

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Eliane de Souza Silva¹

RESUMO

Nos últimos anos, as reflexões realizadas sobre a alfabetização têm mostrado que a aquisição da escrita é um processo multifacetado e complexo, no qual se considera relevante estabelecer a articulação entre as dimensões técnica e sociocultural do aprendizado da escrita. A concepção de alfabetização que orienta este artigo leva em consideração tanto a aquisição do código alfabético quanto as práticas sociais de leitura e escrita em seus inúmeros contextos. Após discussões e leituras sobre a prática pedagógica na escola e, principalmente, no cotidiano da sala de aula, orientou-se o objetivo da pesquisa para a prática da professora de Língua Portuguesa e apoio das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública, tendo como objeto de estudo a prática pedagógica. Dessa maneira, o objetivo central da pesquisa foi analisar as práticas de alfabetização e letramento na disciplina Língua Portuguesa e apoiar práticas desenvolvidas no 5º ano do ensino fundamental da Escola Rural Municipal Rosa Picheth, localizada no município de Araucária, Paraná, Brasil. As considerações teóricas sobre alfabetização e letramento, no contexto da pesquisa, apoiam-se em Kleiman (1995), Soares (2003, 2006, 2007), entre outros, em cuja concepção a alfabetização e o letramento são processos diferentes, porém indissociáveis na aquisição da leitura e escrita. A pesquisa de abordagem qualitativa fez uso das técnicas de questionário, observações das aulas de Língua Portuguesa e análise documental. Ao final, conclui-se que um ensino contextualizado e significativo tem maiores chances de obter sucesso na aprendizagem dos educandos, como ficou comprovado neste estudo com o desenvolvimento de projetos e práticas que proporcionaram um ensino de leitura e escrita como prática social, além de acesso constante a material escrito variado. Percebeu-se, assim, que houve efetiva aprendizagem dos educandos do 5º ano B.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as reflexões realizadas sobre a alfabetização têm mostrado que a aquisição da escrita é um processo complexo e

¹ Graduada em Letras Português/Inglês, Pós-Graduada em Educação Especial com Ênfase em Inclusão, Metodologia do Ensino Superior e Formação de Docentes e de Tutores Orientadores Acadêmicos em EAD (andamento), Cursando Pedagogia, Mestre em Educação, Professora/Tutora do Centro Universitário Internacional Uninter e Professora do Grupo Educacional Bagozzi. Email: eliane.enaile@hotmail.com

multifacetado. Nesse processo, considera-se relevante estabelecer a articulação entre as dimensões técnica e sociocultural do aprendizado da escrita. A concepção de alfabetização que orienta o nosso estudo leva em consideração a especificidade do ensino da leitura e escrita – a aquisição do código alfabético –, bem como a valorização das práticas de letramento – as práticas sociais de leitura e escrita em seus diferentes contextos.

Soares (2006) acrescenta que palavras novas surgem na língua à medida que aparecem novos fenômenos que precisam ser nomeados, o que acontece porque a sociedade está em constante transformação. As pessoas aprendem a ler e escrever, alfabetizam-se, mas não necessariamente incorporam essas práticas ou adquirem a competência para poder usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita; em sua maioria, não leem jornais, livros, revistas e, portanto, não conseguem redigir um ofício, requerimento, declaração, tem dificuldades para preencher um formulário, ler um bilhete, escrever uma carta, entre outros.

Na concepção de Soares (2003), esse novo conceito recém-chegado trouxe um novo desafio aos professores: alfabetizar-se letrando, devendo ser ensinado ao educando o código escrito de forma contextualizada, ou seja, a escrita deve ser utilizada de acordo com as práticas reais presentes na sociedade.

O objetivo do presente artigo é 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.

Constata-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. Frente a essas indagações e discussões, este trabalho está dividido da seguinte forma: 1) Sobre Alfabetização e Letramento; 2) Alfabetizar Letrando; 3) Alfabetização e Letramento no Contexto da Educação do Campo; 4) Prática Pedagógica nas Escolas do Campo; 5) Práticas e projetos na perspectiva da alfabetização e letramento: Uma construção possível; 6) Considerações finais.

SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os inúmeros estudos e reflexões realizados por teóricos e pesquisadores da área demonstram as várias facetas dos processos de aquisição da leitura e escrita, enfatizando que, além de adquirir a tecnologia referente ao ato de ler e escrever, é essencial ao educando entender os usos da escrita que o processo de alfabetização deve atender, tendo em vista que apenas dominar esses aspectos não garante o desenvolvimento de habilidades essenciais para que se tenha sucesso frente às expectativas da sociedade grafocêntrica.

O letramento, para Tfouni (1995), focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade. Na concepção da autora, o letramento procura identificar as práticas psicossociais de escrita, partindo do desenvolvimento de uma sociedade letrada; considera, ainda, a natureza cultural das práticas letradas e os princípios sociais. Destaca que ele é o resultado dos aspectos sócio-históricos e das práticas psicossociais de aquisição da escrita, isto é, resultado da aquisição da escrita e consequência da sua ausência para o sujeito e para sociedade em que está inserido.

Kleiman (1995, p. 19) compreende o letramento como um “[...] Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”. Nesse sentido, os usos da escrita ultrapassam as situações específicas do cotidiano escolar, no qual os alunos são classificados como alfabetizados ou não alfabetizados, e compreendem a forma escolar da escrita como um único caminho para sistematizar a realidade social. A concepção destacada pela autora revela a necessidade de se entender as práticas de letramento que são desempenhadas fora do âmbito escolar, ressaltando que, numa sociedade letrada, mesmo aqueles indivíduos que não dominam o código escrito vivenciam práticas que envolvem a leitura e escrita, por conviverem com diversos gêneros textuais existentes em seu contexto social.

Soares (2006) também destaca as práticas sociais da escrita ao definir o conceito do letramento, partindo das implicações destas para inserção social e cultural do indivíduo. Aponta que o convívio com a escrita contribui para desenvolver os aspectos cognitivos, mas que o efeito e a natureza das práticas da escrita no cotidiano fazem com que os indivíduos sejam letrados e inseridos na sociedade.

Ainda para Soares (2006), tornar-se letrado traz consequências socioculturais, uma vez que a pessoa passa a ter outra condição cultural e social, um novo jeito de viver na sociedade. O letramento também traz consequências cognitivas, pois, quando o indivíduo é letrado, desenvolve maneiras mais elaboradas de pensar, diferentemente do indivíduo não letrado ou não alfabetizado, bem como consequências linguísticas, uma vez que o contato com a língua escrita influencia as estruturas linguísticas, o vocabulário e o uso da língua oral.

Em síntese, a partir do momento que o indivíduo envolve-se em práticas de leitura e escrita, passa ter outra condição, com novas formas de inserir-se culturalmente, com possibilidade de ter outra condição social, cultural, política e cognitiva. Dessa forma, os indivíduos que têm acesso a tais práticas sociais diferem daqueles que as não têm.

A concepção de letramento destacado pela autora é caracterizada pelos conhecimentos e pelas habilidades de leitura e escrita necessários para que a pessoa possa se engajar nas atividades exigidas pela sociedade. Numa sociedade centrada na cultura letrada, os conhecimentos e as habilidades não podem ser separados dos seus usos, nem dissociados das maneiras que assumem na vida social efetivamente. Seguindo esse pensamento, Soares (2006, p. 39) define o letramento como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado conceito da escrita e de suas práticas sociais”.

ALFABETIZAR LETRANDO

Atualmente, não se tem dúvida de que alfabetizar e letrar é necessário para o cotidiano das pessoas na sociedade. Dessa forma, considerar a relevância e a necessidade de fundamentar práticas pedagógicas em contextos de letramento é a condição que determinará a inserção dos indivíduos na sociedade grafocêntrica, proporcionando segurança e participação efetiva nela.

Na esfera escolar de aquisição da escrita, a compreensão estabelecida entre os conceitos de letramento e a alfabetização é muitas vezes vista como um termo que substitui outro ou há a concepção de alfabetização como pré-requisito do letramento, fator

que acaba contribuindo para a classificação/divisão de alfabetizar e letrar.

Soares (2006) defende a alfabetização conciliando o letramento como decisivo para que os alunos aprendam a ler e escrever e, principalmente, para que lhes seja possível o uso social dessas habilidades. Aborda que alfabetizar letrando é um constante desafio e requer um novo (re)pensar acerca do processo de ensino e aprendizagem das crianças, sendo capaz de transformar a prática educativa.

Alfabetizar e letrar são processos contínuos, uma vez que a aprendizagem é dinâmica, devido às transformações constantes que vêm ocorrendo na sociedade atual em seus contextos culturais e sociais.

Tfouni (1995) compreende a alfabetização letrada como o processo de alfabetização que se coloca como pano de fundo do letramento. Isso significa inserir, num contexto específico, diversificadas práticas de leitura e escrita do cotidiano.

Alfabetizar letrando implica, ainda, uma opção política, levando-se em consideração que o sentido dado à palavra imprime a possibilidade de uma transformação da realidade, notadamente pelo direito de todos os indivíduos à apropriação da escrita enquanto um bem cultural. Segundo Descardecí (2002, p. 46), ser letrado numa sociedade letrada, "é essencial para que se possa participar ativamente da política, da tecnologia, da mídia; para que se possa ter acesso ao poder."

Colello (2010) destaca que, às vezes, a escola ensina a escrever, porém não garante o direito à palavra. Também, a escola alfabetiza os educandos, mas muitas vezes rouba deles a sua perspectiva de se tornar leitores e escritores efetivamente.

As ações ocorridas dentro da escola devem garantir a apropriação dos conhecimentos, para que possa vivenciar todas as suas ações sociais, tendo em vista que assegurar o acesso à leitura e escrita é um direito de cidadania e, conseqüentemente função do sistema escolar. Segundo Soares (2006), não se trata de optar entre alfabetizar e letrar, mas conciliar as duas ações, mesmo que distintas e inseparáveis, ou seja, ensinar o aluno a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita.

Quando se defende que a alfabetização deve acontecer em contextos de letramento não é criando um novo método de

alfabetizar os alunos. Espera-se do educador uma maior reflexão da própria prática, tendo consciência da sua metodologia utilizada (letramento como prática social) pode se esperar um ensino de qualidade, sendo capaz de preparar o sujeito para agir e interagir na sociedade.

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. Por isso, a prática pedagógica na perspectiva do letramento deve demonstrar a relevância do trabalho com diferentes gêneros textuais, baseando-se em diversificados suportes de leitura, com o objetivo de fazer com que educando perceba as inúmeras maneiras de utilizar a escrita para vários objetivos, partindo de situações de letramento que estão no seu próprio cotidiano. Para tanto, o professor pode explorar inúmeras atividades com os alunos, como: confecção de atividades para exposição em murais informativos, trabalho com jornais, realização e exposição de redações em sala de aula, na biblioteca etc.

Alfabetizar letrando implica a aquisição do sistema alfabético, tendo em vista a apropriação dos recursos comunicativos para o uso eficiente da escrita nas práticas sociais (MORAES, 2009, 70). Entende-se que os aspectos discursivos característicos dos gêneros textuais podem ser aprendidos tanto pela exposição quanto pela interação frente à construção de sentido e significado, tendo como base a finalidade de cada gênero textual e de sua utilização na sociedade. Diante disso, o aluno deverá aprender a interpretar e (re) produzir textos, que passam a ser a unidade de ensino, e não mais a letra, a sílaba, a palavra ou especificamente a frase, que, quando são transmitidas e trabalhadas de forma isolada, fragmentada e descontextualizada da realidade concreta dos povos do campo, acrescenta pouca coisa no desenvolvimento da competência discursiva do educando.

A escola deve ser um ambiente que suscite reflexões e inquietações, favorável para um constante movimento de ideias, com trocas e conhecimentos, promovendo, assim, o crescimento intelectual, cultural e pessoal dos sujeitos. Para isso, faz-se necessário que as proposições e práticas sejam contextualizadas

com a prática social, colaborando para o aumento do desempenho escolar dos alunos.

Ao partir da prática social, o conteúdo terá sentido para os educandos, que irão (re)construir conhecimentos gradativamente e desenvolver uma atitude transformadora da sociedade, pois perceberão que o conhecimento científico faz parte da sua vida e pode contribuir para melhorá-la. As práticas devem promover a alfabetização e o letramento de cada indivíduo, de forma que o ensino do código alfabético seja conciliado com o seu uso social em várias ocasiões, podendo o sujeito ser autor de sua própria vida e transformações.

Em síntese, o educador deve utilizar e criar estratégias de ensino levando em consideração as características de seus educandos, sem esquecer que a educação é um ato político e deve vencer as situações de opressão que muitas vezes as pessoas sofrem sem perceber. O fato de não dominar o código escrito e o uso correto da linguagem é motivo de exclusão para aqueles que não dominam tais competências. Então, cabe, a partir disso, uma reflexão sobre a relevância de saber ler e escrever e, mais ainda, de tornar-se capaz de interpretar e (re)construir, no âmbito social, novos conhecimentos a partir do uso tanto da escrita quanto da leitura, ou seja, ser alfabetizado e letrado.

A seguir, serão abordados a alfabetização e o letramento no contexto da educação no campo, pois acredita-se que o ensino, bem como a prática do professor do campo, deve oferecer aos sujeitos habilidades de leitura e de escrita, que devem estar vinculadas com as práticas sociais vivenciadas pelos alunos.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Quando se trata da educação do campo referente à alfabetização e letramento, notam-se as interferências e reflexos das mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas na prática dos professores. Assim, considera-se relevante (re)pensar alguns pontos no que se refere à educação do campo.

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004), nas últimas décadas a presença dos sujeitos do campo tem sido marcante, sendo exigido cada vez mais respeito pela sua cultura, além de atenção das

instâncias governamentais, especialmente dos movimentos sociais. Dessa forma, surge um novo momento da história da educação, levando em conta o campo em sua singularidade.

Nessa perspectiva, convém ressaltar a relevância do movimento Por uma Educação do Campo, que foi organizado por educadores, diversas lideranças, trabalhadores e representantes de movimentos sociais e organizações, tendo início com a preparação da Conferência Nacional Por uma educação Básica do campo, realizada no mês de julho de 1998, (re)afirmando as singularidades do campo e a luta por projetos específicos para os sujeitos que nele vive. Outro objetivo era chamar a atenção das autoridades, reivindicando a necessidade de proposições para a educação por parte dos órgãos governamentais e ressaltando o esquecimento desse espaço nas políticas educacionais e sociais, ou seja, a educação do campo começa uma conquista pelo seu espaço, com um número maior de assentamentos da reforma agrária.

Além de ser um momento de denúncia da situação precária da educação do campo em todo o país, esse movimento configurou-se como um espaço para (re)afirmar os princípios que conferem uma identidade ao campo e a legitimidade da luta por políticas públicas, construídas com o envolvimento e participação dos sujeitos do campo. Foi um momento de inúmeras discussões e proposições, compartilhando experiências, tendo como foco a construção de um projeto educativo do e para o campo.

Como ressalta Caldart (2004) a I Conferência Nacional Por Uma educação Básica do Campo foi um momento de batismo coletivo de uma nova maneira de lutar e de (re) pensar a educação para os brasileiros que trabalham e vivem *no* e *do* campo.

Esse movimento nasceu de uma perspectiva que vê o campo segundo uma visão de crescimento e avanço em todos os seus aspectos, compreendendo que ele tem papel essencial no contexto do desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade. Busca, ainda, um projeto educativo que seja efetivamente articulado a vida concreta dos sujeitos que vivem no campo, oferecendo melhores condições de vida onde estão inseridos. Nesse sentido, observa-se, por parte do MST, a luta em busca de uma educação que seja emancipatória e transformadora para a classe de trabalhadores do campo, pelos direitos, e principalmente, pela escola pública de qualidade.

Convida-se a lançar um novo olhar para a educação do campo, buscando atender as especificidades desses sujeitos, fomentando e cultivando as diversas culturas, memórias, autoestima, valores, os saberes construídos socialmente. Há uma necessidade de (re) construir outra noção de espaço rural, superando a ideologia e visão estereotipada que vê o espaço urbano como avançado e a população do campo como atrasado, inferior, valorizando e (re)conhecendo a especificidade da vida e das relações culturais e sociais. Portanto, a educação do campo não evidencia apenas o lugar, mas os seus sujeitos e práticas. É necessário refletir sobre isso para rompermos essa dicotomia campo versus urbano.

Segundo Caldart (2004, p. 20):

A educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do trabalho campo. [...] O trabalho forma e produz o ser humano: a Educação do Campo precisa recuperar uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, do vínculo entre educação e processos produtivos, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando esse acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e educação dos camponeses.

Ainda, a autora pontua que “a nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação”. (CALDART, 2004, p. 150) Assim, nota-se que a educação do campo identifica a luta desse povo por políticas públicas que garantam o seu direito a uma educação que seja *no* e *do* campo: respectivamente, uma educação de direito no lugar onde vive, e uma educação que seja imaginada a partir desse lugar, articulada à sua cultura, necessidades sociais e humanas, tendo participação ativa, sendo um direito de todos.

Frigotto (2010), ao abordar essas mesmas preposições, destaca o seu entendimento:

Educação no campo mantém o sentido extensionista e cresce-lhe a dimensão do localismo e particularismo. Trata-se da visão de que as crianças e jovens e adultos do campo estão destinados a uma educação menor,

destinada às operações simples do trabalho manual e também com a perspectiva de que permaneceriam para sempre no campo. Desconhece que os processos produtivos, no campo e na cidade, tendem a industrializar-se, cada vez mais, dentro de uma base tecnológica. [...] A denominação de educação do campo engendra um sentido que busca confrontar, há um com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivista. (p. 35)

Souza (2011), ao ressaltar sobre a transformação da escola rural, afirma que ela só é possível se for realizada por meio da “esfera pública que conjuga o interesse da sociedade civil organizada, particularmente dos trabalhadores do campo, com deveres e intenção político-social governamental.” (p. 28) Ao destacar a escola rural e a escola do campo, resalta três aspectos da escola rural, a saber: 1) Um distanciamento entre os conteúdos escolares e a prática social dos sujeitos; 2) Uma centralidade nos materiais didáticos valorizando apenas o espaço urbano e ignorando o rural; e 3) uma organização do trabalho pedagógico, marcada pelo cumprimento de tarefas e propostas oficiais. (SOUZA, 2011)

Ao escrever sobre as características da escola do campo, Souza (2011) pontua os seguintes aspectos centrais:

1) A identidade construída no contexto das lutas empreendidas pela sociedade civil organizada, especialmente dos movimentos sociais do campo; 2) Organização do trabalho pedagógico, que valoriza trabalho, identidade e cultura dos povos do campo; 3) Gestão democrática da escola com intensa participação da comunidade. (p. 32)

É urgente a articulação do pensamento educacional relacionada às especificidades do campo, pois, como afirma Arroyo (2004), quanto mais se assegura a especificidade do campo, mais se assegura a especificidade da escola do campo e da educação, tornando-se, assim, fundamental um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se enchem dessa dinâmica formadora. É necessário proporcionar a função social da escola e da educação num projeto de inserção do campo em todo o conjunto da sociedade.

Percebe-se, dessa maneira, a necessidade de aprender o campo como um espaço de singularidade social e cultural, sendo a singularidade uma categoria que informa as políticas educativas atuais nessa área. Assim, busca-se uma instituição escolar do campo que ofereça aos seus educandos a (re)construção efetiva de conhecimentos, levando sempre em consideração as mudanças econômicas e sociais implícitas num processo de desenvolvimento. (COSTA, 2012)

Convém destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em particular o artigo 28, que estabelece algumas adequações às condições específicas de cada local, devendo-se considerar não apenas o calendário, mas também a realidade do meio sociocultural, econômico e político, bem como o conteúdo dos currículos e metodologias.

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificadamente. I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 16)

Ao considerar a diversidade social, cultural e étnica de cada contexto, entende-se que esta lei traz algumas renovações, reconhecendo o ser humano como um ser social, que possui inúmeras experiências, considerando que há diferenças entre o urbano e campo, que devem ser analisadas na elaboração das metodologias dos conteúdos e dos processos singulares da aprendizagem.

Faz-se necessário entender que a educação do campo identifica-se pelos seus sujeitos, em suas identidades e relações sociais. Na visão de Caldart (2004) “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”. (p. 150)

A partir das leituras acerca da educação do campo, entende-se que o processo de letramento e alfabetização tem grande relevância

nessa realidade para valorizar as diversas necessidades dos povos do campo. Atualmente, essa educação vem sendo estimulada pela cultura e valores de cada sociedade e pelos inúmeros progressos em relação à produção do conhecimento; os alunos precisam entender as mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais no contexto das relações em que está inserido.

Dessa forma, a escola precisa desenvolver projetos e práticas que considerem as especificidades e singularidades dos povos do campo, oferecendo aos seus alunos conteúdos produzidos socialmente partindo das experiências que vivenciam nos contextos culturais, com possibilidade de condições de vida no próprio lugar onde moram, tendo em vista que, para (re) pensar a vida no campo, se necessita (re)pensar a relação campo versus cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso no país. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004)

Conforme escreve Souza (2011) a maior questão é conhecer a dúbia realidade do campo no Brasil para entender os conteúdos dos livros acadêmicos e dos didáticos, e por sua vez, propor estudos e atividades que tenham perspectiva questionadora referente às contradições que cercam o campo e as lutas pela terra e também pela sobrevivência. (p. 26)

No que se refere às concepções de alfabetização e letramento, entende-se que elas vêm passando por grandes transformações, incitadas pelas mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais; com isso, a concepção de cidadão que se deseja formar passa por transformações também e se reflete nas concepções da educação, trazendo implicações e interferências na prática diária dos professores.

A educação, nesse sentido, encontra-se frente a diferentes demandas provenientes dessas relações sociais e culturais, sendo necessário entender que a educação do campo deve estar formada para preparar os indivíduos para a sua realidade, articulando sempre as transformações em seus diferentes aspectos.

Frente a essas mudanças, a alfabetização ganha o caráter de um direito e exige políticas públicas que realizem esse direito de acesso à construção das habilidades de leitura e escrita, relacionadas com as práticas sociais vivenciadas pelos alunos.

A alfabetização constitui-se como política pública que demonstra a responsabilidade do Estado de oferecer condições

necessárias de acesso para aprender a ler e escrever em contextos diversificados, levando em consideração os valores e a cultura de cada povo. É essencial, portanto, uma nova proposição de alfabetização que possibilite tanto a criação como a produção de textos espontâneos, oportunizando aos alunos (re)descobrir e (re)construir seu próprio conhecimento.

Campos (2003, p. 164) destaca que o conhecimento produzido no cotidiano escolar deve estar voltado para que o aluno possa intervir na realidade, podendo o material utilizado em sala de aula ser usado para a (re)construção da vida, nos arredores do âmbito escolar e nas relações institucionais que conferem poder à comunidade a que o indivíduo pertence. É preciso, dessa forma, pensar em recursos, estratégias e práticas que possam estar articuladas às riquezas e valorização das experiências diárias e práticas sociais dos alunos do campo.

Valorizar a cultura dos sujeitos do campo "significa criar vínculos com a comunidade e gerar um sentimento de pertença ao lugar e ao grupo social, possibilitando uma criação de uma identidade sociocultural que leva o aluno a compreender o mundo e transformá-lo". (PARANÁ, 2006, p. 38)

Pensar em práticas que atenda a especificidade dos alunos do campo, valorizando os conhecimentos que os sujeitos trazem pra sala de aula é um enorme desafio para as escolas, bem sua discussão e reflexão, buscando a (re)significação da cultura para que não se sintam inferiores ou discriminados, mas indivíduos que (re)produzem conhecimento, e ao mesmo tempo, são sujeitos políticos. Nesse sentido, as novas proposições de alfabetização e letramento devem articular-se com as políticas de formação de professores.

Sobre o processo de alfabetizar, é relevante destacar que a complexidade da sociedade contemporânea, com contextos culturais diversificados, coloca novos desafios políticos e pedagógicos para a alfabetização do campo, sendo necessário um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre a formação e produção, entre educação e compromisso político. (ROCHA, 2010)

Neste sentido, faz-se necessário refletir acerca das práticas pedagógicas nas escolas do campo, assunto discutido a seguir.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DO CAMPO

A prática pedagógica encontra o seu destino à proporção que acontece uma mediação dos conteúdos pelo educador baseando em contextos sociais reais, e com possibilidade de significado pelo educando para que a sua realidade social seja transformada e modificada. Essa explicação pode ser constatada na obra da pesquisadora Veiga (1989, p. 16) onde ressalta que a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática [...]”.

Souza (2006) ao concordar com a autora supracitada afirma que:

A prática pedagógica está imbuída de contradições e de características socioculturais predominante na sociedade. Ela pode ser competitiva ou solidária; individualista ou cooperativa; subordinação ou de autonomia, em função dos interesses que atendem a educação. (p. 106)

As características da prática pedagógica e os seus respectivos elementos articuladores que a autora se refere é uma educação emancipatória e transformadora, aos sujeitos do campo e da cidade, objetivando colaborar para uma sociedade melhor em seus diversos aspectos tais como, sociais, culturais, econômicos e políticos, e que respectivamente estes indivíduos tenham progresso e efetivamente melhorem de vida.

Souza (2006, p. 106) afirma que a emancipação do processo educativo, deve sempre ser pensada partindo do diálogo com os indivíduos da educação, considerando suas experiências bem como sua compreensão de mundo, como sendo o início para a reflexão determinada pela teoria crítica.

A prática pedagógica não pode ser examinada de forma isolada e descontextualizada da realidade social que os sujeitos vivem e participam, direta ou indiretamente. A origem da totalidade é essencial para compreender a lógica que conduz o trabalho do educador, que aceita o desafio ou acaba se renunciando do

trabalho com a educação do campo, que infelizmente continua sendo marginalizada nas políticas educacionais brasileiras. (SOUZA, 2006, p. 107)

De fato, constata-se que as práticas pedagógicas e as políticas educacionais (em sua maioria), priorizam conteúdos que são muito distantes da prática social dos educandos que estão na escola. Práticas marcadas por um ensino tradicional, com processos educativos fragmentados, priorizando apenas uma disciplina ou outra, também enfatizam muita cópia em sala de aula, memorização, materiais didáticos que valorizam as relações urbanas e menosprezam os sujeitos do campo, fazendo com que se sintam inferiores, atrasados, discriminados ou indivíduos de segunda categoria.

Souza (2011) destaca que é relevante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas no âmbito escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o "educativo". (p. 2)

Evidencia-se que há uma relação entre teoria e prática, a qual pressupõe a prática pedagógica, pois a teoria e prática encontram-se numa unidade. Veiga (1989), nesse sentido, explica que o lado teórico é:

Representado por um conjunto de ideias construído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria prima. (p. 17)

Já o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo:

Conjunto dos meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que a distingue da teoria é o caráter real, objetivo da matéria-prima sobre a qual ela atua dos meios ou instrumentos com que exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva e de modo natural ou social, satisfazer determinada necessidade humana. (VEIGA, 1989, p. 17)

Souza (2006, p. 102), ao se referir à prática pedagógica, destaca que é uma dimensão da prática social que visa à formação humana nos espaços escolares, bem como nos espaços ao redor da escola, com intenção de aprendizagem. Nesse contexto, estão as experiências desenvolvidas e vivenciadas pelos educandos fora do âmbito escolar e os saberes escolares que os alunos desenvolvem na sociedade em que vivem, com a família, amigos, entre outros.

A prática pedagógica e a prática educativa ou prática educacional são vistas como sinônimos, correspondendo ao ato educativo, ao determinar a prática na sala de aula, ao refletir, a metodologia utilizada e a sua entre o professor, aluno e a comunidade. (SOUZA, 2006, p. 101)

Ao partir da prática social, o professor percebe que o conteúdo transmitido aos alunos terá significado e que eles irão (re)construir os seus conhecimentos de forma gradativa, desenvolvendo uma atitude transformadora da sociedade; desta forma, o educando irá perceber que o conhecimento científico faz parte de sua vida e que pode ajudar a melhorar e progredir.

A seguir, apresenta-se uma breve análise comparativa entre a prática tradicional e a prática emancipatória.

PRÁTICAS E PROJETOS NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL

Desde o contato com a escola pesquisada, o que sempre preocupou foi desenvolver estratégias de trabalho com a leitura e escrita que propiciassem muito mais do que a simples aquisição na decodificação e transcrição do código escrito; portanto, o trabalho com projetos escolares na perspectiva da alfabetização e letramento mostrou-se adequado para atender a tais necessidades.

Para Soares (2006), no alfabetizar letrando, ocorre o ensino da leitura e da escrita dentro das práticas sociais de letramento, para que os educandos possam ao mesmo tempo ser alfabetizados e letrados, constituindo uma nova postura no processo de aprendizagem, que coloca o educando como construtor de seu conhecimento, pois reflete e reformula o que é aprendido; nesse contexto, o professor tem a função de ser interlocutor e facilitador, propiciando um local que tem como foco principal a aprendizagem condizente e significativa.

Durante a inserção na instituição escolar pesquisada, permeada de encontros para discussões e estudos, percebe-se que a biblioteca apresenta algumas fragilidades, tendo inúmeros exemplares de livros didáticos, pertencentes a diversas coleções, alguns recebidos de doações particulares e outros encaminhados pelo MEC, poucos dicionários, livros de literatura infantil, literatura infanto-juvenil, enciclopédias, clássicos da literatura brasileira, entre outros. Sentiu-se também a ausência de atividades que demonstrassem o exercício da escrita espontânea dos alunos, como redações, varais de leitura, produção de texto, cartazes e outros suportes que revelam a presença da escrita nesse local, o que geralmente é comum encontrar nesses ambientes. A biblioteca apresenta poucos recursos audiovisuais, atividades de incentivo de leitura e atividades extracurriculares; além disso, conta com um ambiente pouco agradável, com algumas mesas e cadeiras para confecção de trabalhos.

O local também é sombrio, com pouca luminosidade para a realização de leituras, além de a localização da seção de empréstimos e acervo bibliográfico estar no meio do espaço, dificultando um ambiente de silêncio e aconchego, essencial para pesquisas e estudos.

Nesse sentido, as reflexões expressas na obra de Soares (2006) demonstram condições relevantes para o letramento; uma delas é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países de terceiro mundo é que se alfabetizam os alunos, mas não são oferecidas condições para ler e escrever; muitas vezes, não há material à sua disposição, o preço dos livros é inacessível, há poucos livros, bibliotecas e livrarias, entre outros fatores.

Reestruturamos a biblioteca da escola, tornando-a um ambiente agradável e prazeroso, despertando o interesse dos alunos para o desenvolvimento de atividades, leituras e pesquisas. Uma biblioteca bem organizada encanta alunos e professores. De fato, nos educandos dessa escola, visualizaram-se, durante os momentos de pesquisa, alegria e brilho nos olhos.

Posteriormente, desenvolveram-se projetos tanto na biblioteca quanto na sala de aula, que serão abordados a seguir.

O projeto desenvolvido pela pesquisadora com as professoras – O universo da leitura – tem os seguintes objetivos: demonstrar gosto pela leitura e escrita; apreciar o momento das histórias com

entusiasmo e prazer; conhecer/explorar a escrita como prática de uso social; produzir textos orais; e usar a escrita como maneira de comunicação entre os colegas da escola e a comunidade em que vivem. Para atingi-los, é essencial articular algumas estratégias de ensino, como a organização de um local adequado e o planejamento de atividades didáticas diárias. Assim, foram organizados e disponibilizados materiais escritos diversos, como livros infantis, de contos, de fábulas, jornais, revistas, gibis, livros de receitas, em um espaço em que ficassem à disposição de todos, permitindo seu fácil manuseio pelos leitores aprendizes.

As principais atividades diárias desenvolvidas foram: leitura de um livro ou uma poesia, poema, crônica, rimas, parlenda, trava-língua ou conto (leitura compartilhada e leitura individual); manuseio de diversos materiais escritos, com levantamento de hipóteses sobre o material e figuras, de maneira a contribuir na (re)construção de significados; leitura de textos informativos e instrucionais, com o objetivo de aprender a selecionar informações; escrita de textos com intervenção da professora, pesquisadora ou em grupos; momentos de diálogo, debates e discussões para os educandos desenvolverem a capacidade de inferir, elaborar versões, realizar levantamentos a respeito de determinado assunto e compartilhar suas experiências e vivências; realização da ficha técnica do livro lido e um comentário crítico sobre ele.

Ao final, a professora e pesquisadora realizaram intervenções de ensino, no intuito de melhorar os comportamentos de leitura, corrigir, fazer intervenções diferenciadas, em pequenos grupos ou individuais, tendo momentos coletivos para os momentos de informação. É relevante ajudar o aluno a tomar consciência da natureza de sua atividade perceptiva quando lê, provocando, dessa maneira, uma observação e uma reflexão sobre sua ação. (FOUCAMBERT, 2008)

O trabalho explorando trava-língua² e rimas³ foi um sucesso com os educandos, e constituiu uma maneira lúdica e cativante para resgatar o desejo e entusiasmo pelo estudo e leitura.

2 Trava-língua é uma espécie de jogo verbal que consiste em falar, com clareza e rapidez, frases ou versos com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar ou sílabas formadas com os mesmos sons, mas em ordem diferente. Além de aperfeiçoar a pronúncia, serve para divertir e provocar disputa entre amigos.

3 Rima é uma repetição do mesmo som, no fim de dois ou vários versos, ou seja, uma palavra que rima com a outra.

Inicialmente, realizaram-se momentos de leitura e troca de informações em sala de aula acerca da temática; posteriormente, os alunos fizeram pesquisa em casa com os pais, familiares e comunidade, trazendo várias informações. Em sala de aula, houve momentos de debates, discussões e reflexões acerca do assunto e foi uma surpresa a participação e comprometimento de todos e o domínio das pesquisas apresentadas, tanto na teoria quanto na prática.

Ao final, organizaram-se e montaram-se cartazes com os trava-línguas, as rimas, os dados coletados, e os conteúdos apresentados pelos alunos. Ao visualizar os cartazes, notou-se que a disposição do título na cartolina estava adequada, o desenho realizado pelos educandos havia sido colado, outros fizeram diretamente na cartolina e constavam somente tópicos importantes sobre a temática estudada, condição essencial para uma boa apresentação em um cartaz.

Não foram desvalorizados os desenhos realizados pelos alunos nos cartazes e nas produções textuais, pois acredita-se que a utilização dessas formas de expressão pode se configurar como via de estimulação do enriquecimento significativo do universo dos alunos.

Ao propor um local em que os educandos possam se expor e utilizar várias linguagens para se expressar, como a produção de texto, os cartazes, as poesias, há o enriquecimento pelas interações com diversificadas formas de manifestação e expressão. É preciso valorizar a criatividade e livre expressão dos alunos, considerando o desenho, a imagem e a oralidade. Dessa forma, a língua será valorizada e enobrecida em sala de aula.

Campos (2003) afirma que usar a linguagem em sala de aula numa perspectiva de escrita emancipatória seria um processo que refletiria a luta pelo poder na sociedade

O uso da linguagem, ao contrário do que a escola enfatiza, não é desinteressado e neutro, mas deve ser visto como impregnado pelo mundo social que a envolve. Daí necessitarmos de políticas de formação profissional que levem em consideração uma concepção de linguagem e leitura voltadas para a superação de práticas escolares tradicionais, expressas através de um discurso pedagógico autoritário, ainda hoje muito presente no ambiente escolar. (CAMPOS, 2003, p. 192)

Na escola, o trabalho com a linguagem deve ser feito através de um constante processo de leitura, interpretação, compreensão, reflexão, (re)construção e transformação de textos, de modo a levar o educando, no "momento adequado, a sistematizar os aspectos gramaticais da língua, bem como a interagir nas mais variadas situações enunciativas da vida cotidiana". (CAMPOS, 2003, p. 72)

Quanto às atividades, explorando as parlendas, contos, adivinhas, trava-línguas e rimas, Colombo e Oliveira (2007) ressaltam que elas transmitem valores sociais, saberes, e, ao mesmo tempo, distraem por seu poder transformador, pois ensinam e divertem. Ainda, proporcionam aos alunos ultrapassar a mera retenção de informações na memória, desenvolvendo "habilidades reflexivas e criativas, que permitem prepará-las para a aquisição sistemática educacional, em diferentes dimensões, como a técnica, a científica, a política e a social, construindo e reconstruindo-se como um ser humano social e ativo". (p. 9)

A socialização e a difusão da produção dos alunos são muito relevantes, mas muitas vezes deixadas de lado para serem resgatadas num determinado momento, no qual, muitas vezes, já perderam o sentido. O professor pode usar essa etapa para motivar os educandos a produzir seus próprios textos individuais, em duplas ou em grupos. Nota-se que, quando os alunos souberam que sua produção seria exposta na biblioteca, num varal de poesias, o comprometimento e envolvimento com o seu texto foram bem maiores.

Um trabalho crítico com a escrita de textos poéticos no âmbito escolar abre espaço para a criatividade e a possibilidade de múltiplas leituras, permitindo ao educando ultrapassar a repetição do discurso escolar padronizado e produzir uma escrita significativa. Nesse sentido, o trabalho com poesias demonstra a possibilidade de se explorar uma forma de linguagem que não tem seu valor relacionado à funcionalidade, ao utilitarismo, tão comum à escrita usada no cotidiano. A poesia permite exceder esse "escrever para"⁴, pois se relaciona com um escrever gratuito, cujo valor está na fantasia, no lúdico, na satisfação experimentada pela pessoa que a escreve ou lê. (OLIVEIRA, 2004, p. 87)

4 Com essa expressão, a autora refere-se a arrumar um emprego, sabendo assinar o nome entre outros semelhantes.

Ao trabalhar a leitura, os vocabulários desconhecidos pelos alunos eram pesquisados nos dicionários e eles escreviam o que compreendiam, visto que, no início das observações, percebe-se que o dicionário era pouco utilizado em sala de aula e na biblioteca. Dessa forma, o educando passa a se assumir como ser pensante, transformador, criador, comunicante (FREIRE, 1996), reconhecendo-se como um ser histórico, cultural e consciente das suas possibilidades, que representam sua luta como sujeito de desejos e direitos, como sujeito político.

Segundo Foucambert (2008), ao trabalhar a leitura na 5ª e 6ª séries (atualmente ano), o educador tem a responsabilidade de incitar, preparar, retornar às situações de aprendizagem vividas anteriormente, graças a debates sobre um tema, um livro. Esse trabalho de instigação é de fundamental relevância.

Na pesquisa, as possibilidades de leitura em sala e na biblioteca difundiram-se, surgindo reflexões entre os colegas. No momento das leituras coletivas, por exemplo, surgiram diversas perguntas e pontos de vista acerca do tema discutido ou obras. O acesso aos livros permitia que alguns conhecimentos fossem produzidos entre os educandos, independentemente da intervenção sistemática da professora ou pesquisadora. Eles trocavam conhecimentos de mundo e discutiam assuntos diversificados, com base nas obras que entre eles circulavam.

De fato, a proximidade entre o leitor e o texto, na forma de livro, motiva o interesse e induz à leitura (ZILBERMAN, 2006). Nesse sentido, entende-se que os educandos queriam ler mais; na verdade, queriam ler o mundo, como diz Paulo Freire (1989). Os alunos começaram a enxergar com novos olhos o verdadeiro universo dos livros, como maneira lúdica na aprendizagem. Apresentar a leitura do livro no espaço escolar, de forma a atingir uma dimensão prazerosa, é desarticular da escola práticas de leituras estruturalistas e proporcionar um espaço de possibilidade no (re)conhecimento de sua história de vida.

Outro aspecto que chamou atenção foi o processo de interação entre os educandos a partir das obras escolhidas. Eles mostravam cenas uns para os outros, sorriam em razão de alguma imagem que lhes chamava atenção, às vezes trocavam de livro com o colega e faziam comentários. Realmente, o ato de leitura, como aponta Foucambert (2008, p. 149), é “uma investigação, uma penetração, um desvelamento”.

Explorou-se também o trabalho com jornais, ideia que veio depois de detectada, no início da pesquisa, uma insuficiência de trabalho com esses materiais na instituição.

O jornal é uma coletânea de textos de gêneros variados: editoriais, notícias, classificados, reportagens, horóscopos. Em razão da diversidade de textos presentes em um único suporte, nota-se a relevância do trabalho com o material, fonte de textos diferentes que cumprem diversas funções para o leitor, como informar sobre os acontecimentos atuais, entreter, divulgar produtos e a programação cultural e (in)formar opinião. Quando o professor traz um jornal para a sala de aula para ler com os alunos, oferece a oportunidade para que, eles mesmos, lidem com a língua em um de seus usos concretos, amplamente utilizado pela sociedade. Em geral, o jornal é um suporte de textos conhecido pelos educandos, sendo encontrado em bancas de revistas, distribuído em diferentes estabelecimentos e vendido nos sinais das vias públicas.

Propiciaram-se nos grupos momentos não apenas de criação, mas também de revisão dos textos pelos outros colegas do grupo, sem nenhum constrangimento, mas com a posição de que os erros permitem aos sujeitos aprender, superar os limites e desafios e, principalmente, crescer. Assim, os educandos faziam um exercício de compreensão e leitura com foco em aperfeiçoar e enriquecer a sua própria escrita e também a dos amigos. Posteriormente, o texto era revisto pela professora e pesquisadora. Ressalta-se que o enfoque foi modificado: não se buscam erros para punir ou retirar algo dos alunos, mas para aperfeiçoar a comunicação, melhorar e aprender.

Os educandos sentiram-se instigados com a proposição de ler o jornal, manusear o material, produzir e reescrever notícias; muitos aproveitaram para compartilhar com os colegas as produções nos grupos. Rojo (2004, p. 5) ressalta que “ler uma reportagem numa revista ou um conto num livro, dar uma aula que se baseia em escritos, [...] fazer um relatório, ler notícias no jornal impresso [...] são práticas letradas que envolvem gêneros específicos que se configuram em textos específicos”.

Segundo Grossi (2008, p. 124), trabalhar com o jornal e seus suplementos possibilita “a discussão de uma série de conhecimentos e, por que não dizer, uma tomada de consciência

pela professora dos bens simbólicos que circulam na cidade, a que as crianças não têm acesso”.

Explorar os gêneros de circulação social concreta é relevante para a prática social ativa e cidadã dos educandos, desde guiar-se por rótulos e receitas nas práticas cotidianas culinárias, até explorar um romance ou escrever uma notícia de jornal. Nada impede que as práticas pedagógicas se deem sobre textos interessantes e importantes, em vez de frases descontextualizadas e às vezes insignificativas (ROJO, 2004). Convém citar que a presente pesquisa deu prioridade aos gêneros textuais como estratégia prazerosa de aprendizagem, repensada a partir da multiplicidade dos diferentes suportes textuais, de forma que o educando note os vários discursos e exercite a reflexão do seu próprio discurso. Nesse viés, qualquer prática pedagógica que implique repetir um discurso obrigatório e constrangedor não será contemplada.

Soares (2006, p. 58-59) postula que é necessário criar condições para que os educandos passem a ficar imersos em um ambiente de letramento e possam nele adentrar, ou seja,

[...] num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer.

Numa sociedade grafocêntrica, trabalhar e oportunizar na escola materiais, temas atuais e atividades que aproximem os alunos do dia a dia é (re)significar a aprendizagem, colaborar para que eles entendam o mundo e a sociedade, preparando-os para a ação. É dar prioridade à leitura crítica da cidadania, apropriando-se da palavra como um instrumento de luta; de poder; aos poucos, os alunos tornam-se leitores críticos, não apenas dos textos, mas do mundo que os cerca.

Explorar o trabalho com a leitura e o desenvolvimento de diversas atividades com o jornal permitiu aos alunos emergir no mundo do conhecimento, atualizar-se, refletir sobre vários tipos de linguagem, sentindo a verdadeira significação do aprender. É preciso oferecer a possibilidade de os educandos aprenderem outros tipos de leitura. Por isso, concorda-se com o pensamento de Freire (1989),

quando afirma que ler é muito mais que decodificar palavras, é ler o mundo.

Quando a leitura e escrita ganham significado, o educando nota que representam maneiras de expressão mais válidas para a interação com o universo, alcançando, dessa forma, seu papel como práticas sociais. Os alunos sentem que têm a capacidade de (re)produzir com autonomia e se expressar, usando a escrita como maneira concreta de comunicação, sendo autores da sua própria história, reconhecendo-se como indivíduos de direitos. Entende-se que “produzir conhecimentos significa colocar os sujeitos da aprendizagem numa perspectiva de questionamento que leve ao estudo e à reflexão. Estes podem tornar possível, de forma coletiva, a construção do conhecimento sobre a própria realidade”. (CUNHA, 2004, p. 156)

Ao trabalhar a produção de textos, é de suma importância que os educandos sejam incentivados de várias formas, com gestos e palavras, sendo relevante mostrar a eles que o que escreveram é obra e criação própria, sendo eles os autores de seus textos; isso é mérito deles, utilizando a criatividade, a investigação, a curiosidade e a reflexão.

Compreende-se que o poder de ensinar é algo que ultrapassa as paredes da sala de aula: ensina-se o gosto pela descoberta, pelo novo, pela leitura, pela pesquisa. Aprender não é apenas um ato racional, mas envolve um fazer global, configurando-se num ato amoroso também, de amor a si mesmo, à vida e, principalmente, a tudo que ela abrange.

Tardif (2002, p. 118) aponta que ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de educandos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimento e à socialização.

Citam-se alguns projetos escolares, mas Souza (2006, p. 112) destaca que “a escola do campo oferece uma infinita de possibilidades curriculares”, que ao longo de ano podem ser desenvolvidas por um ou mais educadores, envolvendo as pessoas da comunidade. Finaliza-se ressaltando que o desenvolvimento de projetos não se insere em uma proposta de renovação de atividades, mas em uma mudança de postura que exige um (re)pensar acerca da prática pedagógica dos professores, com o intuito de incluir cada vez mais o educando na aprendizagem com pesquisa e desafios diários, sempre no viés de agir e interagir com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as professoras não se comprometem somente com o cumprimento do conteúdo do planejamento, mas, sim, com a formação de seus educandos. A prática pedagógica desenvolvida no âmbito escolar pelas profissionais oscila entre a prática tradicional e a prática mais atual, visto que em alguns momentos preocupam-se com as necessidades dos alunos, mas, em determinadas atividades desenvolvidas em sala de aula, prevalecem algumas práticas tradicionais, mecanizadas e distantes da realidade social dos sujeitos.

Essa constatação tem como base algumas atividades e ações desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, especificamente nas propostas de trabalho com o ensino tanto da leitura quanto da escrita, enfatizando a memorização e repetição com frequência. Ainda que a leitura e escrita exerçam presença em vários momentos na escola, as funções e usos desse bem cultural revelam os aspectos mecânicos do processo de aquisição do ler e escrever, principalmente em determinadas situações dentro da sala de aula. Algumas tarefas ocorridas demonstram práticas pedagógicas com objetivos meramente técnicos, de maneira isolada e descontextualizada da realidade social dos sujeitos, com atividades que priorizam e exercitam a repetição em vez de tarefas que favoreçam a leitura e escrita espontânea e prazerosa dos educandos.

É importante ressaltar que o uso meramente escolar do ler e escrever, por meio de ações e tarefas mecânicas e repetitivas, em vez de desenvolver o interesse, prazer e gosto pela prática da leitura e escrita, pode comprometer a formação do futuro leitor, causando ojeriza pelos livros. A instituição escolar, como principal agência de letramento, deve desenvolver práticas pedagógicas significativas de usos sociais da leitura e escrita, tomando como parâmetro o suporte dos múltiplos gêneros textuais presentes nos vários domínios da sociedade. Deste modo, permitisse que os educandos entendam o significado e o sentido das inúmeras maneiras de comunicação, sendo indispensável entender a necessidade de valorizar a diversidade linguística dos sujeitos do campo.

Por fim, entende-se que um ensino contextualizado e significativo tem maiores chances de obter sucesso na aprendizagem dos alunos, como ficou comprovado neste estudo, com o desenvolvimento de projetos e práticas que proporcionem o ensino da leitura e escrita como prática social e o acesso constante a material escrito variado. A partir da pesquisa, percebeu-se que houve efetiva aprendizagem dos educandos do 5º ano B, os quais vivenciaram situações de ensino que privilegiaram discussões e debate e ampliaram a perspectiva do olhar desses alunos, professores e coordenadores.

ABSTRACT

In the past years, the thoughts on alphabetization have shown that the acquisition of writing is a multifaceted and complex process, in which it is considered relevant to establish the link between the technical and sociocultural dimensions in the learning of writing. The conception of alphabetization that guides this research takes in consideration both the acquisition of the alphabetic code and the social practices of reading and writing in its many contexts. After discussions and readings about the pedagogical practice at school and especially in everyday classroom, the objective of the research was aimed at the practice of portuguese language Teachers and to the support of early elementary grades in a public school, having the pedagogical practice as the object of study. Therefore, the main objective in this paper was the analysis of the pedagogical practices of alphabetization and literacy in portuguese language and the support developed to 5th grade of the elementary school Rosa Picheth Municipal Rural School, located in Araucária Paraná, Brazil. Theoretical considerations about alphabetization and literacy, in the context of this paper, are based on Kleiman (1995), Soares (2003, 2006, 2007), among others, in which whose conception alphabetization and literacy are different processes, but inseparable in the process of acquisition of reading and alphabetic writing. The qualitative research made use of survey techniques, observations of the Portuguese classes and document analysis. At the end, it concludes that a contextualized and meaningful teaching has more chances to be successful in the learning of students, as it is proved by the development of projects and practicing that allows reading and writing learning, as a social activity, besides the constant access to varied written material. Hence, It was noticed that there was effective learning by the students in 5th grade B.

Keywords: Alphabetization. Literacy. Pedagogical practices.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

CAMPOS, S. P. Práticas de letramento no meio rural brasileiro: A influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária. 157 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

COLELLO, S. M. G. “Alfabetização e letramento: o que será que será?”. In: LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G.; ARANTES, V. A. (Org.). Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010. (Coleção pontos e contrapontos).

COLOMBO, A. A.; OLIVEIRA, F. N. Brincadeiras Cantadas: as situações de interação lúdica como espaço de reflexão da prática pedagógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, VII., 2007, Curitiba. Anais... Curitiba: Editora da PUC, 2007. v. 01. p. 321-332.

CUNHA, M. I. A Relação Professor-Aluno. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Repensando a didática. 15.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 145-158.

DESCARDECI, M. A. A de S. Pedagogia e letramento: questões para o ensino da língua materna. In: Pedagogia em debate. Curitiba, Paraná: Universidade Tuiuti do Paraná, 2002, p 41 – 48.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAMBERT, J. Modos de ser leitor - Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental – Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FRIGOTTO, G. Projeto Societário contra-hegômico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antonio et al. (Org.). Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 1946.

GROSSI, M. E. de A. A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

KLEIMAN, Â. (Org.) Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. 294 p.

Práticas pedagógicas na perspectiva da... - *Eliane de Souza Silva*

LEITE, S. A. S. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G.; ARANTES, V. A. (Org.). Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010. (Coleção pontos e contrapontos).

VEIGA, I. P. A. (Org.). Repensando a Didática. 21.ed. Campinas: Papirus, 2004, v. 1, p. 75-91.

OLIVEIRA, C. Produção de textos: uma experiência com alunos de 2ª série. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Caxambu, 2003. CD-ROM. Disponível em: www.anped.org.br/26ra.htm. GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita, 2003. Acesso em: 28 mar. 2014.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128p. Reimpressão.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Educação do campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. Educação & Sociedade, v. 29, p. 1089-1111, 2008.

_____. A educação é do campo no estado do Paraná? In: SOUZA, M. A. de (Org.). Práticas no/do campo. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

_____. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. In: ENCONTRO IBERO AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA, 4., 2011. Disponível em: [www.http://ensino.univates.br](http://ensino.univates.br). Acesso em: 05 nov. 2013.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TFOUNI, L. V. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.

VEIGA, I. P. A. A prática pedagógica do professor de didática. São Paulo: Papirus, 1989.

_____(Org.). Repensando a didática. 27.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ZILBERMAN, R. Livros e leitura entre professores e alunos. Revista Leituras, Brasília, p. 23-25. Nov. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/leituras1.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2014.

Recebido em 1/3/2016

Aceito em 4/4/2016