco resultado efetivo tem surgido no cenário da educação, sobretudo, *no/do* campo.

Kaadt *et al.* (2019, p. 1) descrevem a respeito da alfabetização e do letramento o seguinte cenário:

a alfabetização e o letramento no campo precisam dar conta da realidade do campo. A educação do campo, que ocorre em espaços rurais, ou seja, todos os espaços educativos que se dão em florestas, em agropecuárias, na agricultura, e também em comunidades quilombolas, de assentamento ou indígena (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2013), precisam valorizar o homem, a mulher e a criança do campo, os contextos, os tempos e os espaços.

Os autores (2019) em seu trabalho de pesquisa discutem três eixos temáticos, desses, focamos o 2º eixo: Alfabetização e letramento. Eles destacam a importância de fomentar projetos relacionados com a realidade do aluno do campo, o que pode estimular o aprendizado, contribuindo para uma maior compreensão de temas ligados ao meio rural, como suas palavras, assume-se, assim, uma alfabetização viva.

Como temos afirmado, primeiro, a escola é um espaço de construção de conhecimento e precisa fazer jus a isso. Ela tem uma grande responsabilidade pela apropriação da escrita e da

leitura pelo sujeito aprendente; segundo, o professor precisa desenvolver formas diversas de práticas pedagógicas para despertar o interesse do sujeito ao trabalhar a leitura e a escrita; e, terceiro, o sujeito aprendente quando chega à escola já teve contato com a escrita e leitura, sobretudo se vive numa cultura letrada. Esse cenário reflete a possibilidade de construção de conhecimentos sem a necessidade de treinos ou repetições mecânicas e reforça que aprendizagem ocorre por meio do convívio social entre sujeitos, o que reforça também que quando esse sujeito chega à escola é um ser com conhecimentos e experiências.

Nesse processo de construção de conhecimento, apoiamo-nos em Carvalho (2015), para evidenciar possíveis atividades que o professor pode trabalhar habilidades de leitura e escrita na perspectiva da alfabetização e letramento. Vejamos:

Preparar para aprender a ler é principalmente despertar o desejo, a vontade de ler. Melhor do que oferecer à criança desenhos prontos para colorir e ou pontinhos para unir é criar um clima de interesse e receptividade em relação à leitura e à escrita. Para isso, a professora precisa ter em mãos e-books infantis, jornais, revistas, muito material escrito, de todo tipo, para olhar, manipular, manusear, adivinhar. A criança que folheia e-books e revistas acaba se perguntando: o que isso quer dizer? Observando e-books infantis, as crianças inventam histórias inspiradas nas ilustrações. Criam narrativas para si mesmas e para os colegas. As histórias lidas ou narradas pela professora, e pelos alunos também, têm um papel importantíssimo na educação da criança: elas alimentam a imaginação e o sonho, melhoram a expressão verbal, aguçam a curiosidade, criam amor pelos personagens, pelas palavras, pelos *e-books* (p. 53).

É importante o papel da escola, desde que não permaneça como transmissora de valores e conhecimentos fortificadores da manutenção do status quo vigente, sendo reprodutora de uma prática pedagógica que conduz o indivíduo à memorização mecânica de conteúdo e distante de sua realidade. Essa posição “sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não *com* o mundo e *com* os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (Freire, 1994, p. 36). Ao contrário, busca-se evitar a equivocada concepção de homem, destacando uma ação pedagógica possibilitadora de reflexão, que visa a um constante ato de desvelar a realidade, resultando no desenvolvimento crítico do aluno, num comportamento de inquietude diante de situações que o neguem como cidadão.

Para Soares (2011, p. 119), Paulo Freire criou uma concepção de alfabetização contida também numa nova concepção de educação que vai além do diálogo, criou “uma concepção de alfabetização, como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem”. O que nos amplia o olhar de que não se pode reduzir o ensino ao estabelecimento de conteúdo a ser ensinado ao aluno nem se deter ao modo de avaliar, o que nos leva a um ponto importante que é o currículo, tendo em vista que a escola

não pode limitar-se a “passar” conteúdos, instruções, desconsiderando as questões da cultura, poder, ideologia.

Nesse sentido, apesar de o currículo ser uma sistematização formal de conhecimentos escolares, o que se busca minimamente no currículo são os saberes interligados à realidade dos seres humanos, que

crianças, jovens e adultos necessitam conhecer, aprender, questioná-los ou refutá-los e que, ao mesmo tempo, deve colaborar para a formação múltipla do ser, desde os aspectos cognitivos, sociais, culturais, bem como os aspectos políticos, na perspectiva crítica. Um currículo assim contribuirá para a formação de homens libertos, emancipados, capazes de modificarem sua história individual e social (Costa, 2018, p. 75).

A escola e o professor são essenciais para o desenvolvimento das práticas de escrita e de leitura que oportunizem a evolução da “consciência transitivo-ingênua” para a “transitivo-crítica”, “característica da mentalidade mais legitimamente democrática” (Freire, 2015, p. 62). Para o autor (2015, p. 59), consciência transitivo significa a ampliação do “poder de captação e de resposta às sugestões e questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com outro homem, mas com o seu mundo. [...]. Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital”.

A transitivo-ingênua é uma

fase em que achávamos e nos achamos hoje nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação (p. 59).

E a transitivo-crítica é aquela “a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais” (p. 60).

Nesse processo, o indivíduo despe-se ao máximo de preconceitos, esforça-se por evitar deformações ao se deparar com situações problemas, não se acomoda, inquieta-se diante da realidade que o coisifica. Isso caracteriza um comportamento de transitividade, que deve ser cultivado nas práticas de leitura, caso se busque uma perspectiva teórico-metodológica que contribua para a formação de indivíduos críticos e reflexivos.

Aí está o nosso grande desafio, contribuir com os alunos em seu desenvolvimento integral, no qual sejam bons usuários da própria língua, em suas formas de oralidade, de leitura

e de escrita, e consigam transitar por diversas normas e grupos sociais: de modalidade (oral, escrita, leitura); de discurso (científico, artístico, popular, social); de situação (formal, informal); e de padrão (culto, de prestígio social), observando que o padrão não é fixo, mas muda de um contexto social para o outro.

A busca aqui é por uma alfabetização e letramento concebidos como um instrumento propiciador de conscientização e de interação entre o indivíduo e o mundo. É nessa relação que o homem vai se transformando, resultado de estar com ela e de estar nela (Freire, 2015). Essa concepção, na prática, só viria contribuir para que o aluno perceba, objetivamente, a realidade da qual faz parte e os lugares ideológico-discursivos que orientam as vozes no ato de aprender.

3.2 Professor como agente de letramento: novos saberes e outros modos de agir

Embarcamos em mais uma viagem para trazer à tona uma concepção de professor alfabetizador, apoiado na concepção de agente de letramento (Kleiman, 2006b), apesar da autora não explicitar a educação do campo ao usar o termo professor agente de letramento, entendemos como muito próprio e adequado para introduzir essa perspectiva também nesse contexto, pois não buscamos ratificar a exclusão e a inferiorização da população do campo.

A partir da década de 1980, tem-se valorizado a necessidade de se olhar mais atentamente o contexto da sala de aula, a origem social e os conhecimentos prévios dos alunos, a importância da interação na sala de aula, para a construção do conhecimento, por conseguinte, novos saberes e outros modos de agir do professor são exigidos no espaço de ensino-aprendizagem. Decorrem disso, novas nomenclaturas para representar esse novo conceito, assim, discutimos a perspectiva da metáfora do professor “agente de letramento”, adotado por Kleiman (2006b).

Kleiman (2007b) sugere o termo em detrimento da representação do “professor mediador”, por causa da sobreposição do sentido comum ao original do conceito, postulado por Vygotsky (2002), a respeito do desenvolvimento humano como uma atividade sociocultural-histórica. Essa sobreposição distorceu o sentido original da metáfora de “mediador”, que passou a ser conceituado como “aquele que está no meio, aquele que medeia, por exemplo, a interação entre autor e leitor, arbitrando sobre significados e interpretações” (Kleiman, 2007b, p. 414). Por isso, a autora argumenta em favor do termo de agente de letramento, considerando as associações metonímicas com o conceito de agente (humano), que significa um sujeito agir autonomamente e opor-se à passividade, para realização de uma determinada atividade.

Em relação à sobreposição da metáfora de “mediador” a de agente de letramento, Oliveira (2010) reforça o dito por Kleiman (2006a), que ultimamente a metáfora de “mediador”

tem cedido espaço à do professor “agente de letramento”. De acordo com Kleiman (2009, p. 25), o conceito de agente de letramento

aponta para um novo conjunto de comportamentos e capacidades; uma dedicação maior às ações sociais mediadas pela leitura e uma ênfase menor no domínio de conteúdos por parte do professor e do alfabetizador; a possibilidade de liderar o planejamento, organização e realização de atividades envolvendo o uso da escrita que interessem ao aluno e que tenham alguma função real na sua vida social.

Essa imagem nos conduz à compreensão de um professor capaz de articular interesses coletivos, sendo um agente empenhado em desenvolver práticas de leitura que possibilitem a formação do leitor crítico e reflexivo. Essa compreensão de “seres humanos como presenças no mundo, como seres da práxis – da ação e da reflexão sobre o mundo” (Freire, 2006, p. 75) retrata o professor agente de letramento. Isso implica o reconhecimento de que o aluno também é sujeito do conhecimento e, assim, suas atitudes efetivas, na prática de leitura, podem fazer a diferença, para si, para os demais participantes do evento e, inclusive, para o professor.

Essa imagem também nos conduz a reflexões sobre o reposicionamento identitário do profissional professor e sobre as práticas que concebem os alunos como “meros recipientes das palavras do educador” (Freire, 2006, p. 74) e o conhecimento como um bem que pode ser acumulado ou um material que pode encher um recipiente, a priori, cada ser humano é considerado, nessa perspectiva, vazio. Essas considerações retratam algumas ações do professor transmissor de informações.

O professor agente de letramento vê o aluno como um ser pertencente a um contexto social, sendo aquele que não se limita a conteúdos curriculares e não desvincula sua prática de ensino da realidade do aluno. Essas características destoam daquela pedagogia na qual o professor se comporta como “dono” do saber e as práticas de leitura em sala de aula se constituem uma realidade cerceadora, porque unifica, homogênea o ato de ler e limita a criatividade. Isso não condiz com o momento socio-histórico-cultural em que vive e com a concepção de homem que se constitui nas interações sociais (Vygostky, 2003).

O professor, sendo um ser humano em constante transformação mediante as interações sociais, estaria mais bem representado por meio da imagem do agente de letramento, conforme entende Kleiman. A autora justifica a posição alegando que o conceito vai além da ideia de agência humana, visto que tal aspecto é inerente ao ser humano: se é agente na proporção em que se age e se modifica o mundo do qual faz parte. Essa ideia faz referência a um ser que articula os “interesses partilhados, de organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, de auxiliar na tomada de decisões sobre

determinados cursos de ação, de interagir com outros agentes de forma estratégica e de modificar e transformar seus planos de ação” (Kleiman, 2007b, p. 98).

Para Oliveira (2010), adotar a metáfora professor “agente de letramento” é compreender o conhecimento como algo tecido em redes. Essa perspectiva expressa, por Oliveira, liga-se a de Machado (2011), para quem a concepção de conhecimento seria como uma rede de significações, uma imagem metafórica importante para a epistemologia e para a didática. Saliento que, conforme o autor, essa imagem metafórica do conhecimento ainda está se construindo e, para isso, é necessária a participação dos professores nessa tarefa.

Acompanhando o raciocínio de Oliveira e de Machado referente ao conhecimento como “rede de significações”, a interação não se limita a um grupo de dois, mas conecta pessoas, conhecimentos, dizeres e discursos (Tinoco, 2008). Resumidamente, o papel do professor “agente de letramento”, nas palavras de Kleiman (2006a, p. 8), seria "um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições".

Condizente com a perspectiva de Kleiman (2006a), o evento do Pensar Alto em Grupo se alinha a essa concepção, visto que é, de acordo com Zanotto (2010), um evento democrático de letramento no qual todos os participantes têm o direito e o espaço para exporem suas ideias. Esse é um aspecto básico primado na prática de leitura do Pensar Alto em Grupo, considerado “um instrumento pedagógico de grande potencial pelo fato de dar voz ao aluno” (Zanotto, 2014, p. 197).

Tal raciocínio contempla a perspectiva que busco para o ensino da leitura que é legitimar formas de subjetividade dos leitores, o modo de perceber o mundo e agir, podendo desencadear mudanças no comportamento tanto do aluno como do professor, visando à construção e à apropriação do conhecimento. Configura-se, assim, a importância do professor e do modo de agir na prática de letramento do Pensar Alto em Grupo. Segundo Kleiman (2008, p. 21), o letramento do professor não se constitui “como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado à sua atuação profissional”.

Exemplificando o dito, cito Tinoco (2010, p. 206) acerca do Projeto “Estação ferroviária de Nova Cruz [...]”. A diferença do plano desse projeto para um plano do modelo didático tradicional é que para realizá-lo foram desenvolvidas várias ações e em momentos diferentes. No plano da professora, o projeto de letramento compreende uma lógica organizacional particular, ele não se limita a uma aula nem a um único espaço, envolve não somente os alunos,

mas a comunidade do entorno, para a qual o projeto foi direcionado, e a sequência do plano estabelece uma rede de atividades e não apenas uma relação de conteúdo. O significativo do plano é não ser inflexível, imutável, mas ajustável, conforme a necessidade das ações a serem realizadas, é haver a divisão das responsabilidades e a contribuição de diferentes pessoas, assim, todo esse processo possibilitou o compartilhamento de saberes dentro e fora da escola.

Para que os eventos sociais de leitura se tornem dinâmicos, faz-se necessária a cooperação ativa dos interlocutores. Por isso, é importante que o professor agente de letramento dê espaço para as vozes dos alunos, atente para o envolvimento e atuação deles, aja de forma mais democrática e produtiva na sala de aula. Essas atitudes poderão contribuir para a mudança das práticas de leitura e para a construção do conhecimento.

Nesse aspecto, o discutido sobre o professor agente de letramento nos leva a posicioná-lo como um agente social, gerindo o processo de ensino-aprendizagem e reconhecendo os alunos como “agentes capazes de responder favoravelmente aos desafios impostos pela vida e possivelmente administráveis pela escrita” (Tinoco, 2010, p. 205-256).

TRABALHO TEMATIZANDO PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO EM ESCOLAS *NO/DO* CAMPO

Descortinamos o olhar sobre o processo vivido de práticas de alfabetização e de letramento em escolas *no/do* campo. Iniciamos destacando a necessidade de se considerar mais atentamente o contexto de ensino, os conhecimentos prévios dos alunos e a origem geográfica e social, e também a importância da interação na sala de aula para a construção do conhecimento. De fato, é na interação que o professor e os alunos são potencialmente ativos e responsáveis e vão se constituindo cidadãos.

Nesse aspecto, a questão emergente é entender como nós, professores, podemos contribuir para a formação de outros humanos nos ambientes das escolas *no/do* campo em prol de uma sociedade com mais equidade? E que sociedade é essa que se está construindo? Essas interrogações indicam que é preciso refletir sobre o papel de professor e de cidadão, principalmente porque, quer queira quer não, somos responsáveis pela formação de muitos indivíduos.

O professor pode também apoiar-se numa prática interativa de escrita e de leitura na qual o aluno tenha espaço para expor sua voz e apropriar-se dos vários sentidos construídos na interação, o que não pode é limitar-se a ser expectador do processo de ensino e de aprendizagem

para não cair na armadilha de fingir que ensina e o aluno fingir que aprende. O professor precisa embasar-se em concepções teóricas que subsidiem uma prática docente na qual amplia o poder de captação e de resposta às sugestões e às questões vivenciadas e aumenta o poder de diálogo tanto com o outro quanto com o mundo. Essa deve ser a postura adotada se o interesse do profissional não é desenvolver uma prática apoiada no ensino diretivo e dominador, resultando na formação de um aluno passivo.

Molhando-nos, assim, do tempo em que vivemos para pensar práticas de alfabetização e de letramento em escolas *no/do* campo, o que precisamos é nos distanciar de um conjunto de práticas de ensino vistas como “receitas prontas”, sem explicações, que “são e bastam”.

Para alargar tais perspectivas, mencionamos algumas pesquisas, de forma resumida, que tematizam a alfabetização e o letramento em escolas *no/do* campo.

Quadro 1- Resumos de pesquisas que tematizam alfabetização e letramento em escolas *no/do* campo

Hofstätter e Kolesny (2012): Desafios da Educação do Campo: dificuldades de aprendizagem na Alfabetização e Letramento das séries iniciais

- ✓ O trabalho trouxe considerações acerca do subprojeto de pesquisa na temática da educação do campo desenvolvido em uma escola municipal de ensino fundamental localizada no Monte Bonito - 9º Distrito da cidade de Pelotas no Rio Grande do Sul.
- ✓ O subprojeto compreendeu o tema: “Dificuldades de aprendizagem na alfabetização e letramento”, realizado desde 2011 em uma turma do 2º ano das séries iniciais do ensino básico da escola.
- ✓ O subprojeto teve como objetivo geral reverter o baixo grau de letramento dos alunos, a partir da análise do processo de alfabetização destes, bem como tentar atenuar tais dificuldades enfrentadas pelos alunos e, além disso, incentivar a leitura na escola e revitalização da biblioteca como espaço de conhecimento.
- ✓ A professora propôs a elaboração de um texto sobre um passeio que os alunos tinham feito no dia anterior. Eles relataram as experiências vivenciadas no passeio.
- ✓ O uso da biblioteca da escola como espaço de conhecimento e de estímulo para a leitura.
- ✓ Foram propostas atividades com os e-books de literatura infantil.
**Atividades que serão aplicadas:
- ✓ “Hora do conto”, que consiste na leitura de um e-book previamente selecionado aos alunos. A leitura poderá ser caracterizada de acordo com a história contada, com a utilização de fantoches ou fantasias, por exemplo.
- ✓ “Cantinho da leitura em sala de aula”, propõe-se criar um espaço na sala de aula com e-books infantis expostos. Desta forma, terão um contato visual mais intenso com os e-books, assim, estarão mais facilmente ao seu alcance, possibilitando aos alunos, em momentos de folga na aula, obter uma leitura silenciosa de um e-book de sua escolha.
- ✓ “Espaço de recados e bilhetes”, neste espaço na sala de aula, terá um painel com temas de bilhetes, por exemplo: amizade, família, datas comemorativas, para que os alunos possam escrever seus bilhetes e recados dentro destes

temas. Essa proposta visa exercitar a escrita dos alunos, bem como sua autoria.

Silva (2018): Alfabetização e Letramento numa escola do campo

✓ Realizou uma pesquisa (pesquisa em andamento) que visa analisar as práticas de alfabetização e letramento na disciplina de Língua Portuguesa desenvolvidas no 5º ano do ensino fundamental na Escola Rural Municipal Rosa Picheth, localizada no município de Araucária, Paraná, Brasil.

✓ A pesquisa vinculou-se ao projeto Observatório da Educação/CAPES/INEP – Modalidade em Rede, que foi aprovado pelo Edital nº 038/2010 e intitula-se “Realidade das escolas do campo na região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”.

✓ Constatou-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola investigada priorizam conteúdos que são muito distantes da prática social dos educandos, com ensino estruturalista e materiais didáticos que valorizam muito as relações urbanas e menosprezam os sujeitos do campo, fazendo com que se sintam inferiores ou discriminados.

✓ Um caminho que o professor poderá seguir é a utilização dos gêneros textuais, sendo uma metodologia apropriada para atingir os dois aspectos da aprendizagem da língua escrita, pois fazer com que o educando seja alfabetizado e letrado resulta da contextualização que o indivíduo faz dos usos da escrita em suas diversas situações do dia a dia.

✓ Afirmamos que a escola necessita garantir a todos os educandos a vivência de práticas reais de leitura e produção diversificada diariamente.

✓ A partir do envolvimento dos pesquisadores nessa escola, começa haver interesse dos professores e pedagogos para repensar e discutir práticas na perspectiva do letramento e alfabetização, valorizando os sujeitos do campo.

De Oliveira Reis, S. A., Do Carmo Santos, J. e Gomes Marques, T. (2018): Alfabetização e Letramento em uma escola no campo: uma análise a partir do trabalho com a literatura infantil

✓ Realizou uma pesquisa sobre a alfabetização e letramento em uma escola no campo: uma análise a partir do trabalho com a literatura infantil. Foram analisadas as práticas de alfabetização e letramento de uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental (EF).

✓ A investigação foi realizada com 21 crianças do 3º ano do EF da Escola Primavera, da comunidade rural do município de Bom Jesus da Lapa - BA.

✓ Como resultados, as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas pela professora envolveram o trabalho com jogos e gêneros textuais diversos, todavia, a literatura infantil ainda ocupa pouco espaço nessas práticas.

✓ Em relação às análises feitas dos e-books de literatura infantil, concluiu-se que eles não

✓ A professora realizou o trabalho de alfabetização buscando atrelar ao letramento.

✓ Utilizou diversos textos: letras de músicas, cartazes, adivinhações, biografia, relato histórico, textos informativos, e-books de literatura infantil.

✓ Houve trabalho sobre o tema identidade, para isso fez uso de um texto informativo “Eu sou único” sobre o registro civil, contextualizando com o dia a dia das crianças.

✓ A professora escreveu o texto na lousa, leu com os alunos, interpretou o texto coletivamente, explorou as frases. Com algumas palavras trabalhou a silabação, a pontuação do texto e, para preencher o cabeçalho da atividade proposta, observou individualmente a escrita dos alunos e fez algumas observações.

contemplam a realidade do meio rural, os modos de vida e a cultura do povo do campo.

✓ A prática da professora em relação à alfabetização é mais voltada para a junção dos métodos sintético e analítico.

Maués e Baia Júnior (2021) Alfabetização e letramento na escola do campo: um estudo em turmas de EJA na Escola Santo Antônio, Rio Bacuri, Abaetetuba, Pará

✓ Realizou uma pesquisa sobre alfabetizar jovens e adultos em escolas localizadas em áreas rurais por professores que, em geral, não possuem formação específica (graduação ou especialização na área).

✓ O objetivo foi investigar as práticas pedagógicas de alfabetização de jovens e adultos adotadas na Escola Municipal Santo Antônio, localizada no Rio Bacuri, região das ilhas de Abaetetuba, Pará.

✓ Evidenciou-se que o processo de alfabetizar na Escola Municipal Santo Antônio enfrenta vários desafios que vão desde os horários das aulas, que não correspondem com a disponibilidade dos alunos, até a falta de espaço para o desenvolvimento das aulas, bem como a falta de profissionais, como coordenação pedagógica e serventes.

✓ O professor da EJA trabalha sozinho, assumindo todas as tarefas necessárias para o funcionamento do espaço escolar. Ademais, identificou-se que, apesar dos desafios enfrentados, o professor cria e desenvolve diferentes estratégias que se aproximam do letramento para diversificar o trabalho docente, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA.

✓ O processo de alfabetização na EJA deve ser diferenciado do que é realizado nos anos iniciais do ensino regular, uma vez que se trata do ensino para adultos.

✓ Os **métodos** devem estar adequados para o público-alvo em questão.

✓ **O ensinar** ou o **como ensinar** precisa ser adaptado à realidade dos jovens e adultos.

✓ Traçar **estratégias** que visem o melhor desempenho do aluno fazem parte de um trabalho em conjunto, a ser desenvolvido pelo professor, pela escola e pelo próprio discente. O trabalho articulado dessa tríade é o primeiro passo para uma educação de sucesso.

✓ O aluno não deve estar na escola apenas para ouvir e aceitar os dizeres do educador, mas também para participar das aulas e dialogar com os educadores acerca de suas vivências.

✓ O autor do estudo enfatiza a importância de valorizar a cultura atrelada aos conhecimentos que o aluno adulto traz para a sala de aula e que na maioria das vezes não é valorizado pelo professor.

Pantoja de Souza, S.; Gadelha da Costa, L (2021). Currículo: um olhar sobre o ensino de ciências em uma escola ribeirinha do contexto amazônico de Parintins – AM.

✓ O trabalho faz parte de uma pesquisa do Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia.

✓ Busca de refletir sobre o currículo com um olhar no ensino de Ciências em uma escola ribeirinha do contexto amazônico, em Parintins, AM.

✓ Os resultados apresentam o contexto histórico de um grupo social, protagonista de sua construção social na busca por um ensino articulado aos seus costumes. Esses fatos ocorreram na constituição de uma comunidade entre as águas e as florestas de um assentamento do Baixo Amazonas.

✓ Evidenciamos que as reflexões apresentadas nesse texto, apontam a necessidade do entendimento sobre as construções históricas no lugar da escola, sobretudo no ensino de Ciências,

✓ Compreendemos que o currículo é uma dinâmica em movimento que conduz a prática de ensino em um campo de contestação, visando os aspectos peculiares de uma sociedade.

✓ O Ensino de Ciências é uma possibilidade para a organização do cotidiano escolar vinculado aos costumes locais, principalmente esses que se entrelaçam à soberania da natureza.

✓ É também um caminho na superação dos limites e desafios que permeiam o território ribeirinho, no qual a classe trabalhadora luta por um ensino que possa viabilizar uma formação social que valorize as suas práticas culturais.

✓ As escolas das águas e das florestas possuem uma organização de ensino articulada às

dinâmica essa que corrobora com uma prática docente preocupada em contextualizar as especificidades locais, valorizando as condições de vida dos alunos que crescem em uma constante relação com a natureza.

práticas socioculturais, as quais são (re)constituídas a partir das dinâmicas comunitárias que envolvem a participação de outros movimentos sociais como: as associações de moradores, produtores, mulheres do Campo e a escola. Os sujeitos desses espaços são engajados nessas lógicas políticas, sobretudo na defesa da Educação do Campo, a qual coincide na organização do ensino contextualizado.

Fonte: Autoria própria (2021)

Além desses estudos, compreendemos como pertinente salientar estratégias que contribuem para o aprendizado, por exemplo: o uso de estratégia para estimular a construção do conhecimento que é a co-construção do raciocínio (Pontecorvo, 2005). É realizada pela contribuição de vários interlocutores no ato de discutir um ou vários textos, uma ou várias ideias, um ou mais pensamentos, pois é um “pensar em conjunto” que pode ser evidenciado, frequentemente, na discussão em grupo, e manifestado por diferentes formas conversacionais. Por exemplo: a retomada mais ou menos explícita que compreende a introdução de um tema por outro interlocutor, com pequenos acréscimos, variações, elaborações e integrações. Considerada, por Pontecorvo, como a forma mais provável de troca de experiência, conhecimentos e avaliações.

Um outro aspecto destacado é a exigência de se levar em conta a discussão como um raciocínio exteriorizado coletivo. Esse se refere ao conhecimento construído por encadeamento de argumentos realizados do pensamento coletivo, como se os indivíduos fossem um só, expressando-se com mais vozes. Nessa perspectiva, a autora distingue duas dimensões essenciais, mas dessa restringimo-nos à explicação do desenvolvimento. Essa dimensão caracteriza-se pela manifestação do raciocínio que passa de um para outro interlocutor de forma coerente, sem perder o fio condutor do pensamento, e propicia a discussão “avançar e progredir, coletivamente, a análise, bem como a interpretação e a definição do objeto de discurso, mediante a introdução de novos elementos e de novas perspectivas” (Pontecorvo, 2005, p. 69).

Após os encontros relatados nesta subseção, aproveitamo-nos do alerta de Freire (1994, p. 11) sobre as práticas educativas serem,

fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimidade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de

supor que a educação, só ela, decidirá os rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza sobre as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. É “a educação como prática da liberdade”.

Essas palavras nos movem numa direção de educação que implica a preocupação com o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva, e fortalecem a compreensão e a necessidade de redimensionar a prática de alfabetização e de letramento, se embasada em concepção tradicional de ensino. Essas palavras, por sua vez, reportam-nos à reflexão sobre o ensino *no/do* campo que estamos proporcionando aos alunos.

ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM

1. Com base nas discussões das três subseções da Unidade III, analise o que Freire (2004, p. 135) afirma: “o processo de aprender, o processo de ensinar são, antes de tudo, processos de produção de saber, de produção de conhecimento, e não de transferência de conhecimento”.
 2. Faça um resumo da primeira subseção “Cenários possíveis de trabalho com alfabetização e letramento na educação do campo”, tendo como foco o professor como facilitador, ou melhor, como agente de letramento.
- ✓ Apresente exemplos e/ou sugestões de como favorecer o processo de ensino e de aprendizagem agindo como professor agente de letramento.
3. Faça um resumo da segunda subseção “Professor como agente de letramento”, tomando por base que há a necessidade de se olhar mais atentamente o contexto da sala de aula, a origem social e os conhecimentos prévios dos alunos, a importância da interação na sala de aula, para a construção do conhecimento, por conseguinte, novos saberes e outros modos de agir do professor são exigidos no espaço de ensino-aprendizagem.

4. Você já vivenciou alguma situação com criança ou com adulto atuando como professor que demonstre que levou em conta os conhecimentos prévios dos alunos e/ou a interação na sala de aula entre você e alunos. Como foi sua atuação e, caso não tenha tido experiência nesse sentido, como você sugeriria como agir considerando tais questões?

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. *Antologia Poética*. 48. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2016/08/13/no-meio-do-caminho-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 231-238.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BALTAR, M. Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais. In: SERRANI, S. (org.). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo, SP: Editora Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril de 2002. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 32. 9 de abril de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13800&Itemid=. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. *Diário da União*. 5 de novembro de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Constituição de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASLAVSKY, B. P. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo: Melhoramentos/Ed. da USP, 1971.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs.). *Educação do Campo: identidades e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARVALHO, M. Trabalhando com textos na alfabetização. In: CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e a prática*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

COOK-GUMPERZ, J. *Construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CORACINI, M. J. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

COSTA, R. S. F. S. *Alfabetização de crianças do e no campo em classes multisseriadas: Registros sobre práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3531807. Acesso em: 24 out. 2021.

COSTA, C. G. *Diretrizes curriculares do município de Fortaleza e os desafios de tecer coletivamente uma prática freireana na educação de jovens e adultos*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

D'AGOSTINI *et al.* Escola ativa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DANIELS, H. *Vygotsky: a pedagogia*. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando: um desafio para o professor. In: LEITE, S. A. S. (org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 2. ed. Campinas, SP: Komedi, 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. Tradução: Maria Zilda da Cunha Lopes. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (coord.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Tradução de Maria Luiza Silveira. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GOODMAN, K. S. "Reading: a psycholinguistic guessing game". In: GUNDERSON, D. (org.) *Language and Reading*. Washington, Center for Applied Linguistics, 1970.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: *Kavanagh, J. F.; MATTINGLY, I. G.* (Eds.). *Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading*. Massachusetts Inst. of Technology P., 1972.

HOFSTÄTTER, M. R.; KOLESNY, A. M. *Desafios da Educação do Campo: Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização e Letramento das Séries Iniciais. Eixo 9: Alfabetização e letramento nos anos iniciais (ensino de nove anos, progressão continuada, processos de alfabetização e letramento)*, 2012. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Marilia-da-Silva-Hofst%C3%A4tter-e-Angela-Maria-Kolesny.pdf> . Acesso em: 02 jun. 2025.

GALVÃO, É. R. S. Apropriação do sistema de escrita alfabética: as contribuições dos estudos sobre letramento para o redimensionamento dos processos de ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 12, p. 140-157, 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/311>. Acesso em: 02 jun. 2025.

KAADT, M. V. *et al.* XXVIII Congresso de Iniciação Científica. 5ª Semana Integrada, 2019, Pelotas. *Alfabetização e letramento no contexto do campo: apontamentos sobre Educação do Campo nos Cadernos de Formação do PNAIC-2012*. Pelotas, RS: UFPEL, 2019.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2020.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Ministério de Educação. Governo Federal. Ceifiel/IEL/ Unicamp, 2010.

KLEIMAN, A. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 1º sem. 2009.

KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado e Letras. Coleção Letramento, educação e Sociedade, 2008.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007a.

KLEIMAN, A. B. O professor e a leitura: questões de formação. *Remate de Males*, Campinas, v. 27, n. 1, jan./jun. 2007b.

KLEIMAN, A. B. Professores e Agentes de Letramento: identidade e Posicionamento Social. *Filologia e linguística portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 409-424, 2006a.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006b.

KOLERS, P.A. *Patterns analysing disability in poor readers*. *Developmental Psychology*; 11, 1975.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LEITE, S. A. Alfabetização e letramento: notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. S. (org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 2. ed. Campinas, SP: Komedi, 2003.

LEITE, S. C. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, Coleção questões da nossa época; v. 70, 1999.

MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, K. Afinal, qual é a função social da Escola? *EPSJV/Fiocruz*, 30/01/2019. Atualizado em: 01/07/2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/afinal-qual-e-a-funcao-social-da-escola>. Acesso em: 02 jun. 2025.

MAUÉS, M. J. S.; BAIA JUNIOR, P. C. Alfabetização e letramento na escola do campo: um estudo em turmas de EJA na Escola Santo Antônio, Rio Bacuri, Abaetetuba, Pará. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 10, e567101019220, 2021. ISSN 2525-3409 | Disponível

em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19220>. Acesso em: 02 jun. 2025.

MENEZES, E. T. Classes Multisseriadas. *EDUCABRASIL*, 01 jan. 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/classes-multisseriadas/>.

MINHA FACULDADE. *Linguística: Significado e Significante*. [S.l.]: Minha Faculdade, 2016. 1 vídeo (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UvM4HPapnRk>.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista plicado. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/MEC/SEB/DPEM. *Orientações curriculares de ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, p. 14-56, 2004.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.

NERY, A. Língua escrita e oral: não se fala como se escreve. *Uol*. Português. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/lingua-escrita-e-oral-nao-se-fala-como-se-escreve.htm?cmpid=copiaecola>.

NOVA ESCOLA. *Alfabetizar: Alfabetização e Letramento*. [S.l.]: Nova Escola, 2008. 1 vídeo (8:56 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oLzUcZS6dHc>.

OLIVEIRA, E. S. C. *Alfabetização e Letramento na Educação do Campo: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO*. 2020. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, RO, 2020.

OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, M. S. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, S. (org.). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2010.

PASSARELI, L. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005b.

RAMOS, M. *Concepção do ensino médio integrado à educação profissional*. Belém, PA: Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008.

REIS, S. A. O.; SANTOS, J. C.; MARQUES, T. G. Alfabetização e letramento em uma escola no campo: uma análise a partir do trabalho com a Literatura Infantil. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, Ano 23, n. 40, p. 32-61, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/Les.V1i40.7233>. Acesso em: 02 jun. 2025.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

RUMELHART, D. E. "Schemata: the building blocks of cognition", In: SPIRO, R. J. *et al.* (orgs.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, New Jersey, L. Erlbaum Associates Publishers, 1980.

SANTANA, T.; ZAPPAROLI, A. CONCEIÇÃO EVARISTO – “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”. *Itaú Social*. São Paulo, 9 nov. 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em: 21 out. 2021.

SANTOS, M. T. *A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento*. 2014. 251 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2014.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. 32. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2010.

SILVA, E. S. Alfabetização e Letramento numa escola do campo. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional*, Curitiba, número especial, p. 329-356, 2016. 2018. Disponível em: [art_15.pdf](#). Acesso em: 02 jun. 2025.

SILVA, T. T. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004.

SMITH, F. *Reading*. Nova Iorque, Holt Rinehart and Winston, 1978.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. *Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. *Métodos de alfabetização*. [Entrevista cedida a] Antônio Gois. [S.l.]: Canal Futura, 2007. 1 vídeo (15:21 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mAOXxBRaMSY>.

SOARES, M. *Alfabetrar: uma nova concepção de aprendizagem da língua escrita*. SMED NH, 2013. 1 vídeo (2:34:08). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BncBS7IEEPo>. Acesso em: 21 out. 2021.

SOARES, J. Português é fácil de aprender porque é uma língua que se escreve exatamente como se fala. In: *Revista Veja*, n. 1158, p. 62, 28.11.90. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/lingua-escrita-e-oral-nao-se-fala-como-se-escreve.htm>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SOLÉ, I. *Estratégia de leitura*. 6. ed. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, S. P.; COSTA, L. G. CURRÍCULO: um olhar sobre o ensino de ciências em uma escola ribeirinha do contexto amazônico de Parintins – AM. *Revista Pedagógica*, [S. l.], v. 23, p. 1-25, 2021. DOI: 10.22196/rp.v22i0.6528. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6528>. Acesso em: 8 jun. 2025.

STREET, B.; STREET, J. A escolarização do letramento. In: STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. Introduction: the new literacy studies. In: STREET, B. (org.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1995.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*, n. 8, p. 465-488, 2007.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Questões da Nossa Época, v. 47.

TINOCO, G. M. A. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZANOTTO, M. S. The multiple readings of 'metaphor' in the classroom: co-construction of inferential chains. *DELTA*, v. 26, n. spe, p. 615-644, 2010. Disponível em: SciELO Brazil - The multiple readings of 'metaphor' in the classroom: co-construction of inferential chains. The multiple readings of 'metaphor' in the classroom: co-construction of inferential chains. Acesso em: 25 maio 2023.

ZANOTTO, M. S. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da Metáfora em textos literários. In: Lima, A. (org.). *A Propósito da Metáfora*. Recife: Editora da UFPE, 2014. p. 193-241.

SOBRE A AUTORA

Marivan Tavares dos Santos

Licenciada em Letras (1990) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialização em MBA em Práticas de Gestão na Administração Pública (2021) pela Faculdade Focus, FFOCUS, Cascavel, Brasil, Mestrado em Educação (2003) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (2014) e Pós-doutorado (2018) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do ensino superior. Atua na área de Letras, Linguística Aplicada, com ênfase em Leitura e Escrita; Formação de Professor e Leitor. Tem experiência em disciplinas de Educação à Distância (EAD). Atuou como professora no Curso de Pós-Graduação da UEA - Universidade do Estado do Amazonas e do Centro Universitário do Norte-UNINORTE. Atuou como Consultor Ad-hoc de projetos FAPEAM. Atuou como parecerista dos projetos de mestrado para a Comissão de Bolsas do Programa de Estudos Pós-Graduados Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/São Paulo e como parecerista da Revista Intercâmbio PUC-SP. É membro do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora -GEIM.