

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO COM MULTIRREPETENTES EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Andrea Wahlbrink Padilha da Silva¹ - FAE/UFPeI

andreawahlbrink@hotmail.com

Raquel Borges Teixeira Oliveira² - FAE/UFPeI

raquel.bto@hotmail.com

Financiado por CAPES/INEP

Eixo 9: Alfabetização e letramento nos anos iniciais (ensino de nove anos, progressão continuada, processos de alfabetização e letramento)

Resumo: Tendo por base o processo de investigação-ação realizado junto a Escola Municipal de Ensino Fundamental Wilson Müller, situada no município de Pelotas/RS. Esse texto busca refletir sobre o processo de alfabetização e letramento necessário para a educação das classes populares do campo. A partir dos primeiros resultados da investigação realizada, pode-se dizer que, para o avanço, é preciso que o mesmo esteja profundamente articulado, de um lado ao cotidiano concreto das comunidades das quais os estudantes são oriundos e, de outro, ao contexto mais amplo. Para mudanças efetivas, é importantíssimo que os professores ampliem a compreensão sobre o papel da escola e da educação em uma sociedade de classes e se disponham a refletir/ estudar e a elaborar novas estratégias de ação. Percebe-se, também, que quando os professores sentem que a perspectiva é a de que sejam sujeitos das análises, estudos e proposições, fica mais fácil se abrirem para a realização de um trabalho comprometido com a efetivação de uma proposta de cunho emancipatório.

Palavras-Chave: Educação do Campo, práxis educativa, alfabetização/letramento.

O Contexto

Esta reflexão é resultante do trabalho realizado em uma escola de Ensino Fundamental, no município de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul. Integra o Projeto do Observatório da Educação do Campo, núcleo RS, que é desenvolvido em rede. Nele participam a Universidade Federal de Pelotas, a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade de Tuiuti, no Paraná.

O Observatório da Educação do Campo é um espaço que visa problematizar os limites e contradições que encontramos hoje, na Educação do Campo, através do método de pesquisa-ação, na direção de contribuir para a superação dos mesmos. O núcleo do Rio Grande do Sul conta com a participação de seis escolas que atendem diferenciados grupos, tais como:

¹ Autora, graduanda do curso de Pedagogia e bolsista do projeto do Observatório da educação do Campo.

² Co - autora, graduanda do curso de Pedagogia e bolsista voluntária do projeto do Observatório da Educação do Campo.

pequenos agricultores, assentados da Reforma Agrária, pescadores, Pomeranos e Quilombolas.

Especificamente no cotidiano da Escola Wilson Müller, a ação do projeto atua em três frentes: relação escola e comunidade, formação de professores e alfabetização/letramento dos educandos na condição de multirrepetentes. Este texto traz o enfoque sobre as análises realizadas a partir das observações e coletas de dados sobre o processo de aquisição da língua escrita no contexto da turma do 4º ano do ensino fundamental, a qual caracteriza-se por alunos que apresentam limites no processo de alfabetização/letramento.

Assim, a partir dos primeiros resultados da investigação realizada, pode-se dizer que, para o avanço, é preciso que este processo esteja profundamente articulado, de um lado ao cotidiano concreto das comunidades das quais os estudantes são oriundos e, de outro, ao contexto mais amplo. Para mudanças efetivas, é importantíssimo que os professores ampliem a compreensão sobre o papel da escola e da educação em uma sociedade de classes e se disponham a refletir/ estudar e a elaborar novas estratégias de ação. O que pode acontecer desde que se sintam sujeitos da reflexão sobre a prática, do estudo e também das proposições.

A escola em questão se localiza no 4º distrito do município de Pelotas e recebe, atualmente, educandos da pré-escola até a 7ª série e uma turma de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, totalizando 121 estudantes.

A escola conta, também, com quatorze professores, dos quais apenas um não possui ensino superior, e com cinco funcionários, que fazem as refeições/merenda, atuam na limpeza, na secretaria, na monitoria e no transporte escolar.

As relações histórico-culturais da comunidade escolar se caracterizam por 50% de descendentes de Pomeranos e 50% de Afrodescendentes, oriundos de quilombos. A atividade econômica é aproximadamente de 95% de agricultura familiar, submetida à monocultura do fumo; 5% das propriedades desenvolvem sua unidade produtiva pautada na diversidade de culturas agrícolas.

Salientamos que atualmente, esta escola caracteriza-se, junto ao Ministério da Educação – MEC, como escola quilombola por localizar-se a três quilômetros do Quilombo do Algodão, e receber os filhos desta comunidade. Outro fator oriundo desta realidade situa-se no reconhecimento deste como território remanescente de quilombo, em dois mil e dez, o que viabilizou não só a classificação da escola a partir de então, bem como oportunizou o acesso às políticas públicas.

As primeiras análises do cotidiano permitem identificar que hoje a escola passa por inúmeras dificuldades, tais como: a infraestrutura da escola que hoje não dá conta de salas de

aula para o avanço de série/ano destes alunos, biblioteca, refeitório, sala de apoio e secretaria. Pois a secretaria hoje é sala de professores, direção, coordenação pedagogia e secretária. O transporte escolar também é uma das questões nas quais a escola ainda tem dificuldade, devido muitas vezes à falta de transportes, e mais linhas destinadas à escola Wilson Müller.

No que diz respeito ao processo ensino e aprendizagem, as dificuldades principais dizem respeito às relações étnico/raciais, relação entre escola e comunidade e, mais especificamente, no foco de atuação do Observatório, as relacionadas com o processo de alfabetização/letramento dos estudantes. Assim, as continuidades das reflexões apresentadas neste texto objetivam não só a identificação das situações limites do cotidiano dos processos de ensino/aprendizagem, mas buscam conjuntamente avançar em direção a possibilidades de superação dos mesmos.

Buscando novos direcionamentos: educação do campo; alfabetização e letramento e reencontro da prática com a teoria.

O esforço do núcleo do Observatório, que atua na escola, tem sido o de incidir na formação continuada dos professores novos conhecimentos teóricos de aprendizagem e estratégias pedagógicas que possibilite maior compreensão por parte dos professores do processo de aprendizagem destes alunos. Também vem sendo desenvolvidos nos espaços de formação, estudos que abranjam as questões culturais e econômicas do campo a nível nacional e local.

Percebe-se que é necessário que possamos construir, juntamente com os professores desta escola, novas metodologias que possibilitem a superação dos limites e contradições em que a escola se encontra, reorganizando junto à comunidade escolar, as concepções de educação voltadas para a transformação social, a cooperação e a valorização do ser humano sob princípios socialistas (Lucas, 2001) efetivando, no contexto pedagógico, reflexões sobre os processos metodológicos de ensino/aprendizado, buscando aproximação da relação entre teoria/prática, entre educação e cultura, entre alfabetização e letramento, entre educação e autonomia camponesa.

Ainda sobre esse movimento, busca-se desestabilizar percepções construídas historicamente pelos professores sobre o papel da escola e dos professores, no cotidiano da escola, a partir de uma lógica que visa construir as bases teóricas necessárias para a construção de uma proposta educativa comprometida com a Educação do Campo. Assim conforme Caldart (2008, p.71).

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implementação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

A compreensão de um trabalho a partir da proposição das categorias alfabetização/letramento alicerça-se em uma proposta diferenciada para a educação do/no campo, porque se articula no processo de construção de um projeto de sociedade, no qual a educação se relaciona com as necessidades reais dos sujeitos, e nas experiências concreta destes, enquanto, indivíduos situados em seu contexto histórico. Neste sentido, contrapõe-se ao modelo de uma Educação Rural, voltada para a manutenção do capitalismo no campo, a partir de uma perspectiva de organização do povo, na qual segundo Caldart:

A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. A Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular. (CALDART, 2005 p. 23)

Corroborando com Caldat (2005), articulamos a necessidade de aprimorarmos a formação de sujeitos conscientes de seus direitos, de tal forma que possam construir novas relações de produção de vida no campo. Desta maneira, a alfabetização/letramento deve encontrar suas raízes na perspectiva da Educação (Popular) do Campo, compreendendo-a como educação dos trabalhadores (Paludo, 2010) e materializando uma prática que possibilite ao coletivo educacional a ampliação crítica dos conhecimentos necessários ao fortalecimento de sua caminhada, enquanto produtores, que constituem a cultura do território camponês, tencionando e resistindo aos processos de alfabetização hegemônica assumindo, assim, o sentido forte de seu desenvolvimento (Soares, 2010).

Esse movimento se estabelece a partir de uma lógica educacional que compreende a educação que articula teoria e prática, enquanto meio de intervenção consciente no contexto histórico concreto desses sujeitos. Buscando, deste modo, uma teoria de ensino/aprendizagem, que contribua para transformação da realidade, a partir da formação de sujeitos autônomos, críticos, criativos, e capazes de intervir na sociedade (Freire, 1980).

Diante desta proposta educativa, cabe a (re) construção do conceito de alfabetização/letramento, no âmbito escolar. Compreendo, assim, um processo que, vai além

da decodificação da leitura e da escrita, desenvolvendo-se como uma prática social mais ampla, na qual o movimento de ensino/aprendizagem compromete-se com o aprimoramento da criticidade da leitura de mundo, de todos os sujeitos envolvidos. Nas últimas décadas, o termo letramento anuncia os processos sócio-históricos da aquisição da escrita e da leitura na sociedade, a partir de uma proposta que, segundo Tfouni:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, tornar-se uma causa de transformação histórica profunda, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. [...] o termo letrado não tem sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme. Pelo contrário, está intimamente ligado a questões das mentalidades, da cultura, e da estrutura social como um todo. (TFOUNI, 1995 p. 22)

Este processo articula-se nas práticas educativas, a partir de métodos que evidenciem os limites nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e, a partir dos quais, possa-se estabelecer uma prática que estruture a aprendizagem das crianças, para além do espaço de sala de aula. A partir de uma dinâmica que compreenda a alfabetização/letramento, mais do que pensar em métodos, evoluindo a um projeto que busque compreender os processos de aprendizagem da criança, ao tentar reconstruir a representação do sistema alfabético (Ferreiro 1985). Estabelecendo, assim, o que Ferreiro (1985) define como descrição do processo evolutivo da escrita.

Assim, a proposição de efetivar um trabalho, comprometido com a mediação do conhecimento, a partir desta perspectiva de alfabetização/letramento, exige do coletivo educador a compreensão da estrutura social que compõe o cotidiano dos educandos. No sentido de que, a partir desta contextualização, possa-se avançar nos processos de transformação das práticas educativas pautadas nos horizontes tradicionais, reorganizando-as em uma perspectiva efetivamente emancipadora.

Das proposições teóricas ao levantamento de dados.

Os processos de aprendizagem estão atrelados à compreensão de desenvolvimento, de evolução e acontecem em diferentes momentos e espaços na caminhada de vida dos sujeitos. Assim, a aprendizagem representa um fenômeno que não é determinado apenas por processos de maturação biológica ou genética, nem linear, se dando em diversos campos da experiência

cognitiva, afetiva, social e motora, em todos os momentos da infância e da vida humana, em sua totalidade.

A partir dessa compreensão é que o primeiro levantamento de dados, através do instrumento da avaliação diagnóstica³, nos aponta a identificar em que nível de aquisição da escrita e da leitura se encontram os multirepetentes pesquisados neste subprojeto. Podendo assim, termos as seguintes análises: dos 4 pesquisados, 1 aluno encontra-se no nível pré-silábico o que corresponde a não compreender a natureza do nosso sistema alfabético, no qual a grafia representa sons, e não ideias, como nos sistemas ideográficos, outros 3 aluno alfabéticos, no qual a criança faz a correspondência entre fonemas (som) e grafemas (letras). Ela atinge a compreensão de que as letras se articulam para formar palavras. Escreve como fala, ou seja, vê a escrita como transcrição da fala, não visualizando com clareza as questões ortográficas.

Ampliando a análise para a prática docente no contexto da turma em análise consideramos as reflexões de Ferreiro (2011):

Há práticas que levam a pensar que ‘o que existe para se conhecer’ já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechadas, sagrado, imutável e não modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de ‘fora’ do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos ‘porquês e aos ‘para quês’, que já nem sequer se atreve a formular em voz alta. (FERREIRO, 2011, p.33)

Indicamos que no cotidiano desta turma observa-se práticas articuladas a relações nas quais os educandos encontram-se passivos diante da construção do conhecimento, referente as exigências curriculares do ano em que se encontram, no caso 4 ano. Na identificação dos níveis cabe salientarmos que todos os educandos procuram copiar a matéria escrita no quadro, embora muitos estejam no nível alfabético da alfabetização como foi relatado anteriormente. Notamos que no processo de alfabetização/letramento situam-se limites no dialogo entre os próprios alunos, bem como entre aluno e professor.

Na análise dos conteúdos programáticos, identificamos que o quadro de conteúdos ensinados na escola Wilson Müller são os mesmos que orientam as escolas urbanas, o que acaba por reafirmar uma lógica de ensino desvinculada a realidade do campo. Tal identificação denuncia a estrutura de um sistema de ensino comprometido com padrões dominantes, o qual circula pelos diversos espaços da educação tanto do campo como da

³ Instrumento que permite identificar quais hipóteses sobre a língua escrita as crianças têm, com base em Emilia Ferreiro.

cidade, desconsiderando a diversidade destes territórios. Desenvolvendo uma lógica em que *“[...] as causas da não- aprendizagem desses indivíduos parte do pressuposto de que eles não aprendem devido a problemas inerentes à sua própria condição de classe, que os tornaria incapazes de responderem satisfatoriamente às situações escolares.”* (GROSSI, 1994, p.8)

Outro fator relevante é a dificuldade da escrita nesta turma, pois esta é arbitrária e difícil de ser compreendida, pois o signo que corresponde à palavra não apresenta nenhuma semelhança com o objeto relacionado. A escrita construída pelos sujeitos da turma, ainda apresenta-se como um grande obstáculo a ser vencido por estes educandos, sendo que estes utilizam a escrita apenas como um código de transcrição, porque ainda não conseguiram superar esta arbitrariedade da língua e entendê-la não apenas como uma codificação, mas como uma representação. Sendo assim vemos que o que ocorre nesta educação é que:

Ignorando toda a vivência pré-escolar com relação à escrita, a escola trabalha como se a aprendizagem da linguagem escrita fosse a aprendizagem de um código de transcrição. Pensando assim, a escola propõe um ingresso imediato ao código, reduzindo o sistema lingüístico a um intercâmbio entre sinais auditivos e visuais e sinais gráficos. Por isso, a prática cotidiana da escola pauta-se pela seqüência clássica ‘leitura mecânica, compreensiva, expressiva’ para a escrita consistente em produzir sons e reproduzir formas. A criança passa todo o ano letivo realizando ditado, cópia, decifrando desenho, voltando a começar, cada vez tudo de novo. (MORI, 1994, p. 21)

Desta forma se a escola não construir um processo de reflexão sobre esta escrita, de forma que ofereça ao educando outras formas de desenvolver a aquisição da escrita, ele tenderá a repetir mais uma vez o mesmo ano letivo, encontrando dificuldade para superar os limites que o condicionam.

Cabe salientarmos que neste contexto educativo, contamos com dois dialetos significativos na realidade da comunidade local, considerando que a fala também interfere na forma como se escreve. Na avaliação diagnóstica, foi possível verificar que as escritas dos alunos referenciavam a sua fala. Diante desta realidade o educador deve trabalhar para que seus alunos compreendam a estrutura da língua, bem como afirma Mori (1994):

[...] a consciência de que o dialeto padrão só é padrão por fatores históricos e sociológicos, e não por razões lingüísticas, traz uma nova visão da tarefa do professor em relação ao uso da língua na escola. Com essa visão, o professor deixa de encarar como objetivo do seu trabalho fazer com que os educandos abandonem o uso da gramática errada para substituírem-na pela gramática certa, mas sim o de auxiliá-los a adquirir- como se fosse uma segunda língua- competência no uso de formas lingüísticas da norma socialmente prestigiada, à guisa de um acréscimo aos usos lingüísticos regionais e coloquiais que já dominam. (MORI, 1994 p.36)

Temos o caso de um aluno Pomerano, aonde vimos em sua escrita silábica uma distorção dos sons da língua portuguesa. Isto pode estar ocorrendo devido a sua pronuncia conter sons da língua Pomerana. Através de dados coletados, temos a hipótese de que sem um estudo mais específico sobre os limites de aprendizagem deste educandos, o mesmo não terá condições de avançar.

Ao discutirmos sobre repetência nos anos iniciais questionamos o seguinte aspecto: Recomeçar novamente o mesmo ano letivo contribuirá para o sucesso escolar do educando ou lhe trará mais frustrações em relação à escola? Neste sentido questiona Ferreiro e Teberosky (1986):

O que é repetência? quando uma criança fracassa na aprendizagem, a escola lhe oferece uma segunda oportunidade: recomeçar o processo de aprendizagem. É essa, a solução? Reiterar uma experiência de fracasso em condições idênticas não é, por isso, obrigar a criança a repetir seu fracasso? Quantas vezes um sujeito pode repetir seus erros? (FERREIRO, E.; TEBEROSKY, 1986, p. 18.)

Como as autoras nos apresentam através dessa passagem: É essa, a solução? Fazer com que os alunos repitam uma experiência de fracasso e isto os deixarem mais assustados em relação à conquista ou não dar tão desejada aprovação ao final do ano. Sabemos que repetência é fazer um caminho que já foi feito antes. Assim:

Reprovar conduz a provar nova e repetidamente até que o prove bem. Assim, a criança que fracassa na sua incursão escolar, é obrigada a repetir os mesmos traços, as mesmas palavras, até provar que é capaz de, na repetência, superar as suas dificuldades e alcançar os objetivos postos no planejamento. (MORI, 1994, p. 40.)

Assim o aluno deverá refazer as mesmas tarefas que realizou durante todo ano letivo passado, ou seja, escrever as mesmas palavras, os mesmos exercícios. Vemos este aspecto como uma possível causa do fracasso escolar dos estudantes multirrepetentes, pois torna-se maçante ao aluno estudar tudo novamente, não sendo levado em consideração nenhum conhecimento conquistado no ano ao qual foi reprovado.

Outra causa que pode acarretar a reprovação escolar são os resultados que vimos em pesquisas sobre alfabetização nas ultimas décadas onde percebamos que os interesses das classes dominantes influenciam neste ensino, através dos fins capitalistas que regem nosso país como vemos em GROSSI (1994):

As pesquisas que se desenvolveram nas ultimas décadas, sobretudo na área da Sociologia da Educação, já demonstram, com riqueza de dados, a função seletiva que a educação assume numa sociedade capitalista. No campo da ideologia, no entanto, as pesquisas estiveram sempre mais voltadas para demonstrar como se processa a inculcação dos ‘fins de valores’ das classes dominantes sobre as classes dominadas, assim como os meios utilizados para isso. Parece-nos importante focalizar, através do estudo de uma realidade particular, como a ideologia tem servido para ‘mascarar’ as aspirações, interesses e reivindicações diversas propostas pela população. (GROSSI, 1994, p. 106)

Outro ponto importante é que a educação voltada aos alunos multirrepetentes, não deve ser centrada somente na dificuldade deste estudante, mas sim fazer com que estes educandos superem estes obstáculos e convivam com estes até obter sucesso na carreira escolar como vimos em GROSSI (1994): *“Também não é libertadora a proposta didática que permanece apenas na catarse dos problemas dos alunos, sem minimamente apreciá-los na sua elaboração, a fim de que possam superá-los ou, ao menos, conviver com eles.”* (GROSSI, 1994, p.30).

No que se trata de estratégias de aprendizagem, salientamos a importância do dialogo em sala de aula, pois além de um enriquecimento didático através das ricas histórias dos estudantes, esta trará elementos para serem trabalhados em sala de aula. Lima (1986) nos trás uma passagem que expressa o quanto é importante a livre expressão e a manifestação dos estudantes em sala de aula:

[...] como é importante a AÇÃO do sujeito (motora, verbal etc.) sobre o meio no processo de aprendizagem. [...]. Em qualquer trabalho de educação, junto a qualquer classe social, e, particularmente, junto às camadas populares, o princípio fundamental é priorizar a MANIFESTAÇÃO, a EXPRESSÃO, ou seja, deixar que o educando FALE, que coloque suas ideias, que seja capaz de descrever e analisar sua realidade. Assim será capaz de transformá-la. (LIMA, 1986, p. 24)

Em outra passagem a autora Mori 1994, mostra uma experiência que realizou em sua prática pedagógica em uma pesquisa com 25 alunos repetentes aonde vimos a importância da expressão na escrita como uma ação social e não como uma mera cópia mecânica.

Quando às cópias que realizamos com a 1ª D, pouca semelhança existe com o que se faz habitualmente nas escolas públicas que conhecemos. Pensamos que a cópia, como proposta, deve cumprir uma função social. Por isso, quando propúnhamos às crianças a cópia de uma receita, letra de música ou história, ela tinha uma razão de ser. Eram situações onde as crianças já conheciam de antemão o conteúdo do que iam escrever, de forma que podiam pensar o que estavam escrevendo. A cópia não era um ato mecânico, mas sim uma alternativa de reproduzir um texto que não se possuía. (MORI, 1994, p. 125)

No caso da turma que estamos pesquisando do 4º ano da escola Wilson Müller indica-se exercícios de escrita, pois estes alunos precisam desenvolver esta aprendizagem e assim avançarem em sua escolarização. Em Freire (1979), vemos que caminhos são necessários para que os alunos possam superar o domínio mecânico desta técnica, atingindo a condição de criadores e recriadores.

Todo debate que se coloca é altamente crítico e motivador. O analfabeto aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-la na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial- coisa mortas ou semimortas-, mas uma atitude de criação e recriação. (FREIRE, 1979, p41)

Porém, é preciso lembrar que a partir de alguns estudos e das coletas de dados, precisamos reinventar junto com o quadro de professores uma nova forma de ver o processo de alfabetização desses sujeitos, de forma que se encontre na prática educativa equilíbrio entre o "como se ensina", "o quê e para quem se ensina" e o "como se aprende", colocando assim a escrita no seu devido lugar – como objeto sócio-histórico-cultural de conhecimento.

Vygotsky (1984) partia da ideia que a criança tem necessidade de atuar de maneira eficaz e com independência e de ter a capacidade para se desenvolver quando interage com a cultura. A criança tem um papel ativo no processo de aprendizagem, entretanto não atua sozinha. Aprende a pensar criando, sozinha ou com a ajuda de alguém, e interiorizando progressivamente versões mais adequadas das “ferramentas\intelectuais” que lhe apresentam e lhe ensinam ativamente os adultos a sua volta.

Neste sentido o ambiente no qual os sujeitos nascem e se desenvolvem o colocam em um processo de construção e produção da vida, que é também cultural, sendo esta uma das principais influências no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Pois é através da interação social que criamos e recriamos formas de compreender e intervir no mundo em que vivemos. No que se refere ao ambiente escola, à práxis educativa compõe a centralidade das interações no processo de construção do conhecimento.

Por práxis entende-se uma educação que possibilite uma reflexão crítica sobre a realidade, que deve ser assim desvelada pelo próprio indivíduo permanentemente, possibilitando ao educando agir, modificar seu tempo, sua cultura e sociedade no papel de

sujeito. Numa prática que possa reconstruir constantemente, articulada com a teoria. (FREIRE, 2011, p.108).

Compreendendo o sentido de práxis e que as primeiras observações apontam para a necessidade de recorrer a teorias que oportunizem uma educação efetiva, onde os educandos tenham a liberdade de participar em/de sua educação, pois nas observações em sala de aula vimos que cada aluno não tem compreensão das lições ensinadas pela professora, apenas sendo um mero receptor de conteúdo. Assim, os alunos são apenas copistas e acabam por não ‘aprender’ a matéria do currículo escolar. Por outro lado a professora, por ter sua prática já elaborada a um bom tempo, não consegue elaborar novas possibilidades ou estratégias de como educar esse aluno para que faça parte do processo, sendo um participante efetivo e crítico em sua educação e podendo em momentos, durante a aula, questionar os conteúdos propostos e sugestões, até mesmo na metodologia desenvolvida pela educadora.

Assim, tendo em vista que prática educativa articulada ao aprofundamento teórico apresenta-se como alicerce de um processo de ensino que oportuniza a criação de alternativas de aprendizagem, para assim não ocorrer um ensino descontextualizado e desconexo, como por exemplo, onde os educadores apenas passam o conteúdo no quadro sem refletirem seu método, ou seja, se este de fato está sendo efetivo na educação e compreensão de seus alunos.

Considerações Finais

Conclui-se que o trabalho que vem sendo desenvolvido no âmbito do projeto do Observatório da educação do campo é um processo lento que exige do grupo muito empenho e trabalho, pois evidenciar uma mudança da prática e construir novas possibilidades é um movimento radical no cotidiano de nossos professores. Professores estes que muitas vezes oriundos da cidade vindo para dar aula no campo, tendo de se adaptar a esta nova forma de ver o processo educativo, que privilegiam o campo.

Para isso é importante que, os professores entendam o processo educativo para além da alfabetização, mas sim como garantia de novas possibilidades de vida digna para aqueles sujeitos que possam construir novas relações de vida com seu espaço de origem ampliando sua visão de mundo.

Observamos que o foco de trabalho dos professores a partir de um movimento mecânico, não tem contribuído para que os educandos construam-se como sujeitos construtores de seu próprio processo de aquisição da língua escrita. A escrita deve dar um salto da emancipação do sujeito no mundo, e fazê-lo sujeito crítico.

Devemos ir ao encontro de uma educação diferenciada onde os educadores juntamente com a comunidade escolar tenham o compromisso de oportunizar um processo de alfabetização/letramento capaz de fortalecer a formação dos educandos, numa perspectiva que estes se constituam enquanto sujeitos críticos e que cooperem uns com os outros, possibilitando mudanças no quadro de multirrepressão no cotidiano da escola.

Ainda são necessários maiores estudos, mas evidenciamos que o processo de alfabetização/letramento nesta escola pesquisada vai para além da determinação do espaço escola. Pois, a partir de nossos estudos e vivências no contexto escolar, indicamos a necessidade de maiores estudos no que se refere à relação dos educandos com o agrotóxico das lavouras de fumo, na qual encontra-se indícios de que o contato com o agrotóxico possa ter influência direta no processo de aprendizagem. Sobre este tema, já existem estudos⁴ que evidenciam inúmeros problemas decorrentes desta relação, sendo eles: problemas hormonais, problemas neurológicos, má formação do feto, depressão, doenças de pele, problemas de rim, diarreia, entre outras. Vale lembrar também, que a cultura de fumo é a que mais recebe agrotóxico, que vai desde seu plantio até a colheita. Compreendendo que as crianças têm o contato direto na lavoura, já que as condições reais de vida não permitem que a família como um todo esteja longe desse processo, a produtividade em larga escala, submete o trabalho de todos diariamente no plantio do fumo.

Outro indicativo para aprofundamento de estudos, diz respeito às questões étnico-raciais, pois o que podemos observar é a baixa auto-estima em relação a si e ao processo educativo das crianças negras da escola. O que pode significar por um lado o negligenciamento por parte da escola com a desvalorização dos sujeitos e a cultura negra no processo educativo.

Assim, diante destas análises e encontros teóricos, apontamos o amadurecimento desta pesquisa no decorrer dos próximos movimentos investigativos, no qual objetiva-se o aprofundamento dos dados junto ao quadro de professores da escola, com o objetivo de coletivamente encontrarmos alternativas viáveis para a superação dos limites evidenciados até o presente momento.

⁴ Para aprofundamento sobre o tema acessar:

<http://www.fiocruz.br/iciet/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1914&sid=85>

<http://www.fiocruz.br/ccs/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=521&sid=9> paginas acessadas em 14/09/12.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In MOLINA, Mônica C. e JESUS, Sonia M. S. A. de (Org.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004.

_____, Roseli Salete. **Educação do Campo: Campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: INCRA, 2008.

_____, Roseli Salete; BENJAMIN, César (Org.). **Projeto Popular e escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000.

CALAZANS, Costa Julieta Maria. **Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória**. In THERRIEN, Jaques, e DAMASCENO, Nobre Maria. Educação e Escola do Campo. Campinas: Papirus, 1993.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Editora Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

GROSSI, Esther Pillar; CRAIDY, Carmen Maria; MARZOLA, Norma. Grupo de estudos sobre educação - Metodologia de Pesquisa e Ação. (GEEMPA). **Alfabetização em classes populares**. 2. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1987.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré- escola e alfabetização. Uma proposta baseada em Freire e Piaget**. 15ª ed, Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

LUCAS, Antória Eleine Rosa. **A Escola em Assentamento de Reforma Agrária no Município de Piratini**. In FERRARO, Alceu A. e RIBEIRO, Marlene (Org.). Trabalho Educação Lazer: construindo políticas públicas. Pelotas: Educat, 2001.

MION, Rejane Aurora; DE BASTOS, Fábio da Purificação. Investigação-ação e a Concepção de Cidadania Ativa. In: MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo (Orgs.). **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Uma experiência de alfabetização com repetentes**. 1ª ed, Porto Alegre: kuapup, 1994

PALUDO, Conceição. Educação Popular e Educação (Popular) do Campo. In MIRANDA; SCHWENDLER (Orgs.). **Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Volume I. Curitiba: UFPR, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6º ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1995.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. *Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas*. Cad. Pesquisa 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.