



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E**  
**INCLUSÃO**

**LUCIELTON TAVARES DE ALMEIDA**

**DO CAMPO DAS LETRAS ÀS LETRAS DO CAMPO: A APROPRIAÇÃO DO**  
**SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA POR CRIANÇAS CAMPESINAS**

**MOSSORÓ - RN**  
**JUNHO/2018**

LUCIELTON TAVARES DE ALMEIDA

**DO CAMPO DAS LETRAS ÀS LETRAS DO CAMPO: A APROPRIAÇÃO DO  
SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA POR CRIANÇAS CAMPESINAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito final para a obtenção do título de mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giovana Carla Cardoso Amorim.

MOSSORÓ-RN

JUNHO/2018

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

A447d Almeida, Lucielton  
DO CAMPO DAS LETRAS ÀS LETRAS DO CAMPO:  
A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA  
ALFABÉTICA POR CRIANÇAS CAMPESINAS. / Lucielton  
Almeida. - Mossoró-RN, 2018.  
170p.

Orientador(a): Profa. Dra. Giovana Amorim.  
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-  
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio  
Grande do Norte.

1. Educação do Campo. 2. Alfabetização. 3. Sistema  
de Escrita Alfabética. I. Amorim, Giovana. II. Universidade  
do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

LUCIELTON TAVARES DE ALMEIDA

DO CAMPO DAS LETRAS ÀS LETRAS DO CAMPO: A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA  
DE ESCRITA ALFABÉTICA POR CRIANÇAS CAMPESINAS

DATA DE APROVAÇÃO \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giovana Carla Cardoso Amorim  
Orientadora/Presidente – POSEDUC/UERN

---

Prof.<sup>a</sup> Phd Ana Lúcia Oliveira Aguiar  
Examinadora Titular Interna – POSEDUC/UERN

---

Prof.<sup>a</sup> Phd Denise Maria de Carvalho Lopes  
Examinadora Titular Externa – PPGED/UFRN

Aos meus avós, Antônio Tavares e “Baiana” (*In memoriam*), pais formadores e camponeses cuja felicidade seria certa, neste momento, se aqui estivessem.

## AGRADECIMENTOS

Às estrelas do céu peço um pouco do seu valioso brilho para iluminar e tirar do anonimato aqueles que, junto a mim, partilham a efervescência desse triunfo em meu processo formativo. Trago ao palco uma lista linear, desprovida de qualquer sentido hierárquico, de quem fez de mim o autor, mestre em grandes e belas experiências de vida, sobretudo nesse momento de produção acadêmico-científica.

À Trindade – Pai, Filho e Espírito Santo –, pela graça e misericórdia que estenderam em meu favor, desde o ponto de partida até os trechos finais dessa jornada. Em especial, ao colo de mãe, que acolheu as aflições postas entre tantas Ave-Marias rezadas em noites tortuosas. Quisera eu que, pela fé, fossem reconhecidos o amor de cada um.

Aos Familiares: Mãe, Lucas e Léo. Uno a vocês as tias que me acolheram como filho e os primos que me acolheram como irmão para expressar a mais terna gratidão por cada dia de impulso e compaixão nas incontáveis situações em que, sozinho, não pude mais caminhar. Em vós vi a representação do amor fraterno em sua forma mais genuína.

Aos amigos, sou grato pela tessitura de intimidade, confiança e irmandade construídas em longos anos de estreitas relações de fé, risos e lágrimas que me permitem ver, em vocês, uma extensão melhor de mim.

Ao POSEDUC/UERN, exponho meus agradecimentos pelas colaborações prestadas quando busquei, em novos horizontes, alargar as possibilidades de aprendizagens científicas. De modo especial, agradeço à pessoa de Adiza por tamanha competência e eficácia prestadas em face às situações, nas quais seu auxílio foi solicitado.

À orientadora, Dra. Giovana Amorim, sou grato pela condução à luz dos valiosos ensinamentos acadêmicos e pessoais compartilhados em situações de orientações e amizade, partindo de uma carta especial até o texto dissertativo. Entre os caminhos de João e Maria, fizemos juntos uma doce trajetória. Mais que professora, você é uma grande luz – notável e encantadora.

Aos colegas de curso, dentre os quais destaco aquelas com quem partilhamos inúmeros momentos de aprendizagens e alegrias – as *ladies*. Entre “bolos de pano” e muitas “bruxarias”, nosso laço transcendeu os muros da universidade e permitiu que, entre nós, houvesse uma harmonia peculiar. De modo especial, agradeço a Terezinha Gurgel que, não apenas na esfera acadêmica, mas também fora dela, exerceu nobre papel em feitos grandiosos e inesquecíveis. Mais que especiais, vocês são “Mulheres Maravilhas”.

À Escola Municipal Jerônimo Rosado, desde o corpo gestor até os demais funcionários, aos quais estendo meus agradecimentos pela confiança e acolhida para com minha pesquisa. Sobretudo, por ceder de maneira tão feliz os elementos fundamentais que contribuíram para cumprir as intenções dessa pesquisa.

De caráter especial, aos atores: a professora e as cinco crianças da turma investigada que, gentilmente, abriram as portas de sua sala de aula e protagonizaram os maiores feitos do presente estudo. Aqui, extendo minha gratidão e admiração por tudo que testemunhei e, com efeito, resultou no trabalho de alto valor para todas as esferas abrangentes pela dimensão dos estudos.

À Escola Estadual Padre Alfredo, lócus atual do meu exercício docente, expresso minha gratidão em virtude dos momentos nos quais coadunar o pesquisador e o professor margeou por caminhos íngremes. Agradeço, portanto, a compreensão incessante e a motivação pela perseverança.

Victor Marcell, obrigado pelas leituras e transcrições exaustivas para as quais não lhe foi delegada a missão de exercê-las. Fez, contudo, em respeito ao compromisso de caminhar comigo por mais esse percurso de minha vida.

Por fim, estendo minha gratidão a todos os viajantes que, pelas longas estradas da vida, acolheram-me como transeunte em difíceis oportunidades. Pessoas que, entre idas e voltas, confiaram no jovem estranho e o receberam de bom grado como companhia em seu caminho.

Àqueles que em alguma eventualidade, de natureza científica ou pessoal conhecerão nosso trabalho, agradeço pela gentileza em abrir as páginas dessa produção e correr os olhos pelos versos constituídos em busca de algum valioso conhecimento. Ao encontrarem, estejam cientes: zelo e carinho foram ingredientes infalíveis para a composição de todas as informações aqui sistematizadas.

Muito obrigado!

Eu vim de lá do interior  
Aonde a religião ainda é importante.  
Lá, se alguém passa em frente da matriz,  
Se benze, pensa em Deus  
E não sente vergonha de ter Fé.

(PE. ZEZINHO, 1990)

## RESUMO

**Resumo:** O presente texto tem sua gênese nas vastas experiências pessoais e profissionais constituídas no curso da nossa história, em âmbito camponês. Os questionamentos que mobilizaram a construção desta dissertação, culminante de investigações, são frutos das reflexões engendradas durante esse tempo. Convivendo com a realidade heterogênea de crianças camponesas em processo de alfabetização, propusemo-nos a questionar: como acontece o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética por crianças do campo? À luz dessa indagação, a pesquisa, de natureza qualitativa – cujas “raízes” são fincadas nos terrenos da Alfabetização, Educação do Campo e Aprendizagem da escrita –, foi elaborada sob a finalidade motriz de analisar o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelas crianças da comunidade Piquiri, no município de Mossoró-RN, campo eleito para idealização do nosso projeto. Para alcançar esse propósito, entendemos a necessidade de viabilizar o cumprimento de objetivos mais específicos, a saber: a) averiguar os contextos linguísticos locais que podem interferir na constituição da alfabetização dos sujeitos investigados; b) verificar as atividades de escrita que as crianças realizam, como alunos de uma sala multisseriada; c) conhecer os conceitos acerca da escrita, bem como as finalidades construídas sob a ótica dessas crianças do campo em processo de alfabetização. Nesse sentido, as investigações se deram a partir de um estudo de caso, cujo trabalho de campo contou com entrevistas e observações participantes como instrumentais da pesquisa. O tratamento analítico das informações apreendidas deu-se em consonância com os pressupostos de Arroyo (2011, 2012a, 2023b), Bogdan e Bikle (1994), Cagliari (2002, 2009, 2011), Ferreira (1994, 2003, 2014), Ferreira e Teberosky (1999), Frade (2006), Freinet (1977, 1979), Lima e Silva (2012), Minayo (2009), Morais (2012), Smolka (2008), Szymanski (2002), Vygotsky (1996, 2000), dentre outros autores, cujas ideias contribuíram para sistematizar as compreensões acerca do que foi coletado. Como resultados, foram identificados três contextos que podem interferir no processo de alfabetização dos alunos participantes: escolar, familiar e religioso. Ademais, entendemos que as atividades de escrita alfabética elencadas pela docente da sala investigada são produtivas, planejadas e eficazes para o desenvolvimento de tais habilidades. Por fim, constatamos que as crianças participantes concebem à escrita relações estreitas com o contexto escolar. Nessa concepção, a escrita é tratada apenas como técnica de aprendizagem, isolada de sua natureza social e comunicativa. É uma realidade peculiar, porém não exclusiva. Possibilita, portanto, reflexões atinentes ao importante papel da família, da escola e da comunidade na formação de crianças que vivem e convivem, diariamente, com letras no seu campo de vida e na vida do seu campo.

**Palavras-chave:** Educação do campo; Alfabetização; Sistema de Escrita Alfabética.

## ABSTRACT

**Abstract:** The text on canvas has its genesis starting from the vast personal and professional experiences constituted within the peasant context in the course of our history. The questions that mobilized the construction of the present dissertation, culminating of the investigations, are fruit of the reflections generated during that time. Living with the heterogeneous reality of peasant children in the process of literacy, we proposed to question: how does the process of appropriation of the Alphabetical Writing System by rural children? In the light of this inquiry, the research of a qualitative nature - whose "roots" are embedded in the fields of Literacy, Field Education and Writing Learning - was elaborated for the purpose of analyzing the process of appropriation of the Alphabetic Writing System (SEA) by the children of the Piquiri community in the municipality of Mossoró-RN, field chosen to idealize our project. To achieve this purpose, we understand the need to make it possible to achieve more specific objectives, namely: a) to investigate the local linguistic contexts that may interfere in the literacy formation of these children; b) verify the writing activities that the children perform, as students of a multi-series room, to contribute to the development of this process; c) know the concepts about writing, as well as the purposes built from the perspective of these children of the field in the process of literacy. In this sense, the investigations were based on a case study, whose field work included participant observations and individual interviews as instrumental to the research. The analytical treatment of the information seized was in accordance with the assumptions of Arroyo (2011, 2012a, 2012b), Bogdan and Bikle (1994), Cagliari (2002, 2009, 2011), Ferreiro (1994, 2003, 2014), Ferreiro and Teberosky (1999), Freinet (1977, 1979), Lima and Silva (2012), Minayo (2009), Morais (2012), Smolka (2008), Szymanski (2002), Vygotsky (1996, 2000) among other authors, whose ideas contributed to systematize the understandings about what was collected. Thus, we identify three contexts that can interfere in the literacy process of the students participating in the research: school, family and religious. In addition, we understand that the activities listed by the teacher are productive, planned and effective for the development of reading and writing skills of their students. Finally, we find that such children conceive of writing close relationships with the school context. In this conception, writing is treated only as a learning technique, isolated from its social and communicative nature. It is a peculiar but not exclusive reality that, in turn, makes possible reflections on the important role of the family, the school and the community in the formation of children who live and cohabit daily with letters in their field of life and in the life of the your field.

**Key-words:** Education of the field; Literacy; Alphabetical Writing System.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - O passo a passo do referencial de pesquisa apresentado .....	36
<b>Figura 2</b> - Ciclo do processo de pesquisa .....	40
<b>Figura 3</b> - Contextos linguísticos para obtenção dos dados .....	54
<b>Figura 4</b> - Piquiri I e Piquiri II (vista superior) .....	61
<b>Figura 5</b> - Máquinas de perfuração de petróleo na .....	63
<b>Figura 6</b> - Placa de fiscalização eletrônica 1 na BR 110 .....	64
<b>Figura 7</b> - Placa de fiscalização eletrônica 2 na BR 110 .....	64
<b>Figura 8</b> - A sorveteria.....	65
<b>Figura 9</b> - A placa do camarão e do filé .....	65
<b>Figura 10</b> - A faixa .....	66
<b>Figura 11</b> - A Escola Municipal Jerônimo Rosado .....	68
<b>Figura 12</b> - Caminhos centrais para a análise dos dados nos contextos familiares .....	73
<b>Figura 13</b> - A família de Uller .....	75
<b>Figura 14</b> - A família de Sucellus.....	77
<b>Figura 15</b> - A família de Deméter.....	81
<b>Figura 16</b> - A família de Pã .....	82
<b>Figura 17</b> - A família de José .....	86
<b>Figura 18</b> - Assembleia de Deus no Piquiri I .....	95
Figura 19 - Na sala da Professora Ísis .....	103
<b>Figura 20</b> - Atividades que envolvem as aprendizagens do SEA na sala da Professora Isis	105
<b>Figura 21</b> - Identificando palavras no texto.....	107
<b>Figura 22</b> - O texto após a identificação.....	107
<b>Figura 23</b> - A Maleta Viajante.....	108
<b>Figura 24</b> - Os computadores .....	110
<b>Figura 25</b> - As mesas digitas (cobertas) .....	110
<b>Figura 26</b> - Algumas crianças em atividade .....	113
<b>Figura 27</b> - O alfabeto móvel.....	113
<b>Figura 28</b> - Os cilindros das palavras .....	116
<b>Figura 29</b> - O livro didático .....	119
<b>Figura 30</b> - Atividade com material impresso .....	122
<b>Figura 31</b> - Atividade de texto escrito .....	123
<b>Figura 32</b> - Sucellus.....	160

<b>Figura 33</b> - Uller .....	160
<b>Figura 34</b> - Deméter.....	160
<b>Figura 35</b> - Pă .....	160
<b>Figura 36</b> - José .....	160

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Síntese da revisão literária .....	29
<b>Quadro 2</b> - Síntese: Do campo das letras às letras do campo.....	29
<b>Quadro 3</b> - Síntese: Estratégias utilizadas por adultos na fase inicial do processo de apropriação da língua escrita.....	30
<b>Quadro 4</b> - Síntese: O processo de aprendizagem da linguagem escrita num contexto rural sul-brasileiro.....	31
<b>Quadro 5</b> - Síntese: Apropriação da escrita por crianças em contextos sociais adversos .....	32
<b>Quadro 6</b> - Síntese: O processo inicial de apropriação da linguagem escrita pelas crianças: as relações de mediação no ensino.....	33
<b>Quadro 7</b> - Síntese: Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da língua escrita: um estudo de caso .....	34
<b>Quadro 8</b> - Organização basilar para funcionamento das turmas da Escola Municipal Jerônimo Rosado .....	67
<b>Quadro 9</b> - Síntese das entrevistas orais.....	87
<b>Quadro 10</b> - Leitura e escrita nas escolinhas dominicais do Piquiri .....	93
<b>Quadro 11</b> - Atividades para o aprendizado do sistema de escrita alfabética.....	104
<b>Quadro 12</b> – Situação I com o uso do alfabeto móvel .....	113
<b>Quadro 13</b> – Situação II com o uso do alfabeto móvel .....	114
<b>Quadro 14</b> - Entrevista com Uller .....	129
<b>Quadro 15</b> - Entrevista com Sucellus.....	131
<b>Quadro 16</b> - Entrevista com Deméter.....	132
<b>Quadro 17</b> - Entrevista com Pã .....	134
<b>Quadro 18</b> - Entrevista com José .....	135
<b>Quadro 19</b> - Síntese das entrevistas individuais com os alunos.....	137

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Situações de uso da escrita nos contextos familiares .....	89
<b>Gráfico 2</b> - Situações de uso da leitura nos contextos familiares .....	91
<b>Gráfico 3</b> - Questão 3.....	140
<b>Gráfico 4</b> - Questão 4.....	143
<b>Gráfico 5</b> - Análise das falas e os contextos .....	145

## LISTA DE SIGLAS

ACS	Agente Comunitário(a) de Saúde
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIP	Faculdade Integrada de Patos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
POSEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação
UBS	Unidade Básica de Saúde
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UEPEL	Universidade Estadual de Pelotas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESP	Universidade Estadual Paulista

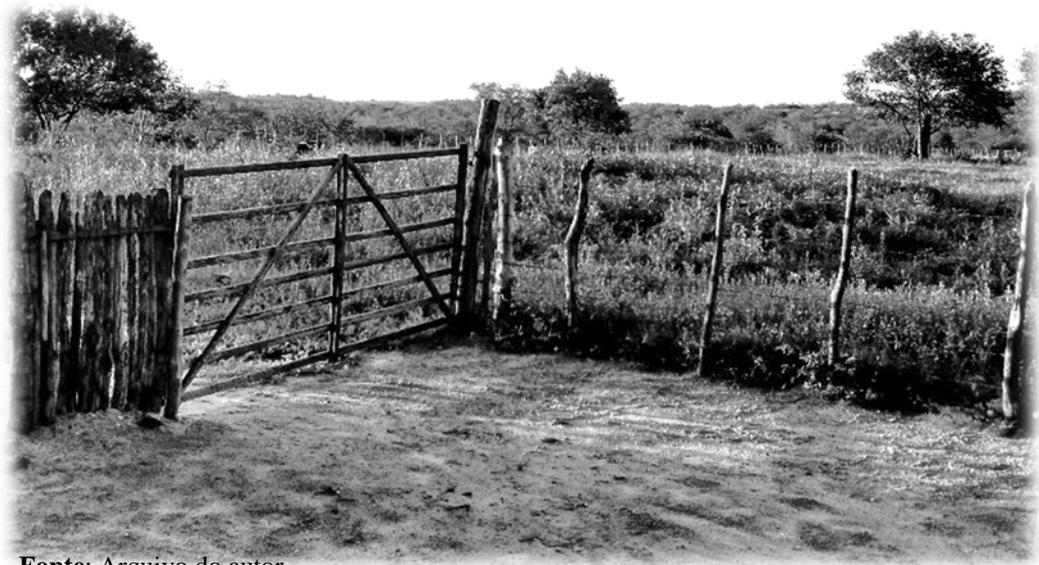
## SUMÁRIO

<b>1 ABRINDO A PORTEIRA: LETRAS INTRODUTÓRIAS.....</b>	<b>18</b>
1.1 DOIS GUIAS PARA UMA TRILHA NO CAMPO.....	19
1.2 ENTRE LETRAS NO BARRO: O PROÊMIO DE UM EDUCADOR QUE SE FEZ DO CAMPO.....	22
1.3 NÃO ESTAMOS SÓS, HÁ MAIS PASSOS NA ESTRADA: O PANORAMA LITERÁRIO DE OUTRAS LETRAS EM NOSSO CAMPO.....	27
1.4 A TRILHA METODOLÓGICA: EXPLORANDO O TERRITÓRIO DE PESQUISA LETRA A LETRA, PASSO A PASSO.....	35
<b>1.4.1 “Q” de Qualitativa: breve histórico da Pesquisa Qualitativa.....</b>	<b>36</b>
<b>1.4.2 Caracterização da abordagem.....</b>	<b>38</b>
<b>1.4.3 “T” de Tipologia da análise: os pormenores metodológicos e o estudo de caso.....</b>	<b>40</b>
<b>1.4.4 “I” de instrumentais de pesquisa.....</b>	<b>42</b>
1.4.4.1 “O” de Observação: escrever com os olhos e ler com as mãos.....	42
1.4.4.2 “E” de Entrevista: a voz do entrevistado como instrumento de análise.....	44
<b>1.4.5 “A” de análise: averiguando os dados.....</b>	<b>48</b>
<b>2 LETRAS NO CAMPO: A ESCRITA E A LEITURA NA COMUNIDADE PIQUIRI</b>	<b>53</b>
2.1 UM CAMPO PARA EDUCAR E PESQUISAR.....	55
2.2 O CAMPO E A EDUCAÇÃO: CAMINHO QUE SE ENCONTRAM.....	57
2.3 O CAMPO DA PESQUISA: A COMUNIDADE PIQUIRI.....	59
2.4 A ESCRITA E A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	67
<b>2.4.1 A estrutura e organização da Escola Municipal Jerônimo Rosado.....</b>	<b>67</b>
<b>2.4.2 As relações de letras e escritos na escola do campo.....</b>	<b>68</b>
2.5 A ESCRITA E A LEITURA NOS CONTEXTOS FAMILIARES.....	72
<b>2.5.1 A escrita e a leitura na família de Uller.....</b>	<b>74</b>
<b>2.5.2 A escrita e a leitura na família de Sucellus.....</b>	<b>76</b>
<b>2.5.3 A escrita e a leitura na família de Deméter.....</b>	<b>78</b>
<b>2.5.4 A escrita e a leitura na família de Pã.....</b>	<b>82</b>
<b>2.5.5 A escrita e a leitura na família de José.....</b>	<b>85</b>
<b>2.5.6 Análise geral das entrevistas.....</b>	<b>87</b>
2.6 A ESCRITA E A LEITURA NO CONTEXTO RELIGIOSO.....	92

<b>3 AS INVESTIGAÇÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO DO SEA EM UMA TURMA MULTISSERIADA NA ESCOLA MUNICIPAL JERÔNIMO ROSADO .....</b>	<b>101</b>
3.1 O SANTUÁRIO DE ÍSIS NO CAMPO DO ABC.....	102
3.2 AS ATIVIDADES DE ESCRITA.....	103
<b>3.2.1 Atividades com textos: escrita e leitura em ação .....</b>	<b>106</b>
<b>3.2.2 Projetos didáticos e escrita alfabética.....</b>	<b>108</b>
<b>3.2.3 Escrever e ler com recursos tecnológicos – mesas educativas e computadores .....</b>	<b>110</b>
<b>3.2.4 Alfabeto móvel: (re)construindo palavras.....</b>	<b>112</b>
<b>3.2.5 Jogos didáticos: caminhos lúdicos para a alfabetização .....</b>	<b>115</b>
<b>3.2.6 Ditado alfabetiza? .....</b>	<b>116</b>
<b>3.2.7 Atividades com o livro didático .....</b>	<b>118</b>
<b>3.2.8 Cópia: reflexões sobre a tradição .....</b>	<b>120</b>
3.3 REFLEXÕES ENTRE ATIVIDADES PARA APRENDIZAGENS DO SEA. ....	124
<b>4 O ENIGMA DAS DIVINDADES: CONCEPÇÕES DA ESCRITA POR CAMPONESES SAGRADOS .....</b>	<b>128</b>
4.1 A GLÓRIA DE ULLER.....	129
4.2 SUCELLUS E A ESCRITA DIVINA: O DESENHO .....	130
4.3 UMA COROA PARA DEMÉTER .....	132
4.4 OS ESCRITOS DE PÃ.....	133
4.5 JOSÉ, O CARPINTEIRO DAS LETRAS.....	135
4.6 O CAMINHO DAS LETRAS: UMA ANÁLISE SOBRE AS ENTREVISTAS.....	136
<b>5 A PORTEIRA ENTREABERTA: O DESFECHO DA TRILHA.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICES E ANEXOS.....</b>	<b>159</b>

# *Capítulo 1*

## *Abrindo a porteira: letras introdutórias*



Fonte: Arquivo do autor.

“Era uma vez um lugarzinho no meio do nada, com sabor de chocolate e cheiro de terra molhada”.

(TOQUINHO, 1997).

## 1 ABRINDO A PORTEIRA: LETRAS INTRODUTÓRIAS

Fruto de uma pesquisa vinculada à linha de Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o texto em tela apresenta as trilhas percorridas no desejo de investigar *a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)*<sup>1</sup> por crianças do campo em salas multisseriadas – tema central dos nossos estudos. O trabalho está estruturado em quatro capítulos compostos por temáticas que dialogam entre si, quais sejam: os caminhos da Educação do Campo, alfabetização, apropriação do SEA, aprendizagem da escrita, dentre outras que contribuíram para a configuração do que finalmente resultou como culminância de nossas investigações - esta dissertação.

O capítulo de abertura tem como objetivo trazer o leitor às portas das investigações debatidas em nossos escritos, deixando-o ciente da natureza do estudo. Abrimos a porteira<sup>2</sup> do universo da pesquisa apresentando as informações acerca da sua construção, isto é, sua estrutura basilar. Detalhamos os objetivos (geral e específicos) do trabalho, a justificativa, o estado da arte e a metodologia com a intenção de deixar claro o que foi discutido ao longo do texto, bem como de facilitar a compreensão acerca do que foi relevante para a origem da pesquisa.

Adentramo-nos no universo camponês no capítulo dois, caracterizado pela explanação do espaço rural como arena de amplos contextos. Trazemos ao palco a apresentação do *locus* da nossa pesquisa: a comunidade Piquiri. Na conjuntura dessa seção, apresentamos os resultados das primeiras investigações da pesquisa, em face ao objetivo de investigar os contextos linguísticos que podem interferir na alfabetização das crianças participantes da pesquisa. Mostramos, portanto, os dados referentes aos seus contextos escolar, religioso e familiar e suas relações no processo de leitura e escrita, fundamentais nas relações sociais desses sujeitos.

Seguindo a sequência, os versos conduzem ao capítulo três, que, por sua vez, configura-se como lugar de discussões sobre as atividades com vistas às aprendizagens relacionadas ao SEA. Coadunando saberes de cunho epistemológico e empírico, proporcionamos um diálogo frutífero sobre as maiores ações didático-pedagógicas fomentadas na sala de aula multisseriada, utilizado, por nós, como fonte para grande parcela da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Com o intuito de evitar delongas textuais, a partir desse ponto faremos uso da sigla SEA para fazer referência ao Sistema de Escrita Alfabética.

<sup>2</sup> O uso da palavra “porteira” apresenta aqui sentido metafórico, remetendo à abertura de determinado momento que, nesse caso, correlacionamos à pesquisa. Escolhemos esse objeto em decorrência de seu vínculo ao cenário camponês, pano de fundo das nossas investigações.

Como desfecho para o que acreditamos ser um debate de valorosos conhecimentos, cessamos o silêncio das crianças da pesquisa e, no palco dos nossos estudos, concedemos espaço para que suas vozes ecoem e relatem as concepções cultivadas acerca da linguagem escrita. Nesse sentido, o capítulo quatro retrata o que os participantes entendem sobre o que é a escrita, para que serve, dentre outros aspectos que formaram um amálgama de saberes a complementar o quadro hermenêutico formulado através da engrenagem matriz das nossas investigações: a apropriação do SEA por crianças camponesas.

Embora se trate de um texto que, em sua natureza, é fruto da ciência educacional, não dispensamos a apuração dos sentidos humanos para caminhar por entre os terrenos aqui cultivados. Assim, para compreendê-los em sua magnitude, ousamos parafrasear Antonie de Saint-Exupéry (2015) e reafirmar que “o essencial continua sendo invisível aos olhos”.

### 1.1 DOIS GUIAS PARA UMA TRILHA NO CAMPO

Acreditamos que a educação sistematizada, aquela promovida pela escola – quer seja do campo ou da cidade –, deve ser trabalhada coadunada à realidade que a norteia, de modo que seja um reflexo da própria comunidade e, com efeito, um instrumento que fortaleça sua identidade. É clara a necessidade de se discutir sobre a formação das crianças do campo, atentando-se para a dinâmica desse espaço. Em outras palavras:

O foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. Como educadores, temos de olhar e entender como nesse movimento social vêm se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto (ARROYO, 2011, p. 70).

Decerto, em torno desse debate giram inúmeros aspectos que compõem a aprendizagem de modo geral, todavia, ao tratarmos da formação dos *herdeiros do campo*<sup>3</sup> remetemo-nos aos conhecimentos mais elementares para a democratização dos saberes ofertados. Devemos salientar que a pesquisa tem a pretensão de versar sobre aqueles conhecimentos relacionados ao processo inicial de alfabetização, cujas experiências marcarão o início da escolarização dessas crianças, referimo-nos à descoberta gráfica do seu nome, do nome da mãe, do pai, da letra inicial do coleguinha, do nome da escola, à primeira historinha lida. Situações como essas

---

<sup>3</sup> A expressão “herdeiros do campo” enfatiza a posição das crianças do campo como continuadoras dos saberes, das culturas e vivências que seguem e que, tradicionalmente, atravessam o tempo. São, sobretudo, herdeiros da luta histórica e cultural pela efetivação de uma educação de qualidade voltada para a valorização do seu povo. (CALDART; CERIOLI; KOLLING, 2002).

marcam a inserção dos pequeninos no universo da alfabetização ou do letramento e, conseqüentemente, trarão resultados ao longo de sua formação.

Esses momentos de aprendizagem da escrita desvelam situações felizes aos alunos e são oportunidades copiosas na rotina escolar vivenciada pelos alfabetizadores. Em se tratando do trabalho com as crianças do campo e do processo de apropriação que visa o desenvolvimento das habilidades do SEA:

Não podemos dissociar o desenvolvimento dos processos cognitivos dos formativos, ou a alfabetização das práticas sociais e culturais de escrita e leitura, o ensino das disciplinas escolares com os contextos econômicos, políticos e ambientais em que as crianças do campo estão inseridas (BRASIL, 2012, p.9).

Acreditamos que esse vínculo entre as vivências dos alunos do campo com a escolarização seja um dos grandes desafios postos ao ofício do educador cuja missão é lecionar aos educandos das escolas situadas no âmbito rural. Entretanto, há situações ainda mais delicadas como os padrões da multisseriação, o que requer do docente a tomada de medidas adequadas para cada necessidade.

Tal realidade traz à superfície indagações sementeiras para a construção desta proposta investigativa. A maior delas é: *como acontece o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) por crianças do campo?* Arrolada a essa questão seguem outras, a saber: quais contextos linguísticos locais podem interferir na constituição da alfabetização das crianças do campo? Quais atividades de escrita elas, na condição de alunos de uma sala multisseriada, realizam para contribuir com o desenvolvimento desse processo? Que conceitos são construídos pelas crianças do campo em processo de alfabetização acerca da escrita e suas finalidades?

Essas perguntas estão relacionadas ao campo, espaço nada propenso para a circulação intensa de textos. Isso implica dizer que a função social da escrita acaba assumindo corporeidade específica do próprio contexto. A partir dessa premissa, decorre mais um desafio para o professor alfabetizador do campo: trabalhar a escrita em uma ambiência onde, socialmente, não circulam muitos textos. Ao pesquisador é natural, portanto, pensar na possibilidade desse fator interferir de algum modo no então discutido processo de apropriação do SEA pelas crianças camponesas, objeto desta investigação.

A partir dos questionamentos apresentados, configuramos nossas reais intenções atinentes à presente pesquisa, cientes de que tínhamos um longo percurso a trilhar. Nesse caminhar, alguns objetivos ganharam forma, tornando-se luzes a iluminar nosso trajeto. Motivados, então, pelo problema maior que rege nossa investigação, traçamos como objetivo

geral *analisar o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelas crianças da comunidade Piquiri, no município de Mossoró-RN*. Para tanto, tomamos como guias os objetivos: geral e específicos. Ambos remetem à etapa inicial da alfabetização por crianças que nasceram e estão crescendo em um entorno caracterizado por elementos naturais ligados ao seu modo de viver e sobreviver. Almejamos conhecer o que está subjacente ao processo que envolve o ensino da escrita, o trabalho com as letras, por meio dos quais esses pequenos sujeitos serão confrontados.

Nessa perspectiva, apresentamos tais pormenores acoplados às finalidades que os cerceiam. O primeiro objetivo específico buscou *averiguar os contextos linguísticos locais que podem interferir na constituição da alfabetização dos sujeitos investigados*. Através desse objetivo, nosso intuito era conhecer em quais ambientes da convivência dessas crianças podem ser configuradas situações cotidianas, cujas linguagens venham a interferir na aprendizagem da escrita.

O segundo objetivo concebe a intenção de *verificar as atividades de escrita que as crianças realizam como alunos de uma sala multisseriada*. O desenvolvimento dessas habilidades requer, por si mesmas, um trabalho específico, com planejamento e preocupação por parte do docente em dialogar com a finalidade social da escrita, coadunada ao contexto em que essas crianças estão inseridas. Conforme apontam Leite et. al (2012, p. 10):

É importante que a criança tenha oportunidade de refletir sobre o sistema de escrita alfabética, podendo, de fato, compreender como este sistema funciona. Por mais que elas sejam colocadas em contato com diferentes tipos de texto, dificilmente se apropriarão espontaneamente da língua escrita e de suas características. Assim, é preciso conjugar ambos os aspectos numa prática educativa contextualizada e sistemática de ensino do sistema de escrita, assumindo a proposição de se alfabetizar letrando, concomitantemente.

Nesse sentido, entendemos que a construção do ensino do sistema de escrita alfabética deve estar conjugada aos aspectos sociais dos ambientes nos quais ele é apropriado. Dito isto, acreditamos que as atividades educativas para o ensino da escrita fazem parte dessa construção uma vez que “A compreensão da natureza escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização” (CAGLIARI, 2002, p. 8). Portanto, é nosso desejo aprofundar nossos conhecimentos acerca desses procedimentos na sala de aula a ser investigada.

O terceiro objetivo específico volta-se para a compreensão da escrita da criança do campo. Através dele, revelamos nosso intuito em *conhecer os conceitos acerca da escrita, bem como as finalidades construídas sob a ótica das crianças do campo em processo de alfabetização*. Nesse sentido, lembramos do que afirmam Ferreiro e Teberosky (1988), que a

criança já possui conhecimento acerca da escrita antes mesmo de chegar à escola. Assim, paulatinamente, ela cria conceitos acerca desse sistema, que passa a ser aprofundado à medida que vai sendo explorado. Em comunhão com esse pensamento, Cagliari (2002, p. 19) assevera: “Uma criança que entra para a escola pela primeira vez aos 7 anos já trilhou um longo caminho linguístico, já provou no dia-a-dia um conhecimento e uma habilidade linguística muito desenvolvidos”.

Por mais que o campo seja um meio social de circulação amena das letras, esses alunos lidam diariamente com situações em que a escrita se faz presente direta ou indiretamente, antes mesmo de elas conhecerem esse sistema na sala de aula. Por essa razão, acreditamos que existem conhecimentos pertinentes sobre esse sistema que as crianças do campo têm a nos revelar. Além dos objetivos listados, também faz parte também das nossas intenções ressaltar o espaço camponês como *lócus* de produção de conhecimento, uma vez que:

O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; entre o rural e o urbano. O campo é um território de produção de história e cultura, de luta de resistência dos sujeitos que ali vivem (MOLINA, 2006, p.8).

Buscamos, portanto, enaltecer os saberes construídos por esses moradores que, sob o sol, sob a chuva ou a estiagem, (re)constroem sua cultura, sua história, seus modos de ver e viver o mundo. No cenário acadêmico, almejamos ocupar um espaço que pode tornar relevante a imagem da sala de aula campesina como terra fértil para o cultivo de aprendizagens frutíferas e prósperas na formação desses pequenos herdeiros.

Sendo o processo de alfabetização uma etapa importante na vida de todo indivíduo, não deve ter ele relevância menor na vida de todo professor alfabetizador. Posto isto, o viés empírico desse saber não poderia, de forma alguma, passar despercebido na arena da pesquisa acadêmica, uma vez que das experiências nesse lugar partiu o desejo para essa discussão de cunho motivacional para a elaboração do nosso estudo.

## 1.2 ENTRE LETRAS NO BARRO: O PROÊMIO DE UM EDUCADOR QUE SE FEZ DO/NO CAMPO

A construção de uma pesquisa é impulsionada por princípios motivacionais culminantes de relações, vivências, momentos experimentados no percurso histórico de um indivíduo. Em outras palavras, “culmina uma trajetória anterior, marcada por atividades e atitudes” (MINAYO, 2009, p 36). Assim posto, neste momento pretendemos tomar nota do que foi

considerado importante para propiciar o surgimento desta pesquisa. Ressaltamos as nossas relações educacionais relevantes para a escolha do objeto a ser investigado e do campo. Fragmentos de uma história<sup>4</sup> que, sob os vieses pessoal e profissional, caminha desde a formação familiar, perpassando pelo precípua da docência, até a sua consolidação em salas de aula no contexto camponês. Essas vertentes aqui indicadas caminham para o encontro de categorias que envolvem a etapa inicial da alfabetização e a aprendizagem do SEA em um cenário bucólico<sup>5</sup>, de simplicidade tamanha.

Importante ressaltar que a palavra “campo” elucida alguns estereótipos sociais que, muitas vezes, estão carregados de preconceito para com o espaço rural. Por vezes, homens e mulheres desse espaço são representados como “jecas<sup>6</sup>”, vestidos de caipiras, tal qual apresentam as celebrações das festividades juninas. Sujeitos maltrapilhos, com o pé no chão e roupas com remendo, “falando errado”, dentre outras projeções equivocadas são construídas sobre essas pessoas. Essas são algumas concepções de povos do campo, as quais estão comumente aliadas ao preconceito e à discriminação.

As experiências de vida construídas no alicerce histórico de quem mora em cidade pequena não costumam ser tão diferentes daquelas vivenciadas pelos grupos urbanos. Contudo, para os que crescem na “cidade grande”, é natural imaginar uma barreira separando esses espaços, cultivando a premissa de que o melhor está sempre neste outro lado. Crescemos, pois, partindo de um ponto de vista que configura os moradores do espaço rural como seres aculturados, atrasados e privados do desenvolvimento. Durante muito tempo, concebemos tal concepção a respeito desses indivíduos, sem saber o quanto nossa história está impregnada das mesmas raízes.

Em nossa história pessoal, essa imagem desfaleceu ao passo que as primeiras experiências docentes foram galgadas, na tarefa latente de substituir professores das escolas rurais no município de Triunfo Potiguar-RN<sup>7</sup>, ponto de origem para nossas formações pessoais e profissionais. Nessa missão, as primeiras impressões despertaram curiosidade e afeto pelas crianças de diferentes turmas reunidas no mesmo espaço. No campo, tivemos nossos primeiros contatos com a docência, em salas multisseriadas. À medida que os anos passaram, novas

---

<sup>4</sup> A história contada nesta subseção é a do autor deste trabalho.

<sup>5</sup> O termo aqui citado está relacionado aos ao modo de vida e aos costumes do campo e dos pastores. Que encanta ou exalta as belezas da vida campestre, da natureza (FERREIRA, A. B. H; 2011).

<sup>6</sup> Expressão referente ao personagem *Jeca Tatu*, protagonista da obra *Urupês*, escrita por Monteiro Lobato (1918). A narrativa conta 14 histórias com base no trabalhador rural, cujo universo camponês é relegado ao ostracismo, às doenças, ao atraso econômico e educacional pelo poder público brasileiro.

<sup>7</sup> Com uma população de 3.368 habitantes, Triunfo Potiguar localiza-se na microrregião do médio Oeste do Rio G. do Norte, a 219 da capital Natal.

experiências nas escolas destinadas a formar filhos de moradores rurais renovaram os nossos modos de ver e entender a vida ali construída. Passamos a ver fragmentos da nossa própria identidade. Ao assumirmos essas salas de aulas, no contexto descrito, adentramo-nos nas experiências de vidas das crianças e percebemos que os fios que teceram as redes das nossas histórias não eram tão diferentes.

Através do contato regular com o campo, reconhecemos a amplitude da cultura desse espaço. A riqueza de suas linguagens e saberes; o contato com a natureza; a organização do tempo, guiado não apenas pelo calendário, mas pelos fenômenos naturais; os jogos e as brincadeiras, constituídos em uma infância aliada ao trabalho na lavoura e doméstico, por vezes, refletida nas cadeiras vazias da sala de aula., que, em alguns casos, passam meses amargando a ausência dos pequenos agricultores, nem sempre, disponíveis para as atividades escolares, mostra que no campo nem tudo são flores<sup>8</sup>.

É por aí que desejamos erguer o alicerce deste estudo, partindo da valoração de uma educação, ora largada ao esquecimento, ora tratada como uma extensão daquilo que é produzido nas escolas urbanas. Dito isto, compactuamos com o seguinte pensamento:

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocadinhos, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 2011, p. 71).

A relação com a sala de aula foi ganhando forma concomitantemente a nossas aproximações com as escolas do campo. As salas de aulas campesinas moldaram a base de um ofício que seria levado para o resto da vida. Dessa maneira, descobrimo-nos na missão de educar, partindo do campo para o campo.

Quatro anos ampliando as experiências em salas que atendiam alunos do Ensino fundamental I na zona urbana também foram somados ao nosso histórico. Contudo, foram os anos trabalhando em instituições do campesinato, ao todo seis anos<sup>9</sup>, os propulsores de maiores

---

<sup>8</sup> Muitas vezes, as crianças do campo começam cedo a assumir o peso das responsabilidades, conforme testemunhamos ouvidos ao longo das nossas experiências na docência. Tangedo o gado, fazer tarefas domésticas ou até mesmo trabalhar são atividades comuns na realidade desses sujeitos que, precocemente, conhecem a necessidade de contribuir com a renda familiar. Em alguns casos, o horário do trabalho coincide com o turno escolar. Isso justificava as situações em que cadeiras não são preenchidas nas salas de aula.

<sup>9</sup> Dois anos ministrando aulas de Ensino da Arte, Ensino Religioso e Ciências, na Escola Municipal Manoel Felinto Filho (Serra de João do Vale, Triunfo Potiguar-RN), e quatro anos lecionando em turma multisseriada, envolvendo

reflexões e significações na construção da nossa carreira docente. A última experiência como professor do campo – dessa vez assumindo o posto de professor efetivo – impulsionou medidas para grandes feitos profissionais, pessoais e acadêmicos<sup>10</sup>.

Na comunidade Riacho<sup>11</sup>, onde atuamos durante quatro anos, a rotina diária de atividades com uma turma multisseriada, composta por alunos entre as faixas etárias de 3 a 9 anos de idade, despertou-nos uma amálgama de sensações em face da realidade ali encontrada. A tarefa de efetivar a missão da escolarização, dada por direito àqueles aprendizes, passou a ser vista como um dos maiores desafios de nosso ofício. Atender as suas necessidades de aprendizagens<sup>12</sup>, cujos níveis eram diferenciados, requereu novas estratégias de ensino e, com elas, a preocupação em bem atendê-las, uma vez que na mesma sala encontravam-se alunos da Educação infantil e Ensino fundamental I. Cada grupo com particularidades específicas. Não demorou muito a percebermos o quão delicado seria o trabalho com esse grupo, considerando o seguinte aspecto:

A nucleação provoca efeitos particulares na Educação Infantil. Como resultado, a dificuldade de acesso aumenta quanto menor for a idade da criança [...]. Essa medida, se estritamente necessária, deveria vir acompanhada de outras medidas para garantir a preparação e adequação das escolas que recebem crianças tão pequenas (PIMENTA, 2012, p. 32).

Organizar um trabalho pedagógico que pudesse contemplar os programas de estudo dos quatro grupos daquela turma era nosso desígnio, sem desprezar o fato de que o desenvolvimento das crianças não poderia, em hipótese alguma, ser comprometido. Assim, passamos a considerar o desafio e empenho para chegar aos nossos objetivos, cientes de que “A heterogeneidade de conhecimento das crianças não deve ser algo que provoque estranhamento e/ou exclusão escolar, deve ser compreendida como algo que faz parte do espaço plural da sala de aula” (LIMA e SILVA; 2012, p. 11).

Trabalhar percursos diferentes evidenciou algumas questões que surgiram naquele contexto, motivadas pela aspiração de acompanhar mais de perto, com tempo e dedicação, a

---

Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Sebastião Alves Martins (Comunidade Riacho, Assu-RN).

<sup>10</sup> Aqui nos referimos ao retorno à esfera acadêmica, através das duas disciplinas especiais pelo POSEDUC, as quais despertaram nosso desejo pelo ingresso como aluno regular no citado programa. E aqui estamos.

<sup>11</sup> A comunidade Riacho é situada na zona rural, a 27 quilômetros do município de Assu-RN.

<sup>12</sup> Enquanto os alunos recém-chegados da Educação infantil necessitavam aprender conhecimentos e práticas elementares, as crianças que já cursavam o segundo ano desse segmento de ensino avançavam em suas aprendizagens. Os alunos do 1º ano, por sua vez, encontravam-se no início da alfabetização, enquanto os alunos do 2º consolidavam esse processo.

aprendizagem real de alguns desses pequenos grupos. Em especial, levando em consideração o seu entorno, suas vivências, seu contato com a terra e tudo o que sua herança cultural traz.

No exercício do magistério, a experiência de alfabetizar sempre foi considerada por nós a mais valorosa. A partir desse fato, surgiram as ideias precedentes para formulação do que resultou em nossas propostas de estudo. Pensamos, então em refletir sobre essa prática com crianças ligadas ao contexto rural, cujo barro moldou nossa formação docente, e sobre suas raízes, que se estendem até a superfície da nossa história.

A convivência com o processo de alfabetização e o contato com as letras formadas em rabiscos coordenados por crianças acostumadas a viver e crescer na terra, cujas mãos acostumaram-se a manobrar um cabo de vassoura<sup>13</sup>, uma vara para tanger o gado<sup>14</sup>, o galão de água trazido da cacimba para encher o pote<sup>15</sup>, despertaram nosso desejo por investigar o que, até então, passou despercebido pelas pesquisas acadêmicas: a apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças do campo.

Cientes de que, para uma pesquisa de mestrado, propor a tarefa de investigar o ciclo alfabetizador exigiria um percurso maior, excedente ao tempo de duração do curso, selecionamos apenas as aprendizagens relacionadas à apropriação do SEA como recorte favorável ao nosso tempo de investigação. Nossos estudos foram automaticamente direcionados para a turma composta por meninos e meninas matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental I – fase em que a alfabetização passa a ser introduzida em sua vida escolar<sup>16</sup>.

É compreensível que as relações construídas e as experiências vividas nas escolas do campo deram o impulso para a presente pesquisa. Entretanto, algumas lacunas desejam ser preenchidas. Nem todo conhecimento foi desvelado, nem toda questão foi respondida. Um retorno ao campo é necessário para que esse debate seja enaltecido em todo o cenário da pesquisa acadêmica que, mesmo em ascensão, ainda é um espaço embrionário para discussões sobre educação do campo.

---

<sup>13</sup> Muito cedo, algumas crianças são ensinadas a fazerem atividades domésticas na finalidade de auxiliarem os pais. A vassoura, nesse caso, é utilizada para varrer a casa, o quintal, etc.

<sup>14</sup> No campo, “tanger o gado” refere-se à prática de encaminhar os animais bovinos para atividades em determinado lugar.

<sup>15</sup> Quando não há água suficiente para o consumo domiciliar, é comum que os moradores rurais busquem o líquido precioso nos rios ou nas águas remanescentes das correntezas fluviais armazenadas em pequenos poços espalhados no leito – as cacimbas. Para isso, utilizam o “galão” (dois baldes presos às extremidades de uma vara forte que o indivíduo utiliza sobre os ombros para transportar a água do rio para sua residência ou local desejado).

<sup>16</sup> Nesse sentido, Cagliari (2006) comenta que a alfabetização, costumeiramente, só é considerada nas atividades escolares a partir do 1º ano do ensino fundamental I. Para o autor, essa é uma ponderação inadequada da realidade escolar uma vez que a criança, desde os 5 anos de idade, apresenta condições mentais de ser alfabetizada. Sobretudo em virtude da bagagem cultural que ela já leva consigo antes de chegar à sala de aula.

Embora tenhamos muitos escritos sobre a alfabetização e suas aprendizagens, no tocante ao ensino da escrita para crianças camponesas a inexistência de escritos bibliográficos e acadêmicos desperta um fio de preocupação. Verificamos a escassez desse material quando fizemos um levantamento entre as produções escritas de teses e dissertações produzidas nas universidades federais e estaduais da região Nordeste<sup>17</sup> para um possível desdobramento que levasse até ao que fosse, de fato, relevante para o nosso objeto. Esse é, pois, mais um motivo que nos leva a expor a proposta ora apresentada.

No tópico seguinte, tratamos de apresentar o que foi coletado desse material. É válido evidenciar que não pretendemos desenvolver uma pesquisa que, por si, preencha a lacuna mencionada. Antagônico a essa proposição, acrescentamos que nosso intuito é de que o estudo em tela possa ser ponto de partida para trazer à superfície educacional contribuições que valorizem plenamente a formação da criança camponesa.

### 1.3 NÃO ESTAMOS SÓS, HÁ MAIS PASSOS NA ESTRADA: O PANORAMA LITERÁRIO DE OUTRAS LETRAS EM NOSSO CAMPO

Mediados pela crença de que nosso objeto de estudo suscita amplas discussões ao cenário acadêmico e social, consideramos que outras companhias<sup>18</sup> deveriam somar-se a nós no percurso da nossa trilha investigativa. Partimos, então, na busca de trabalhos que, em sua conjuntura, pudessem ter aspectos semelhantes aos que propõem o estudo em tela. Não foi difícil constatar que não éramos os únicos a marchar rumo às investigações que dialogam com as categorias aqui defendidas.

A “caminhada” pelos meandros acadêmicos foi executada dentro de um período de quatro semanas. Nesse tempo, buscamos pesquisas que não apenas trouxessem semelhanças com nossa temática, mas que contribuíssem com nossos estudos de forma íntegra e plena.

Além da pesquisa nos repositórios das universidades, utilizamos também dois espaços virtuais que revelaram-se como valorosos aliados nessa busca: o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Por meio deles alargamos as buscas e atravessamos a fronteira de outros estados em que houvesse algum registro acerca de pesquisas que coadunassem com nossa temática. Priorizamos, assim, os repositórios das universidades

---

<sup>17</sup> Percorremos por 13 repositórios institucionais de 18 universidades estaduais e federais distribuídas pelos nove estados nordestinos.

<sup>18</sup> Aqui referimo-nos aos demais autores das pesquisas que aparecerão em nosso estado da arte.

estaduais/federais da nossa região, contudo não rejeitamos as demais contribuições no acervo literário acadêmico. Com isso, pudemos seguir por caminhos de estreitas relações com nossas pretensões.

Como parâmetros facilitadores, utilizamos as seguintes expressões para delimitar as buscas pelos documentos: “sistema de escrita alfabética”, “aquisição da escrita, apropriação da escrita”, “aprendizagem da escrita e escrita rural”. Escolhemos esses termos para afunilar nossa pesquisa, aspirando o encontro com trabalhos que contemplassem a escrita em sua fase inicial de aprendizagem por crianças do campo, ainda que sob outros pontos de vista. Em nosso trajeto de pesquisa acadêmica, ficou notória a recente ascensão de pesquisas na área da Educação do Campo<sup>19</sup>. Entretanto, a inexistência de estudos voltados para a alfabetização dos pequenos moradores rurais apenas confirmou o que deduzimos prioristicamente. Quando vemos outros estudos sobre as escolas do campo percebemos que essa lacuna está sendo preenchida a longo prazo.

A busca analítica sobre os bancos das universidades visitadas requereu, além de tempo, precisão e cautela. Nos trabalhos selecionados para estudos mais aprofundados, consideramos como relevante para nossa investigação apenas dissertações de mestrado e teses de doutorado, em virtude dos pormenores que envolvem a primazia dessas produções. Isso nos permitiu elaborar com mais seriedade critérios de aproximação ou distanciamento sobre os trabalhos, considerando objeto da pesquisa, campo de estudo, sujeitos investigados e metodologia utilizada. Isso nos possibilitou fomentar analogias quanto às possibilidades futuras do nosso estudo.

Embora houvesse aqueles bancos em que nenhuma palavra-chave trouxesse algo relevante aos nossos interesses, as categorias subjacentes aos títulos propunham o aprofundamento sobre pesquisas que se aproximavam do nosso objeto. Levamos em conta como princípio maior o estudo atinente à língua escrita como aprendizagem. Em seguida, atentamos para o contexto da pesquisa para, posteriormente, ressaltar os sujeitos investigados (crianças) e o percurso metodológico utilizado. Os achados de nossa busca estão apresentados no quadro 1, a seguir, que destaca a instituição de origem, título, autor, data de publicação e a categoria.

---

<sup>19</sup> Essa ascensão se deu a partir do Parecer nº 36/2001, que, através do art. 28 da Lei nº 9.394/96 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação), promove adaptações necessárias na oferta de educação básica para a população rural, adequando-a as peculiaridades da vida rural e de cada região (BRASIL, 1996). Com efeito, têm surgido novas pesquisas acerca dessa temática ocupando um novo espaço no território acadêmico.

**Quadro 1** - Síntese da revisão literária

Instituição	Título/Autor(a)/Data de publicação	Categoria de trabalho.
UFC	Estratégias utilizadas por adultos na fase inicial do processo de apropriação da língua escrita (SILVA, 2004)	Dissertação.
UEPEL	O processo de aprendizagem da linguagem escrita num contexto rural sul-brasileiro (CAMILLO, 2005)	Dissertação.
UFRN	Apropriação da escrita por crianças em contextos sociais adversos (MEDEIROS, A. F; 2010)	Dissertação.
UNESP	O processo inicial de apropriação da linguagem escrita pelas crianças: as relações de mediação no ensino (AVANTE, 2012)	Dissertação.
UFBA	Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da língua escrita: um estudo de caso (BRITO, 2014)	Dissertação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como critério de ordenamento dos estudos, obedecemos a cronologia decrescente, ou seja, do mais antigo ao mais recente. A título de esclarecimento, outros trabalhos, cujos temas contemplavam a aprendizagem da escrita e suas práticas foram encontrados, no entanto, optamos por sua não participação em nossa revisão literária pelo distanciamento com nossas reais intenções. Observando os princípios usados como referência para delimitar o que havia de comum com a presente investigação, constatamos extremas divergências entre esta e aqueles.

Consideramos, então, a premissa de estabelecer um ponto de referência através do qual fomentássemos as analogias entre a nossa pesquisa e os achados como meio de estreitar as relações existentes. Essa iniciativa trouxe a idealização do quadro 2, no qual apresentamos de forma sintética os parâmetros para a fase seletiva do material a compor nossa revisão literária. Ponderamos as informações de maior pertinência de nossa pesquisa visando unir, em um único espaço de maior compreensão, os princípios norteadores.

**Quadro 2** - Síntese: Do campo das letras às letras do campo<sup>20</sup>

TEMA DA PESQUISA	CAMPO DA PESQUISA	SUJEITOS INVESTIGADOS	METODOLOGIA
A apropriação do SEA por crianças camponesas.	Escola pública situada na zona rural do município de Mossoró-RN	Alunos e docente do 1º ano do Ensino Fundamental em uma turma multisseriada no espaço camponês	Investigação qualitativa mediante estudo de caso, realizada por observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada e questionário. Para estudos dos dados, Análise do discurso.

Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>20</sup> Para título de esclarecimento, optamos por não fazer menção ao nome do autor, visando evitar repetições indevidas, uma vez que o trabalho citado no respectivo quadro é o mesmo em discussão.

Através dessa estrutura, cujo eixo norteador é formado por aspectos do presente estudo, descrevemos os demais trabalhos constituintes da revisão literária. Conforme observamos no quadro 1, apenas cinco dissertações foram encontradas à luz dos nossos parâmetros. Não é excedente falarmos que nenhuma preencheu integralmente as colunas de modo a atingir todos os nossos critérios, contudo, ficamos felizes com a afinidade existente nas relações. Embora não haja muitas produções para correlacionar, a ideia de que, assim como nós, outras pessoas também despertaram a sensibilidade para promover investigações sobre a aprendizagem da escrita, quer seja com adultos ou com crianças do campo ou da cidade, nos trouxe profunda satisfação.

A apresentação das cinco dissertações será feita pelo mesmo modelo da nossa, conforme exibido no quadro 2. Destacamos o que pareceu semelhante entre o nosso estudo e os demais. Obedecendo à ordem cronológica decrescente, conforme mencionado anteriormente, o trabalho de Silva (2004), apresentado na Universidade Federal do Ceará – UFC, abre nossas discussões. A síntese de sua dissertação é exibida, a seguir, no quadro 3.

**Quadro 3** - Síntese: Estratégias utilizadas por adultos na fase inicial do processo de apropriação da língua escrita. (SILVA, 2004)

TEMA DA PESQUISA	CAMPO DA PESQUISA	SUJEITOS INVESTIGADOS	METODOLOGIA
<b>A diferença do modo de apropriação da linguagem escrita, enquanto sistema simbólico, entre adultos pouco ou não escolarizados na fase inicial da apropriação.</b>	- Zona urbana de Fortaleza - CE; - Zonas urbana e rural de Altaneira – CE.	- 7 adultos de Fortaleza; - 10 adultos da zona urbana de Altaneira; - 9 pessoas da zona rural de Altaneira.	- método indutivo; - entrevista; - 2 testes avaliativos diagnósticos; - análise qualitativa e quantitativa dos dados.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Silva (2004).

A dissertação apresentada indica, assim como as posteriores, aspectos semelhantes e divergentes em relação ao nosso estudo. Aferimos essa constatação analisando, por exemplo, seu objeto de estudo, que se assemelha ao nosso quando investiga a apropriação da língua escrita. Entretanto, a diferença vem à tona em virtude dos sujeitos nela investigados. A pesquisa de Silva (2004) propõe um estudo com adultos em fase de alfabetização, enquanto nossa pretensão é ter como público alvo crianças que vivem na zona rural. No tocante ao contexto da pesquisa, a autora parte também do campo, mas não apenas desse. Em seu trabalho é proeminente a participação de sujeitos da zona urbana, o que, para nós, não é interessante.

No que diz respeito ao processo metodológico, ao que nos foi possível compreender, seu percurso distingue-se do nosso quando assimila apenas a técnica da entrevista. Além da abordagem qualitativa, princípio da nossa investigação, Silva (2004) também fez uso da abordagem quantitativa, conforme apontam seus escritos. Das cinco dissertações elencadas, a produção da autora cearense é a que menos possui relações com nossos parâmetros, uma vez que seus objetivos partem de outras prioridades, o que a fez construir um belo trabalho, com vistas às suas perspectivas.

No quadro 4, seguindo a ordem proposta pelo quadro 1, apresentamos a síntese da dissertação escrita por Camillo (2005). No trabalho da escritora gaúcha, cuja apresentação se deu na Universidade Estadual de Pelotas – UEPEL, encontramos inúmeros elementos de alta compatibilidade em relação às propostas do nosso estudo, conforme mostramos a seguir:

**Quadro 4** - Síntese: O processo de aprendizagem da linguagem escrita num contexto rural sul-brasileiro. (CAMILLO, 2005).

<b>TEMA DA PESQUISA</b>	<b>CAMPO DA PESQUISA</b>	<b>SUJEITOS INVESTIGADOS</b>	<b>METODOLOGIA</b>
<b>A trajetória de crianças em processo inicial de letramento e alfabetização num meio rural.</b>	Escola rural, situada na campanha gaúcha, interior de Sant’Ana do Livramento – RS.	5 crianças com idade entre 5 e 11 anos.	-Investigação qualitativa. - Estudo de caso. - Observação participante - Questionário com as famílias e Entrevista aberta no domicílio das crianças. - Diário de Campo. - Gravações em áudio. - Análise do discurso.

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base em Camillo (2005).

São nítidas as afinidades entre os nossos estudos e o trabalho de Camillo (2005). A simetria parte desde o objeto de estudo até o percurso metodológico, diferenciando-se em poucos aspectos, em virtude das intenções da autora. No que diz respeito ao primeiro princípio, Camillo (2005) destaca as categorias de letramento e alfabetização que, por sua vez, não aparecem no nosso objeto. Contudo, no ímpeto dessas categorias está imbricado o SEA e, seguindo o curso da leitura da dissertação da autora, averiguamos que o seu foco volta-se às significações construídas por crianças durante o processo de aprendizagem da língua escrita no meio rural, o que tende a dialogar com nossos princípios.

Ainda sobre aspectos semelhantes, o campo da pesquisa está a par com o nosso, uma vez que ambos possuem como contexto uma sala de alfabetização na zona rural. No que tange

à metodologia, conforme observado no quadro 4, o alicerce entre os trabalhos é o mesmo, diferem-se apenas em decorrências de técnicas que foram utilizadas a mais por parte de Camillo (2005). O que nos fez refletir sobre possibilidades para outros caminhos em nossa trilha.

Com a mesma dedicação em estudar a apropriação da linguagem escrita por crianças, citamos o trabalho de Medeiros (2010), apresentado na Universidade Federal do Rio G. do Norte – UFRN. Contudo, a autora potiguar objetivou investigar as situações em que os sujeitos se apropriam da linguagem escrita e não a fase da aquisição. Enquanto nosso trabalho possui o campo como contexto da pesquisa, as investigações de Medeiros (2010) tiveram como pano de fundo uma comunidade periférica situada em uma zona urbana. Como sujeitos, seu trabalho também contou com crianças, mas aquelas matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental. Foi interessante tomar nota que a autora fez questão de deixar nítida que essas crianças deveriam estar em processo de alfabetização, comungando, pois, com nossas pretensões.

Como percurso metodológico, a autora potiguar também fez uso da abordagem qualitativa e do estudo de caso. As técnicas por ela utilizadas estão em plena consonância com as nossas, revelando, entre alguns parâmetros e outros, a relevância de sua pesquisa para nossa revisão literária, cujos pontos principais apresentamos no quadro 5, a seguir:

**Quadro 5** - Síntese: Apropriação da escrita por crianças em contextos sociais adversos (MEDEIROS, 2010).

<b>TEMA DA PESQUISA</b>	<b>CAMPO DA PESQUISA</b>	<b>SUJEITOS INVESTIGADOS</b>	<b>METODOLOGIA</b>
<b>As situações em que crianças que vivem em um meio social marcado por condições adversas se apropriam da linguagem escrita.</b>	Comunidade Frei Damião, localizada na periferia de Caicó – RN.	9 crianças cursando o 2º ano do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização.	-Abordagem qualitativa. - Estudo de caso. - Questionário. -Entrevista semi-estruturada. - Observação semi-participativa. - Análise de conteúdo.

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base em Medeiros (2010).

Outro estudo que trouxe contribuições por semelhanças como o nosso foi realizado por Avante (2012) e apresentado na Universidade Estadual Paulista – UNESP. Seu objeto traz como categoria a apropriação da linguagem escrita, todavia distingue-se no tocante aos sujeitos que, por sua vez, são crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental. Ainda no objeto, outra diferença é a relação de mediação estabelecida nesse processo de aquisição, o que torna o trabalho distante do nosso. Esses e outros princípios exibimos a seguir, no quadro 6:

**Quadro 6** - Síntese: O processo inicial de apropriação da linguagem escrita pelas crianças: as relações de mediação no ensino (AVANTE, 2012).

OBJETO DE ESTUDO	CAMPO DA PESQUISA	SUJEITOS INVESTIGADOS	METODOLOGIA
A apropriação da linguagem escrita por crianças e as relações de mediação estabelecidas nesse processo.	Escola municipal de Marília – SP, região do oeste paulista.	18 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I.	-Abordagem qualitativa; - Pesquisa-ação; - Produção textual para diagnóstico -Diário de campo; - Observação universal dentro e fora da sala de aula; - Análise microgenética e análise do discurso.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Avante (2012).

Como campo da pesquisa, Avante (2012) optou por bem fazê-la em uma escola municipal da zona urbana de Marília – SP, no Oeste paulista. Sua investigação foi realizada em sua própria sala de aula, aspecto que torna seu percurso metodológico com passos entre os terrenos das distinções e semelhanças em relação com o nosso estudo. Avante (2012) partiu de textos para diagnosticar o nível da escrita dos sujeitos. Atentamos ainda para as observações articuladas também fora da sala de aula, feitas pela pesquisadora, o que despertou nosso interesse, em face aos resultados que podem ser obtidos a partir da comparação entre os trabalhos. A autora paulista fez uso de dois métodos de análise, medida que também nos pôs a refletir sobre tomadas consideráveis para nossa pesquisa.

Sob a autoria de Brito (2014), identificamos em nossa trilha investigativa a dissertação apresentada na Universidade Federal da Bahia – UFBA, a última a ser discutida. Nesse trabalho, as relações simétricas correlacionadas ao nosso são parcialmente evidentes em todos os parâmetros selecionados. Assim como nos estudos de Medeiros (2010), Brito (2014) desenvolveu sua pesquisa dentro do contexto urbano periférico, aspecto que trouxe divergências no tocante aos demais critérios por nós adotados para seleção dos trabalhos. Contudo, seu objeto está focado na relação entre a aquisição da linguagem escrita e crianças, conforme mostra o quadro 7:

**Quadro 7** - Síntese: Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da língua escrita: um estudo de caso (BRITO, 2014).

<b>OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>CAMPO DA PESQUISA</b>	<b>SUJEITOS INVESTIGADOS</b>	<b>METODOLOGIA</b>
<b>As concepções de crianças sobre a aquisição da linguagem escrita.</b>	Escola municipal, situada em um bairro periférico baiano.	19 alunos e a professora do 1º ano do Ensino Fundamental I.	-Abordagem qualitativa. - Pesquisa etnográfica. - Estudo de caso. -Observação participante. - Diálogos informais com a professora da turma. - Grupo de conversas com os alunos. - Diário de campo. - Análise documental.

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base em Brito (2014).

Em face aos critérios semelhantes, destacamos as categorias nas quais estão situados o objeto da pesquisa, bem como os sujeitos (professora e alunos do 1º ano) selecionados para as investigações. Nesse trabalho, realçamos a valorosa informação advinda no trajeto metodológico em que a autora cita que, para as observações participantes foram necessárias doze visitas, uma por semana, com duração de 1 hora cada uma delas.

Nesse sentido, tomamos uma base positiva para essa técnica e outras medidas que possam contribuir para nossas investigações, uma vez que boa parte das técnicas utilizadas por Brito (2014) foi também por nós utilizada. Se ponderarmos que apenas seu contexto é diferente do nosso alegres ficamos em saber que nosso estudo tem a mesma probabilidade de eficácia.

Comprendemos, portanto, através de uma ampla visão, que nosso objeto possui relações com outros estudos no cenário acadêmico, que carregam em si a incumbência de discutir as constituições postas nas relações entre crianças e suas aprendizagens no universo da escrita e das letras. Nessa dinâmica, a escola, o professor e o contexto não podem ser desconsiderados. Todos os trabalhos trazem viva essa prova.

Os achados não foram muitos, mas necessários para possibilitar contribuições, quer seja pelas afinidades, quer seja pelas distinções. Cinco dissertações que em si desvelaram resultados fundamentais ao que lhes foi tangível. Assim, acreditamos que nosso estudo também terá sua parcela de contribuição nas arenas acadêmicas e social, visando, bem como os demais, não construir uma pesquisa a esmo, mas discutir algo determinante e valorativo, que acrescente e colabore com práticas sociais de cunho educacional.

Nos diálogos engendrados com esses trabalhos, encontramos saídas para angústias remanescentes, em especial no que diz respeito ao percurso metodológico. Satisfação sentimos ao observar que não somos os únicos que escolheram tão bem nosso objeto, para o qual

despertamos a sensibilidade e a dedicação necessárias a alcançar os objetivos imbricados por tamanha responsabilidade. Esse diálogo também nos instiga à percepção de que nossa trilha não é apenas nossa. É mais um caminho povoado por passos, por autores, por pessoas que, não diferente de nós, abriram seus olhos para investigar as aprendizagens da escrita por crianças e, em alguns casos, levantar a saudosa bandeira da educação do campo.

#### 1.4 A TRILHA METODOLÓGICA: EXPLORANDO O TERRITÓRIO DE PESQUISA LETRA A LETRA, PASSO A PASSO

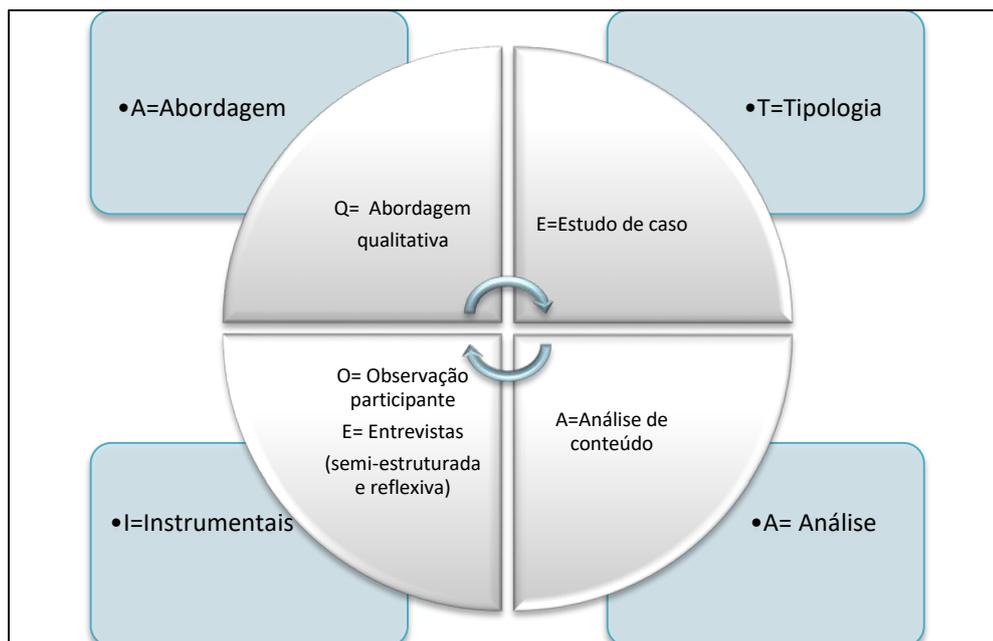
Apresentação do trajeto metodológico de uma pesquisa consiste no processo de idealização do caminho a ser percorrido. Algo “intuitivo”, mas que, notadamente, para a ciência requer: escolhas, rigor e comprovação para ter validade científica. Nosso instinto investigativo leva-nos a buscar explicações ou, outras vezes, “soluções” para problemas que se apresentam relevantes no contexto investigado. Assim, adentrar propriamente na pesquisa é buscar novas formas e possibilidades para a construção de conhecimentos a partir das realidades locais que se apresentam.

Foi pensando nesse mapa de conceitos que subjaz a pesquisa que decidimos refletir sobre três instâncias de um alicerce teórico: *a investigação qualitativa; as técnicas utilizadas para a coleta de dados; a análise de conteúdo como um mecanismo escolhido para exploração das informações coletadas.*

Assim como o processo de construção da base linguística - que alguns compreendem como um processo paulatino e interdependente de unidades alfabéticas, sonoro-silábicas até chegar na compreensão do signo (ou seja, na melhor unidade sonora dotada de significado) -, elencamos algumas opções de pesquisa utilizadas *mais comumente* em nossos processos investigativos e que fazem parte de um arcabouço metodológico que encontramos recorrentemente em trabalhos de pesquisa na área da educação.

Para fins didáticos, trabalharemos com a construção metodológica letra a letra, passo a passo, tentando montar “uma trilha metodológica”, sintetizada na figura 1, de modo que o leitor possa se situar quanto à tipologia de percurso adotada para a pesquisa.

**Figura 1** - O passo a passo do referencial de pesquisa apresentado



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Percorremos “as estradas da pesquisa” mobilizados, continuamente, a transitar pelos meandros da relação teoria/empíria, ou, melhor explicitando, na perspectiva da conjunção teórica/metodológica, visando interagir dinamicamente com nossas abstrações, formuladas pela produção teórica e pelas relações destas com o campo empírico. Nessa relação foram se construindo possíveis sínteses, convergências, divergências, contradições, regularidades, novos questionamentos para apreender os elementos que participam do processo de construção do nosso eixo investigativo. Relataremos a seguir o caminho que percorremos neste escrito em sequências “aleatórias”, fazendo uma explanação reflexiva e teórica dos caminhos escolhidos.

#### 1.4.1 “Q” de Qualitativa: breve histórico da Pesquisa Qualitativa

Embora a abordagem qualitativa seja, atualmente, predominante nas pesquisas dos cursos das ciências sociais, seu histórico descortina a premissa de que a sua realidade tem sido mais aceita a partir do século passado. Os estudos de Bogdan e Biklen (1994) revelaram que antes do seu ápice, no final dos anos sessenta, os vieses da investigação qualitativa já influenciavam os trabalhos de pesquisadores. Como exemplo, mencionam Freud e Piaget, cujos estudos foram baseados em métodos como estudos de caso, observações e entrevistas.

Durante o momento histórico da grande Depressão nos Estados Unidos, em 1929, muitas pessoas buscaram, através da abordagem qualitativa, documentar a natureza e a extensão

dos problemas oriundos dessa crise. Para tanto, fizeram uso de método como biografias orais e histórias de vida de negros e escravos recolhidos em meados dos anos trinta, conforme apontam os estudos dos autores citados.

Outros estudos qualitativos foram posteriormente apresentados ao cenário acadêmico. Segundo Bogdan e Biklen (1994), Mirra Komarovsky (1940) publicou um estudo sobre as mulheres no ensino superior nos anos quarenta, enquanto, no início dos anos cinquenta, os antropólogos voltaram-se à educação e escreveram sobre “o currículo oculto” das escolas. Anos depois, surge o que os autores definem como a investigação qualitativa mais importante da década de cinquenta, elaborada por Howard S. Becker (1958). Por meio desse método, o referido autor entrevistou professores de Chicago sob o intuito de compreender as minúcias de suas carreiras e suas perspectivas para o ofício. Ainda nessa década, o estudo *Boys in White* (Becker et al. 1961) buscou entender a perspectiva dos estudantes de medicina relativamente à escola.

Os anos sessenta tornaram os investigadores mais sensíveis à abordagem qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994). Os estudiosos voltaram sua atenção para experiências no âmbito escolar, especificamente as instituições pertencentes às minorias. Relatos autobiográficos e jornalísticos relacionados à vida nas escolas dos guetos surgiram concomitantemente a esse fato. Com efeito, os programas federais subsidiaram investigações sob o intuito de conhecer mais sobre o processo de escolarização.

Ainda nessa década, Bogdan e Biklen (1994) apontam a realização de dois grandes estudos. O primeiro é o de Eleanor Leacock (1969), que faz um comparativo entre escolas urbanas, investigando os efeitos da escola e das expectativas dos professores na vida das crianças. Depois citam o trabalho de July Henry (1955), que, por sua vez, tratou de questões raciais na educação em escolas primárias de St. Louis, utilizando métodos de trabalho de campo. Embora ainda não estivesse consolidada, a abordagem qualitativa estava alcançando espaços mais significativos no cenário científico.

Na década de setenta, esse tipo de investigação foi ganhando novos adeptos. Agências federais de financiamento e associações profissionais passaram a se interessar por estudos que fizessem o uso da referida abordagem. Ainda à luz dos apontamentos de Bogdan e Biklen (1994), a tensão entre as vertentes quantitativa e qualitativa atenuaram-se à medida que os seguidores da primeira passaram a defender a utilização da segunda. A investigação qualitativa ampliou sua arena nas pesquisas educacionais sem se sobrepor ou desconsiderar a importância das pesquisas quantitativas, ou até mesmo criando possibilidades de abordagens conjugadas de natureza quanto-qualitativa.

Conforme os autores em destaque, observações em escolas geraram estudos sobre temas como integração racial, vida de gestor escolar, experiências de docentes na zona rural e inovações escolares. As crianças excluídas da escola, o sistema de transporte público escolar e os papéis das mulheres como dirigentes educativos foram temáticas aprofundadas em estudo mediado pelo advento do método da entrevista. Surge, nessa década, a abordagem etnometodológica<sup>21</sup>, uma vertente da investigação qualitativa. Embora tenha adquirido popularidade, seus seguidores foram alvo de críticas por manterem uma escrita obscura e utilizarem um estilo esotérico, conforme nos apontam os autores.

Nos anos oitenta e noventa, emergiu a produção de artigos qualitativos em publicações. Revistas e editoriais exclusivas à publicação da abordagem qualitativa foram originadas. Bogdan e Biklen (1994) destacam, na década de oitenta, o desenvolvimento técnico sobre a análise de dados qualitativos através do uso do computador. Ressaltam também a influência do movimento feminista sobre algumas questões metodológicas da investigação qualitativa através dos métodos, sujeitos, sobretudo, à valoração da relação entre investigadores com seus investigados.

No mesmo período, os autores enfatizam ainda as influências do pós-modernismo sobre a investigação qualitativa, cujos seguidores passaram a entender o material escrito não apenas como algo de valor aparente, mas como próprio objeto de estudo.

Essas mudanças históricas emolduraram a maturidade da abordagem qualitativa que, ao longo dos anos, tornou-se marcante nas pesquisas acadêmicas, possibilitando aos seus seguidores um trabalho de investigação com ramificações que alcançam o conhecimento em todas as esferas sociais. É a busca pela compreensão dos fenômenos, dos sentidos e significados que a tornam tão próxima de muitos estudos que, assim como em décadas passadas, hoje visam o conhecimento científico em contextos sociais discriminados, dando voz aos seus sujeitos reclusos.

#### **1.4.2 Caracterização da abordagem**

A pesquisa qualitativa tem norteado a prática de professores que decidem reconstruir a sua prática sob essas novas concepções, de grande contribuição e auxílio à prática social,

---

<sup>21</sup> Segundo Coulon (1995), mais que teoria constituída, a etnometodologia é uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual, mostrando termos à nossa disposição, a possibilidade de apreender de maneira adequada aquilo que fazemos para organizar a nossa existência social.

percebendo o professor e o aluno dentro de um contexto único, no qual o cotidiano e as memórias educativas dos estudantes são o ponto de partida para a construção do conhecimento.

Nasce como uma real frente à visão positivista<sup>22</sup> da ciência, em que a pesquisa estava submersa no empírico e mensurável, passando, assim, a assumir uma visão holística, marcada pelos papéis que os agentes da pesquisa e o pesquisador assumem ante uma situação natural. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o objetivo maior da opção por uma abordagem qualitativa reside na tentativa de compreensão dos processos pelos quais as pessoas constroem significados e na descrição destes significados.

Observamos que o conceito da abordagem qualitativa está, pois, fortemente relacionado ao trabalho com o universo dos significados, das crenças, dos motivos, das atitudes e valores, conforme nos aponta Minayo (2009, p.21), quando diz: “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado”. A autora explica ainda que na pesquisa qualitativa o trabalho científico acontece em três etapas, quais sejam:

1. *Fase exploratória*: [...] é o tempo dedicado a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teórica e metodologicamente, a colocar hipóteses ou alguns pressupostos para seu encaminhamento, a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização do trabalho, a pensar o cronograma de ação e fazer os procedimentos exploratórios para a escolha do espaço e da amostra qualitativa.
2. *Trabalho de campo*: consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. [...]
3. *Análise e tratamento do material empírico documental*: diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo. Podemos dividir esse momento em três tipos de procedimento: a) ordenação dos dados; b) classificação dos dados; c) análise propriamente dita (MINAYO, 2009, p.27, grifos da autora).

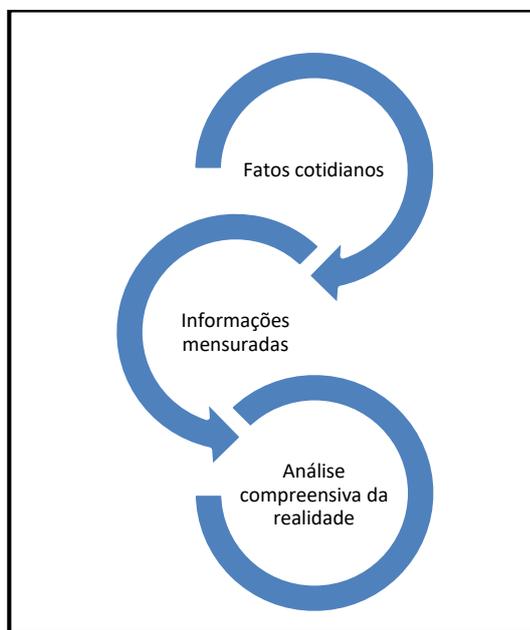
Nesse sentido, a pesquisa qualitativa desdobra-se através de uma sequência de fatos que, inicialmente, parte do pesquisador, perpassa pelo campo da pesquisa até que as informações

---

<sup>22</sup> O positivismo teve Augusto Comte (1798-1857) como seu principal formulador. A partir de sua trilogia, Curso de filosofia positiva, Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo e Catecismo Positivista, em que apresenta seus pressupostos teóricos, exerceu forte repercussão no pensamento educacional, colocando-se como a filosofia da indústria e formulando uma teoria política de organização da sociedade assim expressa em sua máxima: “O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim”.

coletadas passem por um processo de análise, na busca pela compreensão à luz dos pressupostos teóricos escolhidos pelo pesquisador, conforme representado na figura 2.

**Figura 2** - Ciclo do processo de pesquisa



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Essa ideia de ciclo deve ser tida como uma complementação entre as etapas e não como algo estanque, conforme nos aponta Minayo (2009). Não é, portanto, um ciclo que se fecha, uma vez que, à medida que novas indagações são produzidas, novos conhecimentos são produzidos pela pesquisa.

#### **1.4.3 “T” de Tipologia da análise: os pormenores metodológicos e o estudo de caso**

Sob a pretensão de seguir os objetivos de uma pesquisa, as investigações são preteridas mediante os métodos, técnicas e escolhas específicas de abordagem. No nosso caso, recorreremos ao *estudo de caso*, tipo de viés qualitativo que relata as particularidades de um local, por estudar uma área delimitada e as contribuições dos locais ou das pessoas escolhidos enquanto objeto para a pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) utilizam uma metáfora para definir a construção do plano para o estudo de caso como um funil. A priori, segundo os autores, o local ou as pessoas devem ser buscados pelos pesquisadores, conforme possam interessar-lhes para o estudo. Em seguida, avaliam o que pode ser a fonte de dados para seus objetivos, analisando os procedimentos

adequados para que o estudo possa ser efetivado. Por fim, recolhem os dados, retomando as decisões acerca dos objetivos do trabalho. Os planos e as estratégias podem ser modificados à medida que o tema vai sendo aprofundado.

À luz dos pressupostos de Bodan e Biklen (1994), entendemos que o estudo de caso classifica-se como “estudo de caso de observação”. Nesse itinerário, os princípios, segundo os autores, voltam-se para uma organização particular:

1. Um local específico dentro da organização (salas de aula, sala de professores, refeitório).
2. Um grupo específico de pessoas (membros da equipe de basquetebol do liceu, professores de um determinado departamento acadêmico).
3. Qualquer atividade da escola (planejamento do currículo ou o ‘namoro’) (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.90).

Para os autores supracitados, escolher um foco, quer seja um local ou um grupo, é um ato artificial já que, nessa ação, o investigador retira o fragmento de um universo e isso deve ser levado em consideração sem que haja distorção. Ou seja, ao selecionar um lócus ou um grupo, sob a perspectiva de que ele ofereça possibilidades de contribuições à pesquisa, o investigador qualitativo não pode deixar de evidenciar o contexto do qual o lócus ou o grupo fazem parte.

De acordo com os autores, ao escolher um grupo como foco de estudo, o pesquisador deve levar em consideração as características partilhadas pelas pessoas que o compõem. Assim, “o Estudo de Caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (STAKE, 1994 *apud* ANDRE, 2005 p. 23). Ao considerarmos esse tipo de pesquisa, uma questão fundamental é compreender que ele representa o conhecimento derivado do caso ou do que se aprende ao estudar o caso.

Para André (2005) as características básicas dessa tipologia investigativa se caracterizam quando:

- Há particularidades – problemas práticos.
- Descrição – detalhamento da situação investigada.
- Heurística – o problema ilumina a descoberta de novos significados.
- Indução – lógica indutiva.

Percebemos que todas essas características apontam para um estudo que se preocupa com a constante reformulação dos seus pressupostos, uma vez que o conhecimento nunca está pronto. Vemos também que a compreensão de determinado objeto será auxiliada, levando-se em consideração o contexto em que acontece. Os fatores externos também podem ajudar na

apreensão e interpretação da problemática estudada, por isso documentos fixos ou colecionáveis, como imagens, vídeos e depoimentos auxiliam na compreensão e análise do caso investigado.

#### 1.4.4 “I” de instrumentais de pesquisa

Se tivéssemos que definir ou conceituar as “ferramentas” técnicas de uma pesquisa diríamos que são as instrumentalizações necessárias ao pesquisador para se inserir no campo de pesquisa. Segundo Minayo (2009, p.76, grifos do autor):

O trabalho de campo é, portanto, uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente. São as *perguntas que fazemos para a realidade*, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e compreensão [...] mediante a instrumentalização do pesquisador [...] Por tudo isso, o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social.

Para a efetivação de um trabalho de campo construído com qualidade e precisão, elencamos algumas técnicas de pesquisa visando esclarecer possibilidades de investigações através de: a) entrevistas, b) questionários, c) observação e d) diário de campo. Essas técnicas e suas respectivas finalidades no decorrer da pesquisa, relataremos minuciosamente a seguir.

##### 1.4.4.1 “O” de Observação: *escrever com os olhos e ler com as mãos*

Para a pesquisa qualitativa é importante compreender o entorno do seu objeto de estudo; descortinar os sentidos que regem as medidas, as ações, as emoções por trás das vivências a serem consideradas quando se investiga uma realidade. Sob essa premissa, discorreremos a respeito da atribuição à técnica de *observação participante* que, para Minayo (2009), é considerada parte essencial na pesquisa qualitativa, a tal ponto que, por si mesma, permite a compreensão da realidade. Ao definir o conceito de observação participante, a autora o concebe como “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO, 2009, p. 70).

É imprescindível que, nesse momento, o observador tenha a sensibilidade de se colocar no lugar do outro, conforme nos aponta a autora. Para a apreensão dos dados, ele deve buscar a compreensão do contexto da pesquisa. Isso se faz com maior procedência durante a observação participante, através da qual, o investigador convive com o grupo e tem a

oportunidade de compreender fatos e adquirir informações que são possíveis apenas em determinados momentos presenciados. É isso que torna a observação participante diferente de outras técnicas, conforme sinaliza Minayo (2009, p.71):

Na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões que percebe serem irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores; consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos, situação impossível para um pesquisador que trabalha com questionários fechados e antecipadamente padronizados. A observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados.

Através da observação participante, o investigador tem a oportunidade de interpretar situações que ocorrem espontaneamente, em momentos com maior aproximação com os sujeitos observados. Esse método permite, pois, que o que foi anteriormente representado pelo saber teórico seja descortinado através do saber empírico. É o momento em que o pesquisador contesta presencialmente o que havia exposto em planejamento.

Para que essas observações possam, de fato, adicionar contribuições relevantes para a pesquisa, é imprescindível que o observador considere o *diário de campo* como instrumento suplementar da investigação. Vinculado à observação participante, o diário de campo entra como facilitador para o estudo de campo qualitativo. Nele, o observador pode fazer registros, anotações, descrever os pormenores das situações por ele vivenciadas durante o percurso metodológico. As expressões dos sujeitos investigados, as minúcias reveladas pelo espaço da pesquisa descortinam detalhes que não podem ser desconsiderados no momento real do acontecimento. No tocante ao diário de campo, Minayo (2009, p.71) relata:

O principal instrumento de trabalho de observação é o chamado *caderno de campo*, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico, no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades.

A autora complementa que o diário de campo deve armazenar informações que o pesquisador utilizará quando fizer a análise qualitativa sobre os registros. Essas notas serão tomadas pelo investigador em cada momento de observação. É natural que o pesquisador escreva o que aconteceu, seja numa entrevista, sessão na investigação ou depois que voltar de cada observação. Como parte dessas notas, ele fará registro de ideias, estratégias, reflexões e palpites (BOGDAN; BIKLEN, 1994), definidos por esses autores como *notas de campo*, isto é, “[...] o relato escrito daquilo que o investigador vê, ouve, experiência e pensa no decurso da

recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.150).

A partir dessas considerações entendemos a relevância do *diário de campo* como instrumento de vital importância para a pesquisa, uma vez que, com ele, podemos fazer registros fidedignos ao ambiente investigado. Nessa etapa da investigação, a observação e o diário de campo, atrelados e interdependentes, permitem adentrar ao cerne da pesquisa: a coleta dos dados.

#### ***1.4.4.2 “E” de Entrevista: a voz do entrevistado como instrumento de análise***

A entrevista é uma técnica muito utilizada pelos pesquisadores. Conforme afirma Minayo (2009), é, acima de tudo, um diálogo entre dois ou mais interlocutores cuja finalidade é construir informações relevantes para determinado objeto de pesquisa. É um momento de interação entre o investigador e seu(s) sujeito(s) investigado(s). Segundo Galkell (2002, p.70), “[...] a qualidade da entrevista se dá, não por sua quantidade: mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade”. Para o autor a entrevista é vital para uma investigação, mas não é necessário muitos entrevistados para melhorar a qualidade do delineamento de um levantamento e de sua interpretação.

Ainda no terreno da entrevista, relativo à qualidade, os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994) atribuem à qualidade de uma boa entrevista a condição de os sujeitos estarem à vontade para discorrerem abertamente sobre seus pontos de vista. Conforme os autores, os sujeitos concebem dados capazes de revelar informações que atendam às expectativas pretendentes em determinado estudo. Desse modo, a entrevista não deixa de ser um momento a ser realizado com o planejamento devido, a fim de evitar que haja situações desfavoráveis à pesquisa.

Em qualquer situação empírica, algumas considerações devem ser ponderadas pelo entrevistador no momento em que chega a campo. São práticas básicas direcionadas para qualquer entrevista e é Minayo (2009) quem as cita. Para a autora, o ponto básico é garantir que uma pessoa de confiança do entrevistado faça sua mediação entre ele e o pesquisador. Esse momento deve ser precedido pelo diálogo, no qual o investigador irá mencionar seu interesse pela pesquisa, explicando a importância e finalidades de determinado estudo, sem esquecer de mencionar a instituição de origem do pesquisador, a fim de demonstrar segurança ao seu interlocutor. Isso posto, apresentam-se os documentos legais que regulam as pesquisas com seres humanos, conforme a normatização exigida. Posteriormente, o investigado deve tomar conhecimento dos motivos que tangem a pesquisa, bem como a justificativa para sua escolha

enquanto sujeito investigado. A partir daí o pesquisador assumirá o compromisso de garantir o sigilo e o anonimato sobre os dados e, por fim, dará início à entrevista.

Embasados pelas ideias de Minayo (2009), dentre os segmentos de entrevista propostos pela autora, elegemos o modelo de entrevista semiestruturada, em decorrência de seus padrões, que nos permitem uma abertura maior ao que pode ser dito pelo (a) docente entrevistado (a), ao passo em que podemos propor algumas perguntas já fechadas. Nesse sentido, ao falar sobre a entrevista semiestruturada, afirma Minayo (2009, p.64) que: “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Por essa razão, recorreremos ao uso de entrevistas como foco metodológico, privilegiando a prática reflexiva em Educação (SZYMANSKI, 2002), a qual fundamenta a entrevista como conversação, como situação de interação entre os sujeitos envolvidos em um momento particular, dialógico, tendo em vista que a participação do entrevistado não é passiva, pois este não é apenas um informante.

O encontro com uma nova maneira de se pensar e efetivar a entrevista surgiu da preocupação em propiciar uma ambiência favorável para o “desvelar” dos discursos docentes. Ampliamos a compreensão sobre o procedimento da entrevista ao conhecer as discussões contempladas à luz do enfoque reflexivo, que valoriza as respostas como discursos produzidos em um processo de interlocução relacional.

A prática reflexiva consiste na maneira como o pesquisador pode proceder, desde os momentos precedentes de planejamento e organização dos roteiros semiestruturados, até o momento das análises e formação de categorias, à luz de uma interpretação de que estes são procedimentos de interação dos sujeitos na pesquisa.

Szymanski (2002) apresenta uma reformulação da condução de entrevistas nas investigações em Educação, ideias essas que ressoam nos estudos qualitativos de pesquisa, balizados por construtos teóricos, psicológicos, filosóficos e sociológicos que fornecem às entrevistas, individuais ou coletivas, preceitos reflexivos emergentes da interação “face a face”. Como afirma Szymanski (2002, p.12),

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.

Dito de outro modo, a prática reflexiva de entrevista baseia-se na representatividade da fala do outro e mesmo do seu possível ocultamento, tendo em vista o que a fala também silencia.

Afirma-se a interação entre os partícipes – entrevistador/entrevistado – situando-os como protagonistas do estudo, trazendo para o cerne da metodologia a intersubjetividade que se manifesta dos pares. Ressaltamos aqui, mais uma vez, que o emprego de procedimentos metodológicos extrapola a mera técnica, aproximando-os da essência do objeto de estudo.

Os protagonistas do estudo encontram-se como sujeitos sociais, sendo o entrevistador/pesquisador o sujeito social que intenciona, planeja, faz a mediação e efetiva a entrevista, buscando a tônica necessária para que a interação se concretize. Nesse momento, o papel assumido pelo entrevistado faz-se muito importante para a construção de dados que elucidem o objeto estudado. Conforme destaca Szymanski (2002, p.12):

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz – o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.

As questões planejadas no roteiro semiestruturado, convertem-se em guias, eixos de conversação, destacando, dessa maneira, os conteúdos que vão surgindo nas respostas, com a perspectiva do entrevistado falar mais, expondo mais o seu pensamento sobre tais questões. Propõe-se um movimento de inter-relação e produção de pensamentos que contemplem a autorreflexão, o autoaprendizado sobre o que é questionado, os quais são salientados por Szymanski (2002, p.14):

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo, quanto à busca de horizontalidade. [...]. Essas idéias estão de acordo com a concepção de que o significado é construído na interação [...]. Muitas vezes esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado. **O movimento reflexivo exige que a narração acabe por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de forma inédita até para ele mesmo** (Grifos nossos).

O movimento reflexivo, enfatizado pela autora, permite conjugar a produção de conhecimentos, tendo como via material, concreta, os dizeres, a organização de um pensamento

que, para o próprio entrevistado, naquele momento específico, permite uma autorreflexão sobre as perguntas e gera a preparação das respostas, que são expressões vivas, palavras-chave da pesquisa. Os plurais significados subjacentes nestas palavras evocam os lugares, as atitudes, os sentimentos, os conflitos, os valores, as ações, os saberes que conferem existência concreta, cotidiana, a essas mesmas palavras. Palavras que não acabam em si, que são portadoras de sentidos e personalizam posturas, traduzem pessoas, profissões, compreensões.

Sendo assim, o procedimento metodológico que se concretiza pela palavra, pela fala, pelos discursos, pelas representações e sentidos atribuídos, deixa mais evidente, mais possível e viva a mobilização, a construção das análises a partir das falas como unidades de sentido. Sinaliza uma interpretação investigativa construída em decorrência das explicações elaboradas pelos indivíduos, mediadas pela linguagem.

Na relação pesquisador e entrevistado, a linguagem adquire função primordial na constituição do objeto de estudo, pois simboliza, compõe e redimensiona o próprio objeto, contribuindo para uma organização discursiva do pensamento e da consciência do pesquisador sobre o assunto abordado e consciência do que ele pensa sobre aquele conhecimento.

Ao refletir sobre a palavra do participante da pesquisa, como unidade de referência na produção do conhecimento e como mediadora da consciência, remetemo-nos também ao que Vygotsky (1996) expõe sobre o papel da fala, particularmente em situação de *interrogatório*, o que, para nossa compreensão, se assemelha ao procedimento da entrevista reflexiva. Conforme postula o autor, “[...] é preciso saber o que se irá perguntar [...]. Afirmo que é possível criar em cada caso individual uma metodologia objetiva que transforme o interrogatório do sujeito num experimento científico rigoroso [...]” (VYGOTSKY, 1996, p. 16).

Esse experimento é calcado nas falas, pela mediação da linguagem, como sendo um sistema complexo de interrelação social, nascido da interação com os pares. Através do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, essa interação possibilita a *origem social da consciência*, pois esse sistema organiza esquemas de abstração do pensamento. Para Vygotsky (1996, p.17 e 18),

Se funda aí a solução do ‘eu’ alheio, do conhecimento da psiqué dos demais. O mecanismo da consciência de si mesmo (autoconhecimento) e do reconhecimento dos demais é idêntico: temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos em relação a nós mesmos o mesmo que os demais em relação a nós. Reconhecemo-nos a nós mesmos somente na medida em que somos outros para nós mesmos[...] Por isso, é no contato social entre o experimentador e o sujeito que esse contato se desenvolve [...]

Nessa perspectiva, por meio do reconhecimento e desvelamento dos discursos, de suas regularidades e dissonâncias, podemos tecer considerações sobre o que pensam os entrevistados sobre determinados fenômenos, auxiliando melhor a compreensão da temática de estudo. A partir dessa mediação, a subjetividade se transforma em intersubjetividade, gerando uma produção conjunta em que entrevistador e entrevistados se fundem, em um processo dialógico de tomada de consciência sobre a temática estudada.

Em síntese, a opção em enfatizar os procedimentos sob a orientação teórico-prática da entrevista reflexiva nos mobilizou a desenvolver um detalhamento sobre as etapas concernentes à pesquisa, bem como a empreender um outro olhar, ressignificando a entrevista como mediadora de situações de interações mais significativas e plurais.

#### **1.4.5 “A” de análise: averiguando os dados**

“O analista é como um arqueólogo: trabalha com vestígios que se manifestam na superfície da mensagem” (BARDIN, 1979 apud MINAYO, 2009, p. 89). Historicamente, a análise de conteúdo e todos os seus primórdios surgiram sob o viés da pesquisa quantitativa, voltando-se para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do objeto (BARDIN, 1977). As influências que germinaram os avanços para análises de conteúdos sob uma perspectiva qualitativa surgiram a partir dos anos setenta. Para uma definição precisa da análise de conteúdos, a autora afirma:

A análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja este linguista, psicólogo, sociólogo, crítico literário, historiador, exegeta religioso ou líder profano desejando distanciar-se da sua leitura aderente, para saber mais sobre esse texto (BARDIN, 1977 p. 133).

A construção da ideia elaborada pela autora coloca a análise como uma etapa de fulcral importância para o estudo de um texto em detrimento da relevância que as informações apresentadas pela própria análise trarão para a investigação, independente da origem do analista. Assim, entendemos que a análise dos dados é uma etapa imprescindível para o processo de investigação. O que pode ser variado, no entanto, é o uso que o investigador fará dela.

Para esclarecer esse aspecto da variedade no uso das análises dos dados, Minayo (2009) apresenta situações em que elas são diferenciadas. É possível, por exemplo, analisar obras de um determinado escritor para caracterizar seu estilo; analisar opiniões de telespectadores sobre um determinado programa para saber os efeitos da comunicação de massa; ou até mesmo analisar livros didáticos para desvendar uma ideologia predominante. São ocasiões de

investigações distintas para as quais o pesquisador elabora diferentes análises mediante os dados apresentados, conforme a necessidade de cada uma delas.

Evidenciamos algumas considerações acerca da *análise do discurso*, apresentada por Bardin (1977) como uma categoria dentro da análise de dados. Entre alguns pontos concebidos pela autora, ela discorre:

Essa técnica de análise inscreve-se numa sociologia do discurso e procura estabelecer ligações entre a situação (condições de produção) na qual o sujeito se encontra e as manifestações semântico-sintáticas da superfície discursiva (BARDIN, 1977 p.213).

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo, apresenta-se como um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. A autora explica ainda as regras a serem utilizadas nessa análise, em especial pelos principiantes, que devem seguir as categorias de fragmentação da comunicação, possibilitando que a análise seja válida. Segundo Bardin (1977) tais regras se classificam em:

- Homogêneas: poder-se-ia dizer que “não se mistura alhos com bugalhos”.
- Exaustivas: esgotar a totalidade do “texto”.
- Exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes.
- Objetivas: codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais.
- Adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo.

A autora destaca que a análise de conteúdo é um método empírico e que sua adequação vai depender do tipo de fala a que o pesquisador se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. É necessário então observar o número de pessoas implicadas na comunicação, bem como a natureza do código e do suporte da mensagem (BARDIN, 1977). No entanto, a autora enfatiza que tudo vai depender do momento de escolha dos critérios de classificação e daquilo que se procura ou se espera encontrar. Portanto, analisar mensagens por meio de uma segunda leitura, que substitui a leitura normal do leigo, é premissa para uma boa pesquisa iniciante.

Com base nessas orientações, buscamos evidenciar, no capítulo seguinte, os trajetos construídos com vistas a alcançar os dados essenciais à pesquisa, apreendidos com o intuito de serem organizados e utilizados para a realização de inferências e interpretações frente aos

objetivos propostos. O *corpus* empírico da nossa investigação se configurou a partir de três momentos:

- I. Visita inicial à comunidade do Piquiri, na qual conhecemos os contextos escolar, familiar e religioso das crianças do campo. Realizamos entrevista oral com os sujeitos do lugar, mediante questionário semiestruturado, com a finalidade de conhecer a relação que estabelecem entre leitura e escrita nos seus espaços de convivência.
- II. Observação participante voltada ao acompanhamento dos alunos da turma do 1º ano, no tocante às aprendizagens relacionadas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA.
- III. Entrevista com os alunos participantes da etapa anterior acerca de suas concepções elementares sobre a escrita; com a professora da classe, para maiores esclarecimentos no tocante às suas ações pedagógicas voltadas ao ensino da escrita em uma turma multisseriada; com a diretora da escola; com os pais dos alunos e com as professoras das Escolinhas dominicais, das quais, participam as crianças em foco.

As entrevistas realizadas nessa primeira etapa da pesquisa visaram responder ao que propõe o primeiro objetivo específico: averiguar os contextos linguísticos locais que podem interferir na constituição da alfabetização dessas crianças. Por elas, buscamos conhecer como os alunos do campo convivem com as habilidades de escrita e leitura nos espaços mais conexos às suas vivências no âmbito rural em discussão. Consideramos, portanto, três contextos: escolar, religioso e familiar.

Após um diálogo com a diretora (entrevistada do contexto escolar), com a professora da escolinha dominical (entrevistada do contexto religioso) e com os pais dos alunos (entrevistados do contexto familiar), ouvimos atentamente as falas dos alunos partindo do desejo em apreender o que estivesse relacionado às nossas indagações. As informações apreendidas na segunda etapa, a observação participante na sala de aula multisseriada, foram organizadas no *diário de campo*. Os registros buscaram alcançar as minúcias que evidenciassem de forma coletiva a progressão e as dificuldades dessas crianças nas atividades propostas para o desenvolvimento das aprendizagens relacionadas ao Sistema de Escrita Alfabética – SEA. A análise foi realizada com o propósito de concretizar aquilo que sugere o segundo objetivo específico: verificar as atividades de escrita que as crianças de uma sala multisseriada realizam para contribuir com o desenvolvimento desse processo. Esse é o momento de fulcral importância da pesquisa, sob o qual pesa a maior parcela na obtenção do que propõe nosso estudo.

Visando uma compreensão facilitadora do processo de aprendizagem do SEA, confrontamos os dados obtidos na observação participante com as falas das crianças,

apreendidas durante a entrevista oral. Nessa terceira etapa empírica, pretendemos identificar as informações necessárias para alcançarmos respostas para nosso terceiro objetivo específico: conhecer os conceitos acerca da escrita, bem como as finalidades construídas sob a ótica dessas crianças do campo em processo de alfabetização. À luz de seus resultados sobre esse processo de apropriação, buscamos compreender minuciosamente a maneira como elas entendem a escrita.

No que diz respeito à fundamentação teórica utilizada para correlacionar as informações logradas, ancoramos nossa pesquisa nos conceitos que permeiam as arestas da educação do campo, apropriação do SEA, aprendizagem da linguagem escrita, alfabetização e letramento. Nesse sentido, o cerne dos nossos estudos está embasado nas contribuições de autores como Arroyo (2011, 2012a, 2012b), Baptista (2009), Caldart (2011), Frade (2006), Cagliari (2002, 2009), Ferreira e Teberosky (1999), Leal (2005, 2012), Lima e Silva (2012), Moraes (2012), Smolka (2008), Soares (2017), Vygotsky (2000), dentre outros pesquisadores, cujos debates estão entrelaçados às nossas discussões no decorrer dos nossos escritos.

Perseguimos os objetivos aqui descritos no intuito de fomentar um estudo com contribuições relevantes para a sociedade acadêmica e para a comunidade rural e que, sobretudo, valorize os saberes do universo campestre, o qual, entre tantos, configura-se como insígnia de força, luta e sabedoria popular e que, por isso, merece ser reconhecido pelo saber científico e não segregado pelo conhecimento.

## *Capítulo 2*

### *Letras no campo: a escrita e a leitura na comunidade Piquiri*



Fonte: Arquivo do autor.

“O que impulsiona as pessoas adultas à luta são as necessidades concretas da sua vida”.

(JÚNIOR, et. al, 2006)

## 2 LETRAS NO CAMPO: A ESCRITA E A LEITURA NA COMUNIDADE PIQUIRI

Na presente seção, consideramos pertinente alargar nossa visão acerca do espaço rural como campo produtor vivo de conhecimento. A educação, como direito universal, e a pesquisa se encontram aqui para dialogar a respeito do que, socialmente, parece ser vítima de um fracasso iminente. Com efeito, nossa intenção é apontar o espaço rural como lócus de saberes em construções contínuas que favorecem a roda científica que tende a se aproximar cada vez mais desse âmbito.

Trazemos os dados sobre os momentos iniciais das nossas investigações, buscando mostrar a relação entre a escrita e a leitura nos contextos sociais de maior conexão às vivências dos discentes participantes da nossa pesquisa: escolar, familiar e religioso<sup>23</sup>. Como resultado desse procedimento, adentramo-nos no universo social dos participantes centrais das nossas investigações, 5 alunos do 1º ano, a quem chamamos de Uller, Sucellus, Deméter, Pã e José<sup>24</sup>.

Nosso trabalho é pautado na premissa de que o contexto em que as crianças constroem seus saberes é fator determinante para o desenvolvimento de suas aprendizagens, conforme aponta Geraldi (1991). Seguindo o pressuposto do autor, há dois motivos pelos quais o contexto merece atenção nas pesquisas relacionadas à linguagem. O primeiro deles acentua que as interações verbais sucedem-se dentro de um contexto mais amplo, enquanto o segundo motivo implica na relação entre o ensino da língua e as interferências do sistema escolar, sendo esse sistema estreitamente correlacionado com o sistema social. Tais ideias respaldam os ideais que guiam as primeiras investigações constituintes da nossa pesquisa.

Partimos da premissa que concebe as crianças como indivíduos dentro de uma teia de relações e interações sociais antes de se tornarem alunos de uma instituição escolar. Nessas experiências, elas vão elaborando correlações com as linguagens oral e escrita. Letras, números, desenhos, símbolos estão presentes em seu contexto e são captados por seu olhar curioso cotidianamente. Com isso, a aprendizagem da linguagem escrita começa antes mesmo de elas chegarem à sala de aula e sua relação com esses indivíduos em formação já está em andamento (LEITE et. al. 2012).

---

<sup>23</sup> Elaboramos esse item a partir de dados significativos que revelam a preponderância de evangélicos na comunidade, sobretudo entre as cinco famílias dos alunos em questão.

<sup>24</sup> Sob o intuito de preservar as identidades das crianças, elencamos nomes fictícios que representam divindades religiosas ligadas ao universo camponês por crenças diversas, como respeito a todas elas. A mesma medida foi tomada para preservar a identidade da professora da turma multisseriada, nomeada Ísis, e de sua assistente de sala, identificada por Estagiária. Ambas serão apresentadas no capítulo 3. Ainda no contexto escolar, ouvimos a Diretora, que assim mesmo será chamada no decorrer do trabalho. No contexto religioso, entrevistamos duas professoras da escola dominical, denominadas Professora 1 e Professora 2.

Neste capítulo, versamos acerca da apuração dos dados para atender a proposta do primeiro objetivo específico: *averiguar os contextos linguísticos locais que podem interferir na constituição da alfabetização dessas crianças*. Para a composição de tais contextos, elencamos os três<sup>25</sup> mais ligados às vivências das crianças participantes da nossa pesquisa: o contexto escolar, o familiar e o religioso. À luz dessa proposição, a organização dos dados foi precedida conforme apresentamos na Figura 3.

**Figura 3** - Contextos linguísticos para obtenção dos dados



**Fonte:** Elaborado pelo autor

Nos três espaços acima representados foram analisadas as relações de leitura<sup>26</sup> e escrita coexistentes no meio, buscando averiguar de que modo essas competências aparecem no convívio dos alunos sujeitos da nossa pesquisa. Embora seu cerne seja formado pela busca de dados concernentes à aprendizagem da escrita, justificamos a união dessas duas categorias – escrita e leitura – com respaldo na afirmação de Cagliari (2002, p.8) que diz: “A *alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura*”. Para o autor, a compreensão das naturezas da escrita e da leitura é indispensável aos estudos ligados à alfabetização. Em posse desse pensamento,

<sup>25</sup> Chegamos a essa constatação durante a primeira visita para reconhecimento do lócus da pesquisa.

<sup>26</sup> Cagliari (2002, p.115) define como leitura toda manifestação linguística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra e colocado em forma escrita. Contudo, a ideia de leitura a qual fazemos relação diz respeito apenas à leitura baseada na escrita, portanto, reveladora de uma interpretação que o leitor faz sobre a interpretação do escritor, conforme os ditos do referido autor.

consideramos relevante também a leitura, entendendo-a, pois, como habilidade necessária aos princípios da alfabetização.

Côncios de que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é parte desse processo, consideramos necessário o tratamento dessas duas habilidades nessa etapa inicial dos nossos estudos. Destarte, caminhamos rumo ao campo da pesquisa motivados por desbravar essa comunidade que, á primeira vista revela a pequenez do espaço. Contudo, esse quesito não deve ser determinante para formar uma opinião sólida sobre o lugar, cujos sujeitos são homens e mulheres, jovens e crianças que sobrevivem às lutas de um campo forte, vívido e humilde.

## 2.1 UM CAMPO PARA EDUCAR E PESQUISAR

O campo se apresenta como cenário de eventos pioneiros que marcam o limiar da história brasileira. Aldeias, quilombos, florestas, mata, ribeirões, rios são alguns recortes da natureza que um dia “testemunhou” a descoberta do nosso país e todos os marcos desdobrados a partir de então. Hoje, o campo está diretamente ligado à relação homem-terra, em favor da produção, do agronegócio, de tudo o mais que assegura a sobrevivência dos moradores rurais.

Para definição desse espaço, o Parecer nº 36/2001 incluso nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo focaliza:

A compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidencia dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país (BRASIL, 2013).

A concepção de campo que pretendemos construir ao longo dos escritos no estudo em tela remete a um espaço politizado, de construções culturais e sociais que possibilitam a formação pessoal e escolar do indivíduo. Espaço que guarda o suor decorrente da labuta diária enfrentada pelo camponês que, desde um passado longínquo, amarga as consequências das relações escravizantes a que índios, negros, mestiços foram submetidos. Uma condição de trabalho como mercadoria (ARROYO, 2012a). Essa concepção foi repassada aos moradores do campo, que, continuamente, sofrem com as marcas deixadas pelo preconceito aos seus antepassados.

Em outras palavras, procuramos fugir do estigma unilateral de campo, tratado exclusivamente como espaço em que vivem pessoas da roça, coconsideradas “jecas”, relegadas ao desenvolvimento. Essa imagem cruel e perversa em nada comunga com aquilo que é

defendido aqui, isto é, que o campo, além de ser um espaço territorial geográfico, produz, fornece, ensina, sustenta e abre possibilidades para múltiplas aprendizagens aos seus moradores. Nessa mesma linha de pensamento, segue a concepção de Fernandes (2011), que assim diz:

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (FERNANDES, 2011, p.137).

Sim, o campo é pano de fundo para a educação e uma bandeira a seu favor aqui está sendo levantada. Não adianta, entretanto, pensar em escolas voltadas para esse contexto vinculadas ao conceito de campo como aquilo que sobra das cidades (FERNANDES, 2011). Considerando os dias atuais, infelizmente é esse o ponto de vista ainda resistente nas concepções de alguns educadores e população em geral, que veem o espaço rural como o retrato do desprezo e do definhamento.

Da união entre as letras e o campo, algumas histórias e contos foram frutificados e estão impregnados na alma da cultura brasileira. Iracema, Vidas Secas, O Guarani, O Sítio do Pica-Pau Amarelo ganharam força pelas letras que enaltecem, em suas narrativas, o espaço camponês. Esse mesmo lócus, do qual brota a vida na imaginação, é um lugar para desbravar os conhecimentos que ali surgem das vivências de seus fortes guerreiros. É um campo de aprendizagens de cunho social, cultural, histórico, político, educacional.

Partimos desse espaço simples, mas de riqueza tamanha, contexto para histórias e pesquisas que já revelaram as inúmeras possibilidades de aprendizagens para alcançar nosso objetivo maior: *analisar o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelas crianças da comunidade Piquiri, no município de Mossoró-RN.*

Nesse caminhar fomos conduzidos pela terra macia, pela cor da relva, pelo canto dos pássaros, pelo cheiro da comida caseira que, não contente em preencher a minúscula casa longínqua, vem ao encontro do nosso olfato, inverso a tão saboroso tempero. Fomos conduzidos, sobretudo, por nossos passos que, em cada verso do texto em tela, revelam um sabor de ansiedade em descortinar os resultados de uma pesquisa que está apenas a começar.

## 2.2 O CAMPO E A EDUCAÇÃO: CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM

A educação<sup>27</sup>, no princípio da nossa história, foi modelo de um ideal seletivo, disso sabemos e, conforme foi posto no tópico anterior, podemos vê-la como um pequeno grão que, com o passar dos séculos, foi cultivado por pensadores, educadores e professores que, na linha do tempo, fizeram valer suas lutas e batalhas sociais. Hoje, tempo presente, a educação para todos é uma conquista solidária e coletiva, uma vez que, por decretos legais, visa alcançar a todos os povos em nosso território, quer estejam eles na cidade ou no campo, nas aldeias ou nos quilombos. Quer sejam jovens, adultos, crianças e, inclusive, aqueles que necessitam de um atendimento educacional com um carinho especial.

Pensar em Educação do Campo é ampliar o discurso que envolve os direitos de escolarização de inúmeros sujeitos inseridos na conjuntura do âmbito rural. Valorizar a educação desses indivíduos é barrar o silenciamento excludente que verbera nas arestas sociais e insiste em tratá-los como inferior em face dos padrões sociais, na sua totalidade. Desde a história que envolve as narrativas acerca dos primeiros homens que pisaram em solo brasileiro, à história dos sujeitos do campo atribui-se sentido de exclusão e menosprezo, colocando-os em uma posição de menor relevância. No entanto, lutas foram travadas e as políticas públicas, de alguma forma, entenderam que a escolarização campesina deveria receber devido tratamento como direito e não como favor.

Movidos pelo ensejo de situar as nossas discussões no contexto atual, buscamos esclarecer aqui os grandes conceitos concernentes aos universos desses dois termos de amplitude relevante: “Educação” e “Campo”. Tais termos carregam em si uma dimensão significativa que, ao longo da história, sofreram mudanças e ainda travam, cotidianamente, a árdua batalha de lidar com o devido reconhecimento em prol de mudanças consideráveis. Trataremos a um e a outro de forma individual e, a posteriori, buscaremos relacioná-los.

Pelos versos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9394/96), em seu art.1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2016).

---

<sup>27</sup> O sentido de educação aqui adotado e utilizado em alguns momentos é referente ao modelo de educação sistematizada pela instituição escolar (LIBÂNEO, 2013). A mesma educação a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano virtuoso e bom, que instaura uma sociedade justa e bela por meio do saber (FREIRE, 2005).

Em sua maior abrangência, o sentido de educação perpassa os muros da escola, uma vez que há, também, aqueles modelos cujas práticas educacionais são fomentadas por diferentes instituições sociais, as quais Libâneo (2013) vai classificar como práticas de *Educação não intencional*, referentes àquelas realizadas nas relações familiares, no trabalho, nos movimentos sociais, entre outros. O autor ainda define como *Educação intencional* aquela que se fomenta, de forma sistematizada e planejada nas escolas e em outras instituições de ensino e instrução.

No que diz respeito à educação oferecida aos moradores do campo, não basta dizer que estamos falando apenas da educação escolarizada, embora seja ela o modelo oferecido como direito aos camponeses, através da Educação Básica<sup>28</sup>. A educação que corresponde à expressão “Educação do Campo”, aquela que se deseja, diz respeito à oferta de uma educação específica, formadora, cultural e política para os que moram no ambiente rural, uma educação que os valorize como sujeitos transformadores e que os trate como iguais. Essa educação não deve ser reflexo de uma mera extensão das práticas engendradas nas escolas urbanas, mas uma construção de saberes pautados no diálogo com as vivências do contexto rural.

Nos dias em curso, a educação básica do campo é compreendida como uma das sete modalidades<sup>29</sup> da Educação Básica, conforme outorgam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (2013). Sobre essa modalidade, a Resolução nº2, de 28 de abril de 2008, em seu art.1º, determina a seguinte concepção:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Compreendemos, portanto, que os sujeitos que estão sob a égide legal que rege essa modalidade de ensino não são apenas aqueles que vivem no espaço rural. Conforme o exposto acima e em comunhão com o que antes fora afirmado a seu respeito, o campo “abraça” as pessoas que vivem em situações de produção, meio e sobrevivência de maneira semelhante aos moradores rurais, sejam eles agricultores, extrativistas mineiros, pesqueiros, caiçaras,

---

<sup>28</sup> A Educação Básica, assim definida pela LDB, em seu art.21º, trata-se de um dos níveis da educação escolar, sendo ela composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação superior é tratada como o outro nível, conforme os escritos da lei citada (BRASIL, 1996).

<sup>29</sup> Além da educação do campo, são modalidades da educação básica: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação à distância (EaD), segundo apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

ribeirinhos, quilombolas ou indígenas. Cada grupo possui suas peculiaridades, heranças culturais e modos de sobrevivência, mas compartilham da mesma luta histórica pelas garantias de vida, sobretudo pelo acesso do seu povo à educação.

Segundo Caldart (2011), esses sujeitos que se identificam como camponeses, não devem ser esquecidos e têm direito à educação, mas uma educação que respeite a singularidade do lugar, descrita assim pelo autor:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar [...] estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais [...]. A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar esse povo, essas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (CALDART, 2011, p. 150-151).

Uma educação para o campo implica em uma formação de qualidade, que reflita os processos complexos da escolarização, em seu sentido pleno, para indivíduos que vivem à mercê de políticas públicas copiosamente discutidas, mas com efetivação cada vez mais distante do alcançável. É necessária uma educação que, fielmente, reconheça o sujeito do campo como indivíduo de pedagogia e de políticas que, em outros momentos históricos, trataram suas imagens vinculadas a modelos falíveis e submissos de um sistema perverso e opressor.

Não se deve esquecer que o campo é espaço para viver, transformar, produzir, construir saberes e histórias, e que os sujeitos do campo são protagonistas de lutas e movimentos de um país originalmente agrário, mas que demorou a assumir essa identidade e ainda resiste para tratar os diferentes indivíduos do campo como um povo unificado. Uma educação para esses sujeitos deve visar uma proposta de ensino como valorizadora da sua identidade, de modo que se torne expressão de reconhecimento pelo que foi conquistado por lutas. Vale frisar que essa luta se estendeu por décadas e ainda é diariamente travada em cada sala de aula do contexto camponês, onde há apenas um docente para formar os diferentes alunos desse espaço.

### 2.3 O CAMPO DA PESQUISA: A COMUNIDADE PIQUIRI

Côncios do pensamento que concebe o âmbito rural como “berço” de histórias e letras, seguimos trilhando sobre esse caminho que levará a compreensão de campo como espaço frutífero também para pesquisa acadêmica. Eleger o universo camponês para pano de fundo dos nossos estudos foi uma decisão que ocorreu a partir de impulsos pessoais e profissionais,

conforme discutido no capítulo anterior. A isso, acrescentamos que o campo revela-se terreno fértil para atuação da ciência educacional. Nesse espaço, encontramos uma diversidade de saberes regidos por sujeitos de cultura peculiar, advindos de escolas e profissionais que lutam diariamente pela efetivação de um plano educacional heroico aos seus moldes, que falidos estariam se dependessem apenas das políticas públicas.

Famílias, histórias, experiências, inúmeras são as possibilidades de investigações nesse meio rico e vívido. Assim, entendemos que o campo para nossa pesquisa poderia trazer em si as relações necessárias para promover uma investigação de qualidade. Ressaltamos que a escolha do campo para realizar um trabalho dessa natureza é algo a ser feito com foco nos objetivos perseguidos. A respeito dessa pauta, Minayo (2006) pressupõe a seguinte ideia: “Entendemos *campo* na pesquisa qualitativa como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação.” (MINAYO, 2006, p. 54, grifos da autora).

É necessário, portanto, que o campo da pesquisa seja definido tomando nota a inclusão desse local e seus sujeitos, que serão incluídos nos estudos levando em consideração a amálgama de possibilidades e construções que a participação desses trará às investigações, conforme aponta a autora.

Tomando as premissas de Minayo (2006) como caminho indicativo para a construção das nossas inquietações, a Comunidade Piquiri foi eleita para a idealização da pesquisa em tela a partir dos seguintes critérios: a) sua localização próximo à zona urbana, sendo esse um elemento facilitador para a realização dos procedimentos; b) a referência positiva da instituição escolar local, bem como de seus educadores (gestores e professores) diante dos profissionais da área na fomentação do ensino e da aprendizagem.

Um vasto território ocupado por pessoas simples, marcadas pela vida humilde que se renova a cada nascer do sol. Assim caracterizamos a comunidade Piquiri, separada por 22,4 quilômetros da zona urbana de Mossoró-RN<sup>30</sup>, cuja população é composta por, aproximadamente, 210 famílias que, entre senhores, senhoras, homens, mulheres, jovens e crianças, formam, em média, 630 habitantes<sup>31</sup> a depositar, diariamente, a confiança na vida que levam.

---

<sup>30</sup> Mossoró está situada na região Oeste do Rio G. do Norte. Sua origem está relacionada aos índios Monxorós e é a segunda maior cidade do estado em extensão. Sua população é formada por 259.815 mil habitantes. Emancipada em 1870, possui um território de, aproximadamente, 3.000km<sup>2</sup>. Fonte: <http://www.prefeiturademossoro.com.br/>.

<sup>31</sup> Esses números são levantados com base nas informações cedidas pela Agente de Saúde da comunidade. Após tentativas sem sucesso na busca por dados quantitativos populacionais em sites adequados para tal função, nos foi informado pelos moradores que o acesso mais viável a essas informações poderia se dá por meio desses profissionais.

A comunidade rural divide-se em duas partes: Piquiri I e Piquiri II, conforme apresentamos na figura 4. Nessa mesma imagem, observamos que uma das características para sua localização é a proximidade com a BR 110<sup>32</sup>, que divide, do início ao fim, o território da comunidade em duas laterais.

**Figura 4** - Piquiri I e Piquiri II (vista superior)



Fonte: Google maps<sup>33</sup>.

A comunidade em questão reflete um contexto de vida serena e tranquila que guarda sob sua atmosfera as esperanças vivas, expressas no rosto de seu povo. As condições de vida dos habitantes de Piquiri não estão vinculadas ao luxo. Embora se trate de uma comunidade rural, as práticas de agricultura e pecuária não são regra entre seus habitantes. Em conversas com alguns moradores, descobrimos que essas atividades são mantidas para consumo próprio entre as famílias, não há, pois, finalidade comercial.

Como meio de sobrevivência, a população depende de fontes diversas para obtenção do seu sustento. Alguns moradores vivem da pesca, outros dependem dos trabalhos nas grandes empresas da região, há uma parcela de autônomos, enquanto muitos trabalham na salina. Os que estão fora da faixa de desempregados possuem como renda principal benefícios e auxílios

<sup>32</sup> Uma das rodovias mais importantes da região Nordeste que tem seu ponto de início no município de Areia Branca, passando pelos estados da Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Bahia. Disponível em: <<http://www.transportes.gov.br/>>. Acesso em: 25 de junho de 2017.

<sup>33</sup> Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps>>. Acesso em: 25 de junho de 2017.

de programas assistenciais do governo federal. Essa particularidade remete ao pensamento de Arroyo (2012b) que, ao discutir sobre a terra como matriz formadora, diz:

A diversidade de trabalhadores do campo é resultante da diversidade de relações de trabalho no campo, que assume formas diferenciadas ao longo da história da apropriação/extração da terra e do espaço (ARROYO, 2012b, p. 232).

As ruas da comunidade são coloridas pelo barro e pela areia. Não há pavimentação que facilite o acesso na localidade, exceto a BR que “corta” a área. Nessas vias, podemos encontrar os moradores locomovendo-se a pé para os lugares de maior proximidade. Para os locais mais distantes, os meios de transporte utilizados variam entre bicicleta, motocicletas, alguns carros e até carroça.

As residências que compõem o cenário rural do Piquiri são casas que transmitem simplicidade e aconchego. Possuem faces arborizadas acompanhadas, entre uma e outra, pela figura pacata de algum morador, cujo rosto revela os traços do tempo, aproveitando a pouca sombra da terra árida, de alta temperatura, à espreita de uma companhia para a prosa diária. Em nossas visitas, observamos que os muros desses lares configuram-se apenas de alvenaria. Há uma curta distância entre as residências, com exceção daquelas que são divididas entre os dois territórios que compõem o Piquiri I e o Piquiri II.

A escola e a UBS (Unidade Básica de Saúde) são as únicas instituições públicas presentes no lugar. Ambas funcionam diariamente nos turnos matutino e vespertino, cuja manutenção é de responsabilidade da prefeitura municipal de Mossoró.

Tanto na área do Piquiri I quanto na área do Piquiri II, é possível ver máquinas de perfuração sinalizando que o território é fonte da tão cobiçada substância de cor negra denominada petróleo, tal como mostramos na Figura 5. A princípio, acreditávamos que a presença dessas máquinas representava avanço na economia do lugar. Entretanto, através de conversas informais com alguns moradores, um deles fez a seguinte afirmação: *“Eles não vão investir aqui não, que aqui é só um sítio. No máximo contratam um ou outro pra servir a eles”* (Morador 1).

Os moradores relatam que, em virtude da baixa escolarização da população local, os trabalhadores da comunidade contratados pela empresa responsável pela extração de petróleo são designados para funções com remuneração mais baixa. Por se tratar de uma ambiência rural, eles afirmam que não há retorno financeiro por parte da empresa para investimentos comunitários locais.

No local, a exploração de natureza humana, constituída desde a ordem escravocrata, perdura até os tempos atuais. Relações de trabalho nas quais negros, índios, mestiços foram e são explorados e reduzidos ao trabalho condicionante de mercadoria; diversos tipos de trabalho rurais, com trabalhadores na agricultura familiar, posseiros, trabalhos de ordem política e social, de padrão de poder; terra como sinônimo de poder e riqueza; controle dos territórios como determinantes do padrão de trabalho; manutenção dos grupos populares como mecanismo de reproduzir relações subordinadas; tudo isso faz parte do processo desumanizante arraigado e persistente na nossa história até hoje (ARROYO, 2011).

**Figura 5** - Máquinas de perfuração de petróleo na comunidade Piquiri



**Fonte:** Arquivo do autor.

O acesso à informação, na comunidade do Piquiri, se dá de duas formas: através da internet, algo restrito a poucos moradores; ou pelas conversas casuais com os vizinhos. Em decorrência do custo, o acesso aos meios virtuais é restrito para algumas famílias, Conforme relatou um morador: “*Internet aqui é luxo. Quando dá, a gente pega do vizinho, senão fica sabendo das coisas pelo ‘boca a boca’ mesmo*” (Morador 2).

Essa restrição não é a única às pessoas do campo no que diz respeito aos meios de comunicação. Durante nosso percurso pelas terras de Piquiri, constatamos que os elementos que destacam a presença da escrita, como cartazes, logomarcas, etc, também aparecem com timidez.

Dada a importância da presença da linguagem escrita nos ambientes, passamos a observar esse elemento nos arredores da comunidade em foco. Nosso objetivo foi pautado na busca pelas letras que desde cedo pudessem estar ao alcance das crianças. Direcionamos, pois, nosso olhar para o território local e constatamos que a escrita, em sua representação gráfica, se faz presente em meios distintos, os quais registramos a seguir.

A maior parte das representações gráficas de escrita presentes na comunidade Piquiri revela-se em placas de trânsito, cuja presença é constante no local em virtude da sua localização próximo a BR 110, conforme apresentamos nas figuras 6 e 7.

**Figura 6** - Placa de fiscalização eletrônica 1 na BR 110



**Fonte:** Arquivo do autor.

**Figura 7** - Placa de fiscalização eletrônica 2 na BR 110



**Fonte:** Arquivo do autor.

Além das placas de trânsito na beira da estrada, outros espaços com a presença de representação gráfica são os pontos comerciais<sup>34</sup> da localidade. Conforme mencionamos anteriormente, alguns moradores se dedicam a angariar recursos por meio de atividades autônomas. Isso nos foi confirmado quando constatamos a presença de alguns estabelecimentos com essa finalidade. Como meio de divulgação de seus recintos, as letras apresentam aos consumidores os produtos que podem ser encontrados no lugar, conforme apresentamos nas figuras 8 e 9.

**Figura 8** - A sorveteria



Fonte: Arquivo do autor

**Figura 9** - A placa do camarão e do filé



Fonte: Arquivo do autor.

---

<sup>34</sup> Além do ponto comercial destacado nas Figuras 8 e 9, os demais estabelecimentos encontrados na comunidade são bares, restaurantes e bancas de peixe e camarão. Optamos por não coloca-los para evitar o excesso de imagens no corpo do texto, todavia consideramos importante citá-los.

A figura 9 reafirma ainda a informação que suscita a pesca como uma das principais fontes de renda para os moradores do Piquiri. Notemos que, por trás da placa, há uma barraca onde um morador vende os frutos de sua pesca. Outros pontos comerciais da mesma natureza podem ser encontrados nas proximidades da BR 110. Para cada ponto, letras sinalizam o que se vende por lá.

Comumente, são encontrados propagandas e instrumentos de divulgação sobre produtos comerciais nas rodovias. Na comunidade em questão não é diferente. Lá, também pudemos constatar a presença dessa representação escrita, conforme apresentamos na Figura 10.

**Figura 10** - A faixa



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Compreendemos, portanto, que a escrita nos espaços públicos da comunidade em estudo aparece em três principais espaços, movidos por diferentes finalidades: a) placas de sinalização de trânsito; b) pontos de comércio; c) propagandas publicitárias. É valioso salientar, contudo, que não trouxemos todas as representações gráficas da escrita no local. Expomos a natureza dessa linguagem presente no campo de visão cotidiano vinculado à realidade dos alunos participantes da nossa pesquisa, cujos processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA foram investigados. Frágeis ou não, são essas as representações sociais de escrita colocadas para a reflexão sobre seu uso. Não nos interessa saber onde ela (a escrita) acaba, mas onde e como promove a interação com nossos pequenos interlocutores, para os quais possibilita novas formas de ler e conhecer o mundo.

## 2.4 A ESCRITA E A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR

O espaço referente ao contexto escolar foi averiguado sob a perspectiva de analisar as relações que os alunos estabelecem com as habilidades de leitura e escrita nessa ambiência. Buscamos, pois, perceber os aspectos relacionados à presença da escrita na estrutura física interna e externa do espaço em questão, sendo necessário, portanto, caracterizar o *locus* de nossa investigação, seu entorno e os sujeitos que o compõem.

### 2.4.1 A estrutura e organização da Escola Municipal Jerônimo Rosado

Dentro da comunidade eleita como local da pesquisa, a Escola Municipal Jerônimo Rosado (figura 11), atualmente, é a única instituição escolar presente no povoado Piquiri. Inaugurada em setembro de 2013, a escola acolhe um total de 158 alunos, divididos entre 7 turmas que funcionam nos turnos matutino e vespertino. No primeiro, a oferta de ensino contempla crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. As turmas são organizadas sob os padrões da multisseriação<sup>35</sup>. O segundo turno é dedicado aos alunos que integram o Ensino Fundamental II. Pensando na apresentação dessa configuração, montamos o quadro 8 como mecanismo com vistas a facilitar a compreensão desses dados, destacando os segmentos de ensino e as turmas, conforme os respectivos turnos.

**Quadro 8** - Organização basilar para funcionamento das turmas da Escola Municipal Jerônimo Rosado

	SEGMENTO DE ENSINO	TURMAS
MATUTINO	Educação Infantil	Educação Infantil I
		Educação Infantil II
	Ensino Fundamental I	1º Ano
		2º Ano
		3º Ano
Ensino Fundamental I	4º Ano	
	5º Ano	
VESPERTINO	Ensino Fundamental II	6º ano
	Ensino Fundamental II	7º ano
	Ensino Fundamental II	8º ano
	Ensino Fundamental II	9º ano

**Fonte:** Elaborado pelo autor conforme informações cedidas pela instituição referenciada.

<sup>35</sup> Forma de organização escolar em que crianças de níveis de ensino distintos partilham o mesmo espaço.

Na escola, o corpo docente é composto por 8 professores que ingressaram na instituição por meio de concurso público municipal. A instituição em foco dispõe de amplos espaços para proporcionar a efetivação do ensino e da aprendizagem. Ao todo, são quatro salas de aula, quatro banheiros (um para meninos, um para meninas, um adaptado e outro para funcionários), uma cozinha, uma sala para os professores, outra para a secretaria (na qual há um espaço para a diretora), uma sala de recursos audiovisuais e um pátio agradável, que é utilizado para refeições, lazer e apresentações de eventos escolares. Ademais, realçamos a preocupação da instituição em adequar seu espaço para alunos com necessidades especiais, observando os seguintes detalhes:

- Na entrada: o acesso se dá por meio de degraus e também por uma rampa com suporte nas laterais.
- Nos degraus: há dois pisos na escada que dá acesso à escola, o piso comum e o piso tátil, fixado nas bordas dos degraus para auxiliar a caminhada de pessoas cegas, crianças ou idosos.
- Nos banheiros: conforme citamos, além dos banheiros para menino, menina e funcionários, há um banheiro adaptado para cadeirantes.

**Figura 11** - A Escola Municipal Jerônimo Rosado



Fonte: Arquivo do autor.

#### **2.4.2 As relações de letras e escritos na escola do campo**

Após a realização da observação do *lócus* desta pesquisa, constatamos que a presença da língua escrita se dá através de diferentes suportes, assim por nós classificados:

- Identificador da escola: o grande letreiro apresentado na parte frontal, que indica os nomes da instituição e da secretaria de educação, bem como a logomarca da Prefeitura Municipal de Mossoró.
- Identificadores de salas: na porta de cada sala há um letreiro na parte superior, identificando o número de cada uma. Nos outros espaços (banheiros, cozinha, secretaria, sala dos professores, sala de multimídia) também há uma pequena placa sinalizando a função de cada um.
- Mensagem de acolhida: “Sejam bem-vindos” é o que diz a mensagem de acolhida, composta por letras coloridas e expostas no pátio.
- Placa de inauguração: as letras que compõem o texto desse elemento identificam as informações a respeito do momento sua inauguração.
- Mural de informação: esse suporte textual é utilizado para ampliar as informações sobre eventos da escola.
- Cardápio: na cozinha, onde as crianças pegam as refeições, um painel expõe as refeições organizadas semanalmente.

O contato com esses suportes gráficos visuais é favorável ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças, uma vez que “diante da escrita, o leitor (aprendiz ou usuário já bem treinado) precisa decifrar o que está escrito. A decifração é o aspecto mais importante do processo de alfabetização” (CAGLIARI, 2011, p. 76).

Considerando que no campo não há circulação intensa ou diversificada de textos escritos, a escola assume uma postura de fulcral importância nesse aspecto. É nela que as crianças devem sentir a proximidade com esse sistema. Pela escola e na escola essa conexão pode ser estabelecida diariamente.

O convívio da criança com os professores e os colegas torna suas experiências com as letras passível a compreensões mais prósperas acerca desse sistema de escrita.

Uma olhada no mundo ao nosso redor e descobrimos que estamos cercados por muitos sistemas de escrita, alguns ideográficos (pictogramas, logomarcas, números, mapas, gráficos) e outros fonográficos (letras, rebus, carta enigmática ou escritas semelhantes). O caos maior se instaura, quando percebemos que todos esses sistemas se misturam (CAGLIARI, 2011, p. 78).

Acreditamos, portanto, que a escola, enquanto contexto que pode interferir nas concepções da alfabetização das crianças, deve ser entendedora do seu papel enquanto fomentadora do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e, ciente disso, propiciar situações que favoreçam esse progresso.

Mediante essa premissa, lançamos um questionário<sup>36</sup> semiestruturado à diretora da escola com o intuito de conhecer os possíveis momentos, promovidos pela instituição, em que as práticas de ler e escrever são necessárias à natureza das interações entre os participantes. Em face ao questionamento “*Existe algum evento na escola em que são necessárias aos alunos as habilidades de ler e escrever?*” obtivemos como resposta a confirmação desses momentos na escola. Segundo os ditos da diretora, a escola realiza apresentações eventuais no pátio da instituição, nas quais os alunos participam e protagonizam situações onde há o pleno desenvolvimento dessas habilidades antes e depois de sua realização. São trabalhados poemas, jograis, músicas e leituras de textos entre alunos e professores da instituição escolar em todos os segmentos de ensino, segundo os ditos da entrevistada.

Os desafios postos em situações que façam o aluno refletir acerca do uso da escrita em seu cotidiano são contemplados por Galvão e Leite (2005), que, sobre esse viés da alfabetização, comentam:

A alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 14-15).

No caso dos alunos do campo, os conhecimentos que vão adquirindo sobre esse sistema entram em conflito com seus conhecimentos prévios ao passo que no seu cotidiano não são confrontados com a escrita com mais intensidade. Lidar com as letras é um processo natural pelo qual todo aprendiz passa, por isso é interessante que situações como essas sejam postas não apenas na sala de aula, mas em seu entorno escolar, em sua totalidade.

O segundo questionamento direcionado à diretora foi “*Como você entende a importância da alfabetização para crianças que moram na zona rural?*”, ao qual ela respondeu:

*A alfabetização é essencial para todas as pessoas. Na zona rural, em especial, hoje percebemos que as famílias têm outra visão em que priorizam e valorizam a educação dos filhos, incentivando e acompanhando de perto a educação dos filhos. A escola, de igual modo, busca suprir essas demandas da sociedade e da política educacional, proporcionando diversas atividades com intuito de alfabetizar e letrar a todas as crianças dentro do ciclo de alfabetização – 1º ao 3º ano do Ens. Fundamental (DIRETORA).*

Com essa pergunta, nosso intuito foi captar a importância dada pela diretora ao ato de ensinar aos alunos do campo o desenvolvimento das práticas de ler e escrever. Em sua fala, ela

---

<sup>36</sup> Ver Apêndice A

demonstrou coerência, mencionando duas categorias que, aliadas ao processo de alfabetização, tornam frutíferas suas práticas: família e letramento.

A diretora destacou a priorização e a valorização da educação dos filhos por parte dos familiares, . Pensar na participação desse contexto familiar durante o processo de escolarização dos alunos nos faz entender que “[...] a escola é mais um dos lugares onde nos educamos [...].” (ARROYO, 2011, p.77). Para o autor citado, a escola não é o único lugar em que há educação. Quando a instituição reconhece isso sabe coadunar suas atividades pedagógicas à base de seus alunos, de modo especial, ao que tange ao processo de alfabetização, considerado por Cagliari (2002, p.10) como “[...] o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa.”.

Ainda no terreno das discussões sobre a escola, em sua fala a diretora fez relação entre a alfabetização e o letramento, promovido nas atividades dentro do ciclo dedicado a esse processo. Devemos esclarecer que letrar<sup>37</sup> envolve a autonomia do uso da escrita e da leitura em vários contextos sociais, conforme Soares (1998 apud LEAL; LIMA; SILVA, 2012). Para a autora, letramento implica, pois, em práticas inseridas em situações reais e significativas do uso dessas habilidades, de modo que possibilitem leituras da realidade e da compreensão das finalidades sociais da escrita por parte das crianças.

No tocante à alfabetização, o ideal é que suas práticas sejam trabalhadas em diálogo consistente com o letramento, sem dissociação. Seja no campo ou na cidade, a alfabetização é um processo de natureza complexa. A escola, ciente de sua tarefa, não deve deixar a realidade do seu entorno fora desse palco, uma vez que as crianças que chegam como alunos são, antes de tudo, indivíduos que interagem com um meio vivo que determina a qualidade desse processo de aprendizagem longe dos olhos da instituição escolar. Essas reflexões são reforçadas ao nos depararmos com esta fala:

É importante que a criança tenha oportunidade de refletir sobre o sistema de escrita alfabética, podendo, de fato, compreender como este sistema funciona. Por mais que elas sejam colocadas em contato com diferentes tipos de texto, dificilmente se apropriarão espontaneamente da língua escrita e de suas características. Assim, é preciso conjugar ambos os aspectos numa prática educativa contextualizada e sistemática de ensino do sistema de escrita, assumindo a proposição de se alfabetizar letrando, concomitantemente (LEITE, 2012, p.10).

Mediante o que foi posto, alargamos nossas compreensões acerca das situações de escrita e leitura no contexto escolar que, por sua vez, abarca as vivências dos nossos alunos. No espaço físico da instituição em questão, as crianças convivem rotineiramente com poucas letras.

---

<sup>37</sup> Aqui mantivemos a expressão utilizada na fala da entrevistada.

No entanto, os eventos fomentados pela escola possibilitam que esse sistema de escrita seja utilizado e ampliado pelos atores da nossa investigação. À medida que se relacionam com tais habilidades nos contextos sociais, suas compreensões sobre a finalidade das práticas de ler e escrever se tornam mais sólidas e frutíferas.

## 2.5 A ESCRITA E A LEITURA NOS CONTEXTOS FAMILIARES

Durante a visita inicial à Escola Municipal Jerônimo Rosado obtivemos informações acerca das cinco crianças matriculadas no 1º ano, turma a que direcionamos nossa investigação. Coletamos, a priori, dados sobre os responsáveis desses alunos para posteriores visitas domiciliares. Em seguida, partimos aos endereços com a perspectiva de conhecer as relações constituídas com a escrita e a leitura no contexto familiar vivenciado pelos discentes da nossa pesquisa.

Mantendo essa premissa, elencamos questões que exigissem dos entrevistados (os pais ou responsáveis) não apenas respostas “vazias”, mas que os pusessem a refletir acerca de suas concepções sobre as habilidades de leitura e escrita, bem como sobre suas finalidades durante o cotidiano. Para tanto, propusemo-nos a realizar duas técnicas de pesquisa: a entrevista<sup>38</sup> oral, com auxílio de gravador; e o questionário semiestruturado<sup>39</sup>, entregue aos responsáveis pelos alunos. Com isso, tivemos a oportunidade de conhecer de perto algumas informações que não podem ser relegadas, em especial, considerando as intenções da pesquisa em curso.

O mapa apresentado na figura 12, logo a seguir, foi pensado como representação dos caminhos centrais para a análise dos dados coletados nessa primeira etapa, nos cinco contextos familiares dos alunos em questão. Buscamos saber: a importância da leitura e da escrita para o meio rural; o que é ler; o que é escrever; as situações diárias em que a leitura é exigida; e as situações de escrita presentes no cotidiano.

Tratamos essas questões como eixos em decorrência dos desdobramentos possíveis de serem alcançados a partir de suas respostas. Por meio delas “mergulhamos” em momentos de reflexão postos aos entrevistados, colhendo informações pertinentes ao que buscamos averiguar, isto é, os contextos linguísticos locais que podem interferir na constituição da alfabetização das crianças em estudo, segundo apresenta o objetivo específico primeiro.

---

<sup>38</sup> Ver Apêndice B

<sup>39</sup> Ver Apêndice C

**Figura 12** - Caminhos centrais para a análise dos dados nos contextos familiares



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Pelas falas dos entrevistados, analisamos a relação entre a escrita e a leitura constituída nos espaços familiares, berço de vivências e formação dos nossos alunos. É salutar pontuar que as entrevistas ocorreram no alvorecer ou ao poente do dia 17 de junho de 2017. Considerando a extensão territorial da comunidade, organizamos as visitas a partir das proximidades entre as residências dos alunos. Antecedendo o início das entrevistas<sup>40</sup>, os participantes foram esclarecidos sobre a pesquisa e suas finalidades. Por conseguinte, cada responsável autorizou, por meio de documento<sup>41</sup>, o uso das informações ali apresentadas. Os resultados obtidos através dos questionários e das entrevistas serão apresentados a seguir realçando o contexto familiar de cada aluno, individualmente.

Com o intuito de preservar a identidade dos alunos, selecionamos um nome fictício para cada um deles. Fazendo uso do campo pano de fundo da pesquisa, enumeramos cinco representações “divinas” subjacentes a crenças religiosas diversas, cujas imagens estão vinculadas a elementos do universo camponês.

<sup>40</sup> Ressaltamos que, embora a entrevista fosse realizada com uma pessoa, deixamos que outros membros da família, presentes em tal momento, também participassem e interagissem, a fim de complementar as informações e deixar o entrevistado, que por vezes sentia-se tímido, com maior conforto para expressar-se, de modo que nenhum dado fosse omitido.

<sup>41</sup> Ver Apêndice C.

### 2.5.1 A escrita e a leitura na família de Uller<sup>42</sup>

*“Zona rural é mais difícil algumas coisas pra gente, né? Na cidade é mais fácil, aqui é mais complicado” (MADRASTA DE ULLER).*

Uller, que tem 6 anos de idade, mora no Piquiri II. Em sua casa vivem mais três pessoas, o pai, a madrasta e sua irmãzinha de 1 ano e 7 meses, que ainda não possui vida escolar. A escola fica a menos de 1 quilômetro de sua casa. Para ir até lá, ele utiliza o ônibus que vem da cidade e que o leva, com outros colegas, a seu destino. O pai do garoto trabalha como servente em construções civis e possui Ensino Fundamental incompleto. Sua madrasta tem o Ensino Médio inconcluso e, no momento, se dedica a cuidar do lar. Para ela: *“Foi a coisa que eu mais me arrependi, foi não ter terminado os estudos. Saber que hoje em dia você só consegue alguma coisa se estudar” (MADRASTA DE ULLER).*

A fala da nossa entrevistada reflete o sentimento de muitos camponeses que não concluíram determinado grau de escolarização e tomam isso como referencial de fracasso. Esse pensamento foi recorrente entre os diálogos com os demais entrevistados nas nossas visitas domiciliares e revela um sentido negativo para as situações de vidas atuais, concebidas com um teor pessimista. Em sua entrevista oral<sup>43</sup>, observamos ainda que a expressão “os estudos”, utilizada não somente pela autora das falas em questão, mas também pelos demais entrevistados, remete ao processo de escolarização, à educação escolar, cuja perda é tão lamentada. Na sequência, podemos conferir um trecho do nosso diálogo com a madrasta de Uller.

Pesquisador (P): Você acha que é importante aprender a ler a escrever aqui, para a comunidade rural?

Entrevistada (E): *Acho, acho sim, muito importante né [...].*

P: Por quê?

E: *É importante, né pra todos nós aprender a ler e a escrever, até porque pra entrar num[...]pra trabalhar, essas coisa, é importante, muito importante isso.*

P: O que significa pra você saber ler?

E: *Pra mim é muito importante, né? Pra mim, como sou evangélica, né, gosto muito de ler a Bíblia.*

P: Por que crianças da zona rural devem aprender a ler e escrever?

E: *Como é zona rural, é mais difícil algumas coisas pra gente, né? Na cidade é mais fácil, aqui é mais complicado, por isso é importante.* (Excertos da

<sup>42</sup> Uller, na mitologia nórdica, assume o posto de patrono da agricultura. É o deus da caça, do inverno e da justiça (NEIL, 2017).

<sup>43</sup> Durante a visita, ocorrida durante o período matutino, estavam na residência Uller, sua pequena irmã e a madrasta, responsável pelas informações cedidas no questionário e na entrevista oral. Seu pai, em decorrência do trabalho, estava ausente.

entrevista com a Madrasta de Uller. Comunidade do Piquiri, Mossoró-RN, 2018).

Essas afirmações refletem um vago sentido atribuído às habilidades de escrita e leitura por parte de nossa entrevistada. Os indícios de sua fala são reflexos de uma vida sem muitas aproximações com essas práticas. Conforme seu relato, o único momento em que a escrita é utilizada se faz para auxiliar Uller em suas atividades escolares para casa. Nessa ocasião, ela escreve o que ele deve fazer, de acordo com suas afirmações. Quando questionada sobre o contato com obras literárias em casa, por parte do nosso estudante, ela afirmou que são alguns clássicos literários e uma Bíblia para crianças. Ela disse: *“Ele gosta muito de livro, negócio de figura, essas coisas. Como ele não sabe ler direito aí ele prefere esses”* (MADRASTA DE ULLER).

A presença da linguagem escrita no contexto familiar do nosso pequeno aluno, apresentado por ele na Figura 13, é marcada por algumas lacunas. Infelizmente, há uma passividade por parte da nossa entrevistada, que revela comodismo para com o desenvolvimento das aprendizagens em questão. Embora considere as habilidades de escrita e leitura importantes, estas acabam tornando-se apenas rotina em obediência ao curso da escola, sem propósitos ou intenções elaboradas que partam do próprio lar. No tocante às práticas de ler e escrever no uso cotidiano da família, constatamos que a primeira é mais proeminente que a segunda.

**Figura 13** - A família de Uller



**Fonte:** Produzido pelo aluno Uller (Comunidade Piquiri, Mossoró - RN, 2018).

### 2.5.2 A escrita e a leitura na família de Sucellus<sup>44</sup>

“*Pra onde a gente anda temos que ler.*” (MÃE DE SUCELLUS).

Um garoto de 7 anos de idade, Sucellus vive com seus pais em uma pequena casa situada no Piquiri I, a menos de 1 quilômetro da escola em que estuda. A visita à sua residência se deu pela manhã cedo. Apenas sua mãe estava presente, logo, foi ela a responsável pelas informações cedidas ao questionário e à entrevista<sup>45</sup>. Assim como na casa de Uller, apenas o pai de Sucellus possui vínculo empregatício na família. Ele trabalha no ofício de Operador da Petrobrás<sup>46</sup> enquanto a mãe assume as tarefas domiciliares. Segundo ela, ambos possuem Ensino Médio completo.

Quando questionada sobre a importância de aprender a ler e escrever no meio rural, a mãe do aluno em questão acentuou a importância de começar a ler e escrever no próprio lugar onde a criança reside. Compreendemos a ênfase dada pela mãe de Sucellus à relevância de que as crianças do campo devem começar a aprender a ler e a escrever em seu lugar de origem. Aprender essas habilidades pode não garantir a permanência desses indivíduos no campo, afinal isso implica em outros fatores determinantes, mas contradiz a ideia perversa de que eles sejam obrigados a sair do seu contexto para seguir seu processo de escolarização.

Esse é um dos motivos que descortina a importância da Escola do Campo, ela permite que os moradores dos povoados rurais construam seu processo formativo escolar sem sair do seu lugar de origem. A esse respeito, Caldart (2011, p. 56) revela: “A escola deve ser vista como uma das dimensões do processo de formação das pessoas, e não como algo especialíssimo, para cuja obtenção tudo mais deva ser abandonado”.

Para a nossa entrevistada, saber ler e escrever é importante porque: “*Hoje em dia só tem estudo sabendo ler e escrever e só tem as coisa quem estuda*” (MÃE DE SUCELLUS). Graff (1995) vê essa relação entre trabalho e estudo, apresentada pela fala da Mãe de Sucellus, como complexa, imprecisa e contraditória. Ribeiro (1997), por sua vez, suscita os estudos que reúnem evidências históricas de que o alfabetismo da população não está necessariamente correlacionado ao desenvolvimento ou à modernização econômica. O foco dado aos aspectos

<sup>44</sup> Divindade mística da mitologia Celta, Sucellus representa o deus da agricultura, florestas e bebidas. Nessa crença, ele utiliza um grande martelo que sempre carrega com ele para bater a Terra e acordar as plantas e anunciar uma nova primavera. Seu nome significa “O que bate bem”. (FRANCHINI, 2011).

<sup>45</sup> Para essa etapa, a entrevistada não se sentiu confortável com a utilização do gravador. Com isso, as respostas foram registradas por nós no nosso caderno, ao passo em que as informações foram apresentadas.

<sup>46</sup> Empresa que atua de forma integrada e especializada na indústria de óleo, gás natural e energia.

de natureza econômica, em especial aos vinculados ao mercado de trabalho, deixa a qualidade do processo de escolarização fora de questão, superada por outra necessidade que Graff (1995) pondera como mito. Para o autor, “[...] a escolarização para a responsabilidade, para os direitos democráticos, para a mudança social exige muito mais ênfase no pensamento crítico e independente do que na instrução formal”. (GRAFF, 1995, p. 91).

Indagamos nossa entrevistada sobre as situações diárias em que ela fazia uso da leitura e da escrita. Como resposta, ela afirmou que mais lê do que escreve. Lê para comprar – tendo que verificar o vencimento e a qualidade dos produtos –, para fazer pagamentos e para ajudar nas atividades do filho. Em complemento, afirmou que essa é uma habilidade necessária em todas as circunstâncias, conforme sua fala apresentada no início desse subitem.

A linguagem escrita, no entanto, é pouco praticada pela família. Em seu relato, a mãe de Sucellus diz que é usada apenas nas atividades escolares que o filho realiza em casa. Aproveitando esse liame a questionamos acerca do contato que o aluno, seu filho, possui com outros livros em casa, além dos que ele usa na escola. Como resposta, tivemos algo semelhante à realidade da família de Uller. Nesse contexto, a entrevistada também afirma que os livros religiosos são as obras utilizadas em casa.

Na família de Sucellus, representada por ele na Figura 14, percebemos uma concepção mais ampla acerca das habilidades de leitura e escrita. As falas da mãe revelaram traços contundentes acerca dessa compreensão.

**Figura 14** - A família de Sucellus



**Fonte:** Produzido pelo aluno Sucellus (Comunidade Piquiri, Mossoró - RN, 2018).

Embora a mãe de Sucellus não tenha permitido a gravação da entrevista oral, ressaltamos o quão bem ela soube expressar-se em face aos questionamentos propostos. Contudo, tal como no contexto familiar anterior, as situações de escrita e leitura encontradas ainda são frágeis, recorrentes apenas à escola como determinante para seu desenvolvimento.

### 2.5.3 A escrita e a leitura na família de Deméter<sup>47</sup>

*“Ler e escrever é importante em qualquer lugar. No meio rural não é diferente” (PAI DE DEMÉTER).*

Em nosso grupo de alunos investigados, do 1º ano da Escola Municipal Jerônimo Rosado, Deméter é a única menina. 7 anos de idade tem a nossa aluna, que mora com seus pais no Piquiri II, a alguns metros da escola, o que dispensa o uso de transportes, ou seja, sempre vai a pé. Sua mãe possui Ensino Médio completo e diploma de Técnica de Enfermagem. Atua na comunidade como Agente Comunitária de Saúde - ACS. Seu pai, graduado em Gestão ambiental pela Universidade do Estado do Rio G. do Norte (UERN), trabalha como Operador de bomba na Petrobrás e possui certificado de Técnico em Segurança do Trabalho.

Com essas informações, obtivemos boas expectativas acerca das habilidades de leitura e escrita da estudante em questão, uma vez que seu contexto revela uma base escolar sólida e próspera. A entrevista oral, da qual participaram os dois sujeitos mencionados, apenas confirmou o que pressupúnhamos. Deméter possui uma estrita relação de afinidade com a escrita e a leitura. Seus pais foram os maiores responsáveis por essa conquista, conforme exposto no diálogo com os pais, que apresentamos abaixo. Embora ambos tenham participado desse momento, foi o pai de Deméter quem mais respondeu aos questionamentos.

Pesquisador: Você acha importante aprender a ler e a escrever aqui para o meio rural?

Entrevistado: *Ler e escrever é importante em qualquer lugar. No meio rural não é diferente, né? Tendo em conta que o meio rural, hoje, ele tá diferente do meio rural de antigamente. Hoje, quando a gente vê meio rural a gente não entende mais como aquele cara caipira que só sabe capinar. Hoje, no meio rural você tem internet, você tem o telefone celular, você tem televisão a cabo, você tem várias situações que mudou o meio rural. Com certeza o saber ler vai fazer, na zona rural, uma diferença muito grande.*

P: No seu trabalho, você considera leitura e escrita importantes?

---

<sup>47</sup> Responsável por nutrir a Terra, na mitologia grega Deméter é a deusa da agricultura, da colheita e da fertilidade. Sob essa crença, ela é uma das doze divindades do Olimpo, onde vivem os deuses. Durante viagens a Terra, Deméter ensinou aos homens as habilidades no cultivo da terra e das plantações (BULFINCH T, 2002).

E: *Claro, claro, porque quando você consegue ler algo e você consegue entender algo você acaba fazendo esse algo melhor, independente do que você faça. Sabendo ler e sabendo escrever é obvio que você vai querer saber mais sobre o seu trabalho e isso é importante também.*

P: Em sua opinião, é importante que crianças que vivem no campo aprendam a ler e a escrever?

E: *Se a criança da zona rural, se ela não aprender a ler e escrever, se ela não estudar, ela não vai conseguir ter um emprego, ela vai ter apenas subemprego. E aí eu consigo ver a coisa muito lá na frente. E esse vê lá na frente diz que você tem que começar agora. Se a criança não entender ‘Se eu não aprender a ler, se eu não aprender a contar, se eu não aprender a escrever eu não vou conseguir fazer uma faculdade, não vou conseguir fazer um curso, não vou conseguir entrar no mercado de trabalho’. Aí eu vejo essa importância de ele aprender a ler, aprender a escrever. Claro, pra ter uma mente mais aberta pra poder fazer um filtro das coisas que consegue ver, mas também pra ele ter uma perspectiva bem melhor pro mercado de trabalho. (Excertos da entrevista com os pais de Deméter. Comunidade do Piquiri, Mossoró-RN, 2018).*

O diálogo com o pai de Deméter trouxe à tona informações cujas reflexões atingiram inúmeras vertentes. É importante elucidar que, embora apenas as falas do pai tenham aparecido no texto, a mãe da aluna, presente no momento da entrevista, colaborou com complementações furtivas, porém relevantes, visto que em seu ofício como ACS ela faz uso da escrita constantemente – atualizando sistemas, fazendo mapas da saúde populacional local, cadastros, registros de doenças encontradas, dentre outras atividades que sinalizam a importância da escrita em seu cotidiano profissional. Ela ressaltou que, por vezes, dá continuidade ao que não deu tempo de ser concluído durante o período de trabalho em casa.

Na fala inicial do pai, observamos o destaque imputado à mudança na conjuntura atual do espaço camponês, quando ele diz: *“O meio rural hoje ele tá diferente do meio rural de antigamente. Hoje quando a gente vê meio rural a gente não entende mais como aquele cara caipira que só sabe capinar”* (PAI DE DEMÉTER). Consideramos, então, que o sujeito em questão possui suas vivências firmadas no contexto camponês. É um indivíduo que vive e compreende, sob o seu próprio ponto de vista, as mudanças ocorridas no espaço rural. Isso torna a dimensão da sua fala determinante, uma vez que não se trata de alguém que apenas vê o fenômeno, mas alguém que o vivencia, exercendo sobre o lugar seu poder de reflexão.

Arroyo (2011) assim comenta sobre esse processo de construção: *“O homem, a mulher, a criança ou o jovem no campo estão se construindo como novos sujeitos sociais e culturais”* (ARROYO, 2011, p. 73). É dessa nova constituição de meio rural que versa a fala do pai da aluna Deméter. Como sujeito do meio, ele testemunha uma mudança que não pode ser tratada como inexistente. Se considerarmos, portanto, a formação dos pais da nossa aluna em questão

cai por terra a falácia que configura o campo como lugar para pessoas que sequer possuem instrução.

Mediante os relatos apresentados, observamos que a escrita é uma habilidade de presença constante no contexto familiar de Deméter. A fala do seu pai sinaliza a importância atribuída para tal habilidade que, por sua vez, é refletida não apenas em seu discurso, mas também em suas atitudes do cotidiano, sobretudo aquelas que colaboram com a formação de sua filha, conforme o exemplo citado em que ele faz uso de algo atrativo para a criança (o vídeo) e propõe uma atuação ativa dela como meio para desenvolver tal aprendizagem.

Ao unificarmos as respostas da terceira e da quinta questão, as quais tratam sobre o uso da escrita em situações do cotidiano, o entrevistado realçou não apenas a utilização da escrita alfabética, mas também da escrita própria de ambientes virtuais<sup>48</sup>, como o *Whatsapp* e o *E-mail*. Para a primeira forma de escrita ele citou sua utilização ao ajudar a filha no desenvolvimento dessa habilidade em casa. A mãe, por sua vez, relatou que a escrita é utilizada para o trabalho, quer seja durante o ofício ou em casa.

Ler bulas de remédios, livros, descrição de produtos no supermercado durante as compras são situações empíricas de leitura relatadas pelos entrevistados. Segundo eles, em sua casa há alguns livros de literatura clássica infantil e é com tais obras que Deméter tem contato diário, além da Bíblia. Ambos, pai e mãe, reconhecem que a leitura e a escrita são importantes mecanismos no trabalho. Essa ressalva é utilizada como justificativa pelo pai para atribuir importância ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por crianças do campo, segundo aponta a sua última fala:

*Se a criança da zona rural não aprender a ler e escrever, se ela não estudar, ela não vai conseguir ter um emprego, ela vai ter apenas subemprego[...]Aí eu vejo essa importância dele aprender a ler, aprender a escrever. Claro, pra ter uma mente mais aberta pra poder fazer um filtro das coisas que consegue ver, mas também pra ele ter uma perspectiva bem melhor pro mercado de trabalho (PAI DA DEMÉTER).*

Mais uma vez, a relação entre estudo e trabalho é ressaltada nos contextos familiares dos alunos participantes da nossa pesquisa. Analisamos esse trecho como fruto da discriminação posta aos moradores do campo que, tal como nosso entrevistado, apostam na educação como medida para sua inclusão na sociedade a fim de garantir a estabilidade financeira. A palavra *subemprego* citada pelo nosso entrevistado remete ao emprego não qualificado, de baixa remuneração. Ele justifica o uso dessa expressão ao discorrer, após as

---

<sup>48</sup> Sobre esse assunto, ver mais em CHARTIER, (2002).

entrevistas, com o gravador desligado, sobre a contratação de pessoas da comunidade em uma grande empresa presente na região. Quando identificam-se como moradores do Piquiri, os sujeitos são direcionados para trabalhos que exigem menos qualificação e mais mão de obra. Ele disse: “São poucas as pessoas que conseguem chegar lá dentro em um trabalho mais elevado. Pra não dizer que não tem, tem um ou dois, mas nada mais que isso. Quando diz que é da comunidade rural eles botam em qualquer lugar” (PAI DA DEMÉTER).

É esse amargor da discriminação social, direcionado às pessoas do campo, que impulsiona nosso entrevistado a atribuir ao aprendizado das habilidades da escrita e da leitura valores elementares para o alcance de um futuro profissional estável. Ele complementa:

*Quando eu era criança eu era feio, pobre e magro. A única maneira que eu tinha de me destacar era tirando boas notas. Era o que me restava. Eu entendi isso muito cedo. Eu não era um cara muito inteligente, mas eu era esforçado. Estudo em faculdade pública, pretendo que minhas filhas<sup>49</sup> estudem em faculdade pública. Meus pais não davam o incentivo que minhas filhas têm. Minha mãe estudou até a 4ª série, não conseguia ver que na educação você ia pra frente com alguma coisa, entendeu? (PAI DA DEMÉTER).*

Compreendemos, portanto, o fator determinante que leva nosso entrevistado a acompanhar fielmente a escolarização de sua filha, a aluna em questão, e a trabalhar, de forma tão próxima a ela, as aprendizagens de leitura e escrita. Com isso, indubitavelmente, a presença dessas habilidades é, produtivamente, efetivada no contexto familiar de Deméter. Na figura 15, apresentamos sua família ilustrada pela própria criança, em um desenho no qual ela destaca sua mãe, seu pai e o cachorro dentro de seu lar.

**Figura 15** - A família de Deméter



**Fonte:** Produzido pela aluna Deméter (Comunidade Piquiri, Mossoró - RN, 2018).

<sup>49</sup> O entrevistado explicou que, além de Deméter, possui outra filha, fruto de outro relacionamento, e que não convive com eles.

Compreendemos, portanto, que as aprendizagens de Deméter são guiadas à luz das vivências de outrora do seu pai, que, hoje, preocupa-se em tornar sua filha uma grande camponesa.

#### 2.5.4 A escrita e a leitura na família de Pã<sup>50</sup>

*“Uma pessoa sem saber de nada é cega” (AVÓ DE PÃ).*

Com 7 anos de idade, o pequeno Pã reside apenas com sua avó na vila da comunidade, logo no início do Piquiri I. Para ir até a escola Pã utiliza o ônibus escolar, que vem da cidade e ajuda a transportar os alunos do povoado. Pelos ditos da sua avó, entendemos que trata-se de uma idosa com vasta experiência de vida. A figura 16 retrata os dois delineados a punho, pelo próprio estudante.

**Figura 16** - A família de Pã



**Fonte:** Produzido pelo aluno Pã (Comunidade Piquiri, Mossoró - RN, 2018).

<sup>50</sup> Divindade da mitologia grega, Pã é o deus do campo, dos bosques e protetor dos rebanhos, conforme essa crença. Seu nome possui relação com a palavra “pânico”, decorrente de súbitos pavores presenciados por aqueles que atravessavam as flores à noite. Sem explicações, os viajantes atribuíam as ocorrências ao deus Pã, cuja aparência lembrava um animal, com pés de bode e chifres na testa em virtude da união que o concebeu: seu pai, o deus Hermes e sua mãe uma plêiade que, ao ver sua aparência, o abandonou. Seu pai, após ser hostilizado no Olimpo, ao apresentar seu filho, também o largou e o proibiu de chamá-lo de pai (BULFINCH, 2002).

A entrevistada responsável por ceder as informações a respeito da família de Pá foi sua avó, que, em meio a muitas atividades domésticas, deu uma pausa para nosso diálogo, o qual expomos a seguir.

Pesquisador: A senhora acha importante aprender a ler e escrever aqui na comunidade?

Entrevistada: *Acho muito importante.*

P: Acha importante por quê?

E: *Pro futuro da pessoa, né?*

P: E pra senhora, o que é saber ler?

E: *Meu filho, saber ler é tão importante pra nossa vida, entende? Porque uma pessoa sem saber de nada é cega. Eu viajei pra um país muito longe do Brasil, né? Se eu não soubesse ler eu tinha sofrido muito, viu?*

P: E saber escrever?

E: *Meu filho, você precisa de escrever uma coisa pra uma outra pessoa que não sabe escrever, pedir 'Ei, por favor, vem cá, eu quero escrever isso' né, e não sabe é horrível, né? Por exemplo, eu quero escrever uma coisa escondido, né? E se eu não soubesse escrever, é muito feio, né? Tinha que outra pessoa saber.*

P: E a senhora acha que a leitura e a escrita ajudam a senhora aqui na casa?

E: *Muito, meu querido.*

P: Por que as crianças aqui da comunidade devem aprender a ler e a escrever?

E: *(A entrevistada interrompe antes que minha pergunta seja concluída) Oh, meu filho! Eu digo pra você que as crianças daqui, eles têm que aprender, sabe por quê? Porque quando crescer um pouquinho, se não souber ler, aqui tem a área da Petrobrás, aí, amiguinho, se eles não souberem, grandinho como é que vão trabalhar, né? Porque agora tudo é curso, quando vai trabalhar pede curso, se você não sabe, até pra prefeitura de Mossoró, pra varrer o chão tem que ter curso, né? É importante. Essa menina (a entrevistada aponta o dedo para uma neta presente no momento), que foi fazer curso na Petrobrás, se ela não soubesse, ela não tava o que tá agora. Ela vai ser professora, num sei o quê, um bocado de coisa, né?* (Excertos da entrevista com a avó de Pã. Comunidade do Piquiri, Mossoró-RN, 2018).

As habilidades de leitura e escrita são concebidas pela nossa entrevistada como investimento para o futuro. A exemplo disso, ela narra um trecho de sua experiência de vida (vinte anos vivendo no exterior) em que situações de leitura foram cruciais para sua sobrevivência.

Não diferente dos demais moradores do campo, também atores das entrevistas, a avó de Pã acredita que ler e escrever contribui para o desenvolvimento promissor das crianças da comunidade rural. Esse pressuposto é reafirmado na fala em que a entrevistada citou a primordialidade de tais aprendizagens para a inserção no mercado de trabalho, como medida a longo prazo: *“Porque quando crescer um pouquinho [...] aí, amiguinho, se eles não souberem, grandinho como é que vão trabalhar, né?”* (AVÓ DE PÃ).

Ademais, a autora das falas justifica a importância atribuída à leitura e à escrita em detrimento do uso dessas atividades em situações de natureza cotidiana: pagamentos de contas, elaboração de recibos<sup>51</sup>, compras no mercado, dentre outras. De forma curiosa, ao estabelecer uma analogia às falas dos outros sujeitos, nas quais eles mencionam o uso dessas habilidades quando ajudam na execução das atividades escolares dos alunos pesquisados em casa, em especial com a escrita, percebemos que na fala dessa senhora não houve essa referência.

Para a entrevistada, os usos da escrita e da leitura estão ligados a situações financeiras, vinculados ao seu meio de sobrevivência. Inquietos por esse pensamento, perguntamos quem ajudava Pã com as atividades de casa. Frente a isso, ela afirmou que uma neta dela, residente em uma casa próxima, estudante de Pedagogia (UERN), presente no momento da entrevista.

Há algo de especial na fala da avó de Pã que consideramos por bem expor, nos referimos aos desafios na maneira como ela aprendeu a ler e a escrever. Sua aprendizagem foi diferente das dos demais participantes dessa etapa da pesquisa, cujas relação com essas habilidades precederam-se em seus processos de escolarização. Vejamos em nosso diálogo:

Pesquisador: Como a senhora aprendeu a ler e a escrever?

Entrevistada: *Uma colega minha me ensinou. Eu pequenininha, minha mãe não deixou eu ir pra escola.*

P: Por que sua mãe não a deixou ir à escola?

E: *Pra trabalhar, pra criar os outros irmãos.*

P: Que idade a senhora tinha?

E: *7 anos. Eu tinha vontade demais, a única coisa que eu tinha inveja na minha vida era ir pra escola, mas cadê a chance? Uma colega minha que estudava e eu tinha muita inveja, passava escondida de meio-dia lá em casa com um pedacinho de lápis desse tamanho (mostra com as mãos o tamanho do lápis) – meu Deus, muito sofrimento – e uma folha disso aqui (mostra uma folha de papel avulsa). Aí escrevia, mas era escondido porque minha mãe dava ‘pisa’ em mim. Aí só eu aprendi. Ela escrevia, eu ia lá, botava ‘a,b, c, d’ de repente eu ‘desarnei’ ligeirinho. E era dentro do mato, viu? Não era dentro de casa não, era lá dentro dos matos.*

P: Quanto esforço!

E: *Foi aí aprendi ler, aprendi escrever, em contar eu sou de primeira, tá vendo? Eu sei falar umas línguas diferentes.*

P: Quais línguas a senhora fala?

E: *Português, espanhol, italiano, francês, ‘english’ muito pouquinho e o tal do alemão, que é muito complicado.*

P: A senhora chegou a frequentar escola, na infância?

E: *Nunca frequentei não, meu filho, só como professora. Fui professora em Upanema. Fui professora no interior, só de pessoas adultas, pra escrever o nome, como tinha antigamente. Até a minha mãe que morreu com 73 anos eu ensinei. (Excertos da entrevista com a avó de Pã. Comunidade do Piquiri, Mossoró-RN, 2018).*

<sup>51</sup> A entrevistada é proprietária de alguns imóveis na comunidade.

O relato da avó de Pã sobre suas aprendizagens preliminares de escrita e leitura constrói uma ponte de reflexões acerca das condições desfavoráveis para a educação propiciada aos moradores do campo, em sua época. Embora houvesse o desejo pelo conhecimento, ela comenta que seu tempo era dedicado ao trabalho e tarefas domésticas.

Hoje, bem sabemos o que dizem os inúmeros parágrafos de leis que visam assegurar essas aprendizagens na escolarização dos alunos do campo, alguns já citados no capítulo anterior. Contudo, a realidade de falta de acesso e permanência no estudo continua a mesma para alguns indivíduos, seja lá qual for sua origem.

Diariamente, pessoas do campo e da cidade lutam para que a realidade vivenciada pela avó de Pã não seja a mesma no percurso formativo de seus filhos. Por esse motivo, camponeses como essa senhora acreditam veementemente que o melhor recurso para girar a máquina da mudança é investir em uma educação que garanta uma profissão para esses atores sociais e sua inserção no mercado de trabalho. Para eles, a escrita e a leitura são como as molas mestras que impulsionam essa máquina e contribuem, diariamente, para que a roda do destino trilhe um caminho favorável para essas crianças que, desde a mais tenra idade, conhecem o peso da labuta.

### **2.5.5 A escrita e a leitura na família de José<sup>52</sup>**

*“Num canto como esse daqui, onde a pessoa não tem quase nada, a única coisa mesmo, o que tem de aprender mesmo é na escola” (MÃE DE JOSÉ).*

Residente no Piquiri I, com os pais, José tem 7 anos de idade e é filho único. No momento da entrevista com seus responsáveis, estavam presentes sua mãe e seu avô. A responsável pelas informações cedidas ao questionário e à entrevista oral foi sua mãe, que possui Ensino Médio incompleto, tal como o esposo, que se encontrava em seu local de trabalho. Atualmente, ele atua como servente em uma construção civil na zona urbana de Mossoró.

Conforme o relato da mãe de José, apenas seu pai trabalha e não é sempre que uma oportunidade é oferecida pra obter o sustento da família. Quando não há trabalho, ficam sem renda financeira. A família foi representada pelo garoto na figura 17.

---

<sup>52</sup> Na crença católica, José, esposo de Maria, pai adotivo de Jesus, é considerado o santo dos agricultores. A ele, são recorridas preces e orações em favor de chuva e prosperidade para o campo.

**Figura 17** - A família de José



**Fonte:** Produzido pelo aluno José (Comunidade Piquiri, Mossoró - RN, 2018).

A casa de José, fica a pouco mais de 1 quilômetro da escola. Para ir até lá, o estudante também utiliza o ônibus escolar, assim como alguns colegas seus. Quando falta transporte, a mãe cita que utiliza moto ou até mesmo bicicleta para levá-lo. Sobre nosso diálogo, sua mãe não se estendeu muito com as palavras, segundo apresentamos no trecho da nossa entrevista.

P: Você acha importante aprender a ler e a escrever aqui para a comunidade rural?

E: *Acho importante.*

P: Por que você acha importante?

E: *Porque sempre tem que ter, né, a leitura, você tem que saber se comunicar e pra tudo.*

P: Pra você, o que é saber ler?

E: *É tudo, porque se você não saber ler, você não é nada, tem que depender dos outros. Você tem que saber ler alguma coisa porque se não, não tem como se comunicar. Se você não saber ler e tiver alguma coisa que a pessoa tem que saber o que é aquilo dali, você não sabe o que é, né?*

P: Você acha que a leitura e a escrita ajudam você em casa?

E: *Pra mim não, mas pro meu filho já é diferente.*

P: Porque você acha que crianças da comunidade rural devem aprender a ler e a escrever?

E: *(Gargalhadas) Num canto como esse daqui, onde a pessoa não tem quase nada, a única coisa mesmo, o que tem de aprender mesmo é na escola. Pra resolver alguma coisa pra fora eles têm que saber sair daqui pra fazer alguma coisa.* (Excertos da entrevista com a mãe de José. Comunidade do Piquiri, Mossoró-RN, 2018).

Diante do exposto, compreendemos que há uma concepção clara por parte da entrevistada acerca da habilidade de leitura enquanto facilitadora da comunicação entre indivíduos. Com isso, os ditos da nossa entrevista assumem diferentes significações em face às

declarações dos sujeitos anteriores. Em contrapartida, a mãe do aluno adota uma posição passiva em relação a essa prática no seu dia a dia, por vários momentos de sua fala, quando disse, por exemplo: “*Todo dia só uso a leitura mesmo pra ajudar meu filho na escola, pra outras coisas não*”. “*Pra mim não, mas pro meu filho já e diferente*” (MÃE DE JOSÉ).

A utilização da leitura, bem como da escrita aparecem nesse contexto apenas nos momentos de colaboração para realização das atividades de casa do aluno em questão. Segundo o relato da nossa entrevistada, tanto a leitura quanto a escrita recebem valorização apenas para a formação escolar de José. Cotidianamente, não há momentos de práticas de tais habilidades nesse contexto, além daqueles citados anteriormente. Não diferente das outras situações já relatadas, José também lida com livros de cunho religioso, conforme relato da mãe, mas também aprecia algumas outras obras de contos infantis.

## 2.5.6 Análise geral das entrevistas

Reunimos aqui as informações gerais coletadas através das entrevistas orais domiciliares, projetadas em um mapa geral (Quadro 9) que, resumidamente, apresenta os dados apreendidos.

**Quadro 9** - Síntese das entrevistas orais

<b>A ESCRITA E A LEITURA NOS CONTEXTOS FAMILIARES – RESULTADOS</b>					
<b>Aluno</b>	<b>Importância de Ler e Escrever no meio rural</b>	<b>O que é Escrever</b>	<b>O que é Ler</b>	<b>Situações de uso da Escrita</b>	<b>Situações de uso da Leitura</b>
<b>Uller</b>	EMT	I	I	AEF	L
<b>Sucellus</b>	LEOV	EMT	EMT	AEF	CO PG
<b>Deméter</b>	EMT	CC	FAM	AEF EAC T	BR L CO T
<b>Pã</b>	EMT	I	I	CO PG	CO PG
<b>José</b>	CC	I	CC	AEF	AEF

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nas informações cedidas pelos sujeitos do contexto familiar.

**Legenda:** **I** – Considera importante; **EMT** - Para entrar no mercado de trabalho; **LEOV** - É importante que a criança aprenda a ler e a escrever no local onde vive; **CC** - Para se comunicar; **FAM** - Leva a fazer algo melhor; **L** - Leitura de livros; **CO** – Compras; **PG** – Pagamentos; **BR** - Bula de remédios; **T** - Para o trabalho; **AEF** - Auxiliar nas atividades escolares do filho; **EAC** - Elaborar atividades com o filho em casa.

O mapa foi construído mediante a perspectiva de facilitar a compreensão geral em face ao que nos foi apresentado nessa coleta e em obediência aos critérios de análise sobre as falas dos sujeitos, conforme expomos na figura 12 (pág. 73). As legendas do quadro 9 foram elaboradas a partir do que foi expresso pelos sujeitos participantes das entrevistas. Extraímos a principal intenção de cada fala dos familiares, correspondentes às indagações propostas. Assim pudemos sintetizar as respostas que demonstraram sentido vago à luz do que buscávamos ouvir, e daquelas mais extensas trazer apenas o necessário para estabelecer a conexão entre o que almejávamos e o que foi alcançado.

É vital que rememoremos as nossas intenções em solicitar a participação desses sujeitos nessa etapa da pesquisa, cujos instrumentos utilizados foram questionário semiestruturado e entrevista oral. Buscamos compreender a relação constituída entre eles, enquanto membros do contexto familiar, e com as habilidades de leitura e escrita, visto que tratamos esse espaço de vivências e formação pessoal dos alunos em foco como recorte de um contexto maior que pode interferir na alfabetização desses educandos que compõem a turma do 1º ano, objeto de estudo de nossa pesquisa.

Em conformidade ao que foi posto, observamos que a importância atribuída às habilidades de leitura e escrita pela maioria dos sujeitos participantes está relacionada como critério determinante para a inserção no mercado de trabalho ou perspectiva para ascensão econômica. Essa relação é preocupante se a colocarmos sob o prisma de Caldart (2011) que, ao situar a educação no terreno dos direitos, afirma:

A educação básica tem que ser vinculada aos direitos. Não no espaço estreito do mercado. O mercado é muito pouco exigente com a educação básica, tanto de quem mora na cidade quanto no campo [...] O mercado nunca foi bom conselheiro para construir um projeto de educação básica (CALDART, 2011, p. 72).

Ao valorizar a alfabetização como um fator preponderante para a aquisição de emprego no mercado de trabalho, desconsideram-se outros aspectos sociais que influenciam essa conquista (CAMILLO, 2005). A alfabetização é, sem dúvida, uma necessidade de todas as pessoas, devendo ser-lhes oferecido o meio para desempenhar inúmeras atividades no trabalho ou no dia a dia. Nesse sentido, a escrita e a leitura residem como meio para a aprendizagem de outras habilidades. Pensar nesse processo apenas sob o viés econômico invalida a magnificência norteadas pelas competências da escrita e da leitura (RIBEIRO, 1997).

Na família de Pã, as práticas de ler e escrever foram destacadas para uso de comunicação, enquanto a de Sucellus suscitou a relevância de aprender tais habilidades no seu

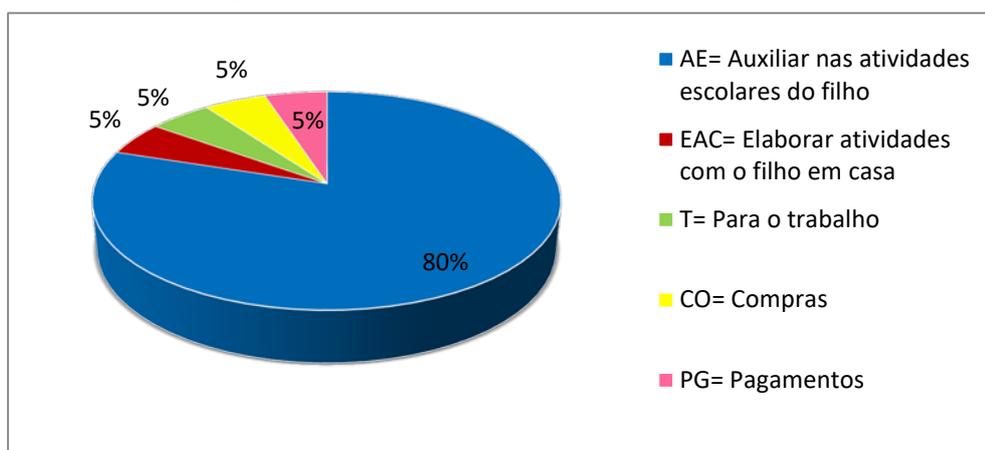
lugar de origem, ou seja, no campo. Mas, a maioria visa o domínio dessas aprendizagens como pré-requisitos para que, futuramente, seus filhos estejam aptos a trabalhar.

Sobre a escrita, em específico, Resende (2009) lhe concebe a seguinte definição: “A escrita é um produto cultural, construído historicamente, que vai além do domínio da grafia. É um sistema de representação simbólica da realidade, a qual medeia a relação dos homens com o mundo.” (RESENDE, 2009, p. 27).

Visto pela autora como instrumento de interações sociais, o ato de escrever possibilita a comunicação entre sujeitos. Nesse sentido, buscamos conhecer por parte dos nossos entrevistados quais concepções são construídas em torno da habilidade em foco, cuja aprendizagem está vinculada ao cerne da nossa pesquisa. Para tal questionamento, encontramos respostas de sentido tácito que não revelaram clareza. Dentre as cinco famílias investigadas, três (Uller, Pã e José) pontuaram a importância do ato, mas sem aprofundar seus significados. Já a família de Sucellus manteve o pressuposto que configura essa técnica como recurso para avançar no âmbito profissional, enquanto a de Deméter situou a escrita no terreno da comunicação entre indivíduos.

Ao tratar do uso dessa habilidade no cotidiano de indivíduos adultos, Luria (1929 apud REZENDE, 1994, p.07) diz que: “Um adulto escreve algo se ele quiser lembrar-se dele ou transmiti-lo aos outros”. Sob o enfoque, a escrita é utilizada em duas situações: mnemônicas - decorrentes da memorização -, e comunicativas. Respaldados por esse pensamento, buscamos conhecer momentos cotidianos em que a escrita é utilizada nos contextos familiares dos alunos participantes da nossa pesquisa. À luz das falas dos nossos entrevistados, elaboramos o Gráfico 1 para demonstrar, com ampla compreensão, os resultados extraídos de suas falas na primeira etapa.

**Gráfico 1** - Situações de uso da escrita nos contextos familiares



**Fonte:** Elaborado pelo autor de acordo com os dados obtidos nas entrevistas.

Mediante a demonstração no gráfico, entendemos que a situação que revela maior proximidade com a prática da escrita é o momento em que a atividade escolar dos filhos é realizada em casa. Essa situação foi citada por quatro famílias das cinco visitadas. Seguindo a ordem, aparecem outras atividades isoladas, como o uso da escrita em compras e pagamentos. Realçamos também que uma única família faz uso da escrita em seu trabalho. Nesse mesmo espaço, um dos sujeitos (Pai de Deméter) destacou que, por iniciativa própria, desenvolve atividades de escrita com sua criança, demonstrando, pois, sua posição ativa em face ao desenvolvimento dessa habilidade e contrapondo-se aos demais entrevistados que, para o tratamento dessa prática no contexto familiar, mantêm uma posição passiva, contando apenas com as atividades escolares para efetivar esse progresso.

A respeito do ato de ler, trazemos a definição dessa aprendizagem sob dois pontos de vistas que se complementam. O primeiro é apresentado pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (1997), que trata essa habilidade da seguinte maneira:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p.41).

A ideia pressuposta pelo referido documento, elimina a concepção de que a natureza da leitura configura-se apenas pela decodificação das letras e admite que esse ato envolve a compreensão do que há por trás de cada verso, de cada significado oculto nas impressões do texto que convida o leitor a extrair, com habilidade, seu significado. A título de complementação, evocamos a ideia de Cagliari (2002) que assim discorre:

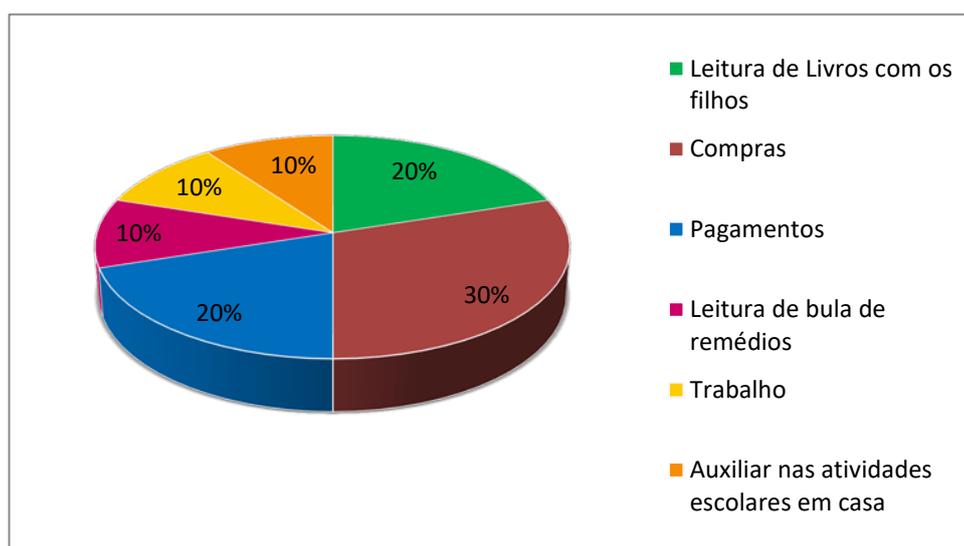
Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos [...] Às vezes, ler é um processo de descoberta, como a busca do saber científico. Outras vezes requer um trabalho paciente, perseverante, desafiador, semelhante à pesquisa laboratorial (CAGLIARI, 2002, p.149).

Mediante as proposições apresentadas, voltamos nossas intenções ao que nossos entrevistados entendem acerca do ato de ler. Como respostas ao que propomos em nossa indagação, observamos que as afirmativas trouxeram aspectos semelhantes, porém com peculiaridades tangíveis. Dentre as cinco famílias duas atribuem importância ao ato de ler, mas

sem alargar a opinião. Uma família considera que ler é uma atividade relevante, considerando que quem lê estuda e quem estuda consegue adquirir recursos para sobreviver. Outra família toma essa prática como meio para obter maior compreensão do que se faz, comungando com a premissa do autor citado anteriormente, quando diz que ler é um processo de descoberta. Nessa família a leitura é tida como um ato revelador, por meio do qual ampliamos nosso conhecimento sobre os fenômenos. Outra família vê a leitura como propulsora da comunicação, considerando-a um elemento necessário para tal.

Tomando nota sobre a compreensão dos sujeitos entrevistados (pais ou responsáveis pelos alunos) acerca do ato de ler, propusemo-nos a investigar situações em que essa técnica é utilizada no seu cotidiano familiar. Mediante aos questionamentos que tratavam dessa temática, nos foi revelado que as situações de leitura nos espaços familiares em foco possuem semelhanças e diferenças, conforme apresentamos no Gráfico 2. A maioria revelou que a leitura é mais praticada no ato da compra, para constatar a qualidade e o prazo de validade dos produtos no mercado. Além dessa, outra situação igualmente comentada por alguns é o pagamento de contas. Ainda fizeram menções de situações isoladas como: leitura de bulas de remédios, leitura durante o trabalho e leitura para auxiliar as atividades escolares com o filho em casa.

**Gráfico 2** - Situações de uso da leitura nos contextos familiares



**Fonte:** Elaborado pelo autor de acordo com os dados obtidos nas entrevistas.

O gráfico acima reafirma nosso comentário anterior de que a situação em que a leitura é mais requerida nesses contextos familiares é durante as compras. Contudo, à medida que os participantes relatavam tais situações, uma questão titubeava em ser pronunciada. Grande foi nossa surpresa quando ouvimos as respostas ao nosso questionamento a respeito dos livros

utilizados pelos alunos em casa, além daqueles trabalhados pela escola. Das cinco famílias, quatro relataram que as obras que as crianças em questão fazem uso em casa são de caráter religioso. As respostas variavam entre “*A Bíblia*”, “*Livros de histórias evangélicas*”, “*A Bíblia para crianças*” e “*Historiazinhas de Jesus*”. Acreditamos que a presença desse gênero literário seja decorrente do grande número de pessoas adeptas ao cristianismo na comunidade. Com isso, muitas práticas sociais das famílias são baseadas nos preceitos subjacentes à religiosidade.

Mediante essa constatação, nos sentimos imbuídos a estender nossas entrevistas também ao contexto religioso. Os moradores, com os quais realizamos as investigações discutidas, afirmaram que aos domingos há aulas para as crianças que frequentam as igrejas da comunidade. Nessas aulas, há o fomento de atividades de escrita e leitura com o público infantil, inclusive com quatro dos nossos cinco alunos investigados, cuja aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética – SEA está em análise. Apresentamos a seguir os frutos obtidos na pesquisa realizada no contexto religioso da comunidade Piquiri.

## 2.6 A ESCRITA E A LEITURA NO CONTEXTO RELIGIOSO

Durante o período de análise das falas dos sujeitos entrevistados nos contextos familiares, percebemos o quão impregnada está a presença da literatura de cunho religioso nas poucas situações de leitura feitas nas interações entre os alunos participantes da pesquisa e seus familiares. Esse indício sinalizou a proporcionalidade significativa das demandas de atividades de leitura e escrita possivelmente trabalhadas no contexto religioso ante os demais contextos relacionados ao convívio dos atores das nossas investigações.

Movidos, então, por essa inquietação, propusemo-nos a conhecer as situações de leitura e escrita fomentadas nas práticas da educação religiosa<sup>53</sup> no povoado Piquiri. Para tanto, entrevistamos, via questionário semiestruturado<sup>54</sup>, as professoras responsáveis pelo trabalho voluntário na Escolinha dominical<sup>55</sup>, que acolhe quatro dos cinco alunos investigados no presente estudo.

---

<sup>53</sup> Considerando que dentre as cinco crianças quatro delas fazem parte de famílias evangélicas, da Assembleia de Deus, decidimos investigar apenas as situações de leitura e escrita fomentadas no seio educativo dessa religião. Apenas uma família não demonstrou vínculo com nenhuma instituição religiosa e, conforme seus relatos, não há menção de que seu filho participe desses momentos. Com isso, voltamos nossas investigações apenas àquelas, cujas práticas de ler e escrever integram esse contexto.

<sup>54</sup> Ver Apêndice D

<sup>55</sup> Segundo Lemos (2014), esse “modelo” de escola teve origem em 1780, na cidade inglesa de Gloucester, por iniciativa do jornalista Robert Raikes que sensibilizou-se com o infortúnio de crianças pobres, trabalhadoras nas fábricas têxteis da cidade durante a semana com os pais, sem condições de mantê-los em escolas particulares, prerrogativa da classe dominante da época, em uma fase onde não havia escolas públicas. Mediante essa situação,

A hipótese de que nossa entrevista seria realizada com apenas uma professora foi definida quando, em conversas informais com os familiares, fomos informados que os alunos participam de escolas dominicais distintas. Há uma no Piquiri I, na qual participam duas dessas quatro crianças, e outra no Piquiri II, onde participam outras duas. Com efeito, alteramos nosso roteiro, incluindo mais um sujeito para a coleta das informações aspiradas.

No quadro 10, enumeramos o que foi coletado com essas professoras, tendo por referência as categorias que nortearam os questionamentos e, frente a isso, as falas das entrevistadas. Além das práticas de ler e escrever, consideramos importante conhecer os conteúdos que podem instigar o desenvolvimento de tais habilidades pelas crianças, bem como os livros que são trabalhados nos procedimentos desses momentos.

**Quadro 10** - Leitura e escrita nas escolinhas dominicais do Piquiri

	O QUE TRABALHA	SITUAÇÕES DE LEITURA	SITUAÇÕES DE ESCRITA	LIVROS TRABALHADOS
Professora 1	Fatos bíblicos	A professora lê as narrativas bíblicas; Os alunos leem o versículo do dia e fazem leitura visual sobre as ilustrações.	Atividades relacionadas à narrativa debatida no dia da aula.	Narrativas religiosas
Professora 2	Fatos bíblicos	A professora lê as narrativas bíblicas; Os alunos fazem leitura visual sobre as ilustrações.	Não há	Narrativas religiosas

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nas informações cedidas pelas entrevistadas.

A entrevista foi construída através de um questionário composto por cinco questões. A primeira delas dizia: “*O que você costuma trabalhar nas aulas da Escola dominical?*”. As entrevistadas responderam com informações marcadas por objetividade e semelhança. Segundo elas, a aula parte de alguma lição baseada nas narrativas da Bíblia. Em sua resposta, a Professora

---

o jornalista reuniu mulheres para ensinarem a essas crianças. Dentro do currículo, estavam as habilidades de ler e escrever, acopladas à formação moral, ética e educação religiosa. Após forte resistência, em virtude de o trabalho suceder no domingo, dia sagrado para os cristãos, as igrejas abriram as portas para as classes bíblicas dominicais a partir do efeito salutar sobre as crianças das cidades. No Brasil, a Escola Bíblica dominical chegou em 1855, instalada pelo casal escocês Robert e Sarah Kalley.

1 ainda citou alguns personagens como Moisés, Davi, Noé, cujas histórias impulsionam o roteiro das atividades desenvolvidas.

A segunda pergunta, “*Existe algum momento que os alunos leem nessas aulas?*”, foi elaborada com a finalidade de conhecer as possíveis situações de leitura existentes nesses momentos. Ambas as professoras confirmaram a existência de leitura na Escolinha dominical, contudo, suas respostas apresentaram uma pequena diferença. A primeira falou: “*Se for um cartaz, aí divide as turmas, mas não é nada difícil não. Textos grandes eles não leem, só o que tem o versículo do dia*”. (PROFESSORA 1). A outra, por sua vez, assim se pronunciou:

*Existe o momento da leitura que é o início da aula, mas quem faz a leitura somos nós. Eu não trabalho com cada um tendo uma revista, só eu tenho uma revista e eles ficam prestando atenção e eu com os visores mostrando o que estou falando* (PROFESSORA 2).

Os ditos das professoras evidenciam situações tenuamente diferentes. A primeira narra que o único momento em que os alunos leem algo é durante a explanação inicial da aula, quando é apresentado o versículo do dia. Esse trecho bíblico, conforme seu relato, é repetido várias vezes sob o intuito de fortalecer a memorização dos alunos sobre o conteúdo da mensagem. A segunda professora afirma que não há leitura por parte dos alunos durante suas aulas. Ela também faz apenas uma leitura no início da aula, através das revistas que compõem o seu material, e alguns visuais<sup>56</sup> utilizados como guia para nortear suas falas. Com isso, entendemos que a leitura sobre escritos é feita de forma exclusiva pela professora, ou seja, não há fomentação dessa prática por parte dos alunos.

Conforme relato de ambas entrevistadas, o material (revista e visuais) é cedido pela Assembleia de Deus da zona urbana de Mossoró, que também realiza um curso, com duração de dois anos, para preparação daqueles que farão o trabalho voluntário de ensinar as crianças. As aulas são realizadas em um espaço específico, no interior de cada igreja no povoado, dedicado a essas formações.

Na figura 18, expomos a igreja situada no Piquiri I, bem como naquela localizada no Piquiri II, onde essas aulas, acontecem aos domingos com duração de uma hora e meia, iniciando às 9h e concluindo às 10h30min

---

<sup>56</sup> Ilustrações em tamanho grande e que acompanham a coleção utilizada na Escolinha dominical. Através de imagens as professoras representam as cenas das narrativas bíblicas debatidas em cada aula.

**Figura 18** - Assembleia de Deus no Piquiri I



**Fonte:** Arquivo do autor.

De acordo com as voluntárias, as salas da Escola bíblica dominical dividem-se em três níveis: Maternal (atende crianças de 5 a 6 anos), Primário (7 a 8 anos) e Juniores (9 a 10 anos). Cada nível respeita a competência das crianças. Os alunos da nossa pesquisa estão integrados no Primário, sendo a Professora 1 atuante no Piquiri I e a Professora 2 atuante no Piquiri II. Esta última, ao ser indagada a respeito da composição da sua turma, disse que seus aprendizes não são apenas do Primário. Com ela, também estudam crianças de outros segmentos em detrimento do baixo número de participantes que frequentam essas aulas no Piquiri II, onde ela exerce seu voluntariado.

Na Escola bíblica dominical, as crianças são matriculadas, regularmente, por trimestre. Cada trimestre é composto por treze lições. Ao final de cada lição, há atividades (escrita, desenhos, interativas, dinâmicas) correspondentes ao que foi trabalhado no dia, de acordo com as etapas. Dito isso, seguimos nossa discussão sobre a temática que envolve as situações de escrita abordadas nesse contexto, lançando a terceira questão: *“Existe algum momento em que os alunos escrevem nessas aulas?”*. As configurações das respostas denotam, pois, distinções. A primeira professora disse: *“Depois da lição tem as atividades. Quando tem atividade, eles escrevem. Agora não é “toda vida” que tem porque às vezes tem algum problema e não dá certo, mas sempre que podem, eles escrevem.”* (PROFESSORA 1).

Ao que nos coube entender, o material de estudo utilizado como elemento norteador dessas aulas na Escola bíblica do povoado é de posse apenas das professoras. A entrevistada afirma que as crianças fazem atividades de escrita quando há cópias das lições retirada dos cadernos delas. Elas trabalham aprendizagens relacionadas às narrativas bíblicas discutidas em

cada lição, conforme relataram. No que tange a essas atividades de escrita, a Professora 2 assim se expressou:

*Não é de costume eles escreverem, porque eu trabalho mais com o desenvolvimento pessoal deles mesmo. Eu não faço aquela coisa da aula ser todo domingo a mesma coisa, sempre eu chego com uma novidade, ensinando de uma outra forma, porque eu acho que eles aprendem mais quando eles 'tão' vendo, do que eles só tirando dali e escrevendo, só copiando. Eu acho que eles aprendem mais com uma aula prática, fazendo uma dinâmica, acho que eles aprendem mais (PROFESSORA 2).*

A partir das falas das entrevistadas, compreendemos que as atividades de escrita são praticadas apenas na turminha da Professora 1, que sempre solicita que os alunos escrevam sobre a narrativa trabalhada no dia. Quando questionada acerca dos motivos pelos quais não há prática de escrita durante suas aulas, a Professora 2 justificou esse fato em decorrência dos diferentes níveis de competência de seus alunos. Embora seja ela encarregada de instruir as crianças do Primário, no Piquiri II há poucos participantes, resultando, pois, na nucleação das turmas. Desse modo, ela considera a atividade de escrita uma medida inadequada para ser trabalhada entre crianças com diferentes níveis. Por essa razão opta por adotar outros procedimentos que contemplem o desenvolvimento da lição acreditando que, dessa maneira, torna a aula mais atraente para seus alunos.

Diante da situação apresentada pela Professora 2, somos conduzidos a nos colocar contrários à sua postura, pois acreditamos na possibilidade de haver o desenvolvimento das aprendizagens na realidade em que ela atua. Lidar com diferentes competências, embora aparente constituir uma relação conflituosa, torna-se frutífera se compreendida sob o prisma da heterogeneidade, característica comum das escolas multisseriadas, que são, habitualmente, aliadas à realidade camponesa. Lima e Silva (2012) ao tratarem dessa temática, afirmam:

*As crianças também possuem necessidades diferentes, pois nem sempre percorrem o mesmo caminho para resolver determinados desafios. Isto evidencia o quanto somos diferentes e não podemos ser tratados de forma homogênea (LIMA; SILVA, 2012, p. 9).*

Considerando o exposto acima, entendemos que as crianças possuem caminhos diferentes de aprendizagens. Esse aspecto não pode passar despercebido aos olhos de quem educa. Exige, pois, um cuidado nesse processo para atender às especificidades de tais aprendizes. No campo, essa situação também é comum no contexto escolar e, conforme vimos, também no contexto religioso em questão. A multisseriação é uma marca que não pode ser vista

como aspecto negativo, mas enfrentado como as exigências que lhes são necessárias, uma vez que:

A heterogeneidade de conhecimentos das crianças não deve ser algo que provoque estranhamento e/ou exclusão escolar, deve ser compreendida como algo que faz parte do espaço plural da sala de aula (LIMA; SILVA, 2012, p.8).

Podemos incluir na amálgama desses conhecimentos a prática da escrita que, não diferente das demais habilidades de linguagem, pode também ser desenvolvida sob essas condições, havendo planejamento e cuidado na elaboração do ensino que vise atender às diferentes peculiaridades.

Além das abordagens apresentadas, discutimos com as entrevistadas a respeito dos livros que são utilizados nas aulas da Escola bíblica dominical, no povoado em foco, lhes dirigindo a seguinte questão: “*Quais livros são trabalhados nessas aulas?*”. As respostas das educadoras foram semelhantes. As duas relataram que as únicas obras trabalhadas como propulsoras para o ensino nesse contexto são relacionadas às narrativas bíblicas. Tratam-se, pois, de livros infantis de cunho religioso, que trazem em seu conteúdo fatos e protagonistas retirados da Bíblia Sagrada. Entretanto, salientamos que as obras são apenas lidas pelas professoras. Enquanto elas leem, os alunos participam desse momento como ouvintes.

Por meio do questionamento que encerrou o questionário, nossa atenção voltou-se à compreensão das professoras sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita durante o período de atuação com as crianças. A elas fizemos esta pergunta: “*No decorrer das aulas, você percebe o desenvolvimento da escrita e da leitura por parte dos alunos?*”. Desejávamos saber se a evolução dos alunos com relação a tais práticas é notada durante o longo período que as voluntárias passam com esses sujeitos. Segue um dos relatos:

*Tem criança que desenvolve e já ajuda muito na escola, mas tem outras que não. Eu, às vezes, oriento a prestar atenção na aula porque a gente vê que muitas vezes eles não entendem porque eles não prestam atenção, sabe?*  
(PROFESSORA 1).

A professora relatou um caso em que uma das alunas, no início da aula, sempre solicitava exercícios de pintura. Com o passar do tempo, essa criança passou a desenvolver as demais tarefas com mais eficácia, à luz das lições trabalhadas. Quando ela fala que o desenvolvimento de uma criança ajuda significa que esse aluno contribui na aprendizagem dos demais colegas na Escola bíblica dominical. Essa medida é tomada como relevante, uma vez que descentraliza a figura do professor como o detentor do conhecimento, tornando o aluno

como um membro importante do ensino, dinamizando a aprendizagem e favorecendo a interação entre as crianças (BRASIL, 1997).

A esse respeito, a Professora 2 disse que percebe o desenvolvimento deles não apenas na escrita e na leitura, mas de forma mais abrangente. Isso está registrado neste trecho de nosso diálogo:

*Professora 2: No desenvolvimento deles mesmo. Não vou nem dizer tanto na escrita ou na leitura, mas no desenvolvimento em geral eu percebo que eles desenvolveram.*

Pesquisador: Como você percebe esse desenvolvimento? (Pesquisador)

*Professora 2: No decorrer da aula a gente percebe. Tenho contato com eles direto porque são meus vizinhos, são amigos do meu filho, aí eu vejo que eles desenvolvem bastante. Tem aqueles alunos que se desenvolveram mais do que os outros e a gente percebe isso. (Excerto do diálogo com a Professora 2. Comunidade Piquiri, Mossoró-RN, 2018).*

Nessa situação, a professora não faz relação ao desenvolvimento apenas das habilidades de escrever e ler no percurso formativo dos seus alunos – embora seja essa a proposta do nosso questionamento. Em sua fala, ela destaca o progresso das crianças como um todo, e justifica essa ponderação a partir das suas vivências com os discentes em seu cotidiano. Ademais, assim como a Professora 1, a entrevistada em foco deixa à margem da nossa compreensão a predisposição em partilhar sua incumbência docente com os alunos mais experientes.

Dadas as informações expostas, entendemos, finalmente, que as situações de escrita e leitura no contexto religioso em que vivem os sujeitos da nossa pesquisa são engendradas sobre uma linha tênue. Enquanto apenas as professoras realizam a leitura com essas crianças, as situações de escrita são realizadas apenas em uma das escolas bíblicas dominicais.

Diante das informações coletadas, atendendo a proposta do primeiro objetivo específico, que visa averiguar os contextos linguísticos locais que podem interferir na constituição da alfabetização dos sujeitos da nossa pesquisa, entendemos como tais os âmbitos escolar, familiar e religioso do povoado Piquiri. Nessas dimensões, identificamos algumas situações de escrita e leitura enquanto habilidades propulsoras do processo de alfabetização.

A escola, por exemplo, apresenta situações para o desenvolvimento dessas habilidades por meio de apresentações e, em seu entorno, registramos suportes textuais; a maioria das famílias adota uma postura passiva quanto às atividades de ler e escrever coadunadas às suas rotinas, com exceção de uma delas, em que essas práticas são produtivamente executadas – isso foi constatado não apenas em suas concepções acerca dessas aprendizagens, mas nas situações apresentadas em seus relatos; nas duas igrejas, cujas aulas de Escola bíblica dominical são frequentadas pelos alunos partícipes, há o trabalho de escrita em uma, na outra não há, enquanto

a leitura é feita pelas professoras em ambas as turmas os alunos não possuem postura ativa nessa segunda habilidade.

Estudar os ambientes que compõem o contexto social das crianças é relevante para compreendermos como elas lidam, refletem e dialogam com as aprendizagens que aqui tratamos por princípios da alfabetização, dos quais os discursos promovidos na sala de aula no âmbito rural não devem ser dissociados. Afinal, sem esses princípios perderíamos de vista os sentidos atribuídos a esses discursos pelos alunos (CAMILLO, 2005).

Munidos de toda informação a respeito do entorno dos nossos sujeitos, sentimo-nos preparados para adentrar na sala de aula da turma multisseriada a ser investigada, mediante a finalidade de aferir as informações correlacionadas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelas crianças.

## Capítulo 3

*As investigações sobre a apropriação do SEA em uma turma multisseriada na Escola Municipal Jerônimo Rosado*



Fonte: Arquivo do autor

“Pela linguagem escrita, a criança deixa de desenhar coisas para desenhar a fala”.

(CAGLIARI, 2002, p. 117).

### **3 AS INVESTIGAÇÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO DO SEA EM UMA TURMA MULTISSERIADA NA ESCOLA MUNICIPAL JERÔNIMO ROSADO**

Na presente seção, construiremos diálogos preciosos concernentes ao processo de aquisição do SEA na sala multisseriada na qual construímos nossas investigações com auxílio de observações, registros e entrevistas. Nosso propósito é estabelecer uma ponte entre teoria e conhecimento empírico, ambos relacionados às aprendizagens da escrita alfabética no espaço rural. Isso será posto durante a apresentação das atividades trabalhadas pela Professora Isis<sup>57</sup>, docente atuante na Escola Municipal Jerônimo Rosado, instituição que forma os filhos camponeses dos moradores da comunidade Piquiri. Mostraremos, então, o que tem sido proposto pela professora como trilha para encaminhar os atores da pesquisa aos saberes do SEA.

Daremos a conhecer, prioristicamente, o espaço físico da sala multisseriada, na qual os cinco alunos da nossa pesquisa realizam maior parte de suas atividades de alfabetização. No entanto, esclarecemos que não é pretensão nossa tratar abordagens relacionadas ao espaço da sala de aula como extensão das nossas análises, uma vez que não é ele o cerne dos nossos estudos. Isso posto, discutiremos acerca das atividades voltadas ao desenvolvimento das aprendizagens da escrita alfabética com as crianças do 1º ano da turma em questão.

De antemão, queremos atentar ao fato de que as estratégias de ensino aqui apresentadas como desdobramento da ação pedagógica da docente correspondem a assuntos de ampla natureza. Nosso maior desafio, portanto, foi sumarizar as informações teóricas abrangentes em cada discussão, atendo-nos ao menor número de letras pautadas em um diálogo conciso, porém pertinente. Ao passo em que dealbamos tais atividades do obscuro desconhecido, buscamos relacioná-las aos pressupostos teóricos alcançáveis de seu vasto universo, sem submetê-las, entretanto, a profundas ramificações, de modo que seja mantida apenas a mais estreita relação com nosso objeto: a aquisição do SEA.

Assim, os escritos que versam o presente capítulo pretendem descrever as experiências adquiridas na convivência com todos os atores da pesquisa em sala de aula. Treze encontros<sup>58</sup> foram promovidos para que pudéssemos alcançar ao máximo o que propunham nossos objetivos. Perseguimos e determinamos momentos para estudar, observar, analisar, registrar e

---

<sup>57</sup> Isis é uma das divindades mais veneradas pelos fieis da mitologia egípcia, segundo a qual a deusa é cultuada como protetora da natureza. Entre seus atributos estão as cheias que envolvem o rio Nilo, colaborando para o desenvolvimento da agricultura entre os egípcios (COLLEEN HOUCK, 2017).

<sup>58</sup> Os encontros foram realizados entre os meses de junho, julho, outubro, novembro e dezembro de 2017. Três deles foram destinados a coletar as informações nos contextos locais da comunidade (apresentados no capítulo 2) e dez ocorreram no espaço escolar.

capturar os pormenores existentes em tais oportunidades, a fim de reunir as informações aspiradas, relevantes para nossa pesquisa.

### 3.1 O SANTUÁRIO DE ÍSIS NO CAMPO DO ABC

Quatro paredes tingidas com a cor do sol, adornadas de material pedagógico utilizado para pôr em prática as propostas de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de 22 crianças camponesas que integram entre 1º ano (5 alunos), 2º ano (5 alunos) e 3º ano (12 alunos) compõem a turma da Professora Isis<sup>59</sup>. Sua sala de aula, aqui citada como “santuário” em decorrência do espaço considerado por nós como sagrado para a propulsão da formação alfabetizadora de crianças do campo, reflete o olhar sensível da educadora para as diferentes etapas da escolarização de seus discentes.

No que diz respeito ao espaço físico, as laterais concretas da sala de aula são adornadas com atividades desenvolvidas pelos alunos. São trabalhos de diferentes componentes curriculares que apresentam resultados do percurso da aprendizagem de tais crianças. Ao longo de nossas visitas, constatamos que as paredes recebiam, frequentemente, novas decorações. A rotatividade dos conteúdos foi perceptível pela inexistência do que fora construído anteriormente e que, por sua vez, deu lugar aos novos trabalhos realizados nos dias mais recentes.

Além das atividades expostas, a sala conta com um armário de metal, no qual estão guardados materiais pedagógicos que são utilizados em diferentes momentos. Uma imensa centopeia carrega em sua longa barriga o alfabeto maiúsculo, que contorna a superfície superior do quadro branco. Em sua lateral, uma mensagem de “Sejam bem-vindos” sorri para os presentes, acompanhada do espaço dedicado aos aniversariantes de cada mês, conforme apresentamos na Figura 19.

É válido pontuar que a professora Isis não é a única educadora do espaço em questão. Além dela, seus alunos contam com o apoio de uma estagiária<sup>60</sup>, natural da própria comunidade Piquiri, cuja função é auxiliar os docentes do Ensino Fundamental I, rotativamente.

---

<sup>59</sup> A professora possui 33 anos de idade e tem formação em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). cursou especialização em Psicologia escolar e da aprendizagem pela FIP (Faculdade Integrada de Patos).

<sup>60</sup> Estudante do 4º período no curso de Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio G. do Norte (UERN).

**Figura 19** - Sala da Professora Ísis



**Fonte:** Arquivo do autor.

### 3.2 AS ATIVIDADES DE ESCRITA

O conjunto de atividades trabalhadas em sala de aula pelo professor é um mecanismo fundamental para a concretização das intenções relacionadas ao desenvolvimento das aprendizagens de seus alunos. No universo alfabetizador, é importante que essas aprendizagens sejam construídas mediante uma dinâmica a favor dos diferentes níveis de escrita em que se encontram os aprendizes. Ademais, o conhecimento acerca da escrita alfabética como sistema notacional não deve ser inclinado, bem como as etapas de apropriação do SEA (MORAIS, 2012). O autor acredita que esses são saberes basilares na tarefa de alfabetizar, contudo não são o suficiente para alguém realizar bem o papel de alfabetizador. Algumas atividades geram situações que favorecem a compreensão desse sistema de escrita e suas propriedades.

Ao discutirem formas de organização do trabalho pedagógico em torno da alfabetização em escolas do campo, Lima e Silva (2012) citam estratégias sistematizadas por Frade (2006), as quais, segundo os autores, colaboram enquanto parâmetro para demais práticas que tenham as aprendizagens sobre o sistema de escrita alfabética como alvo.

O quadro 11, a seguir, foi construído com a finalidade de suscitar o panorama de atividades apontadas por Frade (2006). Tomando posse desse conhecimento, estabeleceremos, nos parágrafos finais, um diálogo entre o que é posto em prática pela professora Isis e as ideias do autor no que concerne às estratégias educacionais atinentes às aprendizagens dominantes no nosso discurso.

**Quadro 11** - Atividades para o aprendizado do sistema de escrita alfabética

<b>Diferenciação entre letras, desenhos e números.</b>
<b>Escrita e reconhecimento do nome próprio.</b>
<b>Escrita coletiva de palavras e textos.</b>
<b>Completar palavras escritas.</b>
<b>Confeccionar palavras com letras móveis, máquinas de escrever, computadores, etc.</b>
<b>Interpretação da própria escrita.</b>
<b>Interpretação de textos com imagens.</b>
<b>Leitura de textos memorizados.</b>
<b>Interpretação de textos a partir de (localizar, completar, escolher).</b>

Fonte: Lima e Silva (2012, p. 20).

Dentre outros autores que apresentam panoramas de atividades relacionadas à aprendizagem do SEA<sup>61</sup>, consideramos importante tomar a perspectiva de Frade (2006) como ponto de referência, visto que os exemplos por ele elencados possuem ligação direta com as atividades fomentadas pela professora Isis.

Lima e Silva (2012), ao caminharem sobre o terreno de uma alfabetização pautada sob o viés do letramento, referenciam as estratégias do autor supracitado com a intenção de ressaltar sua especificidade quanto à orientação da prática de alfabetizadores na busca pelo trabalho com desenvolvimento da aquisição do SEA. Surge, portanto, a necessidade em apontá-lo como precursor da discussão em torno das estratégias articuladas pela docente em questão, na sua turma multisseriada.

As linhas seguintes versam sobre as atividades realizadas pela professora Isis vinculadas às aprendizagens da escrita alfabética. As informações registradas foram apreendidas em um período de três meses<sup>62</sup>, quando oito visitas foram realizadas a sua sala de aula como oportunidade para observar e registrar os momentos considerados pela educadora como relevantes para a alfabetização de seus alunos. Mediados pelo *diário de campo*, tomamos nota, a próprio punho, da rotina didática da sala em questão, evidenciando as atividades propulsoras ao desenvolvimento da escrita alfabética dos estudantes do 1º ano.

<sup>61</sup> Ver: Silva (2009); Cabral, Pessoa e Sá (2012).

<sup>62</sup> As observações ocorreram entre o período de 26 de outubro a 14 de dezembro de 2017.

Além das atividades observadas, registramos nossos diálogos com a docente e a estagiária, a fim de conhecer outras situações pedagógicas que promovem as aprendizagens da escrita alfabética, fomentadas em momentos paralelos às nossas visitas. Dialogamos com ambas para que a veracidade dos fatos fosse contestada. Mediante o que foi dito, observado e registrado, a figura 20 expressa a organização sistemática das atividades.

**Figura 20** - Atividades que envolvem as aprendizagens do SEA na sala da Professora Isis



**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nas informações obtidas com a professora da sala multisseriada e sua assistente.

É pertinente pontuar que não é nossa pretensão fazer juízo de valor acerca do que é realizado pela docente, enquanto proposta alfabetizadora. Nosso intuito é discutir o seu trabalho e estabelecer com ele uma conexão teórica, fundamentada em estudos relacionados à temática, já citados no primeiro capítulo deste trabalho. Não queremos (des)construir quaisquer méritos de seus métodos, uma vez que nosso estudo contempla o que está ligado às aprendizagens dos seus alunos, protagonistas desta pesquisa.

Tomar posse das estratégias trabalhadas pela professora ao longo de todo o percurso alfabetizador das crianças do campo nos permite atender ao nosso segundo objetivo específico: *verificar as atividades de escrita que as crianças, alunos de uma sala multisseriada, realizam.* Uma a uma, todas as atividades serão abordadas e correlacionadas, teoricamente, com os autores aqui elencados. Tratamos cada atividade com zelo e estima, sem evidenciar graus de importância, respeitando cada momento como significativo para a aprendizagem das crianças, uma vez que essa é uma etapa determinante e de ampla pertinência aos nossos escritos.

### 3.2.1 Atividades com textos: escrita e leitura em ação

A turma multisseriada da professora Isis lida diariamente com textos. Além da contação de histórias<sup>63</sup> – momento que precede a aula – os alunos interagem com os escritos textuais por meio de gêneros diversos (cantigas, poemas, lendas, tirinhas, trava-línguas, etc). Quer sejam em folhas avulsas impressas (a escola dispõe de material para impressão), no livro didático, ou até mesmo em cartolinas, as práticas de leitura e escrita são comuns entre eles.

É certo que produzir textos é uma condição que requer certo domínio das convenções do SEA, o que, definitivamente, não é o caso das crianças em questão. Entretanto, conforme mencionam os PCNs (BRASIL, 1997), a prática de leitura textual oferece matéria prima para a escrita, devendo uma ser aliada à outra. Ler textos, portanto, é um bom propulsor para o desencadeamento de inúmeras estratégias que favorecem tanto habilidades de escrita quanto de leitura, conforme reafirma o documento citado.

Cabral, Pessoa e Sá (2012, p. 25) reafirmam a mesma premissa ao discorrerem que “o contato com a diversidade de gêneros textuais e as situações de leitura e produção de textos deve acontecer de forma simultânea ao processo de aprendizado do SEA”. Nesse sentido, a proposta é que tais atividades textuais sejam trabalhadas sob os vieses da alfabetização e do letramento. Nessa perspectiva, as crianças podem aprender sobre a linguagem escrita através de textos vinculados ao seu universo social. Além disso, as autoras citadas refletem:

Além de inserir o aluno em situações de letramento, é necessário leva-lo a refletir sobre os princípios do sistema de escrita alfabética[...] Nas classes multisseriadas, além da heterogeneidade presente em qualquer tipo de organização escolar que é referente à diversidade das hipóteses de escrita que as crianças se encontram, observa-se, ainda, a diversidade de escolaridade ocupando o mesmo espaço. (CABRAL; PESSOA; SÁ; 2012, p. 25).

Há, em turmas multisseriadas, tal como a sala em discussão, múltiplos níveis de aprendizagem. Na própria turma do 1º ano, composta por apenas cinco alunos, é possível identificar diferentes potenciais entre os discentes. No entanto, não é impossível para aqueles que ainda não dominam o sistema de escrita fazer inferências em um texto de diversas maneiras, tal como afirma Silva (2004). Para a autora, “Na leitura de rótulos, por exemplo, esses alunos

---

<sup>63</sup> Conforme registrado em nossas observações, a contação de histórias é atividade permanente na rotina didática da turma em foco. A professora busca livros da biblioteca e os lista no quadro. Alguns alunos, por sua vez, se dirigem até o quadro e escolhem a obra que lhes desperta interesse. Enquanto isso, a educadora senta com outros alunos, em forma de círculo, e lê uma obra escolhida por eles, cujo desfecho ela guarda para o dia seguinte, na perspectiva de manter a curiosidade e o interesse dos alunos pela narrativa abordada.

tentam interpretar o estilo pela cor, pela identificação das letras ou por seu formato; pelo reconhecimento da palavra, porque a marca lhe é conhecida; pela imagem, etc.” (SILVA, 2004, p. 137). A autora complementa afirmando que os benefícios das atividades de leitura de textos para crianças não devem ser minimizados, posto que, nesses momentos, é possível atender a diferentes objetivos e finalidades diversas.

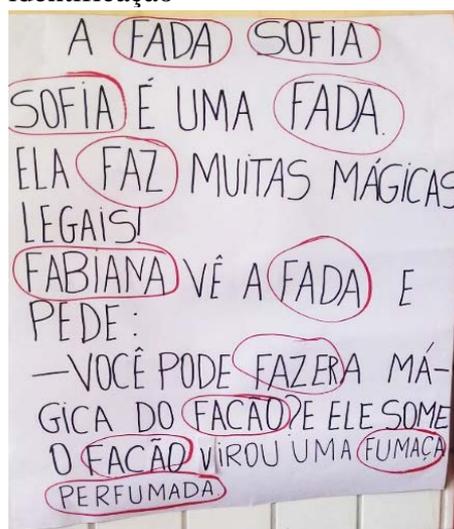
Isso remete a algumas situações que ocorrem, comumente, na sala de aula em questão. Ao que nos coube constatar durante nossas observações, a professora utiliza os textos para alcançar outras finalidades além daquelas que apontam ao desenvolvimento das habilidades de leitura. A exemplo disso, citamos o momento em que o texto “Fada Sofia” foi apresentado aos alunos em forma de cartaz, segundo apresentamos nas Figuras 21 e 22. Por meio dessa atividade, os cinco estudantes do 1º ano buscavam letras e palavras citadas pela educadora, formavam outras palavras e escreviam algumas no caderno com a inicial “F”.

**Figura 21** - Identificando palavras no texto



**Fonte:** Arquivo do autor.

**Figura 22** - O texto após a identificação



**Fonte:** Arquivo do autor.

A figura 21 mostra a professora solicitando que os alunos, um a um, encontrassem palavras com a letra “F”, no texto apresentado. Na figura 22, notamos o texto com palavras destacadas, após as crianças terem realizado o que lhes havia sido solicitado. Com atividades dessa natureza são acionados os conhecimentos que os alunos têm sobre a escrita, ao passo que são propostos novos desafios, entre eles o desenvolvimento da consciência fonológica<sup>64</sup>, processo que contribui tanto para o processo de aquisição do SEA quanto para sua consolidação.

<sup>64</sup> Freitas (2004); Morais e Leite (2005) definem a *consciência fonológica* como um vasto conjunto de habilidades que remete à reflexão acerca das partes sonoras das palavras e manipulá-las de maneira intencional.

Ainda no tocante às atividades de leitura como viés para a aprendizagem da escrita, observamos que Isis, a docente em questão, preocupa-se em concitar os alunos à busca pela leitura. Logo, além do trabalho com textos escritos e a contação de histórias, outra estratégia foi adotada pela docente com a finalidade de desenvolver a estima e o contato com obras literárias de caráter infantil, nos referimos à maleta viajante, apresentada na Figura 23.

**Figura 23** - A Maleta Viajante



**Fonte:** Arquivo do autor

A respeito do uso dessa ferramenta como mecanismo favorável às aprendizagens da leitura e da escrita, a professora discorreu:

*Quando a criança tem acesso à maleta viajante, ela tem a possibilidade de estar em casa e conseguir (fala apontando para as palavras que aparecem na maleta) sonhar, sentir alegria, perceber o amor, conhecer algo, se divertir e viajar por meio dos livros (PROFESSORA ISIS).*

Em sua rotina, a professora explica que toda sexta-feira é realizado o sorteio de um aluno da turma para passar o final de semana com a *maleta viajante*. Dentro da maleta há obras que as crianças podem ler sozinhas ou acompanhadas dos pais. É uma estratégia louvável e criativa, uma vez que possibilita a proximidade da criança com a leitura, além de favorecer a participação dos pais como agentes colaboradores na alfabetização de seus filhos.

### **3.2.2 Projetos didáticos e escrita alfabética**

Os professores da Escola Municipal Jerônimo Rosado estão habituados a desenvolver projetos pedagógicos com seus respectivos alunos. Alguns desses projetos são encaminhados

pela Secretaria Municipal de Educação e outros elaborados pela própria instituição. Através desses projetos os corpos docente e discente trabalham diversas vertentes do currículo que favorecem a aprendizagem por meio de diferentes temáticas. A respeito disso, Leal, Lima e Mesquita (2012, p. 20) comentam:

É com base nos objetivos estabelecidos a partir de experiências locais em curso que o professor deve planejar a maneira de ensinar e os tipos de conhecimentos a serem ensinados, organizar sua rotina, decidir como vai tratar das temáticas propostas em um determinado período de tempo escolar, e estabelecer estratégias de intervenção na referida realidade.

Para os autores, as vivências locais podem impulsionar o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados pelos professores. Surgem, então, os benefícios do trabalho com projetos didáticos. Desse modo, os autores acreditam no campo como uma ambiência suscetível ao desenvolvimento de projetos que integram diferentes componentes curriculares e articulam a aprendizagem de conteúdos às demandas da comunidade.

No que se refere a esses projetos na escola Jerônimo Rosado, a professora Isis e os demais educadores se unem para o desenvolvimento das atividades a serem executadas dentro e fora da sala de aula como culminância de tais projetos. Há aqueles permanentes<sup>65</sup>, que ocorrem anualmente na instituição e já fazem parte do programa escolar, elaborados pelos próprios profissionais, e aqueles que seguem em obediência aos planos da Secretaria Municipal de Educação, os quais ocorrem periodicamente, conforme os planos da educação municipal.

Por meio desses projetos, os professores têm a oportunidade de produzir atividades de escrita alfabética com seus estudantes. Assim aconteceu quando a professora Isis desenvolveu o Projeto “Matemática em todo lugar, matemática em toda parte”, proposto pela Secretaria a todas as escolas da rede. Com sua turma multisseriada, ela trabalhou o subtema “Matemática na cozinha”, objetivando identificar a presença da matemática em embalagens de produtos utilizados na cozinha. Conforme relato da estagiária, sua assistente de sala:

*Nesse projeto, ela (a professora) trabalhou com as embalagens. As crianças pesquisaram pra trazer embalagens de comidas. O que tinham nessas embalagens? Números. As crianças trouxeram as embalagens e fizeram um cartaz. Depois eles escreveram os nomes dos produtos, organizaram em ordem alfabética e depois separaram as sílabas. Ela trouxe os ingredientes de um bolo e junto com a cozinheira e a estagiária (eu, né?) fomos fazer um bolo de milho. Os alunos contavam os ingredientes e escreviam. No outro dia*

---

<sup>65</sup> São exemplos o FESTART, o Projeto para a semana do trânsito, o Projeto contra o bullying, o Projeto sobre alimentação saudável e o Projeto de leitura, que ocorrem anualmente na respectiva escola.

*os pais comeram do bolo que eles fizeram. Foi muito legal o projeto (ESTAGIÁRIA).*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que contemplam o ensino de Língua Portuguesa, visam esse trabalho com Projetos como uma situação didática fundamental para a prática de habilidades da escrita. O documento afirma que são situações que exigem momentos de leituras, produções escritas, estudos, pesquisas e outras atividades e, portanto, agregam grande valor pedagógico. No caso do projeto citado acima, notamos que a educadora relacionou os conteúdos de Matemática com outras disciplinas. Promovendo, pois, a produção de atividades envolvendo outras aprendizagens além daquelas ligadas à matemática, dentre elas as relacionadas à escrita alfabética.

### 3.2.3 Escrever e ler com recursos tecnológicos – mesas educativas e computadores

O contraste segregador entre tecnologia e escolas do campo é inexistente na instituição que tratamos escritos. Nela, o espaço dedicado aos livros da biblioteca também oferece recursos tecnológicos como ferramentas do trabalho didático-pedagógico para seus alunos e professores. São cinco mesas educativas (digitais) e quatro computadores conectados à internet existentes na sala, conforme apresentamos nas Figura 24 e 25. A utilização desses recursos é organizada conforme cronograma escolar. Cada professor tem um dia específico na semana, no qual os alunos ficam por tempo determinado na sala e lá escolhem o que desejam explorar – as mesas ou os computadores.

**Figura 24** - Os computadores



**Fonte:** Arquivo do autor.

**Figura 25** - As mesas digitais (cobertas)



**Fonte:** Arquivo do autor.

A presença da tecnologia é, indubitavelmente, agregadora às práticas educativas, contudo Santomauro (2013) adverte que esses recursos não são garantia de aprendizagem. Para

a autora, mais do que chamar a atenção das crianças, eles devem proporcionar desafios e reflexões sobre a leitura e a escrita. A autora ainda complementa:

Mesmo quem não sabe ler e escrever, acredite, pode enfrentar o computador em atividades com foco na alfabetização. Afinal, muitas crianças aprendem as letras em um teclado e todas podem usá-lo para grafar palavras da maneira que sabem, mesmo que não seja convencionalmente (SANTOMAURO, 2013, p. 13).

Sobre a tecnologia como viés para alfabetização a autora citada evoca a contribuição de Ana Teberosky (2004 apud SANTOMAURO, 2013) a qual, por sua vez, destaca que, no computador, em vez de traçar grafias, a criança usa o teclado para digitar todas as possíveis letras que ali estão disponíveis para compor uma palavra. Além disso, o computador permite relacionar as letras do teclado com as imagens que aparecem na tela e escolher seus diferentes formatos.

Emília Ferreira (2014 apud SANTOMAURO 2013) acrescenta que embora os recursos tecnológicos não sejam a salvação para o déficit de conhecimento de leitura e escrita, eles ajudam a promover situações que levam à alfabetização. Para ela, além de permitir a acessibilidade de inúmeros textos, tais recursos dão mais autonomia ao aluno e ainda reforçam a ideia de que professores ou livros didáticos não são as únicas fontes de informação.

Em obediência ao cronograma da escola em discussão, a sexta-feira é reservada para a turma da professora Isis usar a sala de recursos tecnológicos. Nesse dia, eles utilizam os equipamentos a partir das 10h. Após o intervalo, a docente distribui pequenos grupos de alunos para a sala da biblioteca<sup>66</sup>, acompanhados pela estagiária, enquanto um grupo maior fica consigo na sala de aula.

Nas mesas digitais, o objetivo é que alguns realizem atividades através dos jogos educativos, tais como brincar com letras (formando palavras, escrevendo o nome) colorir imagens, dentre outros jogos lúdicos que compõem o sistema. Enquanto isso, nos computadores, outros praticam a escrita no teclado. Eles são desafiados a escrever seus nomes e outras palavras, frases e, inclusive, a ler textos. Dessa maneira, à medida que um grupo encerra e retorna à sala de aula, outros alunos são enviados para as atividades com os recursos tecnológicos.

Com efeito, as atividades alfabetizadoras requerem medidas criativas e que não sejam enraizadas apenas ao lápis e ao papel. As crianças também podem formular palavras através de

---

<sup>66</sup> Considerando que as cinco mesas e os quatro computadores não atendem, simultaneamente, ao número de alunos da turma em foco, a professora os envia à sala desses recursos em grupos.

outros mecanismos e é interessante que elas entendam isso. Respaldados no pressuposto de Ferreira (2014), entendemos que o teclado do computador também funciona como instrumento propulsor para atividades dessa natureza. Com a mesa digital não é diferente. Ambos são exemplos ricos e beiram os contextos escolares da atualidade.

Infelizmente, os recursos tecnológicos não são tão presentes nas escolas do campo, entretanto não faltam instrumentos didático-pedagógicos que permitam às crianças a compreensão de que a escrita alfabética também pode ser adquirida por outros meios, além do lápis e do papel. Esse assunto continuará no tópico seguinte.

### **3.2.4 Alfabeto móvel: (re)construindo palavras**

Comumente, os professores encontram, nas últimas páginas dos livros didáticos, encartes de letras repetidas como sugestão para a construção de alfabetos móveis. É um recurso interessante a ser considerado e aproveitado nas práticas alfabetizadoras, visto que permite ao estudante experimentar decisões sobre como escrever de forma autônoma (MORAIS, 2012). Para o autor:

A atenção da criança que escreve com o alfabeto móvel vai se voltar para escolher quais letras vai usar e em que ordem vai coloca-las, sequencialmente [...] Quando trabalha com alfabeto móvel, o aprendiz necessariamente trata as letras como unidades e pode contar quantas vezes cada letra aparece ou observar que letras se repetem e quais pegará para formar diferentes palavras (MORAIS, 2012, p. 140).

O autor relaciona o alfabeto móvel com alguns princípios necessários à apropriação do SEA, trajeto fundamental no caminho da alfabetização. Compreendemos, de fato, a rica dimensão em alcançar diferentes aprendizagens por meio dessa atividade. Além do caráter lúdico, o alfabeto móvel pode beneficiar atividades de escrita por meio de palavras que podem ser “montadas” e “desmontadas” em seus pedacinhos (sílabas), assumindo, portanto, importância no trabalho com a consciência fonológica, uma vez que permite ao estudante pensar sobre as unidades sonoras das palavras.

Durante nossa observação na sala de aula em questão, constatamos o uso frequente desse recurso pelos cinco alunos do 1º ano. Encontrá-los em grupo, na sala, sentados no chão, ao redor do alfabeto móvel, acompanhado de seus cadernos, livros e lápis era uma cena corriqueira que saltava aos nossos olhos. Nessas situações, as atividades se diferenciavam, conforme os objetivos da aula. Os alunos eram instigados de maneiras diversas a usarem as tampinhas

coloridas de garrafas, cuja superfície era decorada com letras que, segundo a professora, eles construíram coletivamente. Nas Figuras 26 e 27, apresentamos um desses momentos.

**Figura 27** - O alfabeto móvel



**Fonte:** Arquivo do autor.

**Figura 26** - Algumas crianças em atividade



**Fonte:** Arquivo do autor.

Relatamos a seguir, no quadro 12, uma das situações com o uso do alfabeto móvel, cuja narrativa elucida a natureza de algumas aprendizagens trabalhadas a partir desse instrumento. A cena é protagonizada pela professora Isis, em companhia dos alunos Sucellus, Pã e José<sup>67</sup>. Observemos que, além da escrita, a educadora também incita o desenvolvimento da habilidade de leitura através do alfabeto móvel.

#### **Quadro 12** - Situação I com o uso do alfabeto móvel

Do alfabeto móvel, a professora pega as letras D, R e O e as apresenta, dizendo:

- *Como é que a gente lê essas letras?*
- *Dedo* – diz José.
- *Será que é “dedo?”* – Isis questiona.
- *Se fosse dedo tinha outro “D” aqui, você tá vendo outro “D” aqui?* - Sucellus pergunta a José.
- *Tem não!* – diz Pã.

A professora retoma:

- *E se eu pegar essa letra e colocar aqui?* (Ela diz pegando a letra R e colocando no final da palavra).
- *Dooooooooor!* – eles respondem em uníssono.

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base na observação em sala de aula.

Esse tipo de situação evoca conhecimentos que permitem ao aprendiz refletir sobre quais letras podem ou não ser utilizadas para a escrita das palavras. Sucellus, por exemplo, não apenas identificou as letras da palavra “DOR”, mas também refletiu sobre a composição da

<sup>67</sup>Uller e Deméter não estavam presentes nessa aula.

palavra “DEDO”, sugerida por José, destacando a letra “D”, que não caberia na formação da palavra “DOR”.

Considerando situações dessa natureza, Morais (2012) classifica o Alfabeto Móvel como uma atividade metalinguística extremamente proveitosa para os aprendizes, quando, por exemplo, diante de algumas letras eles descobrem palavras semelhantes. Descubrem ainda que dentro de uma palavra podem surgir outras palavras; que certas sequências de letras não são permitidas em nossa língua, como veremos nitidamente no quadro 13, na situação protagonizada por Sucellus, Deméter, Pã e José, em companhia da professora Isis.

### **Quadro 13** - Situação II com o uso do alfabeto móvel

A professora espalha as letras do alfabeto móvel no chão e fala:

- *Quero que vocês peguem as letras que formam o nome “PÉ” e coloquem aqui* – diz ela mostrando a palma da mão.

Pã e Deméter pegam, simultaneamente, a letra P para iniciar a palavra; José pega a letra R, enquanto Sucellus coloca, por último, a letra E. Ao notar a letra R posta por José, Sucellus tem a iniciativa de removê-la da palavra que eles montaram.

Em seguida, a professora pergunta:

- *Que palavra formamos?*

- *Péééééééé!* – eles respondem em coro.

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base na observação em sala de aula.

É interessante ver como a docente abre margem para que seus alunos participem de maneira ativa da construção de conhecimentos por meio desse instrumento. A respeito dos benefícios dessa atividade, enquanto facilitadora para aprendizagem da escrita na sua rotina de alfabetizadora, a professora assim Isis relatou:

*Eu sou testemunha do quanto ele favorece na aquisição da escrita. Eles recebem como uma brincadeira, a brincadeira de construir algo. Eu vejo o prazer que eles sentem ao fazer isso e eles aprendem. Ali não é aquela coisa mecânica, é uma coisa que eles vão construindo gradativamente. Eles percebem como um desafio que não é aquela coisa que “eu vou ganhar de você”. Todos têm a oportunidade de construir as palavras. Cada um tem o seu (momento) e eu vou só direcionando o que a gente vai fazer com o alfabeto móvel, dependendo do conteúdo, da atividade, da dificuldade que eles têm (PROFESSORA ISIS).*

As palavras da educadora abrem nossa compreensão acerca da sua consciência no que tange ao alfabeto móvel enquanto recurso que incita o desenvolvimento da aprendizagem da escrita alfabética. Em seu relato, ela ainda complementa sobre a importância de contemplar essa prática diariamente, permitindo que seu contato seja construído com altivez para que, assim, a

criança usufrua da riqueza e da colaboração desse recurso no cotidiano, não apenas em dias esporádicos.

### **3.2.5 Jogos didáticos: caminhos lúdicos para a alfabetização**

Na ação pedagógica, os jogos didáticos atuam como instrumentos auxiliares em favor do ensino e aprendizagem. Pelo seu caráter lúdico, facilmente atraem as crianças que gostam de aprender brincando. Nos termos de Brandão (2009, p. 10), por meio dos jogos as crianças entram no mundo imaginário, com regras próprias que, geralmente, são elaboradas partindo das próprias regras de convivência.

Os jogos didáticos também são mencionados pelos PCNs (BRASIL, 1997), direcionado ao ensino de língua portuguesa como um dos materiais de grande utilidade ao professor, cujas práticas são voltadas à alfabetização inicial. Coadunando com tal premissa, Leal, Albuquerque e Leite (2005) pontuam que os jogos podem contribuir com diferentes etapas do processo de alfabetização, dentre as quais destacam a descoberta das propriedades do sistema de escrita, a reflexão fonológica ou a própria apropriação do SEA. Como respaldo, os autores parafraseiam Kishimoto (2003) que, por sua vez, destaca:

A utilização dos jogos potencializa a exploração e construção de conhecimentos, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos (KISHIMOTO, 2003, pp. 37-38).

Os jogos são muito apreciados pelos alunos e, portanto, tornam-se fortes aliados na alfabetização. As referidas autoras pontuam que, enquanto atividades, os jogos permitem contemplar situações que atendem diferentes níveis de aprendizagem atinentes à escrita dos alunos. Esse recurso torna-se, pois, um forte aliado para a realidade escolar das classes multisseriadas, tal como a sala onde se inserem nossos sujeitos.

Com a turma multisseriada em foco, a professora em análise nos nossos estudos faz uso de alguns jogos. Ela cita o “cilindro das palavras”, apresentado na Figura 28. Através desse jogo, as crianças são instigadas a organizar as sílabas das palavras que correspondem às figuras exibidas na lateral do jogo. Desse modo, a professora aciona a aprendizagem de alguns princípios do SEA: o conhecimento de que todas as sílabas têm vogal; a ordem das letras como definidora da palavra; a possibilidade de repetição de uma letra no interior da mesma palavra;

a variação das sílabas quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais, dentre outros.

**Figura 28** - Os cilindros das palavras



**Fonte:** Arquivo do autor.

A sala da professora Isis não dispõe de uma variedade ampla de jogos didáticos. Segundo seu relato, alguns dos jogos que ela utiliza na sala de aula são trazidos de sua própria casa e construídos por ela mesma. No entanto, a educadora reconhece a importância do material enquanto propulsor para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos camponeses. Tal como afirmam Lima e Silva (2012, p. 31):

Na Educação do Campo, tais recursos potencializam a construção de conhecimentos, principalmente quando os jogos valorizam a vida em comunidade e estimulam a curiosidade das crianças [...] Ao brincar com as palavras, terá a oportunidade de reformular sua compreensão acerca do SEA.

### 3.2.6 Ditado alfabetiza?

Dentre inúmeras atividades mais comuns, que ainda podem ser encontradas no exercício cotidiano docente atual, o ditado é uma delas. Sua prática é bem frequente nas salas de aula, especialmente entre professores alfabetizadores. Contudo, sua eficiência gera um debate que divide opiniões. Há quem defenda os benefícios do ditado e há quem o veja como uma atividade que deve ser abolida do seio escolar. Antes que nossos escritos evoquem a realidade do ditado no nosso campo de pesquisa, dialogaremos apresentando os dois pontos de vista antagônicos acerca desse debate, a fim de torná-lo mais rico e fortalecer.

O ditado é, como diz Cagliari (2009), uma atividade de caráter linguístico, investido pelos alfabetizadores como forma de aprendizagem em virtude das inúmeras informações que,

por meio dele, podem ser trabalhadas. Entretanto, sob o prisma desse mesmo autor, tal atividade gera ansiedade no aluno, deixa marcas e, na prática, não é um método bem quisto pelos educandos que veem o ditado como forma de punição. A respeito dessa temática Cagliari (2009, p. 297) afirma:

Alunos que erram nos ditados são considerados menos inteligentes [...] Isso mostra que, na prática, os professores não lidam com os ditados apenas para avaliar se os alunos já dominaram a lição em estudo, mas também para reprová-los. De todas as atividades da escola na alfabetização, o ditado é a mais problemática, porque é realizada de maneira inadequada e inconveniente.

Dentre as maneiras inadequadas e inconvenientes referentes ao tratamento didático do ditado, o autor enfatiza a divisão silábica isolada na pronúncia das palavras pelo professor e a avaliação equivocada feita sobre os erros dos alunos, além do ensino “ba-be-bi-bo-bu” acompanhado dessa atividade, entre outros aspectos.

Entendemos o ponto de vista do autor no tangente às práticas levadas em consideração pelo educador ao propor o ditado como forma de aprendizagem. Entretanto, também notamos que a teia tênue que envolve essa atividade na alfabetização está correlacionada, sobretudo, às finalidades de sua realização e não à sua própria existência em sala de aula.

Devemos entender que aplicar ditados não é adotar um método ruim, tampouco falível. A eficácia de seu uso está ligada ao modo como é realizado. Trazê-lo para a sala de aula em situações de sondagem, por exemplo, é valioso. Contudo, é preferível que a escolha das palavras esteja relacionada a temáticas (festas de aniversário, animais do campo, comidas juninas), de preferência relacionadas ao cotidiano dos alunos, uma vez que esse é um momento delicado, conforme nos aponta Santomauro (2018).

Em consonância com a premissa da autora citada, ao sugerir um plano de aula que envolve ditados, Souza (2013, p. 42) diz:

É um erro banir o ditado do processo de alfabetização, já que, se bem empregada, essa prática pode ser uma ferramenta valiosa para solucionar dificuldades de escrita, trabalhar a memória auditiva e visual das crianças, a atenção, dentre outras habilidades.

Além disso, o autor complementa que o ditado é relevante para que o aluno trabalhe a concentração, o vocabulário, a ortografia. Seu uso ainda torna-se importante ferramenta para a construção de frases e textos, reforçando, portanto, a premissa de que a eficácia do ditado está em sua realização.

Cagliari (2009), cujos comentários negativos em torno dessa atividade foram explicitados anteriormente, reconhece que “nem toda atividade de ditado é ruim: depende de como é feita, sobretudo das finalidades de sua realização e de um uso natural da linguagem” (CALGIARI, 2009, p. 298). Como bons exemplos o autor cita as competições em que os meninos ditam palavras para as meninas (e vice-versa), ditados mudos e listas, sugestões que o professor deve propor, além de ficar atento à pronúncia correta das palavras (sem enfatizar cada sílaba).

No que diz respeito à turma da professora Isis, o ditado é uma atividade presente na aprendizagem de seus alunos, especialmente com os alunos do 1º ano. Apresentamos um trecho do nosso diálogo com a docente acerca dessa prática em sua sala de aula.

*Professora: O primeiro ditado foi feito com as fichas dos nomes deles, trabalhando a letra inicial deles, começou daí. A letra (inicial) que se repete na sala, teve até um João que percebeu que também a professora tinha o ‘J’ do nome dele. Depois de trabalhar a letras dos nomes eu trabalho com as figurinhas.*

*Entrevistador: É um ditado mudo?*

*P: Não. Primeiro eu mostro, né? Aí como é que ele entende a escrita daquela palavra? No caso, a escrita espontânea. Aí depois a gente vai discutir e eu já entro com aquela coisa de que o que eu falo nem sempre é o que eu escrevo. Falar ‘BO-NE-CA’, no dia a dia eu não digo ‘BO-NE-CA’(repetinho a pronúncia), eu falo “boneca”, então a minha leitura não é a mesma do que eu escrevo. (Excertos do diálogo com a Professora Isis. Comunidade do Piquiri, Mossoró-RN, 2018).*

Mediante o exposto, compreendemos que a professora é consciente do tratamento didático que o ditado deve receber em sua natureza pedagógica. Além de relacioná-lo a outras vertentes da escrita alfabética, sua atenção com a pronúncia das palavras também é notada. O que torna sua prática uma produção feliz nas aprendizagens das crianças em questão.

### **3.2.7 Atividades com o livro didático**

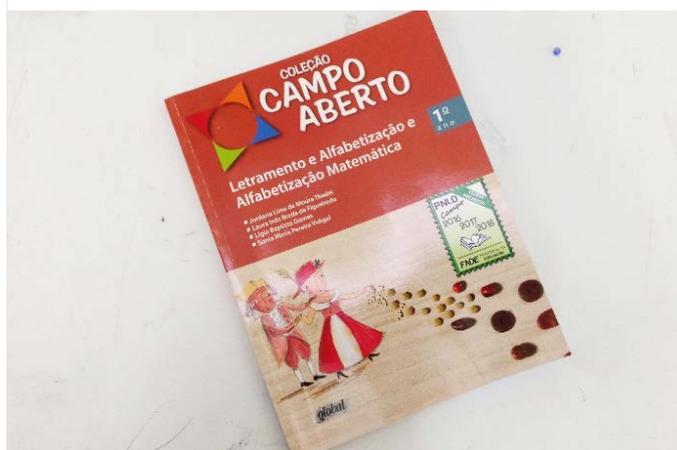
Concebido como um forte instrumento para a ação pedagógica, o livro didático costuma ser utilizado para tratar conteúdos a serem trabalhados no processo de ensino e aprendizagem. Dentre os recursos didáticos, torna-se um dos materiais mais solicitados na prática docente, a partir de suas contribuições para a realização de atividades.

O Programa Nacional do Livro Didático direcionado às escolas do campo - PNLD CAMPO, criado a partir da resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, considera, segundo Leal, Lima e Silva (2012), a relevância em atender a demanda dos educadores que atuam em

comunidades rurais, em comunhão com as políticas de cunho nacional voltadas à educação do campo. De acordo com o programa, deve ser elaborado livro didático segundo o panorama escolar rural, cujo objetivo seja melhor atender às suas necessidades educacionais, tratando, adequadamente, seu público específico.

Segundo os autores, as escolas que são beneficiadas pelo respectivo programa recebem livros referentes aos componentes curriculares de Alfabetização e Letramento, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. No entanto, ao relatar sobre o uso do livro didático em sua sala, a professora Isis comenta que apenas um livro foi distribuído para sua turma, no qual são tratados os componentes “Alfabetização e Letramento” e “Alfabetização Matemática” de forma integrada, conforme apresentamos na Figura 29.

**Figura 29** - O livro didático



**Fonte:** Arquivo do autor.

A professora complementa: *“É como se por ser do campo, eles subestimassem os meninos porque, além do livro trabalhar poucos conteúdos, o nível das atividades é baixo em comparação a outros que eu trabalho.”* (PROFESSORA ISIS).

Em sua fala, a educadora concebe uma crítica ao tratamento dos conteúdos encontrados no livro oferecido a sua turma. Seu ponto de vista remete à fala de Smolka (2009), que, a respeito das atividades de leitura e escrita trabalhadas pelo livro didático, ressalta:

As atividades de leitura e escrita, baseadas no livro didático, são totalmente desprovidas de sentido, e totalmente alheias ao funcionamento da língua, contrastando violentamente com as condições de leitura e escrita das sociedades letradas (SMOLKA, 2009, p. 17).

A docente pondera que as propostas pedagógicas do livro não desafiam ou instigam os estudantes a avançarem na aprendizagem, considerando “fácil” o nível das atividades. A autora, por sua vez, desacredita na qualidade do trabalho relacionado a tais atividades baseadas no instrumento em discussão.

Em diálogo com a educadora Isis, ela explicou que também atua em outra escola pela rede municipal, na zona urbana. Lá, assim como na Escola situada no Piquiri, seu trabalho é voltado para aprendizes de uma turma de 1º ano. Ela explica que, na escola urbana, o nível dos livros que são trabalhados exige mais dos alunos, de modo que as atividades se tornam mais desafiadoras e adequadas ao desenvolvimento da apropriação da escrita alfabética pelos estudantes.

Conforme a docente, os livros didáticos referentes aos demais componentes curriculares não existem na sua turma. A respeito da obra, exposta na figura acima, Isis afirma não trabalhá-la com frequência em sua sala, em detrimento do tratamento dado aos seus conteúdos, cujo nível ela julga ser baixo. Assim, apenas algumas atividades são feitas.

Bem sabemos que o livro didático não é a única fonte de informações, havendo outras opções, como revistas, jornais, folhetos, filmes e outros materiais de uso social frequente que podem contribuir para o aluno ter uma visão ampla de conhecimento, conforme citam os PCNs (BRASIL, 1997). Segundo esse mesmo documento: “O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira” (BRASIL, 1997, p. 104). Ele também possui sua relevância no cotidiano do educador, sua ausência resulta na busca por outros meios necessários para a propulsão da aprendizagem escolar. A discussão sobre tais meios será discutida no item seguinte.

### **3.2.8 Cópia: reflexões sobre a tradição**

Eleger bons materiais que serão incorporados à aula faz parte da rotina pedagógica de todo professor que zela pela qualidade do seu ensino. De acordo com a situação, cada recurso será suscitado e adequado à proposta didática a ser desenvolvida. Em sala de aula, com alguns desses momentos o professor lida com seus recursos mais elementares: o lápis e o quadro branco que, hoje, substituem o giz e o quadro negro tão utilizados em tempos de outrora. Copiar no quadro para que os alunos transcrevam é um método de atividade que pode ser utilizado a favor da aprendizagem, se procedido corretamente. Não diferente do *Ditado*, a cópia, enquanto método, também divide opiniões e relativiza sua eficácia em detrimento do seu (mau) uso como estratégia de aprendizagem.

Para Libâneo (2013), quando a cópia é realizada de maneira mecânica, desprovida de reflexão acaba se tornando uma atividade sem nenhum sentido pedagógico. Em consonância com esse autor, Mizukami (1992) acrescenta que ela (a cópia) se torna uma metodologia tradicionalista, mecanicista em virtude do comportamento que é modelado a partir de algum estímulo. Segundo a autora, através dessa prática os professores moldam o comportamento dos alunos por meio de atividades excessivas e repetitivas.

No entanto, é válido ressaltar que a prática da cópia em sala de aula deve ter respaldo em finalidades objetivas, nas intenções pedagógicas. Utilizada de forma paralela, ela impossibilitará alcançar os objetivos, uma vez que esses se perderão em meio a tanto trabalho mecânico, conforme citaram os autores anteriormente. Contudo, acreditamos que é possível dar lugar à cópia na sala de aula enquanto atividade que contribui para o tratamento das aprendizagens, inclusive àquelas relacionadas à escrita, sendo ela tratada como recurso para resolver problemas de produção e as diferenças sejam apreciadas como expressão da atividade intelectual dos alunos.

Cagliari (2002), por sua vez, embora reconheça a fragilidade em volta dessa atividade, compreende sua eficácia. Ele diz:

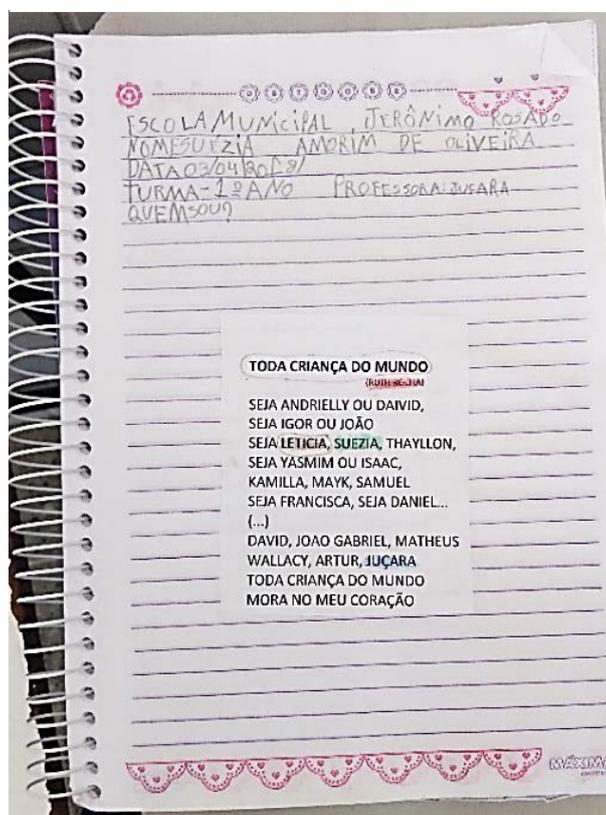
A cópia representa uma atividade fundamental em qualquer processo de ensino e aprendizagem, não só da linguagem, mas de todas as atividades humanas. Copiar sempre foi um método muito eficaz de aprendizagem, embora não possa ser considerado como plenamente satisfatório e menos ainda como exclusivo. Em geral, representa o começo de um tipo de aprendizagem (CAGLIARI, 2002, p. 04).

A prática da cópia<sup>68</sup> é presente na sala da professora Isis. Diariamente, seus alunos escrevem no caderno a identificação da escola, da turma, a data, seus nomes, o nome da professora, como rotina. No entanto, a professora se preocupa com a diversidade de suas atividades, conforme pudemos observar. Para o cumprimento das tarefas nas quais ela trabalha texto ou atividades de escrita alfabética, por exemplo, por vezes as atividades são impressas pelo computador da escola e os alunos as realiza, sem necessidade de transcrevê-las no caderno, conforme apresentamos na figura 30.

---

<sup>68</sup> Aqui não tratamos o termo “cópia” apenas para definir a atividade em que os alunos transcrevem o que está exposto no quadro. Nessa parte, a cópia também remete às atividades trabalhadas pelos alunos em outros momentos, utilizando, por exemplo, impressões da própria escola, nas quais não há, evidentemente, uma transcrição, mas a ação de escrever algo que, de acordo com a proposta da atividade, leva os alunos a “copiarem”, escreverem algo para participarem da aprendizagem.

**Figura 30** - Atividade com material impresso.

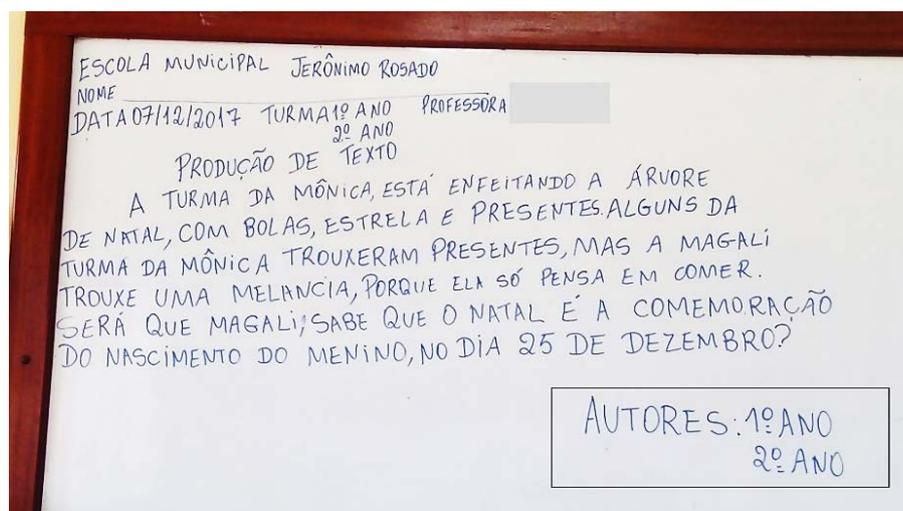


Fonte: arquivo do autor

Na situação apresentada pela imagem, a professora trabalhou uma poesia da autora Ruth Rocha, na qual, foram articulados o conhecimento sobre o gênero textual, bem como princípios da escrita alfabética por meio dos nomes dos alunos. Ao observar atentamente, notam-se alguns nomes grafados de cores diferentes pela criança. As marcações foram feitas a pedido da professora. Os alunos foram solicitados a destacar os nomes da autora do poema, o próprio nome, o nome de um colega que senta perto, outros que sentam mais distante e também o nome da professora.

Por outro lado, quando acontece a cópia no caderno, existe uma intenção didático-pedagógica que não é, necessariamente, um instrumental a retomar os tradicionais métodos da cartilha, mas sim, essencial para o desenvolvimento da habilidade de escrever, conforme apresentamos na figura 31. A imagem retrata uma produção textual construída pelos alunos do 1º ano, em colaboração com os alunos do 2º ano. Nessa situação, a professora oportunizou a elaboração de um texto coletivo, a partir da apresentação de uma imagem na qual apareceram os personagens da Turma da Mônica montando uma árvore de Natal.

**Figura 31** - Atividade de texto escrito



**Fonte:** Arquivos do autor.

Após a produção, o registro foi feito pelos alunos no caderno. Nesse caso, a cópia assume função colaborativa de preservar algo produzido através da própria escrita, conforme cita Moraes (2012, p. 141):

Nada impede que, em diversas situações, as crianças sejam solicitadas a copiar no caderno ou em outro suporte as palavras que vão construindo. Além de dar o sentido de preservação que a escrita de próprio punho permite, tal demanda pode criar uma interessante restrição: cobrar que, no caderno, notem as palavras com letra cursiva.

Atividades desse caráter integram, veementemente, a rotina pedagógica da professora Isis que, por sua vez, trabalha atividades de natureza linguística diariamente. Considerando o baixo uso do livro didático, a educadora faz uso de recursos diversos sob a perspectiva de cumprir os objetivos propostos.

Apresentadas e discutidas as atividades, entendemos que, seja copiando ou digitando, lendo ou produzindo textos, ditando, participando de projetos na escola, montando e desmontando palavras com o alfabeto móvel, com livro ou sem livro, brincando com jogos ou utilizando recursos digitais, os alunos camponeses da professora Isis estão a trilhar o caminho da aprendizagem da escrita alfabética. Através de sua experiência estamos cientes de que tais recursos impulsionam a construção de atividades fomentadas sob a finalidade de promover a aprendizagem de filhos e filhas de camponeses do Piquiri. Não se trata, portanto, de uma sala de aula perfeita, mas uma sala de aula composta por pessoas felizes, felizes por participarem de uma aprendizagem construída na sua forma mais plena.

### 3.3 REFLEXÕES ENTRE ATIVIDADES PARA APRENDIZAGENS DO SEA

Explanadas as atividades correlacionadas ao desenvolvimento das aprendizagens da escrita alfabética, proferidas na turma multisseriada da Professora Isis, fomentaremos algumas reflexões à luz dos pressupostos de Frade (2006), citado por Lima e Silva (2012) e Smolka (2008), cujos diálogos configuram-se como pertinentes ao foco nos procedimentos vinculados às aprendizagens do SEA. Merecem, portanto, nossa atenção.

Em face à realidade encontrada durante o período de observação com a turma em discussão, notamos que as atividades realizadas pela educadora abrangem diferentes categorias propostas por Frade (2006). Através do seu trabalho com textos, por exemplo, constatamos que Isis promoveu outras atividades, indicadas no quadro 11, como “diferenciação entre letras, desenhos e números; escrita coletiva de palavras e textos; escrita e reconhecimento de nomes próprios; leitura de textos memorizados” dentre outras. Uma única atividade da professora permite o desdobramento de outras apontadas pelo autor.

Outra indicação teórica de Frade (2006) remete à prática de atividades que permitam ao aluno confeccionar palavras com letras móveis, máquinas de escrever, computadores, etc. Coadunando com tal premissa, o alfabeto móvel, recurso utilizado veementemente por Isis, possibilita a realização dessa ideia, segundo nossas observações. Além do alfabeto móvel, compreendemos ainda que outras propostas também podem ser articuladas através de demais estratégias trabalhadas pela professora com o uso de Recursos tecnológicos, Jogos, Projetos, Livros didático, dentre outros. Com isso, aspiramos realçar a ideia de que várias ações imbricadas nas propostas de Frade (2006), direcionadas às aprendizagens do SEA, são desenvolvidas pela professora Isis na sua turma multisseriada. Aqui, referenciamos apenas algumas, sem muito estendê-las, uma vez que as possibilidades de realizar as sugestivas do autor são inúmeras, a depender da ação pedagógica docente.

Aparentemente, há consonância entre o que presume Frade (2006) e as estratégias de Isis. De um lado, a abordagem teórica do autor, do outro o dossiê empírico da professora que atua numa sala de aula do campo. Dessa maneira, é possível entender que, no tocante às atividades direcionadas às aprendizagens do SEA, Frade e Isis atuam como modelo de eficácia, cujos métodos são capazes de desenvolver, pungentemente, as habilidades correlacionadas ao longo do percurso alfabetizador.

Nossas reflexões atinentes às atividades propostas pela professora se estendem, agora, aos escritos de Smolka (2008). Ao discutir trabalhos iniciais correlacionados à aprendizagem

da escrita durante o percurso alfabetizador, a autora enumera sugestões por meio das quais o professor alfabetizador pode:

- Trabalhar as funções da escrita em todas as suas possibilidades, trazendo-a para dentro da sala-de-aula através de crachás, calendários, livros, revistas, bilhetes, rótulos e embalagens, etc.
- Facilitar o diálogo e o trabalho em conjunto entre as crianças, formando pequenos grupos, de modo que os alunos se sintam encorajados a falar.
- Ler e escrever para as crianças.
- Apresentar as produções dos alunos de forma organizada. Para tanto, deve-se utilizar a escrita como instrumento de organização.
- Manter as crianças informadas sobre a escrita, esclarecendo suas dúvidas e respondendo às suas questões.

Considerando o acima exposto, estabelecemos algumas reflexões concernentes às práticas da professora Isis referentes às aprendizagens da escrita alfabética. Sobre a função social da língua escrita, notamos que há a inserção de elementos que evidenciam esse trabalho na sala da professora Isis, embora essa não seja uma prática explicitamente nítida aos seus alunos. Não apenas os instrumentos citados por Smolka (2008), mas outros recursos são presentes nas práticas educativas aliadas ao desenvolvimento de tais aprendizagens. O trabalho grupal, por sua vez, é frequente na rotina didática da turma em questão. Situações que exigem o uso do alfabeto móvel, da mesa digital (educativa), de contos literários e até mesmo àquelas relacionadas às atividades impressas, os alunos se agrupam em pequenos grupos.

A autora sugere que a ação de “Ler e escrever para crianças” integre o cotidiano escolar. Conforme apontamos no capítulo anterior, o apreço à leitura por parte da professora permite que situações dessa natureza sejam efetivadas com sua turma. Ler para seus alunos é uma estratégia executada com estima pela docente, que não apenas lê para eles, mas também os insere nessa prática, tornando-a uma ação favorável e facilitadora para o desenvolvimento de tal habilidade. Já a escrita coletiva, conforme pudemos observar, acontece por meio das atividades com textos, a exemplo do texto “Fada Sofia”, todavia, outros mecanismos de caráter similar são desenvolvidos, mediante o cumprimento dos objetivos de cada aula.

Nas paredes da sala, cuja descrição aparece nos versos primeiros do capítulo em tela, é possível encontrar produções, atividades realizadas pelos alunos da professora, organizadas conforme as séries que compõem a turma – 1º ano, 2º ano e 3º ano. Nelas, identificamos as culminâncias dos trabalhos de diversos componentes curriculares trabalhados em sala de aula.

No tocante às dúvidas que os alunos apresentam sobre a escrita, faz parte do perfil da Professora Isis tratar com educação as indagações levantadas pelas crianças, independente da abordagem do conteúdo. Entretanto, acreditamos que um trabalho pungente acerca da escrita e suas finalidades, propriamente ditas, traria mais sabor às aprendizagens iniciais desse sistema. Embora haja a presença do sistema alfabético na sala de aula, reafirmar suas funções sociais é fator relevante para a promoção de um ensino alfabetizador eficaz. Tal como relata Smolka (2008, p. 38): “a escrita sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever”.

## *Capítulo 4*

### *O enigma das divindades: concepções da escrita por camponeses sagrados*



**Fonte:** arquivo do autor

“O direito de ter acesso ao mundo da escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos”.

(MÔNICA C. BAPTISTA, 2009, p.23).

#### 4 O ENIGMA DAS DIVINDADES: CONCEPÇÕES DA ESCRITA POR CAMPONESES SAGRADOS

Na seção anterior, promovemos um debate sobre as atividades direcionadas às aprendizagens do SEA na turma multisseriada da professora Isis, em especial, àquelas trabalhadas com os cinco atores da nossa pesquisa. Os versos que compõem o capítulo em tela são concebidos mediante a perspectiva de relatar as concepções de escrita, bem como suas finalidades<sup>69</sup> (o que é, para que usa, onde usa, etc.) sob a ótica desses participantes.

Para essa etapa da entrevista<sup>70</sup>, buscamos construir um diálogo composto por palavras simples, de fácil compreensão pelos investigados, considerando a faixa etária à qual eles pertencem. São crianças, dispensam, portanto, palavras ou termos cultos. Os diálogos resultantes desses momentos serão explanados através de um quadro, de modo que facilite a compreensão das questões e, conseqüentemente, a análise posta sobre os discursos dos entrevistados. As informações obtidas serão devidamente apresentadas em uma seção elaborada para cada participante.

Assim como no segundo capítulo – o qual abordou as entrevistas fomentadas nos contextos escolar, familiar e religioso – a relação das falas dos sujeitos com o aporte teórico será estabelecida em um item final, como desfecho do capítulo. Com isso, acreditamos alcançar respostas à problemática que norteia o terceiro e último objetivo específico da nossa pesquisa: *conhecer os conceitos acerca da escrita, bem como as finalidades construídas sob a ótica das crianças do campo em processo de alfabetização.*

Cabe salientar que respeitamos os potenciais de cada estudante, tratando, sob o viés da igualdade, os diferentes caminhos nos quais eles se encontram, sem promover distinção e, tampouco, sem alimentar a competitividade iminente e equivocada, enraizada em tais situações. Nas páginas seguintes, Uller, Sucellus, Deméter, Pã e José voltam a protagonizar nossos debates. Com efeito, nos trazem mais que aprendizagens. Grandes ensinamentos podem ser encontrados através de suas falas sábias e honestas, típicas da natureza infantil presente em todos eles.

---

<sup>69</sup> No título do capítulo, as concepções e finalidades da escrita são tratadas como “enigmas”, considerando que serão esses os saberes desvelados nessa seção. As “divindades”, por sua vez, remetem aos cinco seres sagrados apresentados no Anexo I, cujos nomes contribuem para resguardar a identidade das crianças participantes da pesquisa.

<sup>70</sup> As entrevistas, instrumento caracterizado por Minayo (2009) como estruturada, foram realizadas de forma individual. Cinco questões direcionaram o diálogo através de questionário semiestruturado (conforme apresentado no Apêndice G) registrado pela mediação de gravador.

#### 4.1 A GLÓRIA DE ULLER

Na mitologia nórdica, Uller é sinônimo de força e coragem. Glória é a tradução do seu nome na língua portuguesa. Arco e flecha são instrumentos honrosos em suas mãos. Poderoso arqueiro, deus da caça e patrono da agricultura, segundo tal crença (NEIL, 2017). Em nossos estudos, seu nome é aliado ao nosso participante<sup>71</sup> de 6 anos de idade, estudante do 1º ano da professora Ísis. Arco e flecha são logo substituídos por lápis e papel para que, assim, a aspirada glória de Uller seja plenamente consumada: aprender a ler e a escrever.

Nosso participante demonstrou um pouco de timidez em sua entrevista. Manteve conosco um diálogo simples e sereno, derivado de seu comportamento. Ainda assim, respondeu ao que foi solicitado de maneira prática e precisa. Seguem, no quadro 14, os frutos do nosso diálogo.

**Quadro 14** - Entrevista com Uller

<b>Pesquisador: Você gosta de escrever?</b>
<b>Uller: <i>Sim</i></b>
<b>P: O que você gosta de escrever?</b>
<b>U: <i>O nome da escola, a data, meu nome.</i></b>
<b>P: Você escreve pra quê?</b>
<b>U: <i>Pra estudar, pra aprender...</i></b>
<b>P: Você escreve em casa?</b>
<b>U: <i>(balança a cabeça de forma afirmativa)</i></b>
<b>P: O que você escreve em casa?</b>
<b>U: <i>Escrevo no meu livro de cobrir as coisas.</i></b>
<b>P: E o que você não gosta de escrever?</b>
<b>U: <i>Nada. Eu gosto de escrever.</i></b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nas informações cedidas pelo entrevistado.

Conforme seu discurso, constatamos que Uller associa a ação de escrever apenas às atividades vinculadas à escola. No segundo questionamento, podemos notar que as descrições citadas pelo entrevistado remetem à identificação das atividades escritas, diariamente, no caderno. Ao citar os elementos “nome da escola, data, meu nome”, o estudante faz referências

<sup>71</sup> Sob o intuito de deixar as crianças cientes dos nomes fictícios que elas receberam para a construção do texto, levamos até elas o conhecimento que envolve as cinco divindades eleitas, cujas representações acortinaram, cientificamente, suas identidades (Ver Apêndice I). Além da entrevista, mostramos como cada criança reagiu em face a esses novos saberes. Trataremos, a priori, sobre o aluno que recebeu o nome de Uller. O primeiro entrevistado identificou a figura mitológica nórdica pelas armas. Logo que reconheceu os instrumentos de guerra (escudo, capacete, arco e flecha), o estudante demonstrou interesse pelo deus “arqueiro”. Testemunhando sua empolgação, questionamos se ele preferia que em nosso texto aparecesse seu nome verídico ou o nome da divindade. A esse questionamento, sua escolha pode ser acompanhada nos versos dos nossos escritos.

ao convencional cabeçalho. Sua fala obedece, inclusive, à sequência que rege essa escrita, conforme aparece na figura 31 do capítulo anterior.

Quando questionado sobre os motivos que o levam a escrever, mais uma vez Uller atribui relação a aspectos vinculados à escola. Com isso, entendemos que sua concepção acerca da escrita a delimita enquanto técnica utilizada para a aprendizagem. Para o estudante, a função da escrita está presa aos muros da sala de aula, escamoteando, nesse sentido, a natureza social dessa habilidade, cuja discussão levantaremos ao final deste capítulo.

Quando solicitado para descrever os momentos em que a escrita é praticada em casa, o estudante fez relação com um livro específico – o “de cobrir”<sup>72</sup>. Ao retomar os ditos de sua madrastra, há concordâncias entre as falas de ambos. Ela afirma que a situação em que Uller escreve é em casa, quando há atividades designadas pela escola. Além disso, a madrastra ressalta que, nesses momentos, ela também escreve com ele. Cita, ainda, o apreço do aluno por livros de figura, uma vez que “*ele não sabe ler*”. Uller, por sua vez, relata seu “livro de cobrir”.

Quer seja cobrindo palavras ou lendo imagens dos livros, há atividades de escrita que a criança em questão realiza em sua residência. Notamos, contudo, que são atividades cuja prática necessita apenas de habilidades elementares de leitura e escrita. Consideramos que isso seja reflexo do percurso que Uller ainda está percorrendo para a sua alfabetização, o qual é perceptível também mediante a atividade realizada conosco na identificação desses trajetos para a compreensão do SEA.

#### 4.2 SUCELLUS E A ESCRITA DIVINA: O DESENHO

De acordo com a mitologia celta/gaulesa, a imagem de Sucellus está vinculada a um martelo utilizado para ferir a terra, despertar as plantas e anunciar a gênese da primavera (FRANCHINI, 2011). Contudo, não é com martelo que o aluno<sup>73</sup> da professora Isis, cujo nome fictício se apoia nessa representação mitológica, pratica seus desenhos, atividade pela qual ele demonstra tanto apreço.

Com 7 anos de idade, Sucellus apresenta carisma e alegria em seu comportamento. Conforme nossas observações, o pequeno garoto é participativo e empenhado em executar as

---

<sup>72</sup> Livro com pontilhados para o aluno cobrir com um lápis.

<sup>73</sup> “*Ele é um guerreiro porque ele é forte e usa um machado*”, respondeu o estudante, que recebeu o nome de Sucellus, ao ver a imagem do deus celta quando questionado o que ele achava se tratar aquele homem. Conhecendo a história que envolve a crença da referida divindade, o aluno acrescentou “*eu também queria um martelo desses pra usar no roçado*”. Satisfeito, o estudante aceitou de bom grado o nome fictício que recebeu.

atividades em sala de aula. E as realiza com êxito. Além de manter bom relacionamento com os colegas, preocupa-se em auxiliá-los em situações de dúvidas.

Durante o momento da entrevista, ele reagiu com incômodo, a princípio, pela presença do gravador. Até que deixamos o aparelho distante o suficiente para que nosso participante se sentisse confortável em realizar o procedimento. Em nosso diálogo, ele era atento e até ria quando não mais podia estender as respostas. No quadro 15, apresentamos os registros desse momento.

**Quadro 15** - Entrevista com Sucellus

<b>Pesquisador: Você gosta de escrever?</b>
<b>Sucellus: <i>Sim</i></b>
<b>P: O que você gosta de escrever?</b>
<b>S: <i>Desenho, dever e...pronto, só isso.</i></b>
<b>P: Você escreve pra quê?</b>
<b>S: <i>Pra mim aprender.</i></b>
<b>P: Você escreve em casa?</b>
<b>S: <i>Só desenho</i></b>
<b>P: E o que você não gosta de escrever?</b>
<b>S: <i>Não, escrevo tudo.</i></b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no dados cedidos pelo entrevistado.

À luz dos ditos do nosso entrevistado, é possível perceber que, não diferente do primeiro aluno, Sucellus também aplica uma relação íngreme entre escrita e atividades escolares. No entanto, por duas vezes ele aponta o desenho como atividade dessa natureza. Com isso, entendemos que, em sua concepção, o ato de escrever não se limita apenas ao sistema de escrita fonográfica, mas também ao sistema ideográfico. Ambas definições são conduzidas por Cagliari (2002, p. 114), que diz: “Os sistemas de escrita podem ser divididos em dois grandes grupos. os sistemas de escrita baseados no significado (escrita ideográfica) e os sistemas baseados no significante (escrita fonográfica)”.

No que tange à finalidade da escrita, Sucellus retoma o que foi abordado na primeira entrevista e remete tal prática à perspectiva de instrumento para a aprendizagem, deixando claro também o sentido social da escrita e suas abrangências enquanto linguagem sociocultural.

Durante o diálogo com a mãe do participante em foco, no capítulo 2 deste trabalho, foi desvelado que os poucos momentos de escrita existentes em casa são realizados mediante as tarefas encaminhadas pela escola. Além dessas situações, o entrevistado confirmou que o desenho também integra esses momentos de escrita em casa, reforçando, pois, seu apreço por tal atividade. Além de apresentar uma relação frutífera com a escrita iconográfica, Sucellus mantém também bom desempenho com a escrita alfabética.

### 4.3 UMA COROA PARA DEMÉTER

Partindo da Grécia, a mitologia aponta Deméter como uma “boa deusa”, em virtude dos seus feitos renomados com a colheita, o cultivo da terra e da fertilidade. Uma coroa adorna sua cabeça com espigas de milhos para simbolizar sua relação com a vida camponesa (BULFINCH, 2002). Tal como ela, nossa aluna<sup>74</sup> de 7 anos de idade, a única menina do nosso pequeno grupo de cinco estudantes participantes como atores centrais das nossas investigações, também cultivava um laço verossímil com o contexto rural.

Trata-se de uma estudante ativa na sala de aula da professora Isis. Dona de comportamento invejável, costuma participar com eficácia durante as atividades propostas. Seu desempenho com as habilidades de escrita é refletido, de forma próspera, nos resultados dos demais componentes curriculares trabalhados pela sua educadora.

No momento da entrevista, Deméter demonstrou segurança ao revelar suas respostas. Manteve falas breves e concisas, à medida que fluía nosso diálogo, de modo que a duração da nossa conversa tornou-se, entre todas, a mais curta, cujos registros apresentamos no quadro 16.

**Quadro 16** - Entrevista com Deméter

<b>Pesquisador: Você gosta de escrever?</b>
<b>Deméter: Sim</b>
<b>P: O que você gosta de escrever?</b>
<b>D: Eu gosto de escrever os cabeçalhos da escola, eu gosto de escrever qualquer coisa.</b>
<b>P: Você escreve pra quê?</b>
<b>D: Eu escrevo para aprender. Pra quando a gente tiver mais grande, ter uma vida boa.</b>
<b>P: Você escreve em casa?</b>
<b>D: Às vezes, nos livros que eu não uso.</b>
<b>P: E o que você não gosta de escrever?</b>
<b>D: Não.</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base dos dados cedidos pela entrevistada.

À luz da fala de Deméter, enxergamos seu apreço pela prática da escrita. De fato, esse aspecto foi constatado por nós durante as observações em sala de aula, o que justifica sua boa relação com habilidades da escrita. Assim como Sucellus, ela se destaca durante as atividades.

<sup>74</sup> Levar o conhecimento sobre uma deusa da mitologia grega à estudante em questão foi delicado, uma vez que seus pais são de família religiosa. Conversando com a aluna sobre os contos que envolvem Deméter, ela se sentiu, timidamente, curiosa. No título do presente item, destacamos a coroa da deusa partindo do único comentário que a aprendiz fez referente à divindade: “É bonita essa coroa”. Admirando o olhar da aluna contemplando o adorno, entendemos sua aceitação para com o nome proposto.

O segundo e o terceiro questionamentos a ela direcionados nos levam a entender que a aluna também estabelece relação estreita com a prática da escrita, vinculando-a ao parâmetro escolar. Lembramos, no entanto, que escrever “para aprender” isola essa finalidade das demais perspectivas que abrangem a linguagem escrita no âmbito social.

A respeito do uso dessa habilidade em casa, Deméter afirma praticá-la em livros que não são utilizados na escola. Seu comportamento, reafirma a estima e a relação otimista construída entre ela e os escritos. Entretanto, ao retomarmos o que foi exposto na entrevista em seu contexto familiar, lembramos que seu pai relata inúmeras situações em que a escrita é trabalhada com sua filha, as quais não foram mencionadas por ela espontaneamente. Contudo, quando interrogada a respeito de tais fatos, a estudante confirmou a realização das atividades proferidas junto com seu pai, as quais valorizam não apenas as aprendizagens de escrita, mas a participação dos pais na efetivação da formação escolar da filha.

Sem incertezas, essas medidas são refletidas no percurso alfabetizador que Deméter está trilhando. Tomando os seus escritos como ponto de partida, observamos, então, o quão longe a estudante em questão já caminhou nos meandros da apropriação do SEA.

#### 4.4 OS ESCRITOS DE PÃ

À luz da tradição grega, Pã é apontado como símbolo da natureza. Em várias crenças dessa região, ele é reconhecido como um deus alegre, divertido e grande amante da música. Suas canções são ofertadas a ninfas e animais da floresta (BULFINCH, 2002).

Na sala da professora Ísis, Pã, o estudante<sup>75</sup> de 7 anos de idade a quem fazemos referência pelo nome fictício do deus citado, demonstra comportamento alegre e carismático. Não obstante, pudemos notar traços de afeto e espontaneidade em sua natureza infantil. Cultiva bons amigos em sua turma, com os quais se diverte e participa de brincadeiras e atividades. Sua irreverência marcou nosso diálogo, formado por momentos de risos e verdades.

Aparentemente, Pã revela otimismo quanto à sua aprendizagem da escrita. É ciente do que conseguiu aprender e, mais ainda, do que é necessário adquirir ao longo do seu percurso alfabetizador. Isso o torna uma criança sábia e especial. No quadro 17, são apresentados os frutos do nosso diálogo.

---

<sup>75</sup> Dentre os cinco alunos, nenhum recebeu tão bem o nome fictício como a criança, cuja identidade foi resguardada pelo nome Pã. Pela flauta, logo ele percebeu que se tratava de alguém que tocava música. As risadas ecoaram pela sala quando o pequeno aluno descobria as características atinentes à divindade da mitologia grega (chifres, barba e corpo de bode). “*Eu não sei tocar flauta, mas ele é muito alegre, né? Eu gostei.*” Entendemos, assim, que o carismático estudante apreciou o nome que veio ocultar sua identidade.

### Quadro 17 - Entrevista com Pã

<p>Pesquisador: Você gosta de escrever? Pã: <i>Gosto</i></p>
<p>P: O que você gosta de escrever? Pã: <i>As coisas da escola, gosto de desenhar.</i></p>
<p>P: Você escreve pra quê? Pã: <i>Pra mim aprender.</i></p>
<p>P: Você escreve em casa? Pã: <i>Não, só quando tem dever.</i></p>
<p>P: Tem alguma coisa que você não gosta de escrever? Pã: <i>Tem.</i></p>
<p>P: O que é que você não gosta de escrever? Pã: <i>Eu não gosto de escrever nessas mesinhas (aponta para as mesas digitais). É tão difícil. Só gosto de pintar na mesinha.</i></p>
<p>P: Tem mais alguma coisa que você não gosta de escrever? Pã: <i>Eu não gosto de escrever letra minúscula.</i></p>

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos dados cedidos pelo entrevistado.

A essência configurada sob a concepção de Pã acerca da escrita é semelhante aos demais colegas, cujas falas foram explanadas até aqui. Ao tratar do que gosta de escrever, nosso entrevistado apontou uma expressão nítida que relaciona seu pensamento de forma pungente: “as coisas da escola”. Enquanto a relação escolar é concebida de forma proeminente, a vertentes social da linguagem escrita se torna distante ou até mesmo inexistente.

Tal como Sucellus, Pã também fez menção ao “desenho” quando relacionou suas ideias às habilidades de escrever. No tocante às práticas de escrita fomentadas em casa, ele não demonstrou que haja situações frequentes para tal realização. Na entrevista com sua avó, ela relatou que os momentos nos quais a ação de escrever se efetiva por parte do neto é apenas quando há atividades para casa, encaminhadas pela escola.

Algo curioso que não pôde passar despercebido aos nossos registros foi a última fala do nosso participante. Nela, Pã descreveu dois momentos em que sua apatia pelas atividades de escrita é revelada: escrever nas mesas educativas (digitais) e escrever letras minúsculas. De acordo com o que foi posto às nossas observações, a escrita da letra minúscula se dá através da aprendizagem do nome. A professora pede que os alunos escrevam, em algumas situações, seus nomes completos utilizando as duas formas gráficas: maiúsculas e minúsculas. Sendo a primeira predominante em todas as atividades.

Em seu percurso da alfabetização, Pã apresenta disposição em palmilhar rumo às aprendizagens do SEA. Além de frequente e assíduo na sala de aula, é determinado para aprender. Nessas situações, individuais ou coletivas, ele revelou otimismo quanto ao seu processo.

#### 4.5 JOSÉ, O CARPINTEIRO DAS LETRAS

A figura do carpinteiro é posta a alguém cujo ofício requer habilidades para elaborar utensílios de madeira. José, o santo católico a quem seus devotos recorrem quando necessitam de chuva para lavar o campo e abençoar a agricultura, era versado em conhecimentos vinculados à carpintaria, segundo as escrituras que regem o catolicismo – a Bíblia Sagrada.

No texto em tela, o nome de José é representado pelo nosso participante<sup>76</sup> com 7 anos de idade que, embora ainda não tenha demonstrado intimidade com carpintaria, tem construído coisas que não se materializam pela madeira, mas possuem imenso valor para sua aprendizagem alfabética. Sua entrevista foi dinâmica. José repetia as respostas para intensificar a compreensão de seus relatos. Soube expressar-se e manteve um diálogo preciso, pautado na espontaneidade da natureza infantil. O quadro 18 retrata esse momento.

**Quadro 18** - Entrevista com José

Pesquisador: Você gosta de escrever? José: <i>Gosto</i>
P: O que você gosta de escrever? J: <i>Meu nome, nome de tia, nome da escola e a data. Eu sei escrever só dever e dever do livro.</i>
P: Você escreve pra quê? J: <i>Pra estudar e estudar muito bem... pra aprender a ler.</i>
P: Você escreve em casa? J: <i>Não. Só quando tem dever de casa</i>
P: E o que você não gosta de escrever? J: <i>Não.</i>

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos dados cedidos pelo entrevistado.

Os relatos de José descortinam a compreensão acerca de sua concepção sobre a prática de escrever que, por sinal, não apresenta muitas diferenças do que foi revelado por seus colegas. Assim como os demais, o aluno em foco estabelece uma ponte estreita entre a escrita e o contexto escolar.

<sup>76</sup> Uma situação especial ocorreu quando o aluno que recebeu o nome de José identificou a imagem do personagem. “*Quem é esse?*”, disse ele com tom de desprezo. Como resposta, apresentamos José como carpinteiro (comentando sobre a importância do ofício), seu vínculo como padroeiro dos agricultores e pai adotivo do menino Jesus. Em seguida, o garoto ficou em silêncio. Enquanto isso, o outro participante que recebeu o nome de Pã acompanhava a conversa (a pedido do entrevistado) e disse: “*Você vai ter que pedir desculpas a Deus*” (pausa silenciosa). “*Peça desculpas, peça*”. Com tom de voz choroso, ele respondeu “*Eu não sabia que ele tava com Jesus nos braços. Desculpa*”. Emocionados com a situação, nos abraçamos carinhosamente. E assim, José foi inserido em nosso texto.

Quando fez menção ao que gosta de escrever, José também citou elementos escritos que formam o cabeçalho – nome do aluno, da professora, da escola e data. Não obstante, ele ainda afirmou que só sabe escrever “dever”, fazendo referência às atividades de sala de aula. Ainda na vertente escolar, a esse contexto que nosso entrevistado concebeu a finalidade da escrita. O aluno afirmou que escreve para estudar e para aprender a ler. Assim, a prática da escrita também é tratada pelo discente apenas como recurso para sua aprendizagem. Por sinal, uma concepção fortemente impregnada entre os atores da nossa pesquisa.

No contexto familiar, a responsável pela entrevista foi a mãe de José. Ao relatar sobre as práticas de escrita executadas por ele, em casa, a mesma informação relatada pelo nosso entrevistado foi dita por sua mãe que, por sinal, deixou claro que esse também é o único momento em que ela também exerce tal habilidade. Em face das informações obtidas, a possibilidade de considerar fragilidades no percurso alfabetizador de José deve ser posta em jogo.

#### 4.6 O CAMINHO DAS LETRAS: UMA ANÁLISE SOBRE AS ENTREVISTAS

Nesta seção, agrupamos as observações reveladas nas subseções anteriores, as quais serão apresentadas e discutidas a partir dos ditos colhidos nas entrevistas individuais com os alunos da professora Isis. Trataremos cada questionamento a elas direcionados, explorando as informações que tomaram caminhos semelhantes e adversos como parâmetro para elaboração das análises e dos resultados, apresentados em gráficos.

O quadro 19, logo a seguir, foi elaborado como facilitador para a compreensão desse momento, evidenciando, mediante uma visão panorâmica, todas as questões e respostas em face ao que coletamos. A linha superior que o compõe é constituída pelas perguntas do questionário utilizadas para a etapa da entrevista com as crianças. Na primeira coluna estão enumerados os sujeitos da pesquisa, apresentados por seus respectivos nomes fictícios. Na linha correspondente estão descritas as respostas de cada entrevistado. As cinco colunas seguintes destacam os questionamentos. Dessa maneira, é possível visualizar as respostas de cada pergunta ou de cada participante.

Abaixo do quadro, juntamente com sua fonte de origem, optamos por sistematizar legendas referentes às respectivas falas de cada sujeito, traduzindo, de forma compacta, os ditos de cada um. Com isso, pudemos abstrair o cerne de cada afirmação e organizá-los à luz dos objetivos instaurados nos questionamentos.

**Quadro 19** - Síntese das entrevistas individuais com os alunos

	<b>Você gosta de escrever?</b>	<b>O que gosta de escrever?</b>	<b>Para que escreve?</b>	<b>Escreve em casa?</b>	<b>O que não gosta de escrever?</b>
<b>Uller</b>	S	EE	E / A	S	N
<b>Sucellus</b>	S	EE / D	A	S	N
<b>Deméter</b>	S	EE	A/VB	AV	N
<b>Pã</b>	S	EE / D	A	S <sup>77</sup>	N
<b>José</b>	S	EE	E/AL	S	MD/ LM

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos dados das entrevistas.

**Legenda:** **A** – Aprender; **AV** - Às vezes; **AL** - Aprender a ler; **D** – Desenho; **E** – Estudar; **EE** - Elementos escolares; **LM** - Letra Minúsculas; **MD** - Mesas Digitais; **N** – Nada; **S** – Sim; **VB** - Vida Boa

A perspectiva pela qual suscitamos a participação dos alunos em questão emerge da busca em atender ao que propõe nosso terceiro objetivo específico: *conhecer os conceitos acerca da escrita, bem como as finalidades construídas sob a ótica das crianças do campo em processo de alfabetização*. Reiteramos essa informação considerando como imprescindível rememorá-la para que andemos em terrenos sólidos, distantes de quaisquer dúvidas que titubeiem o texto em curso.

Nesse acordo epistemológico, passamos a interagir com os relatos sistematizados no quadro 19 relacionando-os aos pressupostos teóricos da constelação de autores evocados para mediar as análises.

A pergunta “Você gosta de escrever?” introduziu nosso roteiro de perguntas. Mediante ela, buscamos conhecer a confirmação do apreço (ou não) pela prática da escrita por parte dos discentes. Aplicando uma visão global ante o leque de respostas dos participantes notamos que, para esse questionamento, todos responderam de forma positiva. “Sim” foi a fala unânime como confirmação de que as crianças gostam de escrever.

Vislumbrando esse mapa sobre a questão primeira, suscitamos o pensamento de Freinet (1977) que, a respeito do interesse da criança pela linguagem escrita, diz:

<sup>77</sup> Embora o estudante tenha respondido negativamente a esse questionamento, sua própria fala evidencia que há tal prática quando ele afirma a realização de atividades para casa designadas pela professora. O mesmo procedimento foi aplicado na resposta de José para a mesma pergunta.

O interesse pela linguagem escrita parece manifestar-se por volta dos 4 anos, 4 anos e meio, quando a criança, possuidora da linguagem falada, da expressão gestual, da expressão gráfica e plástica, se torna mais sociável e é capaz de escutar os companheiros, de brincar e de trabalhar com eles. Aprender a descobrir, a reconhecer e a utilizar os sinais da linguagem escrita (codificação e decodificação) pode corresponder, entre os 5 e 7 anos, à necessidade de decifrar o meio e de se apropriar dos seus sinais (FREINET, 1977, p. 40).

O autor, que, em seus estudos, defende a aprendizagem da escrita mediada por método natural, aponta que o interesse da criança pela linguagem escrita tem sua gênese desde a mais tenra idade. Em ordem à mesma linha de pensamento, Baptista (2009, p.21) afirma que, “desde muito precocemente, a língua escrita invade o território das crianças e lhes desperta a atenção”. Outros autores, apresentados no curso da nossa pesquisa, também confirmam tal premissa que, por sua vez, foi apontada veemente através dos estudos da psicogênese da língua escrita, introduzidos por Ferreiro e Teberosky (1999). Segundo elas, esse interesse configura-se como um processo ativo, no qual, a criança, por si mesma, busca essa compreensão, construindo hipóteses sobre esse sistema.

Destarte, as experiências que essas crianças<sup>78</sup> constroem com a linguagem escrita possuem importância fulcral não apenas em despertar o interesse para essa aprendizagem, mas também por influenciar nesse processo de aquisição. Uma criança que convive com jornais, revistas, livros, jornais e vê pessoas lendo e escrevendo encontra na escola uma continuação desse modo de vida. Uma criança que nunca viu um livro em sua casa, nunca viu seus pais lendo ou escrevendo sabe que encontrará essas coisas na escola, mas sua atitude em relação à primeira criança é bem diferente (CAGLIARI, 2002).

No que tange aos participantes da pesquisa, conforme a análise construída acerca das práticas da escrita nos contextos familiares desses alunos, percebemos uma linha tênue pela qual caminham essas relações. Smolka (2008, p. 20) ressalta que “devidas às diversas situações de escrita, todas as crianças são ‘naturalmente’ chamadas a interpretar os signos escritos antes mesmo do seu ingresso na escola”. Isso implica dizer que, antes de trilhar seu percurso escolar, a criança vive, em seus contextos sociais, situações que a põe em desafio com a escrita, podendo, então, colaborar com o interesse dela com esse sistema. Entretanto, quando não convivem em um contexto favorável para essa interpretação, como é o caso da maioria dos atores das nossas investigações, à escola acaba caindo a incumbência de proporcionar o fomento

---

<sup>78</sup> Aqui não colocamos eles apenas como alunos, mas como indivíduos participantes de uma cultura escrita e que, como tal, carregam experiências que podem influenciar na construção dessa apropriação.

das mais importantes situações de relação com a escrita e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Com isso, queremos dizer que, em face ao primeiro questionamento, embora todas as crianças assumam o apreço pela ação de escrever, acreditamos que essa valoração foi construída por meio das atividades no contexto escolar, uma vez que seus contextos familiares (exceto o referente a Deméter) e religioso apresentam fragilidade na produção dessa prática. Nesse sentido, a escola, segundo Baptista (2009), torna-se um espaço privilegiado para assegurar as aprendizagens da leitura e escrita.

A constatação posta no parágrafo anterior é reafirmada mediante as falas dos nossos entrevistados, dadas como respostas ao segundo questionamento: “O que você gosta de escrever?”. Com essa indagação, buscamos tomar posse do conhecimento em torno do que seria prazeroso para a criança escrever. Cogitávamos ouvir algo relacionado aos nomes próprios (das crianças, dos seus familiares, dos colegas, da professora) ou algo que remetesse às letras com as quais houvesse familiaridade, ou até mesmo alguma resposta que enaltecesse o desenho. No entanto, as afirmações elucidando o contexto escolar sobrepujou àquelas apresentadas em nossas expectativas.

De acordo com o quadro 19, as crianças declararam gostar de escrever elementos que remetem ao convencional cabeçalho. Englobamos as descrições relacionadas a esse trecho inicial das atividades o nome da escola, a data da atividade, o nome da professora e o próprio nome no termo “Elementos da Escola”. Não obstante, como resposta para esse mesmo questionamento, dos cinco participantes, dois apresentaram o *desenho* como atividade de escrita que gosta de praticar. Se observarmos que as únicas respostas que não fizeram alusão ao cabeçalho também remetem à uma atividade escolar, compreenderemos que todas as respostas atinentes ao que as crianças gostam de escrever estão relacionadas a práticas efetivadas em sala de aula.

Essas informações denotam o quão sólido está o eixo entre a escrita e o contexto escolar, sob as concepções dos sujeitos investigados. Tal premissa nos permite estabelecer duas reflexões que cerceiam nossas constatações, a saber: a) para as crianças da pesquisa, as práticas de escrita mais relevantes (ou pelo menos as que elas consideram como tal) são realizadas na escola, o que é preocupante; b) a ação pedagógica é mais importante para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética do que aparenta ser. Cagliari (2002) mostra seu ponto de vista sobre a prática da escrita em contextos desfavoráveis. Para ele:

Em muitas famílias de classe social baixa, escrever pode se restringir apenas a assinar o próprio nome ou, no máximo, a redigir listas de palavras e recados

curtos [...] Alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte, de passatempo (CAGLIARI, 2002 ,p. 101).

Durante as entrevistas nos contextos familiares, alguns entrevistados retomaram a ideia de “escrita como garantia de sobrevivência na sociedade”<sup>79</sup> mencionada pelo autor. Esse pensamento fortalece a premissa de que a escola acaba recebendo o papel fundamental de possibilitar as maiores situações para aprendizagem da escrita desses indivíduos uma vez que, nos contextos familiares, a prática com as habilidades relacionadas à alfabetização requer medidas complementares mais eficientes.

Ao passo em que a entrevista seguiu, o curso e as falas dos participantes foram aprofundadas e o discurso tornou-se mais denso. O terceiro questionamento foi elaborado mediante a perspectiva de conhecer as funções (sociais) da escrita sob a ótica dos investigados. Para tanto, lançamos a pergunta “Para que você escreve?”, à qual obtivemos das crianças afirmações semelhantes como respostas. O gráfico 3 foi elaborado sob o intuito de favorecer a compreensão acerca do que foi dito pelos estudantes.

**Gráfico 3** - Questão 3



**Fonte:** Elaborado pelo autor

Expostas essas afirmações, percebemos que, embora sejam respostas formuladas com diferentes palavras, todas elas fazem referência a habilidades de aprendizagem mais desenvolvidas no contexto escolar, considerando a realidade em questão. Assim, as crianças entendem que escrevem para aprender, para estudar, para aprender a ler ou até mesmo para ter

<sup>79</sup> Falas como “*pra trabalhar*”, “*só tem as coisa quem estuda*”, “*Se a criança da zona rural não aprender a ler e escrever ela não vai conseguir ter um emprego, ela vai ter apenas subemprego*” surgiram copiosamente durante as entrevistas realizadas nesse contexto com os familiares dos estudantes em foco.

vida boa. Indubitavelmente, a escrita está vinculada ao meio no qual os sujeitos acabam gastando maior tempo com o exercício dessa prática.

Na situação que envolve esse terceiro questionamento, nossas expectativas eram de que fossem suscitados aspectos sociais da linguagem escrita. Menções do tipo “para se comunicar com as pessoas, para contar histórias” acreditávamos ser adicionadas a outras respostas que remetessem às atividades cujos conhecimentos de escrita fossem acionados. Contudo, os discursos apontaram para duas vertentes: a escrita como técnica de aprendizagem ou como instrumento de ascensão econômica.

Sobre essa última, concordamos com Mesquita e Leal (2012, p. 12), quando afirmam que: “Dominar a escrita não significa necessariamente ser capaz de agir no mundo de forma crítica ou mesmo de alcançar melhores condições de vida”. Essa é uma compreensão na qual percebemos uma relação que mascara outras finalidades dessa linguagem, inclusive a social.

A respeito disso, Smolka (2008), respaldada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) bem como nos de Ferreiro e Palácio (1982), assevera:

O trabalho em sala de aula, portanto, o aspecto pedagógico da questão, nos indica a necessidade de se considerar, além disso, as funções da escrita socialmente mediada e constituída, e constitutiva do conhecimento no jogo das interações sociais (SMOLKA, 2008, p. 53).

Para a autora, a função social da escrita deve ser ponderada nos trabalhos que envolvem as habilidades desse sistema. Ela admite que quando não há outros ambientes nos quais a criança possa desenvolver esse pensamento, a escola, em seu papel de instituição formadora, deve interagir com essas concepções que as crianças constroem previamente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Desse modo, os alunos podem obter a compreensão equivalente à dimensão que cerceia a ação de escrever.

Entendendo que a escrita, tal como afirma Vygotsky (2000), não é apenas uma aprendizagem escolar, passamos a aceitar que ela faz parte de uma linguagem utilizada no meio social como prática sociocultural. O respectivo autor assegura: “Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá (a escrita) não como uma habilidade que se executa com as mãos e os dedos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa” (VYGOTSKY, 2000, p.177).

Nesse sentido, a criança, como membro efetivo dessa sociedade escrita, deve entender que tal linguagem confere um significado distinto em suas práticas sociais (BRITTO, 2003).

Ao discutir sobre a finalidade social da escrita em face da realidade da criança, Baptista, em consonância com as ideias de Britto (2003), relata:

Ao reconhecermos a infância como uma construção social inserida em um contexto do qual as crianças participam efetivamente como atores sociais de pleno direito, devemos, igualmente, considerá-las sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de construir novos signos e símbolos a partir dessa interação (BAPTISTA, 2009, p.21).

Não há dúvida de que a escrita se faz presente na realidade social dos estudantes sujeitos de nossas investigações<sup>80</sup>. Ainda que convivam em meio rural, onde os escritos circulam com menor efervescência, os signos e símbolos gráficos já estavam em seus campos visuais e, com efeito, a busca pela compreensão desse sistema já havia começado antes mesmo de iniciarem suas escolarizações.

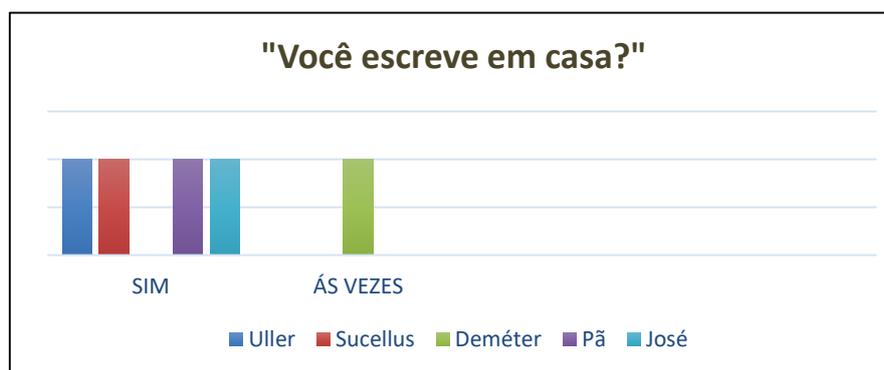
Não discordamos de Cagliari (2002) quando ele afirma que, antes de entrar para a escola, a criança já trilhou um longo caminho linguístico, contudo, as concepções de escrita construídas nesse caminho precisam ser conhecidas e trabalhadas na escola de modo a respeitar essas crianças enquanto indivíduos participantes de uma cultura escrita. É necessário torna-las conhecedoras dessa linguagem como prática sociocultural e não apenas como aprendizagem ou como garantia de sobrevivência na sociedade, conforme o autor cita anteriormente.

Na quarta pergunta do questionário que norteou as entrevistas com os alunos do 1º ano da turma da professora Ísis, almejamos tomar conhecimento sobre outras práticas de escrita realizadas em casa, pelos participantes da pesquisa. Se, ao responder ao questionamento “Você escreve em casa?”, o entrevistado confirmasse a questão, estenderíamos as indagações investigando “o que” e “como” seriam as realizações de tais práticas. Como retorno, a maior parte das respostas foram positivas, conforme apresentamos no gráfico 4, exceto aquela que respondeu “às vezes”.

Mediante a sistematização das informações postas no gráfico, percebemos que quatro das cinco crianças assumem a realização da prática de escrita em seus domicílios. Uma delas respondeu diferente: Deméter. Em sua fala, a aluna revela que às vezes escreve em casa, nos livros que não utiliza.

---

<sup>80</sup> De acordo com o que apresentamos no Capítulo II.

**Gráfico 4 - Questão 4**

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Queremos chamar a atenção aqui para o questionamento que surgiu em virtude das respostas dos estudantes que confirmaram as práticas de escrita em casa. Ao serem instigados a relatar o que escreviam, surgiram respostas que valorizavam situações de escrita mediante atividades como dever de casa, desenho e atividades de cobrir.

Refletindo sobre essas ações, notamos que tratam-se de medidas que refletem, em casa, práticas escolares. Ao revisitarmos o Gráfico 1 (pág. 89), cujo conteúdo configura-se pela análise construída acerca das escritas fomentadas nos contextos familiares, percebemos que 80% dessas ações são decorrentes das tarefas escolares designadas pela professora como “dever de casa”. Não estamos falando mais apenas das crianças da pesquisa. A maior parte da escrita dos adultos responsáveis por tais estudantes também depende das atividades escolares de seus filhos.

Com isso, tomamos nota da fragilidade que envolve o desenvolvimento da linguagem escrita dos educandos fora do alicerce escolar. É satisfatória a premissa de haver situações que oportunizem o fomento dessa habilidade junto à família. Seja por meio do desenho ou deveres para casa, dos livros sem utilidade, são momentos colaboradores para acionar os conhecimentos sobre essa linguagem, proporcionando, pois, estímulo para seu processo de apropriação. Entretanto, é salutar ressaltar que o domínio dessa linguagem não deve depender apenas das ações pedagógicas escolares, uma vez que o emprego da escrita não é mobilizado apenas nesse contexto, mas também socialmente. Deveria ser, portanto, socialmente que seu aprendizado se efetivasse.

Partimos então para as discussões geridas pelo questionamento que encerrou a entrevista. Por meio da pergunta “O que você não gosta de escrever” nossas intenções buscaram realçar quais práticas estavam vinculadas às crianças como experiências negativas da escrita.

Quão grande foi nossa surpresa frente ao que foi respondido a essa indagação. Dos cinco entrevistados, apenas um evidenciou aspectos desagradáveis à escrita, sob seu ponto de vista. Para o aluno Pã, escrever nas mesas educativas e escrever letras minúsculas no caderno são atividades pelas quais o estudante não tem apreço. Em seu discurso, ele afirmou: “*Na mesinha eu só gosto de pintar*” (Pã).

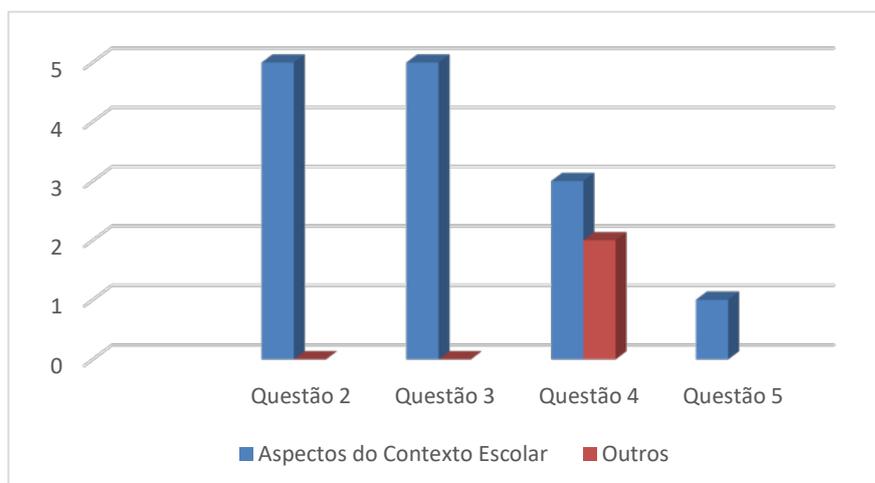
A escrita utilizando letras minúsculas, citada pelo entrevistado, é referente à letra cursiva. De acordo com nossas observações, não são situações rotineiras nas atividades da Professora Ísis. Em alguns procedimentos, como na escrita do próprio nome, a educadora solicita que os alunos o façam utilizando as duas formas: maiúscula e minúscula. Contudo, a maior parte da escrita realizada em sala de aula se dá utilizando a primeira. Esse é um cuidado que também foi observado nos momentos que Ísis escreve no quadro. O uso da letra bastão é proeminente para facilitar a compreensão da leitura e escrita por parte dos seus estudantes.

Atendendo ao objetivo final da nossa pesquisa – conhecer as concepções acerca da escrita e suas finalidades sob o prisma de crianças camponesas em processo de alfabetização – e diante do conjunto de informações postas ao nosso alcance, entendemos que tais concepções estão veementemente impregnadas de frutos culminantes da relação dos sujeitos investigados com o contexto escolar. A presença de termos referentes à instituição de ensino foi determinante nas falas dos estudantes, fato sucedido durante todos os questionamentos e explicitado tanto nas entrevistas quanto no quadro 19 (pág. 137).

Sob o intuito de favorecer o esclarecimento concernente à essa compreensão organizamos o Gráfico 5. Nele, sistematizamos as questões 2, 3, 4 e 5 do questionário<sup>81</sup>, contemplando a relação entre aspectos do contexto escolar e aqueles de outra natureza citados nas respostas dos alunos entrevistados. Na lateral esquerda, os números indicam o número de participantes correspondente às respostas em cada categoria. A categoria “Elementos escolares” reúne as informações mencionadas que, por sua vez, retomam a esse meio (cabeçalho, desenho, estudar, aprender, aprender a ler, dever de casa). A segunda categoria intitulada “Outros” corresponde ao que, nas respostas dos entrevistados, faz referência a aspectos de outra natureza que não pertença à primeira. Assim, alargamos a percepção acerca do que favoreceu nossas constatações, evidenciando-as.

---

<sup>81</sup> Selecionamos essas questões considerando a abertura do diálogo proposto em cada uma de modo que pudesse, ou não, suscitar aspectos dos contextos nas respostas dos estudantes. Não introduzimos a Questão 1 considerando que, para responde-la, os participantes usaram apenas “sim” ou “não”. Não cabendo, portanto, maiores aprofundamentos.

**Gráfico 5 - Análise das falas e os contextos**

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nas respostas dos entrevistados

Dessa maneira, podemos visualizar que os aspectos vinculados ao contexto escolar sobrepõem a presença de outros contextos nos ditos dos alunos acerca de suas concepções atinentes à escrita. Por meio dos questionamentos pontuados no gráfico 5, havia a possibilidade de que a escrita surgisse como prática relacionada a outras ambiências ligadas ao convívio dos sujeitos investigados. No entanto, suas falas elucidaram o quanto delineadas estão suas concepções de escrita em detrimento da relação que os investigados mantêm com a escola.

Vejam, nas questões 2 e 3, que todos os alunos responderam algo tomando como referência elementos da sala de aula, enquanto na questão 4, surgiram práticas de escrita cujas ideias não possuíam relação exclusiva com a escola (atividade com livros em casa), todavia a influência das atividades escolares como determinante para a promoção de tais situações em casa não deve ser descartada. Na questão 5, apenas um aluno apresentou resposta aberta a diálogos. Não obstante, aspectos relacionados ao contexto supracitado também foram elucidados.

Nesse sentido, mediante um prisma analítico estabelecido em face dos conhecimentos apresentados, alcançamos a seguinte constatação: as concepções de escrita construídas pelas crianças camponesas atuantes na nossa pesquisa tratam as situações de aprendizagens dessa linguagem, articuladas na sala de aula, como eixo norteador. Decorrentes dessa conclusão, surgem algumas reflexões tomando a realidade em questão como ponto de partida.

A princípio, convém repensar na posição da escola enquanto instituição formadora da educação de pequenos indivíduos que participam de uma cultura escrita instaurada em seu meio social. Por ser ela a maior responsável pelas interações entre a criança e a escrita, é salutar haver

ciência e procedimentos coerentes com as necessidades desse trabalho e, nesse sentido, “É preciso ouvir das crianças o que é escrever, para que serve a escrita, valorizando as opiniões que cada uma possa apresentar” (CAGLIARI, 2002, p. 99). O autor complementa: “Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar atividades adequadamente” (CAGLIARI, 2002, p. 101).

As aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento da escrita, fomentadas principalmente no espaço da sala de aula são, sem dúvida, determinantes para a construção das concepções que cerceiam essa linguagem por parte dos pequenos estudantes, os quais, por sua vez, ainda estão no início do seu processo de escolarização. No entanto, monopolizá-la a esse ambiente é uma medida a ser evitada por todas as partes cabíveis que constituem a teia de relações sociais na convivência desses sujeitos.

Em face ao emaranhado de conhecimentos geridos pelos debates e abordagens discutidas, compreendemos que a escola é um contexto social de relevância fulcral para promoção das aprendizagens que envolvem a escrita – considerando suas concepções e finalidades. No entanto, ela não é o único espaço capaz de produzir situações que favoreçam o processo de aquisição dessa habilidade pelas crianças. As experiências que elas constroem fora do contexto escolar também possuem seu grau de importância, assim como nos aponta Smolka (2008, p. 26): “O sentido que as crianças atribuem à escrita, seus esquemas de interpretação, são variados e dependem das experiências passadas bem como dos conhecimentos adquiridos”.

## Capítulo 5

### *A porteira entreaberta: o desfecho da trilha*



**Fonte:** Arquivo do autor

“Todas as nossas palavras serão inúteis se não brotarem do fundo do coração. As palavras que não dão luz, aumentam a escuridão”.

(MADRE TEREZA DE CALCUTÁ, 1995).

## 5 A PORTEIRA ENTREABERTA: O DESFECHO DA TRILHA

O universo camponês aqui apresentado foi introduzido em nossos escritos a partir de uma porteira que abrimos logo nas letras inaugurais dos discursos instituídos, de modo que o leitor adentrasse à pesquisa respirando a atmosfera rural que paira sobre os versos do presente texto e que, por sua vez, chegam aos seus “pontos finais”. As trilhas até então percorridas, formuladas por letras que desvelaram inúmeros conhecimentos, abrangem debates condutores às esferas da educação do campo, alfabetização e ensino da escrita - essa última, de modo especial -, os quais não pretendemos encerrar por aqui. Justificamos, com isso, deixar a porteira entreaberta, mediante a perspectiva de que outros debates nasçam como desdobramentos das problematizações ora fomentadas.

Analisando as “pegadas” deixadas no terreno do capítulo primeiro, identificamos as maiores pretensões que guiaram nossas investigações. Assim, incitados pela perspectiva de que nenhum resquício de dúvida sobre as intenções da pesquisa remanesça, fazemos questão de esclarecer os pontos centrais que a compuseram. Nessa seção conclusiva responderemos a cada objetivo específico elaborado para o cumprimento do objetivo maior, o qual proporcionou indagações sementeiras para a “fecundação” dos nossos estudos. Retomaremos, pois, os meandros percorridos na busca de validar o que foi proposto na natureza de cada especificidade, resumizando, sem delongas, as compreensões que surgiram a partir dos resultados alcançados.

Como eixo das inquietações, buscamos analisar *o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelas crianças da comunidade Piquiri*, situada no município de Mossoró-RN. Para tanto, buscar as compreensões que cerceiam sua conjuntura pareceu-nos pertinente, bem como tomar conhecimento dos contextos linguísticos que poderiam interferir na constituição da alfabetização dessas crianças camponesas.

Seguindo a trilha dos nossos escritos, identificamos três contextos de ampla relevância na convivência social dos nossos atores, a saber: escolar, familiar e religioso. Em cada âmbito, práticas de escrita e leitura são realizadas, entretanto, pareceu incômodo ao nosso olhar investigativo observar o terreno infértil no qual são constituídas ambas habilidades nos contextos familiar e religioso. Nos incomodou sobretudo as concepções e finalidades dessas ações por parte dos responsáveis pelos alunos investigados, bem como a implicação social que atribuem a essas habilidades. Como resultado dessa etapa, constatamos a fragilidade em volta das aprendizagens linguísticas formais nos dois contextos destacados que, por sua vez, depositam na escola a expectativa de que o desenvolvimento da escrita alfabética seja efetivado.

No que diz respeito às atividades de escrita que as crianças, alunos de uma sala multisseriada, realizam para contribuir com o desenvolvimento do processo de apropriação do SEA, registramos: a elaboração de textos (para desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita); projetos didáticos, fomentados no decorrer do ano letivo, com auxílio de recursos tecnológicos, utilizados semanalmente; uso frequente de alfabeto móvel e jogos didáticos; o ditado; leitura de livro didático; e atividades de cópia (impressas e no caderno). Todas essas atividades envolvem os princípios do SEA e são utilizadas pela professora para trabalhar a aprendizagem com seus discentes.

Conforme as entrevistas e observação por nós realizadas, verificamos que os textos, o alfabeto móvel e as atividades de cópia são as mais frequentes no cotidiano da sala em questão. Entendemos que tais atividades são cultivadas em terrenos férteis, em favor da apropriação das habilidades de leitura e escrita e que, embora possuam, em sua natureza, abertura que ponha em risco sua eficiência, os procedimentos eleitos pela professora para sua utilização as tornam ações com qualidade assegurada. Estamos cientes de que seu zelo e sua atenção para com as necessidades de aprendizagens dos alunos que compõem as três séries da sua turma - não somente as aprendizagens relacionadas ao SEA, mas a formação cidadã de seus alunos enquanto sujeitos de direitos - não comprometem a eficácia do ensino que tende a desenvolver.

Com o propósito de conhecer os conceitos acerca do ato de escrever, bem como suas finalidades no contexto investigado, procuramos, então, levantar as vozes das crianças do campo em processo de alfabetização. Essa etapa procedimental incitou expectativas profundamente animadoras em nossa “natureza pesquisadora”. Sentarmos com esses pequenos sujeitos no intuito ouvi-los e cômnicos de que suas falas somariam resultados verossímeis ao nosso trabalho, já seria algo significativo para o caráter pedagógico do nosso estudo. Junto a elas, chegamos, pois, à constatação de que embora a linguagem escrita esteja presente nos principais contextos sociais em que se inserem, o cerne da relação construída entre elas e a escrita vislumbra essa prática como uma técnica de aprendizagem, cuja finalidade está aliada ao desenvolvimento escolar.

Esse entendimento foi adquirido por meio da análise das informações apuradas em duas etapas das nossas investigações: a) entrevistas nos contextos familiares, nas quais veio à superfície a fragilidade da prática de escrita nesses espaços; b) entrevistas com os cinco alunos participantes, cujas falas expressaram, de forma excessiva, produções de escrita da sala de aula como proeminentes dessa linguagem. Unindo esses resultados, entendemos que, sob a ótica dos aprendizes, as concepções de escrita refletem o que é efetuado no contexto escolar.

Consideramos, portanto, que nos espaços familiares a ação de escrever é uma medida que caminha sem perspectivas de grandes feitos.

Frente a esse apanhado de conhecimentos, enumeramos algumas reflexões resultantes do caminho percorrido. Três pontos abrigaram tais reflexões cuja finalidade foi de ampliar os entendimentos alcançados, a partir de um diálogo com nossos próprios contextos pessoais. São eles:

I. No campo também gira a roda de uma cultura escrita que pode favorecer as interações sociais de seus moradores. Desprezar a produtividade social que envolve as práticas de escrita nesse contexto é perpetuar a tradição perversa que estigmatiza o campo como lugar de declínio do desenvolvimento. Embora haja, nessa ambiência, uma circulação de escritos com menor efervescência, esse sistema está espalhado nos arredores de comunidades rurais e presentes no campo de visão dos indivíduos que ali residem e compartilham desse espaço produtivo à vida e às letras. Nesse grupo incluem-se as crianças que, na vivência de suas infâncias, devem ser reconhecidas como membros efetivos dessa sociedade.

II. Que tratamento estamos dando à linguagem escrita nas práticas escolares? Por que será que as crianças ainda acham que a escrita serve para estudar, aprender, ter vida boa, dentre outros aspectos que se distanciam da vertente social atrelada à linguagem escrita? Embora essas afirmações postas pelas crianças “caminhem” com a verdade, as práticas pedagógicas, em sua natureza produtivas às aprendizagens da escrita, devem possibilitar que os alunos sejam conhecedores dela não apenas como instrumento de aprendizagem, mas como ferramenta crucial para a comunicação social e expressão de sentimentos.

III. É na escola que a criança desenvolve sua maior intimidade com a linguagem escrita. É preciso, portanto, que a dinâmica de relações entre contexto escolar, familiar e outros do convívio social da criança sejam interdependentes e que coadunem entre si, permitindo situações que favoreçam as aprendizagens relacionadas a essa linguagem. O papel da escola na condição de instituição formadora do indivíduo implica na sua atuação eficaz em favor, dentre suas inúmeras atribuições educativas, da aprendizagem da escrita. Nesse campo, sua importância é mais abrangente do que ela imagina. Paremos para pensar que, se alguma criança depende de atividades escolares para conhecer as letras, em que situação precária de conhecimento ficam aquelas que, mesmo nos dias atuais, não têm acesso à escola? Os descuidos começam quando não estamos cientes da importância imbricada ao que diz respeito a nossa atuação social. A escola precisa entender que, embora ela não seja a única responsável pelas aprendizagens de escrita de seus alunos,

ela deve atuar como se assim fosse, considerando, em especial, as clientelas de camadas mais populares.

O processo de apropriação da escrita alfabética deve ser tratado sob a união de práticas alfabetizadoras aliadas ao letramento. A aprendizagem da escrita é um princípio alfabetizador, contudo não deve ser tomada apenas como técnica de aprendizagem, uma vez que sua linguagem está justaposta a fenômenos interacionais. Assim posto, é imprescindível que o trabalho da alfabetização, sob a perspectiva do letramento, relacione a escrita à necessidade de expressão ou de comunicação. Por meio desse trabalho, a criança, camponesa ou urbana, tomará a escrita como mais que uma técnica, como um instrumento cultural que lhe permite expressar suas ideias ou comunicar-se com outros indivíduos. Lidar com esse processo na realidade das crianças camponesas é uma luta diária, que exige medidas favoráveis ao compromisso social que assegura sua educação não apenas no que cabe à alfabetização, mas à formação política e cidadã, colaborativa com o que está imbricado às suas reais necessidades de aprendizagem.

Não diferente de outros grupos sociais, a comunidade Piquiri também convive com pedras que desafiam as veredas das bandas de lá, mas, independentemente do contexto social, a educação no país sempre será atravessada por íngremes córregos de águas tortuosas que colocarão em jogo o conhecimento sobre o trabalho pedagógico. Assim como outras aprendizagens, a apropriação do SEA deve ser encarada com a fidelidade de formar sujeitos que merecem respeito aos seus direitos, sobretudo educacionais. Não obstante, alfabetizar crianças camponesas é compreender suas culturas e optar por não mais difundi-las em solos áridos; é respeitar a fertilidade de uma terra produtiva que se nega a ser cultivada pelo vazio de ações levianas. Plantar a aprendizagem nessa terra requer, sobretudo, dedicação e amor para com a sutileza de sua ampla humanidade.

Mediante a tudo que foi posto, ressaltamos que, assim como uma nascente, cuja fonte jorra água e espalha vida em seu entorno, queremos que sejam os saberes aqui partilhados. Nosso desejo é que essa sangria de conhecimentos seja multiplicada como cada gota de um riacho corrente. Queremos que a demanda de possibilidades se faça presente nos diálogos escolares, acadêmicos, camponeses ou em qualquer prosa levada por transeuntes que, em meio a uma viagem delimitada pelo tempo, nos convidem para uma conversa amiga na qual possamos ser, com eles, uma doce companhia, mesmo que efêmera.

## *Referências*

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ARROYO, Miguel G.; **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2012a.

\_\_\_\_\_. Diversidade. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

\_\_\_\_\_; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica C; (Org.) **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AVANTE, Rowana Quadros. **O processo inicial de apropriação da linguagem escrita pelas crianças: as relações de mediação no ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, SP, 2012.

BAPTISTA, Mônica Correia; Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Org.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. /Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria José Álvares, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista, Porto: Porto, 1994.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. et al (Org.). **Jogos de Alfabetização**. Brasília/Recife: Ministério da Educação/UFPE-CEEL, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação do Campo**. Resolução Complementar CNE/CEB Nº 2, de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo: educação do campo: unidade 03**. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 40, de 26 de Julho de 2011. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo**. Brasília, 2011.

BRITTO, L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: MASAGÃO, V.(Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.

BRITO, Tatiana Santos de; **Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da língua escrita: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em educação (PPGED). UFBA, 2014.

BULFINCH T. **O livro de ouro da Mitologia**: história de deuses e heróis; tradução de David Jardim Júnior. 26. ed. Ediouro. Rio de Janeiro: 2002.

CABRAL, A. C. S. P; PESSOA, A. C. R. G; SÁ, C. F; A consolidação da correspondência letra-som e o ensino da ortografia: o que devemos propor aos alunos no final do ciclo de alfabetização? In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo: educação do campo: unidade 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAGLIARI, Luíz Carlos; **Alfabetização & Linguística**. 10. ed. São Paulo: Editora Scipione. 2002

\_\_\_\_\_; Algumas questões de linguística na alfabetização. In: **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2; (Curso de Pedagogia).

\_\_\_\_\_; **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CALDART, Roseli Salet; A Escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_; CERIOLI P. R; KOLLING, E. J (Org.); **Por uma educação do campo**: identidade e políticas públicas. (Coleção por uma educação do campo, nº 4). Brasília, DF: 2002.

CAMILLO, L. B; **O processo de aprendizagem da linguagem escrita num contexto rural sul-brasileiro**. Dissertação. (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas – UEPEL. Pelotas, RS, 2005.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 16).

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERREIRA, A. B. H; **Novo dicionário Aurélio**, São Paulo, 2011.

FERREIRO, Emília. Temas em debate: Luria e o desenvolvimento da criança. Trad. Neide Rezende. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 88. p. 72-77, fev. 1994.

\_\_\_\_\_. **Los niños piensan sobre la escritura**. México: Siglo Veintiuno Ed., 2003. 1 CD ROM.

\_\_\_\_\_. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos e pesquisa. Tradução de Rosa Malerba. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre. Artmed: 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 38-43.

FRANCHINI, A. S. **As melhores histórias da mitologia celta**. Artes e Ofícios: Porto Alegre: 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42. edição.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. – São Paulo, Cortez: 2005. (Coleção Questões da nossa época).

FREINET, E. **O itinerário de Cèlestin Freinet**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1979.

\_\_\_\_\_. **O método natural III**: a aprendizagem da escrita. Lisboa, Editorial Estampa, 1977.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALAHAD, L. C. 16 curiosidades sobre a deusa Deméter. **Mitologia Grega BR**. 28 jun. 2016. Disponível em: <<https://mitologiagrega.net.br/?s=demeter&searchsubmit=U>> Acesso em: 20 nov. 2017.

\_\_\_\_\_; 16 curiosidades sobre o deus Pã. **Mitologia Grega BR**. 14 nov. 2017. Disponível em: <<https://mitologiagrega.net.br/16-curiosidades-sobre-deus-pa/>> Acesso em: 20 nov. 2017.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz; Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARRIGOU-LAGRANGE, Pe. Reginald; A eminente santidade de José. **José de Nazaré**. Disponível em: <<http://josedenazare.blogspot.com.br/2012/03/eminente-santidade-de-sao-jose.html>> Acesso em: 20 nov. 2017.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002, p. 64-89.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HOUCK, Collen; **O duelo dos imortais**; tradução: Ana Ban. São Paulo: Arqueiro, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. In KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. v. 4. (Coleção por uma Educação do Campo).

JÚNIOR, G. R. et. al. Sujeitos adultos do campo: sua formação nos movimentos sociais. In: CALDART, Roseli Salette; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. (Org.) **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

LEAL, Telma Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de. LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando). In: MORAES, A.G. de. ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de. LEAL, Telma Ferraz. (Org.) **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_; LIMA, J. M; MESQUITA, R; Projetos didáticos: ações para aprender conceitos e para viver o campo. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar: educação do campo: unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.**

LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo; SILVA, José Nunes; Materiais didáticos no ciclo de alfabetização. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.**

LEITE, T. M. S. B. R. et. al. Apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças: Que caminhos percorrem? Como podemos auxiliá-las em suas trajetórias de aprendizagem? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo: educação do campo: unidade 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.**

LIBÂNEO, José C; **Didática**. – 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, L. B. A; SILVA, J. N. Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: a valorização das singularidades identitárias dos povos do campo. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida: educação do campo: unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.**

MEDEIROS, Adriana Francisca de; **Apropriação da escrita por crianças em contextos sociais adversos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal, 2010.

MINAYO, M. C. S. DESLANDES, S. F; GOMES, R; (Org.); **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo**. Parecer n. 36/2001 aprovado em 04 de dezembro de 2001. Brasília, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1992. (Temas básicos de educação e ensino).

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

\_\_\_\_\_; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizados? In: MORAIS, Artur Gomes, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NEIL, G. **Mitologia Nórdica**. Intrínseca. São Paulo: 2017.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil).

RESENDE, M. L. M; **Vygotsky: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita**. Disponível em: <http://psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1995>. Publicado em: 25/11/2009.

REICHWALD, Guilherme, et. al. Sujeitos adultos do campo: sua formação nos movimentos sociais. In: CARDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. (organizadores). Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

RIBEIRO, Vera Magasão. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**. n. 60, ano XVIII, dez. 1997.

SAINT-EXUPERIÉ, Antonie de. **O pequeno príncipe: com aquarelas do autor; tradução de Dom Marcos Barbosa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009. 96p.

SAMPAIO, Carmem Sanches. A complexidade do processo ensino aprendizagem: o desafio de uma prática alfabetizadora comprometida com a inclusão social. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Alfabetização: reflexões sobre os saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOMAURO, Beatriz; **Alfabetização e tecnologia**. Nova Escola. ago. 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1980/alfabetizacao-e-tecnologia>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

SILVA, Maria E. M; **Estratégias utilizadas por adultos na fase inicial do processo de apropriação da língua escrita**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística. UFC, Fortaleza, 2004.

SILVA, Ceris S. Ribas; O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca. Izabel P; MARTINS, Raquel Márcia F. (Org.) **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009. (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

SMOLKA, Ana Luísa B; **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008 (Coleção passando a limpo).

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.) **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, 4).

VIANY, Rodrigo. Sucellus. **Portal dos mitos**: o melhor dos mitos e lendas mundiais. 30 jul. 2014. Disponível em <<http://portal-dos-mitos.blogspot.com.br/search?q=sucellus>> Acesso em: 19 nov. 2017

\_\_\_\_\_; Uller. **Portal dos mitos**: o melhor dos mitos e lendas mundiais. 27 nov. 2014. Disponível em: <<http://portal-dos-mitos.blogspot.com.br/2014/11/uller.html>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

## *Apêndices e Anexos*

**APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A DIRETORA****(CONTEXTO ESCOLAR)**

Dados da Escola Municipal Jerônimo Rosado

Ano de fundação: \_\_\_\_\_

Número de alunos: \_\_\_\_\_ Número de Professores: \_\_\_\_\_ Turnos: \_\_\_\_\_

Número de funcionários: \_\_\_\_\_ Número de Turmas por turno: \_\_\_\_\_

1 – Existe algum evento na escola em que é necessário aos alunos fazer uso das habilidades de leitura e escrita?

2 – Como você entende a importância da alfabetização para crianças que moram na zona rural?

3 – Quais projetos pedagógicos são trabalhados pela escola?

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS FAMILIARES

### (CONTEXTO FAMILIAR)

Família do aluno: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Local de nascimento: \_\_\_\_\_

Distância até a escola: \_\_\_\_\_

Transporte utilizado para ir a aula: \_\_\_\_\_

a) Dificuldades que encontram para visitar a escola?

b) Número de filhos:

1       2       3       4       5       \_\_\_\_\_

c) Todos estão na escola:

SIM       NÃO

d) Quais séries: \_\_\_\_\_

e) Renda familiar:

Um salário mínimo       De 2 a 4

Mais de 5       Mais de 10

f) Profissão: \_\_\_\_\_

g) Quantos trabalham na família: \_\_\_\_\_

h) Grau de escolaridade:

analfabeto

séries iniciais – 1ª ao 5º ano completos       séries iniciais – 1º ao 5º ano incompletos

séries finais – 1º ao 9º ano completos       séries finais – 1º ao 9º ano incompletos

ensino médio completo       ensino médio incompleto

curso superior completo       curso superior incompleto

i) Como sabe das coisas que acontecem na comunidade?

**APENDICE C -ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS FAMILIARES****(CONTEXTO FAMILIAR)**

1. Você acha importante aprender a ler a escrever aqui para o meio rural? Por quê?
2. Em quais situações você utiliza a leitura no dia-a-dia?
3. Em quais situações você utiliza a escrita no dia-a-dia?
4. Para você, o que significa saber ler?
5. E saber escrever?
6. Considera a leitura e a escrita importante para seu trabalho?
7. Como a leitura e a escrita ajudam você em casa?
8. Por que crianças do campo devem aprender a ler e a escrever?
9. Você saber ler e escrever? Se sim, como aprendeu?

**APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA  
ESCOLA DOMINICAL**

**(CONTEXTO RELIGIOSO)**

Igreja: \_\_\_\_\_

Piquiri I ( )                      Piquiri II ( )

Turma: \_\_\_\_\_ Números de alunos: \_\_\_\_\_

1. O que você costuma trabalhar nas aulas da Escola dominical
2. Nessas aulas, há momentos que os alunos fazem leitura?
3. Existe algum momento que os alunos escrevem?
4. Com quais livros você costuma trabalhar?
5. No decorrer das aulas, você percebe o desenvolvimento dos alunos na leitura e na escrita?  
Como você percebe isso?

**APÊNDICE E -ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência docente: \_\_\_\_\_ Tempo na escola da pesquisa: \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO

Graduação: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação? Qual?

---

1. Qual a maior dificuldade você encontra para alfabetizar crianças na zona rural?
2. Trabalhar atividades de escrita com alunos de uma religiosidade tão forte implica em algum diferencial?
3. Gostaria que você comentasse a respeito da prática da maleta viajante, do alfabeto móvel, do ditado e do livro didático nas suas atividades.

## **APÊNDICE F - ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES**

### **NA COMUNIDADE**

- Observar a presença da linguagem escrita na comunidade através de cartazes, faixas, placas, faixadas comerciais, dentre outros.

### **NA ESCOLA**

- Conhecer o espaço físico escolar – número de salas e organização do espaço
- Observar a presença da linguagem escrita no entorno da escola

### **NA SALA DE AULA**

- Verificar a rotina da turma multisseriada;
- Conhecer os alunos do 1º ano;
- Observar o espaço físico da sala de aula;
- Investigar a exposição de atividades de escrita;
- Identificar os momentos de leitura;
- Identificar as atividades de escrita:
- Observar o uso e a frequência do livro didático nas atividades de escrita;
- Conhecer os momentos de uso e frequência de outros instrumentos alfabetizadores (jogos, alfabeto móvel) na rotina com os alunos do 1º ano

**APÊNDICE G -ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS**

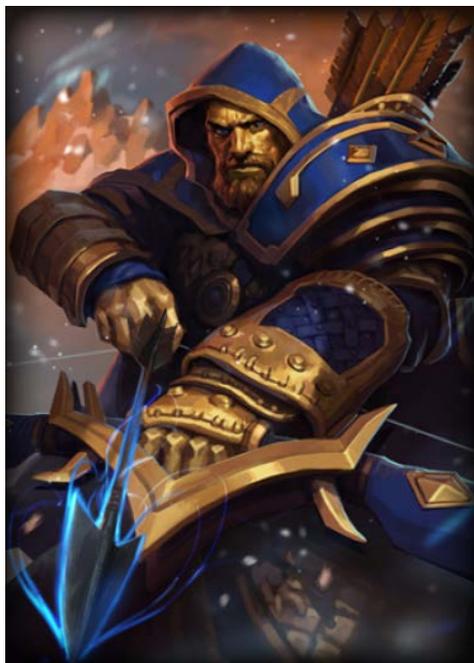
Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

- 1: Você gosta de escrever?
- 2: O que você gosta de escrever?
- 3: Você costuma escrever em casa?
- 4: Se sim, o que você escreve em casa?
- 5: O que você escreve, mas não gosta de escrever?



**ANEXO I - IMAGENS DAS DIVINDADES APRESENTADAS DURANTE AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM OS ALUNOS**

**Figura 33 - Uller**



Fonte: Viany (2017).

**Figura 32 - Sucellus**



Fonte: Viany (2017).

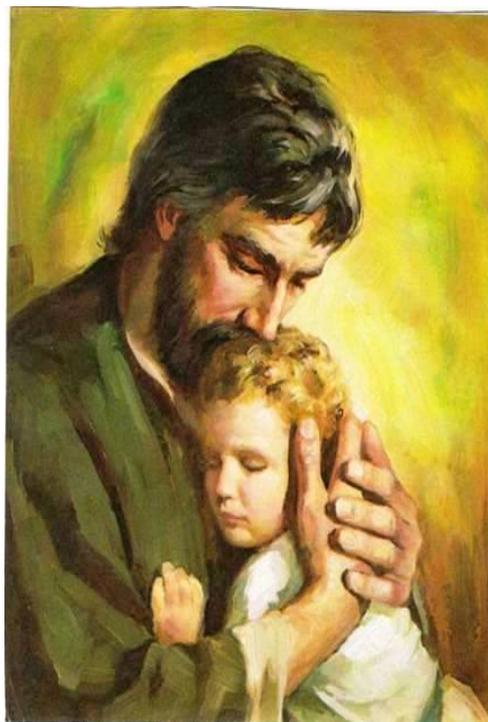
**Figura 34 - Deméter**



Fonte: Galahad (2017).

**Figura 35 - Pã**

Fonte: Galahad (2017).

**Figura 36 - José**

Fonte: Garrigou-lagrange (2017).