


DOSSIÊ - ARTIGOS

Percepções docentes acerca dos saberes dos estudantes no processo de alfabetização nas escolas do campo

Teachers' perceptions about students' knowledge in the literacy process in countryside schools

 Railson Borges Lima *
Nádia Cirene Cordovil dos Santos **
Antônio Marcos Pantoja dos Santos ***

Recebido em: 10 mar. 2022
Aprovado em: 11 maio 2022

Resumo: O presente artigo versa sobre como os professores percebem os saberes dos estudantes das escolas do campo e os integram às suas ações pedagógicas e práticas docentes cotidianas. São apresentados os resultados de uma pesquisa realizada junto a professores e professoras de escolas públicas do campo, que atuam em classes do ciclo de alfabetização de três municípios de diferentes regiões brasileiras, sendo: Aurora do Pará (PA), Bom Jesus (PI) e Luziânia (GO). No primeiro momento, discute-se o processo de alfabetização na escola do campo, sua constituição histórica e seus desafios frente às indicações feitas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e normatizações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seguida, o debate fica em torno da prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental aliado aos seus princípios e níveis de organização. Em terceiro momento, descreve-se o percurso metodológico adotado para construção, qualificação e análise dos dados. No quarto momento, apresenta-se os resultados dialogando com as vozes dos sujeitos entrevistados. Por fim, é feita uma reflexão sobre a percepção dos professores quanto aos saberes dos estudantes no processo de alfabetização, seguida de algumas considerações retomando o objetivo inicialmente proposto.

Palavras-chave: Prática docente. Alfabetização. Escolas do campo. Saberes do campo.

Abstract: This article deals with how teachers perceive the knowledge of students from rural schools and integrate them into their pedagogical actions and daily teaching practices. The results of a research carried out with teachers from public schools in the countryside, who work in classes of the literacy cycle of three municipalities in different Brazilian regions, are presented: Aurora do Pará (PA), Bom Jesus (PI) and Luziania (GO). At first, the literacy process in rural schools is discussed, its historical constitution and its challenges in the face of the indications made in the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools and the norms of the National Common Curricular Base (BNCC). Then, the debate revolves around the teaching practice in the early years of elementary school combined with its principles and levels of organization. Thirdly, the methodological approach adopted for the construction, qualification and analysis of the data is described. In the fourth moment, the results are presented dialoguing with the voices of the interviewed subjects. Finally, a reflection is made on the teachers' perception of the students' knowledge in the literacy process, followed by some considerations resuming the initially proposed objective.

Keywords: Teaching practice. Literacy. Countryside schools. Rural knowledge.

* Railson Borges Lima. Contato: railsonborges162016@gmail.com

** Nádia Cirene Cordovil dos Santos. Contato: nadiacirene@gmail.com

*** Antônio Marcos Pantoja dos Santos. Contato: antoniomarcos@edu.se.df.gov.br

Introdução

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada junto a professores e professoras que atuam em classes do ciclo de alfabetização em municípios e regiões diferentes do Brasil, quais sejam: Aurora do Pará (PA), Bom Jesus (PI) e Luziânia (GO). Nosso objetivo geral foi analisar como os professores percebem os saberes dos estudantes no processo de alfabetização, levando em consideração os princípios e orientações instituídos pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para buscar sustentação teórica e responder ao objetivo, traçamos alguns questionamentos: como se dá a prática dos professores alfabetizadores em escolas do campo em regiões diferentes do Brasil? Os fazeres docentes levam em consideração os saberes dos estudantes no processo de alfabetização? Como os saberes dos estudantes são contextualizados com os conteúdos curriculares trabalhados pela escola? De que forma os professores percebem as orientações contidas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e na BNCC?

Dessa forma, no primeiro momento, consideramos como essencial debater o processo de alfabetização na escola do campo, sua constituição histórica e seus desafios frente às indicações feitas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e orientações da BNCC. Em seguida, discutimos a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental, aliada aos princípios e níveis de organização. Logo após, apresentamos o percurso metodológico adotado para construção, qualificação e análise dos dados. Posteriormente, expomos os resultados dialogando com as vozes dos sujeitos entrevistados e refletimos sobre a percepção dos professores quanto aos saberes dos estudantes no processo de alfabetização. Por fim, tecemos algumas considerações retomando o objetivo inicialmente proposto.

Para a coleta de dados foram aplicados questionários com professores e professoras das redes públicas de ensino dos municípios citados. Na fundamentação teórica e análise dos dados, partimos de uma caracterização dos princípios educacionais, sociais e culturais que integram o processo de alfabetização, mediante o diálogo com alguns autores/as, tais como: Antunes (2009), Brandão (2015), Caldart (2012; 2021), Cândido (2004), Freire (2011), Gadotti (2003), Hage (2018), Kato (2007), entre outros.

Os procedimentos metodológicos adotados constituem-se como pesquisa exploratória de caráter qualitativo, tendo como instrumentos de produção de dados questionários abertos, onde os sujeitos puderam expressar suas opiniões, percepções e relatar suas

experiências docentes, frente ao processo formativo de alfabetização das crianças.

A análise dos dados indicou uma alta adesão aos processos linguísticos e dialetais. Do grupo de professores entrevistados, 66,7% disseram que trabalham com os dialetos linguísticos no cotidiano de suas práticas pedagógicas como integralizador desse vínculo. Já para 22,2%, os saberes são movidos por outras linguagens artísticas e culturais e, para apenas 1% dos respondentes, os estudantes não estabelecem relação dos seus saberes com a produção escrita e literária.

1. Breve contexto da organização do processo de alfabetização na Educação do Campo

O processo de alfabetização no campo segue concepções metodológicas que orientam as práticas educativas a serem implementadas nas escolas do campo. Conceitualmente, a Educação do Campo é caracterizada como um fenômeno histórico da realidade brasileira que “visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 257) e “identifica e reúne diferentes lutas pelo povo que vive e trabalha no campo para garantir o acesso à educação pública” (CALDART, 2021, p. 355).

Dentro desse contexto, a conquista de políticas públicas foi importante para o processo de formação dos estudantes do campo, desde os anos iniciais na alfabetização até o ensino superior. A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em 16 de abril de 1998 foi uma das conquistas dos camponeses e seu objetivo foi promover a educação nos assentamentos da Reforma Agrária, utilizando-se de metodologias específicas que dialoguem com a realidade dos sujeitos que vivem nesses locais (GUEDES, 2018).

Historicamente, a Educação do Campo foi negada aos sujeitos sociais do campo, combinada com a ausência de outros direitos, tais como: direito à terra, acesso à saúde, trabalho em condições dignas, preservação cultural, entre outros, pela lógica hegemônica de organização e produção imposta pelo agronegócio (ALENTEJANO, 2020). Recentemente, em 2018, o movimento em prol de uma Educação do Campo completou 20 anos, desde a realização da 1ª Conferência por uma Educação Básica do Campo, no município de Luziânia, estado de Goiás, em 1998, um marco histórico nesse contexto (CALDART, 2012; HAGE, 2018). Esse debate foi ampliado em 2004, quando foi realizada a 2ª Conferência, consolidando o lema: Educação do Campo: “direito nosso, dever do Estado” (MOLINA, 2012).

A Educação do Campo se afirma como política pública de estado e de direito com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) no ano de 2004, por meio

da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), onde estiveram reunidos lideranças de movimentos sociais e sindicais.

A Educação do Campo, portanto, reflete a análise sobre as contradições sociais, sobre as lutas coletivas e espaços de articulação com outros setores da sociedade. Sua concepção é construída e disputada nas relações sociais do campo, como, por exemplo, nas relações de trabalho, no respeito ao meio ambiente e no modo de produzir. Deste modo, a Educação do Campo se articula com a pedagogia emancipatória, em que educar tem o objetivo da desalienação (CALDART, 2021).

Posto isto, percebemos que se torna importante no processo de alfabetização a observação do campo e seus contextos. Assim, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo por meio da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que trazem orientações para implementação de práticas pedagógicas que reconheçam o modo próprio de vida social e sua identidade local dos povos do campo (BRASIL, 2002).

Essa série de elementos do campo devem ser considerados nos programas e políticas públicas voltadas para a Educação do Campo. Os aspectos culturais e os saberes devem estar presentes nos processos de alfabetização. O Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), promulgado em 2012 e reformulado em 2017, estabelece diretrizes para a formação continuada de educadores, bem como para a organização curricular e pedagógica dos processos de alfabetização (BRASIL, 2012; 2017).

A alfabetização na Educação do Campo deve pressupor uma lógica processual de construção do conhecimento, realizada por meio de procedimentos metodológicos específicos para atender às necessidades de cada sujeito, que tenha a leitura da realidade concreta como base.

Com base no PNAIC, podemos afirmar que as políticas públicas de alfabetização não materializam os princípios, métodos e concepções da Educação do Campo. Para tanto, percebemos a necessidade de uma reorganização da forma escolar atual, isto é, reconfigurar o espaço escolar com base na realidade de vida.

Por conseguinte, a alfabetização de crianças, adolescentes, jovens e adultos deve levar em consideração as peculiaridades do campo, as condições sociais e ambientais presentes no cotidiano da população. É dessa realidade que são extraídos os elementos que farão a composição do processo de alfabetização e aprendizagem desses sujeitos, tal como é mencionado no parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Com base nesse argumento, acreditamos que as atividades docentes nas escolas do campo devem ser exercidas por profissionais com formação específica para atender às especificidades dos sujeitos, estabelecendo e recriando métodos de alfabetização como um processo heterogêneo-interacional, como classe social de direito, ou seja, um processo amplo que abarca todos os estudantes. Nesse sentido, a garantia de formação continuada dos educadores por parte do estado torna-se fundamental para desvelar ações educativas no seio do processo de alfabetização, por meio das intencionalidades das crianças e os saberes já construídos por elas.

Portanto, o protagonismo dos sujeitos camponeses – trabalhadores do campo, quilombolas, indígenas, sem-terra, ribeirinhos, assentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, assalariados rurais, entre outros – articulado pelos movimentos sociais em torno de lutas e práticas sociais foram de fundamental importância para a consolidação de políticas públicas da Educação do Campo. Vale ressaltar que esse movimento também contou com a participação de universidades, órgãos governamentais e instituições internacionais (HAGE, 2018).

2. O processo de alfabetização nas escolas do campo: desafios à luz da BNCC

A alfabetização é parte integrante da Educação Básica e funciona como eixo norteador e sistematizador das ações escolares, desvelando as principais habilidades e competências das crianças no seu processo de desenvolvimento integral. Historicamente, alfabetizar esteve restrito a ensinar a ler e a escrever, sem, contudo, considerar os elementos externos do processo de comunicação que as crianças carregam consigo, sejam eles sociolinguísticos, fisiológicos ou maturacionais.

Nesse sentido, é importante ressaltar que para além das práticas de leitura e escrita é fundamental construir uma ação integrada que corresponda ao desenvolvimento da imaginação, da lógica e dos comportamentos físicos e corporais das crianças. No entanto, a etapa de alfabetização possui princípios peculiares, que variam a partir das especificidades de cada sistema de ensino e dos aspectos culturais e sociais de cada região, ao mesmo tempo em que devem possuir uma base nacional comum (BRASIL, 2017).

No final do século XX, a educação e a escola passaram por mudanças em vários aspectos, entre elas: a criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura, uma vez que as necessidades das crianças foram reconhecidas como diferenciadas dos adultos. Somente na metade do século XX o brinquedo e o jogo começaram a ser valorizados como instrumento pedagógico de alfabetização (ARIÈS, 1981). Esses avanços foram possibilitados através de estudos desenvolvidos pela psicologia sobre a infância, que colocaram as atividades lúdicas em destaque, por ser o brinquedo a essência da infância.

Após pressões sociais de movimentos populares na década de 1990, com o processo de redemocratização do país, desencadeou-se reformulações no processo de alfabetização, por meio dos direcionamentos pedagógicos promulgados pela Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB (BRASIL, 1996). Passados 16 anos, em função da necessidade de ampliar as políticas públicas educacionais para a Educação Básica, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, em 2012 o governo federal lança o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o objetivo de garantir a alfabetização até os oito anos de idade ou equivalente ao terceiro ano. Posteriormente, em 2017, é oficializada a terceira versão da BNCC, delineando novas ações práticas pedagógicas para alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir de então, estabelece-se uma proposta de ensino-aprendizagem pautada sob a garantia de direitos básicos, entre os quais estão: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer – elementos que, juntos, podem estimular o pleno desenvolvimento físico e cognitivo das crianças, mediante a prática da ludicidade (BRASIL, 2017).

Esses direitos trazem na sua essência uma transição político pedagógica, a partir de ações colaboradoras que visam vincular os aspectos pedagógicos e escolares à realidade dos educandos e suas identidades. Nesse sentido, os professores devem possuir competência didático-pedagógica para gestar os conteúdos em sala de aula, colocando em prática uma leitura de mundo, que deve perpassar pela forma da linguagem estética e da escrita, despertando e organizando as habilidades psicomotoras e emocionais das crianças. Essas ações podem ampliar as capacidades de imaginação criadora, sobretudo expressando os caminhos didáticos pedagógicos a serem seguidos pelo professor.

Diante desse contexto, uma proposta lúdica-educativa tornou-se um desafio à prática do professor no processo de alfabetização, requerendo-se a abstração de valores culturais imanentes da vida dos estudantes. Nesse sentido, não basta apenas planejar aulas centradas no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, é preciso utilizar jogos que desenvolvem habilidades ancoradas no desenvolvimento integral.

Com o avanço da tecnologia e a necessidade de se adaptar às novas tendências educacionais, os professores alfabetizadores foram desafiados a buscarem recursos didáticos pedagógicos que assegurem o vínculo entre os conteúdos e a realidade sociolinguística de seus alunos.

Antunes (2009) retrata que os fatos de linguagem são encarados em duas dimensões: uma totalmente desvinculada das condições de uso e outra que a encara como um artefato social e eminentemente interativo. A primeira forma descrita pela autora corresponde à padronização da língua pela norma culta, estando inteiramente ligada aos itens gramaticais, isto é, um conjunto de regras e frases gramaticais numa dimensão permanente. A segunda forma refere-se à dimensão histórico-social e cultural, que transpõe as determinações internas e padrões, assumindo um caráter político, histórico e cultural, que leva em consideração os fatores interacionais e heterogêneos, revelando novos processos comunicativos, de modo que cada sujeito tem sua identidade respeitada, podendo recriar suas próprias formas de expressões.

As variações linguísticas são decorrentes dos fenômenos sociais e culturais que integram os diferentes grupos sociais, revelando uma pluriatividade integrativa de construção permanente, concebendo a língua numa dimensão antropológica, e, assim, deixando de ser imutável. Nesse sentido, para entendermos a diversidade linguística no contexto do processo de alfabetização, faz-se necessário compreender o latifúndio da comunicação, ou seja, as formas dominantes de moldar as falas, expressões e sentimentos. De acordo com Camacho (2011), isso nos leva a refletir sobre os diferentes níveis de variação linguística existentes nas diversas realidades que consubstanciam a heterogeneidade cultural e social da língua.

Nesse sentido, para que haja uma boa política de ensino da língua no processo de comunicação oral, alguns fatores devem ser levados em consideração, tais como: escuta ativa, observação e interações discursivas. De acordo com a BNCC (2017), em sua versão sobre a língua portuguesa, estes fatores norteiam o compartilhamento e reconstrução das condições de produção e recepção dos textos, favorecendo uma aproximação entre a formação literária e a oralidade.

Do ponto de vista do campo de leitura, entendemos que o trabalho na sala de aula deve ser conduzido a partir da colaboração coletiva para desenvolvimento dos níveis de habilidades das pronúncias das palavras, mediante a identificação das semelhanças e diferenças entre sons e sílabas. Por outro lado, a leitura deve ser realizada por meio da emissão de sons e imagens, como forma de acompanhar o desenvolvimento das práticas de leituras, não apenas pela escrita, mas também pela forma da linguagem estética, ou seja, dos gêneros digitais.

A literatura perpassa relações culturais e sociais de reimaginação e recriação da vida em diferentes contextos, tornando-se mediadora do nosso ciclo de contato, e pela qual se evidencia a nossa realidade íntima e social, servindo assim como uma lente de aumento que transpira sentimentos e sensações, gerando o compartilhamento de saberes. Nessa perspectiva, Cândido (2004, p. 186) assegura que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”.

Desta forma, a leitura deve ser potencializada por meio da imersão sistemática e planejada do professor com as proposições do currículo escolar. Todavia, deve-se sempre levar em consideração os fatores externos que estão fora da norma-padrão e, conseqüentemente, consubstanciam a diversidade de expressões literárias, assim como as dificuldades e desafios de cada educando. No entanto, cabe à escola reconhecer as potencialidades e fragilidades de todos os educandos, como forma de planejar estratégias de leituras compartilhadas que melhorem a dicção e a capacidade interpretativa dos textos pelos educandos.

Diante desse contexto, de diversidade e variação linguística, precisamos agora apontar os caminhos tomados em face a centralidade dada ao processo de alfabetização, depois da aprovação da terceira versão da BNCC, em 2017, pelo Ministério da Educação (MEC). Para tanto, o desafio é agrupar as diferentes práticas de linguagem ao processo de leitura e escrita compartilhada (BRASIL, 2017), que se fundamentam num movimento prático dialético que molde as ações pedagógicas do professor (FREIRE, 2011).

Para o enfrentamento desses desafios, Antunes (2009) aponta a necessidade de uma análise mais ampla para/com os fatos da língua, pautada pelo conhecimento científico e livre das concepções do senso comum, porém alinhada à realidade sociocultural dos sujeitos, uma vez que deve fomentar a transposição daquilo que é padrão, recriando e produzindo novas formas de comunicação e expressões que estejam para além do que é prescrito pela gramática.

De acordo com Kato (2007), as diferenças dialetais revelam a necessidade da criança manter relações sociolinguísticas antes mesmo de iniciar o processo educativo na escola, pois, para ela, isso facilita o desenvolvimento dos aspectos discursivos que diferenciam a fala e a escrita. Por outro lado, a autora nos mostra que as situações especulativas sobre a aquisição da escrita supõem etapas sequenciais caracterizadas por diferentes concepções e comportamentos.

A diversidade de métodos de alfabetização expressos no tempo histórico e atual da educação infantil e dos

processos de alfabetização existentes no Brasil, a exemplo dos especificados por Kato (2007) – método global; global analítico silábico; global analítico fonêmico; silábico sintético e fônico sintético – são, segundo essa autora, fundamentais para garantir a dialeticidade no processo de alfabetização. Ainda em diálogo com Kato (2007), percebe-se que os “métodos de alfabetização” remetem a uma busca incessante por instrumentos que garantam a consecução do processo de alfabetização, através dos quais seja possível assegurar os objetivos mínimos da escola: ensinar ler e a escrever.

À vista destas interpretações, é válido afirmar que os desafios do processo de alfabetização à luz da BNCC estão para além dos processos de escrita e leitura, uma vez que dependem da incorporação de todos os métodos, formas e linguagens expressas anteriormente. Contudo, os desafios para trabalhar esses elementos na escola esbarram na necessidade de haver um redimensionamento entre as categorias de tempo e espaço na organização curricular da escola (ARROYO, 2011), alinhado às mudanças dos parâmetros da cultura organizacional, que atendam aos princípios de gestão democrática (LIBÂNEO, 2004).

3. Os saberes culturais dos estudantes

Quando a criança chega na escola para ser alfabetizada, é concebível que haja um certo estranhamento com esse novo ambiente de convivência e aprendizagem. Isso pode lhe proporcionar a sensação de um mundo social e cultural extremamente diferente do seu. Frente a esse contexto, a escola desempenha um papel importante de conduzir a aquisição de novos conhecimentos, acrescentando às suas experiências e modos de ver o mundo (MICOTTI, 2012). É possível, portanto, que haja um choque cultural entre esses dois mundos, pois a criança é, também, um ser cultural, que absorve a cultura da família e de outros espaços sociais nos quais está inserida.

Assim como todos os seres vivos, os seres humanos também passaram por um processo evolutivo e de transformações, até chegarmos ao que somos na contemporaneidade. As formas como nos organizamos socialmente, constituímos grupos para sobreviver e desenvolvemos essas relações, “favoreceram o aparecimento de sucessivas e crescentes diferenças locais e regionais de/entre sociedades e culturas” (BRANDÃO, 2015, p. 63). Ainda de acordo com Brandão (2015), a cultura fez com que nos apropriássemos do mundo e passássemos a explorá-lo e transformá-lo. Assim, foi necessário a criação de estratégias sociais de comunicação e organização para viver nesse mundo.

Partindo dessa trajetória cultural humana, compreende-se que a cultura sempre esteve presente nas

atividades humanas e, conseqüentemente, no processo de alfabetização, tendo grande contribuição no desenvolvimento da humanidade, visto que, quando falamos de educação, falamos também da diversidade cultural e educativa. Segundo Imbernón (2000, p. 46), tanto a leitura quanto a escrita “são construtoras do sujeito e reconstrutoras da cultura”.

De acordo com Koerner e Cristofolini (2019, p. 285), “a alfabetização é um processo cultural, ou seja, precisa ser ensinado”. Assim, faz-se necessário a presença da figura do professor para mediar esse processo de aquisição de novos saberes e resgatar as experiências sociais e culturais como suporte para o domínio da leitura e da escrita.

Ao longo da história da educação foram surgindo correntes pedagógicas – além de correntes filosóficas, sociológicas e de outras áreas do conhecimento – que tentaram explicar como os professores podem atuar no processo de construção do conhecimento da criança, prevalecendo as correntes tradicionais e construtivistas, que trazem diversos conceitos relacionados à aprendizagem, leitura, escrita e ensino. De acordo com Micotti (2012, p. 25), as práticas dos professores ainda são influenciadas pelo tradicionalismo educacional, que “focaliza” a leitura e escrita em estreita conexão com a língua falada”. Já os métodos construtivistas, surgiram “como proposta pedagógica para a inovação do ensino, desde o início da década de 80”, orientam as práticas pedagógicas para a diversidade dos recursos pedagógicos e não se concentram na silabação.

Por isso, nos desdobramentos das práticas pedagógicas não se pode afirmar que os saberes são uma via de mão única, mas é um processo dinâmico. Eles ocorrem também na participação, na parceria e na compreensão das relações dos sujeitos com aquilo que se pretende conhecer. O pesquisador francês Charlot (2005) destaca que as ações políticas e educativas dos educadores terão algum resultado sobre os estudantes, que às vezes pode ser positivo ou até mesmo negativo. Por isso, “é difícil pensar que as políticas e as práticas pedagógicas não produzem nenhum efeito sobre o sucesso ou fracasso” (CHARLOT, 2005, p. 49).

No Brasil, um dos maiores exemplos de prática pedagógica encontra-se em Paulo Freire. Em sua metodologia de ensino, Freire estudou e experimentou os processos de ensinar e aprender levando em consideração aquilo que os estudantes já estavam acostumados no seu cotidiano, trazendo elementos de suas realidades para serem questionados, dialogados e contextualizados dentro do processo de alfabetização. Palavras já presentes no vocabulário dos estudantes foram introduzidas no vocabulário escolar. Com isso, a prática pedagógica tornou-se efetivamente significativa para o contexto vivido pelo estudante (FREIRE, 2011). Em sua prática pedagógica, os professores precisam

conhecer, resgatar e trazer para o contexto da alfabetização a realidade vivida pelos educandos no cotidiano social.

Os saberes são construídos na densidade das práticas pedagógicas, tecidos com o outro, no diálogo. Isso significa dizer que o saber não é estático ou conclusivo, terminativo, pois ele sempre estará em constante construção, em um movimento do fazer e refazer. Sendo assim, os professores deverão avaliar permanentemente como suas ações poderão contribuir para elaboração e reelaboração dos saberes dos estudantes, pois “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá blá blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2011, p. 24).

De acordo com Pozo (2021), o professor desempenha o papel de facilitador da aprendizagem, cria pontes entre o conteúdo e dá as condições necessárias para que sejam alcançados os objetivos propostos (p. 251). Há, portanto, um processo histórico-social de cada ator do processo educativo a ser levado em consideração no efetivo papel do professor.

Deve-se levar em consideração que os estudantes já chegam à escola trazendo consigo o desejo de aprender e saber mais. Por isso, cabe aos professores considerar e respeitar aquilo que os estudantes conhecem. Conforme Freire, (2011, p. 58) “o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência”.

Encarar o desafio de alfabetizar é uma tarefa constante nas práticas pedagógicas de professores e professoras brasileiros, buscando romper com o ensino tradicional e trazendo novas propostas didáticas que contemplem, também, os saberes dos estudantes que se encontram em níveis de aprendizado das “primeiras letras”, o que favorece a visão particular de ver o mundo (MICOTTI, 2012). Conseqüentemente, essas mudanças tendem a trazer impactos para a melhoria da qualidade do ensino, ao invés de apresentarem uma miscelânea de procedimentos que cobram apenas resultados.

Na tentativa de fomentar ações assertivas que objetivem elevar a qualidade da educação básica na trajetória histórica da educação brasileira, após uma enxurrada de críticas de pesquisadores e educadores sobre a qualidade do ensino público no Brasil, o Estado brasileiro buscou aprimorar suas ações e implementar diretrizes, projetos e documentos norteadores, que assim o faz por meio de legislações e documentos oficiais (BEISIEGEL, 2005, p. 98).

A partir dos anseios da sociedade brasileira em direção às melhorias na educação, em dezembro de 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual trouxe significativas alterações no sistema educacional, definindo normas gerais em seus títulos e artigos para o pleno funcionamento

da educação no Brasil. Tendo como base a nova LDB, o governo brasileiro passou a formulação de uma série de documentos que buscavam consolidar e normatizar a nova organização da educação em todos os níveis tornando-a acessível às classes populares.

Em 1998, o Ministério da Educação deu um importante passo para a organização curricular brasileira e publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 5ª a 8ª Séries, cujo objetivo é trazer referências curriculares que tornem viáveis a elaboração das propostas curriculares de estados e municípios de acordo com as suas características regionais, sem deixar de contemplar os aspectos curriculares nacionais. Além disso, o documento traz às escolas os conteúdos que dão suporte curricular e orientam as ações pedagógicas das escolas brasileiras, públicas e privadas (BRASIL, 1998).

Após anos de discussões, o Ministério da Educação lançou em 2017 um documento governamental de "caráter normativo", a BNCC. Esse documento carrega consigo uma série de diretrizes que orientam os conteúdos curriculares, ou seja, o conjunto de aprendizagens e competências específicas que os estudantes têm direito ao longo das etapas da Educação Básica. A BNCC é um documento que modela e norteia os conteúdos básicos curriculares para o ensino nas escolas a nível nacional.

Essas mudanças nos documentos curriculares também trouxeram impactos na formação de professores do país afora, na implementação de novas práticas de ensino, nas estratégias pedagógicas escolares e na avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a nova base curricular (BNCC) trouxe para o currículo do ensino regular brasileiro diversas transformações, com o intuito de melhorar o ensino-aprendizagem.

Portanto, o processo de alfabetização foi afetado por essa evolução normativa da educação brasileira, pois os professores dos anos iniciais do ensino fundamental passaram a adaptar suas práticas de ensino e conteúdos trabalhados nos componentes curriculares, tendo em vista a realidade local e as diretrizes curriculares implementadas.

4 . Percursos metodológicos

Os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a materialização deste trabalho caracterizam uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória, tendo como objeto principal de estudo as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização no ensino fundamental, no contexto da Educação do Campo. Os sujeitos investigados foram os professores que atuam em classes do ciclo de alfabetização em municípios de regiões diferentes do Brasil, quais sejam: Aurora do Pará (PA), na região Amazônica, Bom Jesus (PI), na região Nordeste e Luziânia (GO), na região Centro-Oeste.

A escolha da metodologia de pesquisa qualitativa se deu por levar em consideração que os entrevistados estão mais livres para compartilhar os seus pontos de vista sobre determinados assuntos, relacionados com o objeto de estudo. Em uma pesquisa qualitativa, as respostas não são objetivas, e o propósito não é contabilizar quantidades como resultado, mas sim conseguir compreender o comportamento de determinado grupo alvo (SEVERINO, 2013),

Ainda segundo Severino (2013), a pesquisa qualitativa é um método de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais, por exemplo.

No primeiro momento, foi realizado um levantamento de dados documentais e bibliográficos com a intenção de dar suporte para a compreensão da temática da pesquisa. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica consiste na etapa inicial de todo o trabalho científico ou acadêmico, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir de determinado tema.

Após a escolha de uma temática específica para ser abordada, a busca por elementos bibliográficos deve se limitar ao tema que foi escolhido pelo pesquisador, servindo como modo de se aprofundar no assunto (GIL, 2008). Dessa forma, além de traçar um histórico sobre o objeto de estudo, os achados bibliográficos também ajudaram a identificar contradições e respostas anteriormente encontradas sobre as perguntas formuladas – indicadas na introdução.

Dando continuidade ao processo da pesquisa, a técnica de entrevista aberta foi aplicada com 17 professores alfabetizadores que atuam no 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental. Os participantes foram convidados a participar da pesquisa a partir de um levantamento das turmas de alfabetização junto às escolas que esses sujeitos atuam.

O uso da técnica de entrevista aberta atende, principalmente, finalidades exploratórias e foi utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Todavia, cabe informar que, devido a pandemia de COVID-19 e crise sanitária pela qual o país está passando, foi disponibilizado um questionário via aplicativo Google Formulários para ser respondido pelos participantes. Para expor os resultados, os professores participantes foram identificados como P1 até P17, a fim de preservar a identidade dos mesmos.

Diante de todo levantamento dessas informações, esta pesquisa prosseguiu no processo de análise e tabulação de dados a partir da seleção da amostra. Na fase de análise de dados, é preciso considerar aquilo que está presente nas falas dos(as) sujeitos pesquisados. Possivelmente haverá, portanto, uma descrição dos acontecimentos vividos e interpretações dessas

experiências. Além disso, a representação dessas vivências e experiências também deverá ser levada em consideração, pois os dados não falam por si mesmos, eles precisam ser interpretados e analisados à luz de um quadro teórico metodológico, independentemente de serem qualitativos ou quantitativos (SEVERINO, 2013).

Por fim, a elaboração de um relatório da pesquisa se torna de suma importância para conter os resultados alcançados e, dessa forma, compartilhar com a comunidade acadêmica em geral e gestores públicos por meio dos diversos canais de comunicação.

5. Resultados

A pesquisa contou com a participação de 17 professores da rede pública do ensino fundamental de diferentes regiões do Brasil, a saber: Bom Jesus (PI), Aurora do Pará (PA) e Luziânia (GO). De acordo com os dados coletados, 77,8% são do gênero feminino e 22,2% são do gênero masculino. Dessa forma, constata-se que os participantes da pesquisa foram, em sua maioria, do gênero feminino, o que demonstra que prevalece a presença feminina em classes de alfabetização.

Quanto ao nível de formação dos professores alfabetizadores, 5,6% tem o Ensino Médio completo, 16,7% possuem graduação completa e 77,8% possuem formação em pós-graduação a nível *lato sensu* (especialização). Percebe-se que não havia, na amostra pesquisada, professores com pós-graduação a nível *stricto sensu*. Os dados coletados mostram que a formação continuada de professores do campo em níveis de mestrado e doutorado ainda é um desafio para a formação desses profissionais da educação. Isso nos leva a refletir que ainda faltam investimentos e políticas públicas na formação de professores para além dos cursos de especialização ou pós-graduação *lato sensu*.

Os professores, ao serem indagados sobre como percebem o vínculo entre os saberes dos estudantes e o processo de alfabetização, relataram uma alta adesão aos processos linguísticos e dialetais. 66,7% dos participantes afirmaram trabalhar os dialetos linguísticos no dia a dia, como integralizador desse vínculo. 22,2% afirmaram que os saberes são movidos por outras linguagens artísticas e culturais. Apenas 1% dos entrevistados declararam que os estudantes não estabelecem relação dos seus saberes com a produção escrita e literária (Gráfico 1).

Considerando a pluralidade de contextos e saberes expressos nesse processo, optamos por abrir espaço no questionário para os professores descreverem outros elementos que influenciam suas percepções na constituição desse vínculo, como expressa um dos professores entrevistados:

Gráfico 1: Percepção dos professores sobre saberes e alfabetização



Fonte: Elaborado pelos autores.

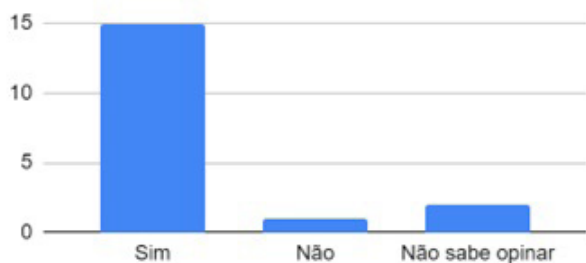
Existe uma complexidade que permeia o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem. Os desafios inerentes a esse processo consideram a posição da educação em um caráter social, que compreende o indivíduo como ser ativo e participante desse processo. Existe um movimento dialético entre os saberes que o estudante traz consigo e o que de novo ele aprende. É possível observar os saberes dos estudantes, na linguagem que ele aplica no discurso, nos registros de manifestações culturais, na forma como realiza uma interpretação de fatos, etc. Tais saberes são visualizados na abordagem do professor junto a atividades didáticas pontuais e assertivas (P8).

Essa afirmação nos leva a acreditar que o processo de alfabetização deve ser trabalhado para além das práticas de leitura e escrita, perfazendo-se sob a ótica heterogênea-interacional (BORTONI-RICARDO, *et al* 2014) de descentralização das práticas de linguagem, leitura e escrita pelos elementos externos. A esse respeito Gadotti (2003) esclarece que os princípios educativos devem estar ancorados no modo de vida dos educandos, satisfazendo condições de valorização das expressões linguísticas, no sentido de romper com o silenciamento histórico das narrativas do panorama político social, característico da sociedade brasileira e de seu *modus operandi*: o capitalismo dependente.

Para alcance desse contexto, a teoria aqui apresentada, em diálogo com as vozes dos sujeitos, permite afirmar a necessidade de uma nova recomposição curricular, fundamentada em um novo paradigma educacional, que coloque em evidência dispositivos curriculares pautados sob a égide do respeito à multiculturalidade linguística e às diversas formas de letramentos existentes, de modo que contemple a emancipação social, artística, política e cultural dos estudantes no processo de alfabetização (GADOTTI, 2003).

A respeito do currículo escolar, 83,3% dos entrevistados afirmaram levar em consideração os saberes dos estudantes no processo de alfabetização. Já 5,6% responderam que não consideram esses saberes e 11% não souberam opinar (Gráfico 2). Isso evidencia que a maioria dos respondentes é sensível aos saberes que os

Gráfico 2: O currículo escolar contempla os saberes dos estudantes?



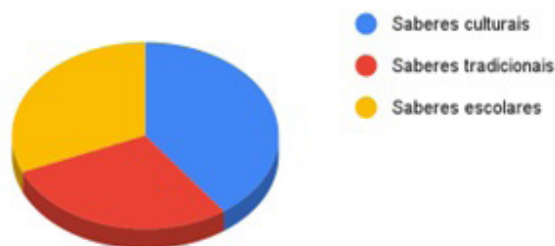
Fonte: Elaborado pelos autores.

estudantes trazem consigo para a escola. São saberes tradicionais e culturais adquiridos no convívio social e que passam a integrar o processo de alfabetização.

Caminhando na reflexão acerca da relevância dos saberes dos estudantes no processo de alfabetização, o estudo oportunizou a construção de um panorama sobre quais saberes os professores consideram no exercício de suas práticas docentes. Neste contexto, as respostas foram alternadas, revelando a multidisciplinaridade de saberes, sendo 77,8% sensíveis aos saberes culturais (crenças, costumes, religião, etc.); 55,6% aos saberes tradicionais, isto é, geracionais passados de pai para filhos; e 61,1% consideram os saberes escolares, ou seja, conhecimentos associados aos processos educacionais (Gráfico 3).

Com relação à incorporação dos saberes dos estudantes nas práticas docentes, apresentamos três possibilidades de seus usos nas práticas pedagógicas de alfabetização e os professores e professoras poderiam optar por mais de uma possibilidade de resposta. Dessa forma, podemos constatar que a grande maioria, equivalente a 94,4%, informou envolver os saberes de

Gráfico 3: Saberes considerados no processo de alfabetização



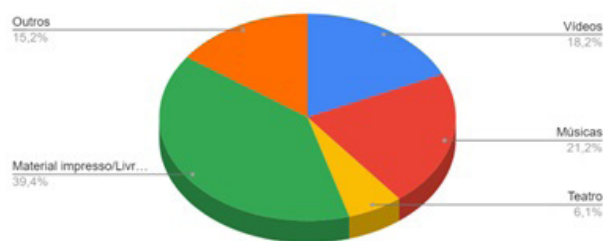
Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 4: Incorporação dos saberes dos estudantes nas práticas docentes



Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 5: Recursos/apoios didáticos utilizados para trabalhos os saberes dos estudantes na prática pedagógica



Fonte: Elaborado pelos autores.

forma interdisciplinar, ou seja, relacionando os conteúdos de diversas disciplinas. 27,8% dos participantes enfatizaram a leitura e produção de texto; e 22,2% aderiram às expressões estéticas e corporais das crianças, quais sejam: danças, pinturas, jogos e outras artes (Gráfico 4). A amplitude dos dados sistematizados no gráfico demonstra que a prática docente é variável em cada região, isso pode ser influenciável pelo nível de formação dos professores, o contexto social, político e cultural que a escola está inserida, dentre outros aspectos regionais, que podem ou não tender a prática docente dos professores.

Quando questionados sobre a utilização de recursos/apoios didáticos para trabalhar os saberes dos estudantes no processo de alfabetização, 39,4% dos professores utilizam materiais impressos e livros didáticos; 21,2% fazem uso de músicas; 18,2% usam vídeos, 6,1% utilizam-se do teatro; e 15,2% fazem uso de outros recursos (Gráfico 5). Nesse quesito, é possível perceber que os materiais impressos e livros didáticos configuram-se como o recurso/apoio pedagógico mais utilizado pelos alfabetizadores, porém outros recursos também são utilizados – músicas, vídeos, teatro, etc. – estabelecendo uma proposta de ensino e aprendizagem que estimula a ludicidade e o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças (BRASIL, 2017).

Considerações finais

O presente estudo demonstrou que os conhecimentos produzidos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo não é composto apenas pelo conhecimento científico, os quais são apresentados aos estudantes de forma sistematizada no currículo educacional. A construção do conhecimento também é efetivada levando em consideração elementos culturais do cotidiano dos estudantes.

Isso significa dizer que existem outros saberes que são movidos por outras linguagens artísticas e culturais, ou seja, nas escolas do campo dos municípios estudados não se ensina apenas o conhecimento científico, pois ela possui um saber próprio que faz correlações

entre o saber científico e o saber social, presente no cotidiano familiar, nas práticas culturais das comunidades, onde as crianças alfabetizadas estão inseridas.

Portanto, foi possível perceber que os professores também trabalham com o conhecimento que os estudantes já carregam consigo, e estabelecem uma relação dos seus saberes com a produção escrita e literária existente.

A análise foi importante para demonstrar que as práticas dos professores no processo de ensino das crianças camponesas levam em consideração a realidade e as peculiaridades locais e regionais, marcadas pelas relações dos sujeitos do campo com a natureza e pautada pela presença de lutas e contradições sociais. Sendo assim, é importante que esses docentes desenvolvam o

papel de “pontes do saber”, permitindo que as crianças tenham o contato com o conhecimento científico estabelecido, mas que não deixem de considerar os seus conhecimentos prévios, ou seja, os saberes locais.

Conforme demonstrado nos dados levantados e discutidos com base teórica em diversos autores, as percepções docentes acerca dos saberes dos estudantes no processo de alfabetização nas escolas do campo apontou para a inserção de outros elementos curriculares sem deixar de lado o rigor científico que levam em consideração a égide do respeito à multiculturalidade linguística e as diversas formas de letramentos existentes, contemplando a emancipação social, artística, política e cultural das crianças do campo. ■

Referências

- ANTUNES, Irandé. A língua e a identidade cultural de um povo. In: ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 19 – 31.
- ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. A hegemonia do agronegócio e a reconfiguração da luta pela terra e reforma agrária no Brasil. **Caderno Prudentino de Geografia**, n. 42, v. 4, p. 251-285, 2020.
- ARIÈS, Philippe. **História social da família e da criança**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Nós, os humanos: do mundo à vida, da vida à cultura. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- BRASIL. **Programa nacional de alfabetização na idade certa - PNAIC: suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL.. **Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. - Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salere et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 257-265.
- _____. Educação do Campo e agroecologia. In: DIAS, Alexandre Pessoa et al (orgs.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2021, p. 355-361.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio (org.). **Vários escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação de professores didática geral** (v. 11). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-49.
- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

- GUEDES, Camila Guimarães; *et al* (Orgs). **Memória dos 20 anos da educação do campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica, 2018.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Democracia em risco e a educação do campo: o direito a ter direitos nas experiências de mobilização do fórum paraense de educação do campo In: GUEDES, Camila Guimarães; *et al* (Orgs). **Memória dos 20 anos da educação do campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica, 2018.
- IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- KATO, Mary. **O aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fonte, 2007.
- KOERNER, Rosana Mara; CRISTOFOLIN, Marcia Nagel. A compreensão de letramento de professores alfabetizadores e os reflexos em sua prática pedagógica. **Revista Linhas**, v. 20, n. 44, p. 281-304, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. Goiânia: Alternativa. 2004.
- MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 587-595.
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2012.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.