

## **Alfabetização do campo no âmbito do PNAIC: demandas e desafios**

Sidmar da Silva Oliveira<sup>1</sup>, Obdália Santana Ferraz Silva<sup>2</sup>, Úrsula Cunha Anecleto<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED). Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: [sydy.oliveira10@gmail.com](mailto:sydy.oliveira10@gmail.com)*

**RESUMO.** Este estudo discute a alfabetização do campo a partir das proposições formativas do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A questão-problema que orienta esta pesquisa é: quais as implicações do PNAIC para a alfabetização do campo? Como processo metodológico, embasados na análise textual discursiva (Moraes & Galiuzzi, 2016), realizamos uma pesquisa documental nos cadernos de formação do Programa que tratam da educação do campo, como também realizamos sessões reflexivas com professores alfabetizadores. Como aporte teórico, partimos das discussões sobre formação continuada de professores (Nóvoa, 1992; Imbernón, 2010); alfabetização e letramentos (Kleiman, 1995; Tfouni, 2010); educação do campo (Caldart, 2002; 2011); dentre outros. O estudo leva à compreensão de que a formação continuada poderá constituir-se como um processo relevante quando parte da reflexão colaborativa dos professores sobre a prática alfabetizadora no cotidiano escolar, apontando a necessidade de as práticas alfabetizadoras nas escolas do campo conectarem-se à realidade dos alunos, superando a discrepância entre o proposto e o realizado. Do estudo, infere-se, ainda, que as proposições do PNAIC precisam estabelecer uma relação mais próxima com as práticas alfabetizadoras das escolas do campo, de modo que se aproximem das demandas e especificidades educacionais dos alunos e da comunidade à qual pertencem.

**Palavras-chave:** PNAIC, Alfabetização do Campo, Alfabetização e Letramentos.

## **Literacy of the countryside within the framework of the PNAIC: demands and challenges**

**ABSTRACT.** This study discusses the literacy of the countryside from formative propositions the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC). The problem question that guides this research is: what are the implications the PNAIC for the countryside literacy? As a methodological process, based on the discursive textual analysis (Moraes & Galiazzi, 2016), we carried out a documentary research in the training books of the Program that deal with the rural education and held reflective sessions with literacy teachers. As a theoretical contribution, start with the discussions about continuing teacher education (Nóvoa, 1992; Imbernón, 2010); literacy (Kleiman, 1995; Tfouni, 2010); rural education (Caldart, 2002; 2011); among others. The study leads the understanding that continuing education may be relevant process when the collaborative reflection of teachers on the literacy practice in the daily school life, pointing out the need for literacy practices in rural schools connect to the reality of the students, overcoming discrepancy between the proposed and the realized. It is also inferred from the study that the PNAIC propositions need to establish a closer relationship with the literacy practices schools, that they approach the educational demands and specificities of the students and the community to which they belong.

**Keywords:** PNAIC, Countryside Literacy, Literacy.

## **Alfabetización del campo en el marco del PNAIC: propuestas y dilemas**

**RESUMEN.** Este estudio discute la alfabetización del campo a partir de las proposiciones formativas del Pacto Nacional por Alfabetización en Edad Cierta (PNAIC). La cuestión-problema que orienta esta investigación es: ¿cuáles son las implicaciones del PNAIC para la alfabetización del campo? Como proceso metodológico, basadas en análisis textual discursivo (Moraes & Galiazzi, 2016), realizamos una investigación documental en los cuadernos de formación del Programa que tratan de la educación del campo y realizamos sesiones reflexivas con profesores alfabetizadores. Como aporte teórico, partimos de discusiones sobre formación continuada de profesores (Nóvoa, 1992; Imbernón, 2010); alfabetización y letras (Kleiman, 1995; Tfouni, 2010); educación del campo (Caldart, 2002; 2011); entre otros. El estudio lleva a comprensión que formación continuada puede constituirse proceso relevante cuando parte de reflexión colaborativa de profesores sobre las práctica alfabetizadora en cotidiano escolar, apuntando la necesidad que las prácticas alfabetizadoras en las escuelas del campo se conecten la realidad los alumnos, superando la discrepancia entre lo propuesto y lo realizado. Del estudio, se deduce, que las proposiciones del PNAIC necesitan establecer una relación más cercana con las prácticas alfabetizadoras de escuelas del campo, de modo que se aproximen a las demandas y especificidades educativas de alumnos y de comunidad a que pertenecen.

**Palabras clave:** PNAIC, Alfabetización del Campo, Alfabetización y Letras.

## **Educação do campo: pressupostos iniciais**

Este estudo discute sobre implicações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) à alfabetização do campo, em uma escola pública situada na zona rural de Monte Santo-BA. Este Programa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, desde 2012, com a finalidade de atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todos os alunos até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para alcançar esse objetivo, as ações do PNAIC são constituídas de um conjunto integrado de materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, tendo quatro eixos de atuação: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações e Controle Social; Mobilização (Brasil, 2012a).

Com a articulação desses eixos, o Programa visa a oferecer uma formação continuada em exercício e propiciar reflexões sobre o processo de alfabetização: “... a formação no âmbito do programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho

pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação”. (Brasil, 2012a, p. 28). A experiência com a alfabetização em escolas do campo e o contato com o Programa levaram-nos a questionar: quais as implicações do PNAIC para a alfabetização do campo?

Atualmente, a educação do campo vem ganhando espaço na agenda educacional e política, em virtude das organizações e lutas sociais. É válido destacar as recentes conquistas no âmbito da Educação do Campo, com vistas a propor um ensino voltado às especificidades do campo: aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – parecer nº 36/2001 e a Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação –, além do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Vê-se, com isso, que o Estado tem institucionalizado as reivindicações da população do campo; mas oferecer uma educação contextualizada aos alunos do campo ainda é um desafio a ser superado.

Essas leis são resultado de reivindicações dos movimentos sociais que lutam em prol de uma educação

contextualizada às pessoas do campo. Em seu bojo, reconhecem o campo como um local de produção de saberes, de histórias, de vida e de cultura. Por isso, a alfabetização do campo não poderá insistir na prática do ensino livresco, considerado como a única verdade, em detrimento da valorização dos saberes socioculturais dos alunos. Isso demanda autonomia didático-pedagógica das escolas do campo, que podem redesenhar seus currículos para atender às vicissitudes das comunidades em que estão localizadas.

Conforme Craveiro e Medeiros (2013), na legislação brasileira, a educação do campo é tratada como educação rural e tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária e outros. Para elas, a preocupação com a educação do campo é recente no Brasil e, por isso, as políticas públicas de educação são extensões da escola urbana no campo, muitas vezes, sem propostas pedagógicas que viabilizem a permanência da população no campo. Portanto, para produzir novos efeitos, é preciso que “... a Educação do Campo não funcione como um mecanismo de expulsão das populações camponesas para as cidades, mas que ofereçam atrativos àqueles que nele desejarem permanecer e vencer”. (Craveiro; Medeiros, 2013, p. 119). A educação do campo não deve negar os

valores, a cultura, as raízes dos alunos do campo. Não significa “ilhar” esses sujeitos, privando-os de conhecer outras culturas, mas que a alfabetização deve partir das temáticas pertinentes à realidade desses alunos.

A busca por uma alfabetização do campo, cuja prática alfabetizadora seja pensada a partir da realidade do campo, precisa ser uma luta constante de professores e da população. A escola do campo, ao invés de se orientar sempre pelos currículos e práticas pensados para a cidade, precisa idealizar práticas que incorporem o saber sociocultural historicamente construído, com vistas a integrar a escola com a família/comunidade dos alunos. Ademais, é preciso superar o dilema enfrentado pelos professores, que se encontram, constantemente, entre duas situações: planejar as temáticas de ensino com base nas orientações oficiais ou planejar de acordo com a realidade de vida dos alunos e de suas comunidades. Esta é uma decisão que exige atitude subversiva do professor, no sentido de construir uma autonomia que o possibilite produzir e recriar seus saberes, para romper com o paradigma de aprendizagem curricular (Lemke, 2010) e estabelecer uma prática dialógica (Freire, 2013).

Ao discutir a educação do campo (em oito cadernos de formação), o PNAIC defende que esta ocorra como um processo de ampliação cultural e de renovação de valores das pessoas do campo, o que exige uma prática alfabetizadora que articule o que o aluno aprende na escola e fora dela. Implica conceber a alfabetização como ato político (Freire, 2013), cuja prática alfabetizadora parte da realidade vivida pelos alunos; denuncia as desigualdades socioeconômicas e promove a emancipação<sup>i</sup>. Para isso, é essencial reconhecer as práticas socioculturais dos alunos – e da comunidade –, transformando-as em temáticas de estudo no contexto escolar; trazer a vida cotidiana para dentro da escola.

No bojo do Programa, é possível perceber que há uma preocupação com a formação continuada dos professores que atuam em escolas do campo, portanto, com a alfabetização no campo. Esse processo exige reflexões sobre a escola/educação/alfabetização no e do campo. Para Molina e Sá (2012), pensar a escola do campo como projeto macro de educação pressupõe construir uma prática educativa que fortaleça, efetivamente, os povos do campo para a constituição das lutas e dos movimentos sociais. Em função disso, a escola do campo precisa contribuir para a formação de sujeitos capazes de

conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à emancipação de sua população, pois “a escola pode ser um agente muito importante de formação de consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização”. (Caldart, 2011, p. 107).

A preocupação em situar os aspectos teóricos e normativos tem como propósito chamar atenção para as conquistas no campo da legislação e os limites para a construção de uma alfabetização no e do campo, além de refletir sobre os desafios de uma proposta planejada para todo o território nacional, aspectos que trataremos no decurso deste texto.

### **Metodologia: os caminhos percorridos**

Ao considerar a proximidade do pesquisador com a situação estudada, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa, por se tratar de uma atividade da ciência que visa à construção da realidade, que trabalha com o universo dos significados, crenças e valores (Minayo, 2009). Nessa abordagem de pesquisa, enfatizamos a relevância das informações geradas a partir do campo empírico e da leitura crítico-reflexiva dos documentos estudados. Os dados foram produzidos por meio da análise documental dos oito cadernos de formação do PNAIC, que tratam da educação do campo, e dos

diálogos e reflexões colaborativas que se efetivaram em três sessões reflexivas, com duração total de 10 horas, no período de setembro a dezembro de 2018. As sessões foram realizadas com três professores alfabetizadores e tiveram como proposta discussão sobre o Programa e as reverberações que o PNAIC apresenta para a alfabetização do campo. Neste texto, os colaboradores da pesquisa serão referenciados a partir de pseudônimos escolhidos pelos próprios sujeitos.

A pesquisa documental foi relevante para este estudo porque parte da análise de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com o propósito da pesquisa (Gil, 2002). Trata-se de um método de investigação que não traduz apenas uma concepção filosófica de pesquisa, já que a análise dos documentos escolhidos precisa levar à resposta da questão-problema, o que exige do pesquisador uma capacidade crítico-reflexiva não só na maneira de compreender o problema, mas também nas relações que consegue estabelecer entre este e o contexto da pesquisa. Logo, a análise ganha corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador.

Analisando por este ângulo, a pesquisa documental, neste estudo, é de

grande relevância, já que possibilita ao pesquisador confrontar as proposições defendidas no *corpus* documental (cadernos de formação do PNAIC) com os acontecimentos construídos no *locus* da pesquisa (Escola Municipal Lourival Custódio), fomentando, assim, problematizações em relação a ações de uma formação continuada pensada para todo território nacional.

As principais temáticas discutidas no *corpus* documental – currículo no ciclo de alfabetização, planejamento de ensino, apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, jogos na educação do campo, gêneros textuais em turmas multisseriadas, projetos e sequências didáticas, alfabetização para o campo e organização didática – foram levadas às sessões reflexivas para reflexão com os sujeitos da pesquisa, em quatro momentos: descrição – o professor se distancia de sua prática para compreender suas escolhas; informação – reflexão sobre as opções das práticas dos professores; confronto – momento em que os professores são incentivados a refletir sobre os sentidos de suas práticas; reconstrução – etapa de concretização do planejamento da prática, a partir de outras possibilidades e saberes docentes (Ibiapina, 2008).

Para a análise e interpretação dos dados desta pesquisa, optamos pela

Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiazzi, 2016), por entendermos que se apresenta como método adequado para organizar, interpretar as informações do *corpus* documental, relacionando-as com os acontecimentos produzidos no campo empírico. No percurso de análise, empregamos as seguintes etapas: unitarização, busca por enunciados que se remetem ao tema estudado; categorização, reunião dos elementos comuns presentes nos textos analisados; captação do novo emergente – o metatexto – pelo processo de interpretação, a partir da relação entre as categorias; releitura do texto após sua categorização, buscando dialogar com o arcabouço teórico da pesquisa, para chegarmos ao texto final, como processo de auto-organização (Moraes & Galiazzi, 2016).

### **Alfabetização do campo: O que diz o PNAIC?**

O PNAIC é um Programa do governo federal, cuja maior meta é a formação continuada de professores. No âmbito do Programa, a proposta para alfabetizar em escolas do campo está presente em oito cadernos de formação. No intuito de entender a proposta de educação do campo engendrada no Programa, realizamos uma análise documental nos

oito cadernos e interpretamos as principais concepções defendidas em cada um deles.

O caderno *Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo*, além de apresentar os direitos de aprendizagem que os alunos precisam desenvolver no ciclo de alfabetização, tem por objetivo “refletir sobre alguns princípios gerais a respeito dos três grandes temas propostos: currículo, concepções de alfabetização e avaliação no primeiro ciclo do ensino fundamental para as escolas do campo brasileiro”. (Brasil, 2012b, p. 7). O texto desse caderno enfatiza a importância de se inserir na discussão sobre alfabetização do campo as especificidades e a realidade do campo, bem como considerar a história de constituição dos povos do campo e das infâncias ali presentes. Para tal, é preciso pensar em um currículo pela dimensão da garantia de direitos dos povos do campo, no qual a prática alfabetizadora viabilize projetos em que os alunos problematizem no cotidiano escolar o que vivem fora dele (Brasil, 2012b).

O caderno *Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade* apresenta alguns princípios como: seja na cidade, seja no campo, os alunos têm o direito de acesso a projetos de escrita que os integrem a várias práticas sociais, na escola e fora dela. O texto, também, chama a



atenção para o fato de que a educação para a população do campo ainda reflete a “perspectiva ideológica que converte a educação ali oferecida em instrumento de “urbanização” de mentes e modos de vida”. (Brasil, 2012c, p. 9). Para problematizar e superar essa visão urbanocêntrica da educação faz-se necessário repensar novas formas de organização escolar, adequação das temáticas à realidade local, práticas alfabetizadoras contextualizadas e formação continuada específica aos alfabetizadores.

No caderno *Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo*, dá-se ênfase a alguns princípios que devem nortear a prática alfabetizadora em escolas do campo para promoção do alfabetizar-letando<sup>ii</sup>: valorização dos diferentes saberes dos povos do campo, respeito aos tempos, espaços formativos e modos de vida dos alunos do campo, destaque ao trabalho e à pesquisa como princípios educativos – integrando os conhecimentos escolares e científicos às realidades do campo. Para isso, enuncia o documento, não podemos dissociar “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, 2012d, p. 9).

O caderno *Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo* discute a importância do lúdico no processo de alfabetização dos alunos em escolas do campo, como uma estratégia metodológica para o desenvolvimento cognitivo, social, corporal para alfabetizar-letando. Chamamos atenção para o fato de que jogos ou brincadeiras precisam ser planejados com objetivos pedagógicos claros, cabendo ao educador “... um papel de mediador que, ao mesmo tempo em que acompanha o envolvimento da criança, do grupo, no brincar, pode problematizar a brincadeira, propor elementos ainda não despertados pelos brincantes”. (Brasil, 2012e, p. 11).

No caderno *O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas*, defende-se a relevância da leitura, a produção de textos e a necessidade de se trabalhar com diferentes gêneros textuais na alfabetização. Chama atenção para o fato de que as escolas do campo concentram estudantes com diferentes idades, tempo de escolarização e níveis de conhecimento, o que culmina na formação de turmas multisseriadas. Assim, o desafio do professor (geralmente unidocente<sup>iii</sup>) é trabalhar a multisseriação como possibilidade de produção do saber, através

de uma prática alfabetizadora que explore a diversidade textual no contexto escolar e seus usos em situações diversas na sociedade; pois, “... é um direito dos alunos produzir e compreender gêneros textuais diversos de acordo com a exigência da situação comunicativa”. (Brasil, 2012f, p. 10).

No caderno *alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares*, aborda-se a importância dos projetos didáticos e sequências didáticas para o processo de alfabetização do campo, sobretudo, por uma perspectiva interdisciplinar, visando a uma prática pedagógica que articule as diversas áreas de conhecimentos. O caderno defende que, no ensino de Língua Portuguesa, mesmo que o trabalho tenha como ponto de partida a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, “o docente pode se valer das experiências com temas de outras áreas do conhecimento, como forma de aproximar as crianças de assuntos específicos dessas áreas, ampliando o vocabulário e o trabalho com os gêneros textuais”. (Brasil, 2012g, p. 7).

O caderno *Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida* discorre sobre a necessidade de se garantir a alfabetização no campo com foco em práticas alfabetizadoras inclusivas

que valorizem os diferentes percursos e conhecimentos dos alunos de turmas multisseriadas. Refere-se à importância de se reconhecer as singularidades dos alunos do campo para propor atividades diversificadas e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, com vistas a garantir os direitos de aprendizagem, articulando-os com a realidade de vida. Portanto, “trata-se de afirmar que as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em salas do campo, nos diversos modos de organização do trabalho pedagógico, devem partir de um planejamento integrado a outras áreas dos saberes e contemplar uma educação emancipatória”. (Brasil, 2012h, p. 15).

O caderno *Organizando a ação didática em escolas do campo* sintetiza as discussões engendradas nos cadernos/unidades anteriores; ou seja, aprofunda o debate sobre a avaliação na perspectiva da progressão escolar e sobre a promoção de um ensino lúdico e reflexivo, cuja prática alfabetizadora contribua para que os alunos desenvolvam os direitos de aprendizagem. Em suma, este caderno assinala que a inserção efetiva das culturas e dos valores dos povos do campo depende, além da seleção crítica de temáticas/conteúdos, da superação do currículo tradicional, no qual “o único espaço de aprendizagem é a sala de aula; a

única fonte de estudo, os livros didáticos; o único sujeito que ensina, o professor”. (Brasil, 2012i, p. 10), ainda são predominantes em muitas escolas do campo.

Com base na análise teórica dos cadernos de formação do PNAIC, percebemos que o Programa vislumbra uma alfabetização em que os alunos se apropriem da leitura e da escrita para atender às demandas sociais, não se restringindo, portanto, apenas às atividades escolares. A alfabetização no e do campo deve permitir que o mundo de vida dos alunos se constitua como principal temática de estudo. Isso significa reconhecer que, na alfabetização, a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”. (Freire, 2011, p. 19). Portanto, a leitura crítica da realidade se inicia com a problematização dos aspectos locais.

Interpretamos, nas linhas e entrelinhas dos escritos dos cadernos, um discurso que traz muito mais uma concepção de educação para o campo do que uma educação no e do campo, fato que se fez compreender, também, nos discursos dos professores (transcritos, fielmente, como oralizaram). O ensino multisseriado é discutido, nesse contexto, como uma possibilidade de se trabalhar com diferentes níveis de conhecimento em sala de aula; entretanto, é preciso que se

considere que o trabalho pedagógico, a partir dessa realidade, poderá gerar situações conflitantes para o professor, como nos mostra o recorte discursivo da professora Valentina, produzido nos diálogos, propiciados pelas sessões reflexivas formativas: “ou você vai dar atenção aos alunos que estão com conhecimento mais avançado, negligenciando o ensino àqueles que apresentam ainda dificuldades, ou dará atenção aos que têm maiores dificuldades, podendo causar regressão dos alunos que estão com nível mais elevado”. A formação de turmas multisseriadas em comunidades do campo apenas tem reforçado a concepção de educação implícita nas políticas governamentais; entre planejamentos, séries diferentes e alunos de diversas idades, o professor se embaraça, sem apoios pedagógicos, moral e ético. O diálogo com os sujeitos desta pesquisa nos revela que, apesar dessa realidade, o professor alfabetizador do campo deseja, partindo de práticas já existentes, projetar novas ações educativas que contribuam para a formação dos sujeitos no campo, de modo que possam assumir sua posição de trabalhadores da formação humana dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo.

Para alfabetizar-letando, a prática alfabetizadora na escola do campo precisa

ser pensada por pessoas que a ele pertencem, para dar ênfase às especificidades da comunidade em que a escola se localiza; isto é, fazer a integração entre escola e comunidade. No planejamento do professor, a apropriação da leitura e da escrita deve ser entendida como um processo de criação e recriação dos valores e saberes socialmente produzidos no campo, não como uma atividade desassociada da realidade, centrada apenas em competências e habilidades exigidas nas avaliações externas, como tem acontecido no contexto atual.

Considerando a relevância da formação continuada para o professor, chamou-nos a atenção a fala da professora Júlia, em uma das sessões reflexivas: “apesar de trabalharmos em uma escola localizada na zona rural, as formações não tratou sobre as especificidades da escola do campo; foi uma formação geral, como o município desenvolve a educação, sem reconhecer os aspectos sociais e culturais do campo”. A professora alfabetizadora deixa claro que, apesar de o PNAIC dispor de um conjunto de cadernos que tratam, especificamente, sobre a educação do campo, pouco se discutiu e pouco se trabalhou com essa perspectiva de educação, durante o processo formativo.

O discurso da professora Valentina nos leva a interpretar que a prática alfabetizadora no/do campo tem se limitado ao texto monomodal que prioriza a linguagem verbal: “na turma eu valorizo muito a produção de texto; todo assunto que eu trabalho, sempre proponho a produção de texto, e essa prática tem levado os alunos a escreverem de forma mais coesa, textos maiores e com melhores argumentos”. Sem dúvida, ao produzir textos, os estudantes constroem conhecimentos. Entretanto, a realidade do campo, na sociedade atual, revela-nos que é preciso alfabetizar-letrando, o que exige, no contexto de textos multimodais e da multiplicidade de letramentos, práticas de leitura e de escrita que envolvam vários recursos semióticos (verbal, visual, gestual, sonoro, entre outros). Referimo-nos aqui à multiplicidade e variedade das práticas letradas – valorizadas ou não pela escola – da sociedade atual, que integra a diversidade de linguagens, modos, mídias e culturas (Rojo, 2012). Essa evolução do mundo chega à escola do campo através dos próprios alunos e não pode ser ignorada.

Para saírem da esfera da superficialidade e aprofundar níveis de aprendizagem de seus alunos, gerando maior desenvolvimento de competências comunicativas, “os professores de hoje têm

que aprender a se comunicar na linguagem e estilo de seus estudantes”. (Prensky, 2001, p. 4, tradução nossa).<sup>iv</sup> Tal constatação mostra a urgência de uma formação que auxilie o professor alfabetizador a conceber letramentos no plural, como apropriação da leitura e da escrita em contextos sociais diversos, lançando mão, para a construção de sentidos, de variados recursos, sejam eles impressos, digitais, imagéticos, gestuais ou espaciais (Soares, 2002).

Sobre a formação de professores para atuar no campo, concordamos que “... a docência nas escolas do campo precisa ser pensada como um compromisso ético e político dos gestores, para que assim possam formar de fato profissionais voltados para a realidade das comunidades rurais”. (Rios, 2016, p. 344). Portanto, a formação continuada do PNAIC com os professores que atuam em escolas do campo precisará contribuir para que os professores construam competências pedagógicas e se compreendam “como sujeitos culturais, intelectuais, éticos sociais, políticos, identitários”. (Arroyo, 2011, p. 13). Somente assim, eles poderão desenvolver práticas alfabetizadoras que levem em consideração as especificidades e a diversidade das relações socioculturais do campo.

Nessa perspectiva, a escola não pode ser somente um lugar onde os professores aplicam seus conhecimentos, mas, sim, um local permanente de pesquisa e de formação. Um espaço para (re)criar, ensinar e partilhar saberes. Logo, “... a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. (Nóvoa, 1992, p. 25). Portanto, é preciso repensar as políticas de formação de professores, já que a construção da identidade de docentes críticos-reflexivos e engajados não pode separar a formação do contexto de trabalho.

A partir da análise teórico-empírica, autorizamos-nos a afirmar que as proposições do PNAIC ainda precisam aproximar-se do contexto de trabalho do professor da escola do campo; há mais ênfase na alfabetização a partir do texto escrito do que no letramento a partir da realidade cultural da comunidade local, que é rica de signos e significados; conseqüentemente, dá-se maior destaque aos saberes livrescos, do que aos letramentos situados (Street, 2014). Torna-se imprescindível buscar alternativas de reflexão que representem não só uma reorganização do modo de conceber a formação continuada de professores que

atuam em escolas do campo, como também de redesenhar outras formas de planejar e lidar com o alfabetizar-letrando no campo. Essa reflexão poderá levar à construção de novas práticas teórico-metodológicas que emergirão de reflexões colaborativas entre os pares, nos encontros formativos, proporcionando ao professor um contínuo processo de formação pessoal e profissional (Nóvoa, 1992).

### **Educação do Campo: o prescrito e o vivido**

As especificidades da educação do campo estão incluídas no debate geral sobre educação e no âmbito das políticas públicas. A legislação educacional vigente – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e o decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010 representam alternativas à busca de direitos historicamente negligenciados. A LDB (lei 9394/96), em seu artigo 28, já aponta direcionamentos para a educação do campo, destacando a necessidade de os sistemas de ensino realizarem as adequações necessárias às peculiaridades de cada região, em relação aos conteúdos curriculares, metodologias e organização escolar.

Uma escola do campo precisa defender a cultura, os interesses, a política e o modo de vida da comunidade onde ela está localizada; precisa construir conhecimentos em direção ao desenvolvimento socioeconômico; precisa ser uma escola para a cidadania, que vincule a educação às questões inerentes à realidade dos sujeitos do campo; precisa ser pensada em conjunto com os povos do campo. Para Caldart (2002, p. 18), as políticas públicas para os povos do campo devem garantir o direito à educação no e do campo: “no: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

A educação do campo em Monte Santo-BA, município em que este estudo é realizado, é regulamentada pela Lei nº 017/2015, 22 de dezembro de 2015. Esta lei, em seu Art. 10, parágrafo § 3º, define que “a proposta pedagógica de Educação do Campo deve incorporar, obrigatoriamente, conteúdos e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos do meio rural, nos termos do Art. 28 da LDB” (Monte Santo, 2015, p. 4). Na prática, o Projeto Político-Pedagógico da escola do campo precisa ser colocado em ação a

partir de práticas de alfabetizar-letrando que considerem o estudante do campo como sujeito histórico, nos aspectos sociais, culturais e políticos, respeitando as suas idiossincrasias e realidade sociocultural.

O Caderno da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, elaborado em 2007 e intitulado “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas”, reconhece que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação que considere a diversidade local. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos, instituídos pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2007).

Para atender a essas especificidades e ofertar uma educação conectada à realidade das pessoas que moram no campo, a escola precisa trabalhar tomando como ponto de partida os interesses, a cultura, a política e a economia dos diversos grupos de alunos-trabalhadores que estudam na escola do campo, na perspectiva do desenvolvimento sociocultural dessa população. Isso exige que a escola do campo desenvolva uma

práxis alicerçada na formação crítica e que os estudantes sejam os próprios protagonistas do processo de alfabetização.

Para que esse trabalho seja possível, é preciso garantir que as temáticas de estudo no processo de alfabetização abordem os problemas concretos da realidade, articulando as questões mais amplas com os conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento. Para isso, além da presença e do envolvimento dos pais com a escola, é importante que a formação continuada dos professores os conceba como autores do processo, priorizando o trabalho colaborativo entre os alfabetizadores no cotidiano escolar, e possibilitando aos professores a compreensão da realidade em que estão inseridos, bem como o entendimento de que eles e seus alunos são sujeitos históricos, capazes de lutar e intervir na realidade.

Dessa forma, é preciso que cada educador compreenda a sua realidade e se engaje na luta pelas questões socioeducacionais da localidade em que atua. Engajamento e compromisso são palavras centrais para a conquista de uma alfabetização do campo, cujo diálogo, crítica à realidade e reflexão da prática alfabetizadora orientem os alunos a perceber as situações-problema

vivenciadas e a criar estratégia de enfrentamento dos desafios.

No que concerne à formação docente para atuar nas escolas do campo e às condições infraestruturais, o Art. 1, §4, do decreto nº 7.352, estabelece que “a Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios ...”. (Brasil, 2010, p. 1); a Lei nº 017/2015 define em seu Art. 7º que “possuir formação adequada de professor-pesquisador e demonstrar aptidão para a formação continuada”. (Brasil, 2010, p. 1) é um atributo do professor para atuar no campo. Entretanto, ainda não há, no município, uma política de formação voltada à alfabetização do campo, porque o currículo continua deslocado das questões, das necessidades e dos interesses dos sujeitos que ali vivem.

Trata-se de uma educação que convém ao ordenamento social, porquanto a educação do campo ainda não tem atendido às especificidades da realidade social dos sujeitos que ali convivem, interagem. Ainda se constitui como um projeto pensado e documentado (sem diálogo com os professores), por técnicos que não vivenciaram os problemas da

comunidade em que a escola e seus sujeitos estão situados, escamoteando, dessa forma, o direito da população campesina de uma educação centrada na formação cidadã e na emancipação humana. De fato, nos diz a professora Júlia: “não é fácil trabalhar com a educação do campo sem condições de infraestrutura das escolas, sem proposta pedagógica diferenciada e sem ouvir as pessoas do campo sobre o que seria mais importante estudar na escola”. Este recorte discursivo representa uma reflexão feita por uma das professoras, nas sessões reflexivas, e nos leva a compreender que desenvolver a educação do campo sem garantir condições infraestruturais e, tampouco, ouvir as vozes e anseios dos povos do campo é uma estratégia que não tem contribuído para a oferta e garantia da educação no e do campo, muito menos favorecido à emancipação da população. É preciso, pois que lutemos por políticas públicas e por uma identidade própria à educação e às escolas do campo, para melhorar as condições de vida dos sujeitos que vivem no campo.

### **Alfabetizar-letrando no campo: possibilidades e desafios**

Entendemos que a Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira, pois permitiu a movimentação



da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais, dentre eles o acesso à educação escolar como um princípio básico da democracia. Ao defender que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208), ela garante esse direito ao povo brasileiro. Assim, a educação do campo passa a ser um segmento específico, gestada a partir das implicações sociais e pedagógicas inerentes ao contexto em que ela se desenvolve.

A alfabetização no e do campo precisa pensar a formação do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem; partir da compreensão de que o aluno possui um conhecimento prévio sobre os objetos de estudo, nas diversas áreas de conhecimento, os quais poderão ser integrados ao processo de aprendizagem. Significa dizer que a alfabetização precisará ser pensada não nos gabinetes e implementada nas salas de aula do campo; pois, precisará considerar a participação dos estudantes e comunidades. Portanto, cabe à escola do campo desenvolver um projeto educativo que se realize na colaboração com o povo do campo.

Geralmente, os estudantes resistem ao aprendizado do conteúdo que não lhe faz sentido, que não vai ao encontro do interesse e das necessidades cotidianas deles; isso precisa motivar o professor a

pensar práticas alfabetizadoras que se voltem para o desenvolvimento humano e social do campo, a fim de se superar práticas que esvaziam o estudante daquilo que constitui sua realidade, para priorizar aprendizados que são necessários à vida. Para tanto, o professor precisa ter clareza sobre o que é importante se ensinar e se aprender em uma escola situada no campo, uma escola, política e pedagogicamente, vinculada às questões culturais, sociais e humanas dos sujeitos do campo, uma escola enraizada na práxis da “pedagogia do oprimido” (Freire, 2013).

Nesse sentido, alfabetizar-letrando não se restringe apenas a ações de aquisição de habilidades para a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; é um processo que busca proporcionar condições aos alunos para a aquisição do uso da leitura e da escrita nas variadas situações e finalidades sociais. Portanto, a alfabetização deve ser desenvolvida na perspectiva dos letramentos, aqui entendido como “... um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (Kleiman, 1995, p. 18-19).

É necessário enfatizar que alfabetização e letramento têm suas

características e especificidades. Tfouni (2010, p. 22) diz: “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”. É preciso que o professor alfabetizador conheça bem esses dois termos e os articule, com vistas a alfabetizar-letrando, de modo a contribuir para o exercício consciente da cidadania. Entretanto, não se pode ignorar, apesar de tantas mudanças, que, no estado brasileiro, “alfabetiza-se para que o indivíduo seja mais produtivo ao sistema, não para que se aproprie de um bem cultural fundamental à conquista da cidadania”. (Soares, 2013, p. 59).

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico, a partir do universo vocabular/temas geradores (Freire, 2013), poderá ser uma alternativa metodológica para se pensar a alfabetização vinculada ao contexto de vida dos alunos. Por isso, defendemos que alfabetizar-letrando seja no e do campo, com uma prática pedagógica vinculada às culturas locais e às necessidades sociais e humanas (Caldart, 2011). Por meio de práticas alfabetizadoras letradas que relacionem o cotidiano dos sujeitos do campo com contextos sociais situados, a escola estará contribuindo para a formação da cidadania

e para a constituição das identidades dos alunos.

De acordo com Duarte e Santos (2013, p. 86), “... a ausência de vontade política e investimentos por parte dos governos para o Semiárido e a falta de um olhar diferenciado, não somente para o social ... deixaram durante muito tempo os sertanejos a mercê (sic)”. Para as autoras, apesar de a população do semiárido estar buscando alternativas de convívio, muitos direitos ainda são violados. Com isso, urge a necessidade de união e lutas através de movimentos sociais em prol de uma escola do campo que promova uma educação emancipatória; “... para fazer uma escola do campo é preciso olhar para as ações ou práticas sociais que são constitutivas dos sujeitos do campo”. (Caldart, 2011, p. 118). Há que se repensar muitos aspectos – currículo escolar, projeto pedagógico, sistema de ensino – para garantir escola do campo às pessoas que moram no campo.

Arroyo (2011, p. 53) argumenta que a “escola do campo é aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização”. O autor explica que pensar uma proposta de escola do campo é pensar em um conjunto de transformações exigidas pela realidade, neste momento

histórico. No entanto, resultados deste estudo nos levam a inferir que a formação continuada do PNAIC se distancia das características das escolas do campo, juntando-se a isso o fato de que o município não trabalha com uma política de alfabetização diferenciada para as escolas do campo. Portanto, a situação educacional predominante no *locus* desta pesquisa leva-nos a inferir que as políticas públicas para formação de professor e de alfabetização de estudantes do campo, de caráter compensatório, têm refletido os interesses do governo, ainda não atendendo, de modo consistente, às demandas do povo que vive no campo.

A educação escolar, quando democratizada, tanto em sua dimensão cognitiva quanto em sua dimensão social, abre espaço para que os sujeitos, integrados ao coletivo, reajam, ajam, inquietem-se. É nesse espaço que as leis que vigoram no país – especialmente aqui, as leis que tratam da educação do campo – precisam ser problematizadas. Isso levará a uma melhor compreensão, por parte da população camponesa, acerca dos direitos assegurados e alicerçará as lutas contra o fechamento de escolas rurais; melhoria do transporte escolar; alimentação de qualidade; adequação do calendário escolar; melhoria da infraestrutura das escolas do campo; mudanças no currículo;

reestruturação do sistema de ensino e do Projeto Político-Pedagógico; formação contínua para os professores. Essas são situações necessárias à práxis na escola do campo.

Os estudantes do campo necessitam de uma alfabetização conectada com o contexto de vida que lhes possibilite assumir posições críticas frente aos acontecimentos de suas vidas, valorizando a cultura de sua comunidade e lutando contra a desigualdade social. Na escola *locus* dessa pesquisa, percebemos que os saberes pedagógicos construídos ao longo das ações formativas do PNAIC ainda precisam pensar estas questões, de modo a contribuir para uma prática alfabetizadora que dialogue com as experiências de vida dos estudantes. Faz-se urgente a ressignificação das ações formativas do PNAIC e da prática alfabetizadora, para que o fazer pedagógico dos professores alfabetizadores promova o alfabetizar-letrando articulado com a realidade do campo onde a escola se localiza. Como nos diz Soares (2001, p. 47), “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

É inegável a relevância da ação docente no processo de alfabetização e

letramentos dos estudantes nas etapas iniciais de aprendizado, já que é por meio das práticas alfabetizadoras desenvolvidas em sala de aula que eles vivenciam as diversas situações de leitura e de escrita com as quais se defrontam no cotidiano. Com efeito, desenvolver a prática alfabetizadora na perspectiva do alfabetizar-letrando é relevante para a formação de sujeitos críticos e atuantes. Para isso, o professor alfabetizador precisa considerar os diferentes letramentos provenientes da história de vida dos alunos e desenvolver um trabalho cujo pano de fundo seja sistematizar e enriquecer esses saberes, através de práticas que dialoguem com os anseios dos aprendizes. Mas essa ação só é bem-sucedida quando os professores “... apoiam-se, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecem relações que tendem a não hierarquização, compartilham liderança, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações”. (Damiani, 2008, p. 215).

Ao analisar o *corpus* documental e explorar o campo empírico, percebemos situações que merecem reflexão no processo de alfabetização do campo: ainda que a proposta do PNAIC tenha dado ênfase à educação do campo, a prática no chão da escola ainda precisa pensar ações de leitura e de escrita na perspectiva de

alfabetização no e do campo. Para os professores, o desafio de desenvolver a prática alfabetizadora pautada nos saberes e fazeres do campo se dá em razão de o sistema de ensino municipal estabelecer uma perspectiva única de ensino, fundada em conteúdos pré-definidos; algumas vezes, realizam-se práticas comunitárias e experiências pontuais que se ancoram nos saberes práticos dos estudantes. Para alfabetizar-letrando no campo, o professor há que tomar conhecimento dos direitos de aprendizagem (Brasil, 2012b), referentes à Língua Portuguesa, organizados em quatro eixos estruturantes – oralidade; leitura; produção de textos escritos; e análise linguística –, subdividido em discursividade, textualidade e normatividade e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, que exigem do professor constantes e coletivas reflexões sobre a prática alfabetizadora.

Os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa estabelecem as habilidades que os alunos precisam desenvolver para serem considerados plenamente alfabetizados e letrados. Esses direitos surgem como norte para o trabalho do professor alfabetizador, já que orientam o que deve ser ensinado em cada ano do ciclo da alfabetização. O desafio do professor da escola do campo é desenvolver uma prática alfabetizadora que

contemple esses direitos, a partir de situações didáticas que valorizem os saberes socialmente produzidos no campo.

Pensar uma prática alfabetizadora no e do campo que reconheça o mundo de vida dos alunos passa pela valorização das práticas orais articuladas às atividades de escrita na escola. A oralidade não somente é importante para a comunicação entre as pessoas, mas também à prática alfabetizadora; é importante explorar a oralidade e a interação social dos alunos, de forma que interajam entre eles e com a comunidade que os circunda, pois é aí onde se dá o constante movimento de ideias, com trocas e conhecimentos, onde se promovem os desenvolvimentos social, intelectual, cultural e pessoal dos estudantes.

Na contemporaneidade, o ensino de Língua Portuguesa tem como finalidade os usos sociais da leitura e da escrita de gêneros discursivos, com o propósito de desenvolver a criatividade e a criticidade dos alunos nas práticas letradas, dentro e fora da escola. Em função disso, há a necessidade de se trabalhar, “... com as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (Rojo, 2009, p. 119), com os textos impressos e com as mídias digitais, considerando as múltiplas linguagens. Esses são desafios a serem enfrentados na

ação diária dos professores da escola do campo e não podem ser ignorados nos processos formativos. Há muito que refletir sobre a formação continuada de professores alfabetizadores e sobre o ensino da cultura escrita no âmbito escolar.

Rojo (2009) assegura que qualquer sujeito poderá participar de práticas letradas na escola ou fora dela, porém, o mais importante a ser discutido são as possibilidades que a escola poderá desenvolver para ampliar essas práticas de letramentos. Atualmente, interagimos com o mundo e com as pessoas por meio das diferentes linguagens que nos cercam. Isso confirma o que nos diz Soares (2001), ao defender a urgência de a escola rever suas práticas de ensino de leitura e de escrita, já que não basta mais ao sujeito apenas aprender a ler e a escrever o código alfabético. Será necessário, portanto, questionar as práticas de ensino da leitura e da escrita que se orientam pelos letramentos dominantes na contemporaneidade, principalmente aqueles que ocorrem na escola, resultantes da globalização e do uso das tecnologias digitais (Rojo, 2009).

Letramento, na atualidade, passa de um conceito singular a um conceito plural, que concebe a existência de múltiplas práticas sociais de leitura e de escrita das quais os sujeitos participam

cotidianamente (Rojo, 2009; Soares, 2002; Street, 2014). Assim, são vários os usos sociais que fazemos diariamente da leitura e da escrita nas mais diversas situações de comunicação com as pessoas, que envolve linguagens diversas, do impresso ao digital; isto é, envolve a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, os multiletramentos, cujo prefixo “multi” aponta tanto para a diversidade de linguagens quanto para a pluralidade cultural (Rojo, 2012).

De acordo com Rojo (2010), nos primeiros anos de alfabetização, os alunos estão se inserindo em práticas de multiletramentos, isto é, apreensão e utilização social dos textos orais, escritos, visuais, pela multiplicidade de canais e mídias de comunicação, pela compreensão da execução desses textos nas suas multimodalidades e diversidade cultural e linguística. Para lidar com esta realidade, o professor precisa fazer uma reflexão crítica sobre as práticas que desenvolve em sala de aula e repensar os processos de formação continuada.

Considerando a multiplicidade de letramentos e dos multiletramentos, a escola precisa considerar, em seu fazer cotidiano, ações pedagógicas que contribuam para que os alunos desenvolvam competências e habilidades

linguísticas e discursivas necessárias a uma atitude analítica e crítica perante as diversidades. Para isso, será preciso que o professor, numa atitude de quem aprende com seus alunos também, considere os novos letramentos, originados das mudanças e transformações sociais que estão atreladas ao advento das Tecnologias da Informação e Comunicação, a fim de contribuir para a formação de sujeitos autônomos em relação à construção de conhecimento.

Do ponto de vista teórico, a alfabetização do campo proposta pelo PNAIC vislumbra que os alunos se apropriem da leitura e da escrita para que possam comunicar-se com as pessoas que se encontram dentro e fora do ambiente escolar. Contudo, as ações formativas do PNAIC, ainda que distantes da realidade de trabalho dos professores, contribuem para a execução de um currículo que não contempla diferentes identidades, diferentes movimentos sociais, feito, sim, a partir de políticas públicas, mas construído pelos próprios sujeitos do campo, reconhecidos como sujeitos da política e da pedagogia. Isso mostra que mudanças são necessárias na perspectiva de formação continuada, na concepção curricular das escolas e na prática alfabetizadora dos professores do campo.

A análise documental dos cadernos de formação do PNAIC levou-nos a compreender que a proposta do Programa ainda possui lacunas nesse sentido, pois é idealizada e realizada de maneira vertical, com pouca conexão com as situações vividas no contexto de atuação dos professores e alunos. Isso ocorre “... porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme ... distante dos problemas práticos e reais”. (Imbernón, 2010, p. 39). Além do mais, é ação formativa planejada para os professores, não com os professores.

Durante a análise teórico-empírica, percebemos a discrepância entre o proposto pelo PNAIC e o realizado na escola, onde a educação é pensada a partir da/para a cidade, pois não há uma política de aproximação e valorização dos saberes e fazeres do campo, em que professores e alunos possam discuti-los na escola e praticá-los na comunidade.

### **Conclusão: reflexões para continuidade do diálogo**

Reconhecemos a importância do processo de formação continuada proposta pelo PNAIC, direcionada aos professores alfabetizadores que atuam em escolas do campo; entretanto, compreendemos que a

alfabetização do campo deve considerar o contexto histórico e sociocultural dos alunos, a partir de práticas alfabetizadoras cuja finalidade vá além do ensino da codificação e decodificação das letras; é relevante que se trabalhe na escola do campo, com práticas alfabetizadoras na perspectiva dos multiletramentos. Trabalhar nesta perspectiva significa não só desenvolver a prática alfabetizadora a partir da escrita convencional, como também incorporar o áudio, o vídeo, o tratamento de imagens e a edição.

Os dados empíricos produzidos e analisados apontam que os processos de alfabetização adotados pelos professores alfabetizadores da escola municipal em que esta pesquisa foi realizada, requer uma prática alfabetizadora capaz de combinar o letramento da letra com os multiletramentos, a fim de instigar os alunos a se tornarem analistas críticos e produtores de sentidos, a partir das leituras de suas próprias vivências. Como se observa, a realidade da alfabetização do campo poderá ser transformada; para isso, é preciso que a população se engaje na busca por uma educação que valorize os saberes do campo, que sirva como instrumento transformador da vida dos sujeitos. Para tanto, entendemos ser necessário que professores, sindicatos, Instituições de Ensino Superior,

governantes e a população compreendam que a escola contribui para emancipação e formação da cidadania, cada uma dessas instâncias, assumindo suas responsabilidades.

Aos professores, para fazerem uma alfabetização do campo, cabe o compromisso de conhecer a legislação educacional direcionada ao campo, além de uma formação adequada à educação campesina. Por isso, é preciso que se assumam como sujeitos de sua formação, para poderem (re)construir novas práticas e contribuir com a formação crítica dos alunos.

Os sindicatos que há no município, especialmente o sindicato rural e o dos professores, instituições representativas, precisam unir-se para colocar a educação do campo no cerne dos debates educacionais do município, discutir com toda a sociedade, apresentar projetos às instituições educacionais (municipal, estadual e federal), mediar as discussões no processo de elaboração e execução da legislação educacional voltada à educação do campo.

É certo que o saber teórico é indispensável à prática pedagógica alfabetizadora; porém, a teoria só ganha vida se colocada em prática. Logo, as políticas públicas referentes à educação precisam oportunizar projetos que

contemplem a formação humana e profissional vinculada a uma concepção de campo, de educação dos estudantes do campo, de modo a atender às especificidades, a valorização e a formação continuada para os educadores que atuam no campo. A Secretaria Municipal de Educação e as Instituições de Ensino Superior precisam, para tanto, firmar parcerias para desenvolver projetos de estágio, de extensão e de formação continuada, que tenham como propósito o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas de educação do campo, propiciando uma formação mais próxima da realidade de estudantes e professores.

Tão importante quanto elaborar, aprovar e sancionar as leis, é a garantia das condições financeiras e infraestruturais para sua execução. Assim, é essencial que os governantes tomem consciência da importância da educação para o crescimento do município, do Estado, garantindo à população uma educação pertinente e contextualizada.

Caberá, então, à população local se organizar, se mobilizar – pois a história do país mostra que as conquistas sociais e educacionais que a população já obteve são decorrentes de manifestações, de mobilizações sociais –; pensar sobre a educação que interessa à classe trabalhadora do campo, constituída de



sujeitos políticos, de diferentes culturas, cidadãos do mundo, sujeitos das ações e não apenas às ações verticalizadas de educação.

## Referências

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs). (2011). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. Recuperado de: [http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento\\_referencia.pdf](http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento_referencia.pdf)

Brasil. (2015). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)

Brasil. (2010). *Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

Brasil. (2007). *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: MEC/SEB. Recuperado de: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4531.pdf>

Brasil. (2012a). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *Caderno de apresentação*. Brasília: MEC/SEB.

Brasil. (2012b). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo*. Unidade 01. Brasília: MEC/SEB.

Brasil. (2012c). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade*. Unidade 02. Brasília: MEC/SEB.

Brasil. (2012d). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo*. Unidade 03. Brasília: MEC/SEB.

Brasil. (2012e). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo*. Unidade 04. Brasília: MEC/SEB.

Brasil. (2012f). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas*. Unidade 05. Brasília: MEC/SEB.

Brasil. (2012g). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares*. Unidade 06. Brasília: MEC/SEB.

Brasil. (2012h). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida*. Unidade 07. Brasília: MEC/SEB.

Brasil. (2012i). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Organizando*

*a ação didática em escolas do campo.* Unidade 08. Brasília: MEC/SEB.

Brasil. (2002). *Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.* Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)

Brasil. (2001). *Parecer nº 36/2001 CNE/CEB.* Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Recuperado de: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_36\\_de\\_04\\_de\\_dezembro\\_de\\_2001.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf)

Caldart, R. S. (2002). Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas* (pp. 18-25). Brasília.

Caldart, R. S. (2011). A escola do campo em movimento. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 17-32). Petrópolis: Vozes.

Craveiro, C. B. A., & Medeiros, S. (Orgs.). (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.* SEC/MEC: Brasília.

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>

Duarte, A. P. M., & Santos, B. M. C. (2013). A ética e a cidadania no currículo contextualizado para a convivência com o

semiárido. In Duarte, A. P. M., & Carneiro, V. M. O. (Orgs.). *Contribuições para construção de um currículo contextualizado para o semiárido* (pp. 76-96). Feira de Santana: Curviana.

Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* São Paulo: Cortez.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas.

Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.* Brasília: Liber Livros.

Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores.* Porto Alegre: Artmed.

Kleiman, A. B. (Org.). (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado de Letras.

Lemke, J. (2010). Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49(2), 455-479. Campinas. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>

Minayo, M. C. S. (Org.). (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes.

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2012). Escola do Campo. In Caldart, R., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 326-333). Rio de Janeiro, Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular.

Monte Santo. (2015). *Lei nº 017/2015, 22 de dezembro de 2015.* Define as diretrizes

básicas da política municipal de educação contextualizada e de Educação do Campo, e dá outras providências. Recuperado de: <http://doem.org.br/ba/montesanto?dt=2015-12-22>

Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2016). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí.

Nóvoa, A. (1992) Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Recuperado de: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Rios, J. A. V. P. (2016). De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 325-346. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0325.pdf> Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216518>

Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.

Rojo, R. (2010). Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letRANDO? In Rangel, E. O., & Rojo, R. H. R. (Orgs.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental* (pp. 15-36). Brasília: MEC.

Rojo, R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In Rojo, R., & Moura, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola* (pp. 11-31). São Paulo: Parábola Editorial.

Soares, M. (2001). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, 23(81),143-160. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935> Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>

Soares, M. (2013). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.

Street, B. V. (2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial.

Tfouni. L. V. (2010). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

---

<sup>i</sup> Para Freire (2013), emancipação é o processo de libertação política, cultural, humana e social dos oprimidos; ou seja, emancipar o sujeito é libertá-lo da opressão e dominação de classe.

<sup>ii</sup> O termo expressa a ensino do ler e do escrever por meio de práticas sociais que se usa a leitura e a escrita.

<sup>iii</sup> Um único professor que dá aula de várias disciplinas; prática comum nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>iv</sup> “Today’s teachers have to learn to communicate in the language and style of their students”.

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 15/01/2019  
Aprovado em: 16/04/2019  
Publicado em: 28/05/2019

Received on January 15th, 2019  
Accepted on April 16th, 2019  
Published on May, 28th, 2019

**Contribuições no artigo:** Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final a ser publicada.

**Author Contributions:** The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version to be published.

**Conflitos de interesse:** Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Sidmar da Silva Oliveira



<http://orcid.org/0000-0002-4914-6647>

Obdália Santana Ferraz Silva



<http://orcid.org/0000-0002-2638-0529>

Úrsula Cunha Anecleto



<http://orcid.org/0000-0002-3027-9474>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Oliveira, S. S., Silva, O. S. F., & Anecleto, U. C. (2019). Alfabetização do campo no âmbito do PNAIC: demandas e desafios. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e6419. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6419>

ABNT

OLIVEIRA, S. S., SILVA, O. S. F., ANECLETO, U. C. Alfabetização do campo no âmbito do PNAIC: demandas e desafios. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 4, e6419, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6419>