



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERDISCIPLINARES**

MARGARENE DO SOCORRO MACEDO BURITI

**A ALFABETIZAÇÃO DO CAMPO E O PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): POSSIBILIDADES E ENTRAVES**

CAMPINA GRANDE - PB

2014

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERDISCIPLINARES**

MARGARENE DO SOCORRO MACEDO BURITI

**A ALFABETIZAÇÃO DO CAMPO E O PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): POSSIBILIDADES E ENTRAVES**

Monografia apresentada à Universidade Estadual da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares, sob a orientação da Prof^a. **Terezinha de Jesus Medeiros.**

CAMPINA GRANDE – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

B945a Buriti, Margarene do Socorro Macedo
A alfabetização do campo e o pacto nacional pela
alfabetização na idade certa (PNAIC) [manuscrito] :
possibilidades e entraves / Margarene do Socorro Macedo Buriti.
- 2014.

34 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em fundamentos da educação:
práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual
da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação a
Distância, 2014.

"Orientação: Terezinha de Jesus Medeiros, Departamento de
Educação".

1. Educação do Campo. 2. Ensino Fundamental. 3. Nova
Palmeira-PB. I. Título.

21. ed. CDD 370

MARGARENE DO SOCORRO MACEDO BURITI

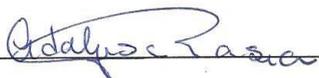
A ALFABETIZAÇÃO DO CAMPO E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): POSSIBILIDADES E ENTRAVES.

Monografia apresentada à Universidade Estadual da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares, sob a orientação da Prof.^a **Terezinha de Jesus Medeiros.**

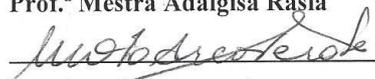
Aprovado em: 31/07/2014



Prof.^a Terezinha de Jesus Medeiros - Orientadora.



Prof.^a Mestra Adalgisa Rasia



Prof.^a Mestra Divanira Arcoverde.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor do meu destino, meu guia, socorro presente nas horas de angústia, ao meu esposo, meu pai, minha mãe, e aos meus filhos e irmãos pelo incentivo aos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, co-criador deste trabalho, o meu mais profundo agradecimento.

A Prof.^a Terezinha de Jesus Medeiros, por ter orientado e acompanhado o desenvolvimento deste trabalho com rigor acadêmico, sabedoria, e com a sensibilidade de uma querida amiga.

A Prof.^a Raquel Ataíde, por não medir esforços para a realização deste curso, e por todas as gentilezas que me concedeu no decorrer dele.

A Prof.^a Adalgisa Rasia, por ter colaborado inicialmente na orientação dos meus estudos e no desenvolvimento deste trabalho, com a simpatia e a ternura de uma amiga.

A toda minha família, pela capacidade de acreditar em mim.

Ao meu esposo pelo incentivo e paciência de estar sempre sozinho a me esperar até altas horas dos meus estudos.

A minha Mãe, pelo seu cuidado dedicação e preocupação.

Ao meu Pai, in memoriam, pelo seu carinho de sempre.

Aos meus colegas de caminhada, em especial a Edjane Maria, amiga de todas as horas que nunca deixou de dividir o seu saber, as alegrias, tristezas e dores no decorrer deste trabalho.

Margarene do Socorro Macedo Buriti

“Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível”.

(Charles Chaplin)

RESUMO

O presente trabalho acadêmico tem como temática “*A alfabetização do campo e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): possibilidades e entraves*” e tem como objetivo focar na realidade pedagógica das escolas da Educação do Campo. O interesse primordial é observar e discutir a contribuição do PNAIC na alfabetização dos alunos 1º ao 3º ano do ensino fundamental, que estão inseridos nas quatro turmas das escolas rurais da rede municipal do município de Nova Palmeira – PB. Para tanto, nos valem das contribuições de teóricos da área tais como: Mortatti (2000), Caldart (2004), Batista (2012), Soares (2009), Ferreiro e Teberosky (1986), Albuquerque (2012), entre outros. Estes estudiosos permitiram a discussão de como acontece a prática pedagógica e, conseqüentemente, o processo de alfabetização de ensino e aprendizagem. Para a concretização deste estudo fizemos um levantamento a respeito de como se deu o processo de alfabetização nas diversas escolas deste município, a partir da formação do PNAIC. Também contextualizamos as novas metodologias utilizadas pelo programa, como um incentivo para o surgimento de uma educação voltada para as dificuldades do professor em sala de aula, verificando ser esta uma oportunidade para ajudar as crianças que precisam chegar aos 8 anos, ou seja, ao 3º ano do ensino fundamental alfabetizadas. Desta forma, este estudo proporcionará uma leitura mais consciente acerca das contribuições advindas do PNAIC.

Palavras-chave: Educação do Campo; Possibilidades; Entraves.

ABSTRACT

This academic work has as its theme "Literacy and Field National Pact for Literacy at Age One (PNAIC): possibilities and obstacles " and aims to focus on the pedagogical realities of schools of Rural Education . The primary interest is to observe and discuss the contribution of PNAIC literacy of students 1st to 3rd year of primary school, which are inserted into the four classes of rural municipal schools of the city of New Palm Tree - PB. For this, we make use of the theoretical contributions of the area such as: Mortatti (2000), Caldart (2004), Baptist (2012), Smith (2009), Smith and Teberosky (1986), Albuquerque (2012), among others. These scholars have allowed the discussion of how case teaching practice and consequently the process of literacy teaching and learning. To implement this study we conducted a survey as to how was the process of literacy in the various schools of this city, from the formation of PNAIC. Also contextualize the new methodologies used by the program as an incentive for the emergence of an education focused on the difficulties of the teacher in the classroom, verifying that this is an opportunity to help children who need to get to 8 years, ie the 3rd year of primary school literate. Thus, this study will provide a more conscious about the contributions coming from the PNAIC reading.

Keyword: Rural Education; Possibilities; Barriers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 11

CAPÍTULO 1: UM POUCO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

1.1 Os quatro momentos da Alfabetização..... 13

CAPÍTULO 2: A CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1 Como surgiu no Brasil a escola do campo..... 17

2.2 Bases Legais da Educação do campo.....18

2.3 PNAIC22

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

3.1 Universo da pesquisa/público alvo 27

3.2 Análise dos dados28

CONSIDERAÇÕES FINAIS 32

REFERÊNCIAS 33

APÊNDICE.

LISTA DE FIGURAS.

FIGURA 1 – Contribuição das práticas sugeridas pelo PNAIC nas escolas.

FIGURA 2 – Fotografias de atividades de Leitura nas escolas Municipais: Escola Municipal de Ensino Fundamental Nemesio Matis de Sousa e de Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Belarmino.

INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico tem o intuito de debater sistematicamente como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) vem contribuindo e/ou dificultando uma aprendizagem significativa na alfabetização dos alunos que estão inseridos nas quatro turmas do ensino fundamental do 1º ao 3º ano, das escolas rurais do Município de Nova Palmeira, sendo elas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. José Pereira da Costa, Escola Municipal de Ensino fundamental Nemesio Matias de Sousa, Escola Municipal de Ensino Fundamental Josefa Rosa Dantas e Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuel Belarmino. Neste sentido, objetivamos analisar as contribuições e os entraves advindos do tema em questão.

A finalidade desse estudo é refletir sobre o tema, bem como o seu objeto de investigação: *A alfabetização do campo e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): possibilidades e entraves*. O direcionamento do mesmo parte dos objetivos a que se propôs, como: verificar quais as concepções teóricas de alfabetização para educação do campo do PNAIC, observar como os professores expressam em sua prática de sala de aula as concepções teóricas do PNAIC, na alfabetização dos alunos rurais e quais os resultados, questionar os professores sobre a importância do programa para o desenvolvimento dos alunos do ciclo de alfabetização das escolas rurais deste município, etc.

O trabalho é estruturado em três relevantes capítulos. O primeiro retrata um pouco da história da educação do campo, no segundo capítulo ponderamos sobre a caracterização da educação do campo e no terceiro realizamos a análise dos dados. Nos três capítulos nos centramos nos relatos dos teóricos que especificam o tema em questão, cujos enfoques nos permitiram um maior aprofundamento e reflexão que sustentaram a discussão dos objetivos indicados neste trabalho.

Buscamos discutir sobre como o PNAIC está contribuindo para o processo de alfabetização dos alunos do ciclo das escolas municipais de Nova Palmeira, como também analisarmos se, após a formação os professores, estão sendo inclusas as novas metodologias sugeridas pelo o programa em sua prática pedagógica. Utilizamos como metodologia a pesquisa quantiqualitativa, descritiva. Como instrumento de coleta de dados, aplicamos um questionário com perguntas abertas e subjetivas.

Neste sentido, encontramos a justificativa para este estudo, já que o nosso prévio conhecimento a respeito do tema escolhido para investigação possibilitou a sistematização do mesmo, assim como nos ajudou até aqui o espaço acadêmico, este que encaminha para uma prática pedagógica mais qualificada, distante de tradicionalismos e ensinamentos mecânicos.

CAPÍTULO 1 – UM POUCO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Estudar a história da educação do campo se faz necessário para que possamos perceber as possibilidades e entraves que ocorreram ao longo dessa história na educação, a fim de que, conhecendo, possamos intervir de forma sistemática e significativa. Desse modo, nos valeremos de teóricos e pesquisadores que se debruçaram sobre o tema na perspectiva de construirmos e darmos sentido a essa história.

Segundo Mortatti (2000), foi no final de século XIX, em São Paulo, que iniciaram os debates pela prioridade de projetos para o ensino inicial da leitura e da escrita. Nesse contexto modificaram-se também as metodologias utilizadas para alfabetizar, pois houve na época debates entre os defensores dos métodos analítico e sintético que contribuíram para dividir a história da alfabetização no nosso país.

1.1 OS QUATRO MOMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO.

Apresentam-se quatro importantes momentos que relatam o avanço que foi para a época a utilização das cartilhas na alfabetização. Vejamos o que cita Mortatti (2000). Primeiro momento: no período que compreendeu até o final do Império, o ensino, segundo a autora em estudo, precisava ser organizado, as escolas serem adequadas no seu funcionamento – que era impróprio –, como também atender as necessidades dos alunos de todas as séries. A responsabilidade pelo ensino cabia ao professor e aos alunos, ainda havia ausência de materiais de apoio à leitura. Só bem mais tarde, na metade do século XIX, é que surge material impresso, livros produzidos na Europa, entre eles a cartilha do ABC. O método de ensino era o sintético (da parte para o todo). O texto abaixo se refere ao tempo da Escola Régia.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas (MORTTATI, 2000, p. 36).

No segundo momento, em 1890, no estado de São Paulo, se implementou uma reforma nas escolas públicas com o objetivo servir de modelo para os outros estados. Esse desenvolvimento veio auxiliar na reorganização da Escola Normal naquele município, como também a criação de Escola Modelo Anexa. O ponto focal da reforma foi a mudança didática no método de alfabetização, o então famoso método analítico. De acordo com esse método, o ensino da leitura precisaria ser iniciado pelo “todo”, para depois se resultar à análise de suas partes. No entanto, diferentes práticas se foram tornando os modelos, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a "historieta". O processo baseado na "historieta" foi institucionalizadas em São Paulo, mediante a publicação do documento Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições. (DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA/SP – 1915).

A partir do século XX as cartilhas produzidas já tinham sua base em métodos de marcha analíticos, buscando se adequar às instruções oficiais. Já no final da década de 1910, é que o termo “alfabetização” começa a ser usado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita. As discursões advindas nesse segundo momento se baseiam em outra nova tradição: o ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o “como ensinar”, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança “a quem ensinar”. O ensino da leitura e da escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança.

No “terceiro momento, início do século XX, precisamente em 1920, surge o pensamento da “autonomia didática”, de acordo com a” “Reforma Sampaio”. Nesse momento, o Brasil passava por importantes reformas políticas e sociais. Foi neste tempo que os professores passaram a questionar e resistir ao método analítico. Houve assim, proposta nova para a aquisição da leitura e da escrita, sem grandes avanços, já que os defensores dos métodos analíticos e sintéticos continuaram a divulgar e defender a sua utilidade. Esse contexto resultou, em tempos depois, na indicação e efetivação em sala de aula de novas práticas a serem trabalhadas no processo de ensinar e aprender a leitura e a escrita, a partir dos métodos ecléticos; mistura dos métodos analítico e sintético. Continua porém o debate entre os defensores dos métodos, analítico e sintético, vindo a desembocar na relativização destes. A função instrumental, todavia permanece, com a valorização, agora, das habilidades visuais, auditivas e motoras.

O quarto momento tem início da década de 80. Esse conhecimento passou a ser sistematicamente questionado, em consequência de novas urgências políticas e sociais que fizeram nascer propostas de mudanças na educação, a fim de enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização da criança. Com relação a metodologias na busca de solução para o problema, nessa época, se implantou no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização, resultante das análises sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito consciente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

Diante do exposto, percebemos por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos um empenho de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massiva de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências que demonstram a realização das ações desenvolvidas e formação continuada, tendo em vista a garantia da institucionalização para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo.

Dá-se início, assim, a uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores quase nunca “declarados”, mas influentes especialmente no nível das realizações dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de amadurecimento com fins de classificação dos alfabetizados, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização.

CAPÍTULO 2 – A CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ainda para explicarmos o que chamamos hoje de escola do campo, faz-se necessário, primeiramente, apresentar algumas características da educação, praticada durante anos nas escolas localizadas no ambiente rural, antes denominadas escolas rurais. Listaremos abaixo algumas das características do processo ensino e aprendizagem, elencadas por Batista (2012), acrescentando que algumas delas perderam sua validade ao longo do tempo e do espaço, no sentido de que já não compõem a prática pedagógica dessas escolas, nem fazem parte da sua concepção de ensino e aprendizagem.

As características do processo em questão são as seguintes: o ensino centrado na figura do professor, como o único detentor do saber; currículo sustentado em pedagogias tradicionais, que supervalorizam a instrução e a técnica, deixando de lado a produção do conhecimento; calendário escolar que desrespeita os ciclos de produção, as manifestações culturais da localidade e as questões climáticas do lugar; conteúdos alheios à realidade dos alunos; atividades e conteúdos que fortalecem o individualismo; material didático predominante urbano e que valoriza a cultura urbano-industrial; inexistência de práticas integradoras entre a escola e a comunidade; relação professor-aluno marcada pela passividade didática, na qual o aluno é um mero receptor de conhecimento; predominância da avaliação quantitativa como instrumento de verificação e mensuração da aprendizagem dos alunos, elegendo os “melhores” e desclassificando os que não obtiveram as notas desejáveis.

Em alguns anos, a educação nas escolas rurais manteve sua composição didático-pedagógica inabalável, de acordo com os moldes da “escolinha da roça” estabelecidos no Brasil Império. Quando criada, a educação rural atendeu satisfatoriamente ao contexto político e econômico da época que vivia sob a assistência do latifúndio, da monocultura e da escravidão. Essa educação tinha o objetivo de lecionar as primeiras letras, fazendo com que os alunos estudassem e aprendessem a fazer o próprio nome, como também registrassem os cálculos tendo em vista o pequeno número de alunos com o baixo grau de escolaridade e idade.

O modelo dessa escola rural foi traçado nos moldes do método Lancaster, com organização das primeiras classes multisseriadas, nas quais era comum encontrar na

mesma sala de aula alunos com níveis de aprendizagem diferentes uns dos outros, assim representados, alunos que não conheciam as primeiras letras e outros que já sabiam ler e escrever, todos sob a responsabilidade de um só professor.

Do Império, época de sua institucionalização, até a República, a “escolinha da roça” passou a ser denominada “escola rural”, firmando-se no contexto da roça, sendo levado em conta demandas socioculturais e econômicas da cada comunidade. Segundo Batista (2008) a educação dos povos do campo, tratada na legislação educacional como educação rural, sempre foi diferenciada, implementada como algo temporal, objeto de campanhas, programas, projetos esparsos e pontuais de cada governo, sem continuidades nos governos seguintes, geralmente sem preocupação com a realidade do campo e suas especificidades. Foi assim que a educação rural foi institucionalizada em uma escola que não vivencia as demandas do campo, não valoriza a cultura campesina local e regional e faz uso de procedimentos e recursos didáticos próprios da vida urbana.

2.1 COMO SURTIU NO BRASIL A ESCOLA DO CAMPO

O nascimento da escola do campo no Brasil, inicialmente, veio por meio de um conjunto de ideias, intuito, objetivo e esperanças de trabalhadores e trabalhadoras da zona rural. Ela se contrapõe à educação ensinada na maioria das escolas rurais. O ensino ali desenvolvido estava mais voltado para a população, de certa forma impondo-lhes valores e crenças da sociedade urbano-industrial.

A citada concepção disseminava a preconceituosa ideia de que a cidade era o melhor lugar para viver e o campo um lugar de trabalho duro. A cidade, nessa concepção, seria o melhor lugar para viver e o campo o melhor lugar para trabalhar. Seria indispensável que a escola rural desenvolvesse uma nova educação, voltada às comunidades das campesinas e suas famílias. Só a partir de 1970, no entanto, a luta por uma educação diferenciada nas escolas rurais passou a fazer parte das reivindicações dos movimentos sociais do campo, que lutavam pela terra, pelo trabalho e pela dignidade. Foram mais de 30 anos de luta para que a educação do campo fizesse parte das políticas públicas direcionadas às comunidades rurais.

Sendo assim, não bastava que essa educação fosse garantida por lei e que novas escolas fossem construídas e equipadas com riquíssimos acervos por parte dos

programas governamentais que surgiam. Fazia-se necessário que a antiga escola rural se transformasse em escola do campo.

Sabe-se que não se muda um paradigma educacional de um dia para o outro. Para que a mudança de escola rural para escola do campo acontecesse muitas articulações ocorreram entre escola e comunidade, entre o conhecimento escolar e os saberes e fazeres do campo. O foco estava nos sujeitos dessa educação, de modo que fossem os muitos povos do campo, organizados em lugares diferentes como acampamentos, assentamentos, agrovilas, comunidades ribeirinhas, aldeias indígenas, quilombos e outros espaços sociais.

2.2 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

A educação do campo, ao longo da sua história, foi sempre tratada como “educação de segunda categoria” pelo fato de não haver uma política de educação voltada especificamente para o homem do campo, adequada aos seus costumes, valores, cultura, sazonalidade. Nos últimos tempos, porém, foram pensadas algumas leis voltadas para este tipo de educação, como a que está contida na Constituição Federal de 1988 – artigo 205 que assegura que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Plano Decenal de Educação para todos-1993. Art. 28: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do Campo (2001/2014): Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como

para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico. Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades.

LDB - 9394/96 – “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: a) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; b) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; c) adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

SECAD – Em julho de 2004, foi Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), nela estão reunidos, pela primeira vez na história do MEC, temas como alfabetização de educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial.

A educação é um direito fundamental e uma responsabilidade social, bem como está ligada ao direito à cidadania. Dessa forma, não pode estar desvinculada das questões primordiais destinadas ao ser humano. Assim como o acesso aos bens culturais adequados à construção da dignidade humana a população rural deve ser atingida também por esse direito.

Segundo a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 em seu artigo 1º: A Educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações. A LDB afirma ainda que os sujeitos podem ser educados e se tornar cidadãos e cidadãs na vida em família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais,

por meio de sua cultura, etc. Distingue, assim, que a escola e o espaço extraescolar são um chão de aprendizagem para o exercício da cidadania.

Embora a escolarização seja importante, ela é apenas um dos tempos e espaços da concepção humana e a educação do campo deve dialogar com essa educação que se dá fora da escola e isso faz a diferença, quando confrontada com a prática social que cria e se comunica com determinados tipos de saberes, de crenças, de valores, que rodeiam numa sociedade. Tanto pode atuar frente ao processo de humanização do ser humano, que transforma o mundo em que vive, como atuar de forma crítica e criativa dentro desta sociedade. Tomaremos inicialmente como referência a citação da autora citada abaixo:

A Educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticas está uma parte do povo brasileiro que vive nesse lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da educação do campo é exatamente, a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem se organize e assumam a condição de sujeitos da direção do seu destino. (CALDART, 2004, p.13).

Partindo da realidade dos povos do campo, sabemos que são garantidos os princípios de fortalecimento identitário das crianças que vivem na zona rural. É importante, sim, que as crianças progridam no processo formal de escolarização, mas com garantia dos direitos de aprendizagem, uma vez que é um direito da população campesina ser educada no lugar onde vive. É preciso que a ação, a dimensão do fazer da prática, esteja estreitamente vinculada aos conteúdos estudados. Isto possibilitará a construção de conhecimentos significativos por parte das crianças, além de valorizar os diferentes saberes do seu povo, comunidade, família, contribuindo para sua identificação cultural, social e política.

De acordo com o CNE/CEB, MEC, 2002, em seu Art. 2º “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais (...).” O trabalho voltado para a Educação do Campo nos permitirá e nos incentivará a nos tornar parte ativa na construção de uma educação/escola onde esteja inserida em comunidade, na qual a elaboração tanto dos processos pedagógicos,

quanto das possibilidades de relação esportivo-científico-cultural entre escola e comunidade seja circundante, onde os potenciais de aprendizagem das crianças se abranjam além da desejada construção de valores referenciados nos sujeitos coletivos de que as crianças são parte.

Destacamos que os direitos de aprendizagem das crianças do campo não podem estar desarticulados dos projetos educativos que considerem sua realidade. Os docentes deverão saber que o envolvimento da família tem um grande impacto no sucesso escolar dos alunos e em razão disso deve-se envolver como parte integrante no processo de formação do indivíduo. Nesse sentido, é imprescindível ouvi-los para identificar o que poderá ser oferecido, vendo que é um grande desafio, não é simples, mas o caminho existe.

A investigação por uma significação singular para o termo letramento parece ser algo difícil, uma vez que se trata de uma opinião ampla e ao mesmo tempo complexa.

“(…) dificuldade se impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”. (SOARES, 2009, p.65)

Neste sentido nos apoiaremos em estudiosas como Ferreiro e Teberosky (1986), que descobriram que as crianças elaboram hipóteses originais e coerentes sobre o sistema de escrita. Elas conseguiram identificar similaridades nas escritas espontâneas das crianças em diferentes hipóteses, o que indicava um desenvolvimento, de modo geral, semelhante ao processo de construção da escrita realizada por elas. Conforme a teoria da psicogênese da escrita, as autoras afirmam que aos aprendizes passam por quatro períodos nos quais tem diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética que funcionam.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), é preciso uma metodologia de alfabetização que leve em conta a complexidade do processo de aprendizagem da escrita, que parta das hipóteses formuladas pelas crianças sobre o sistema de escrita e, ao mesmo tempo, organize reflexões intencionais e sistemáticas sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Neste processo é imprescindível que as crianças entrem em contato com materiais diversos (textos) que circulem em sua comunidade de maneira não simulada e que tenha sentido para elas, assim se possibilita através da manipulação

dos diferentes textos a construção de novos conhecimentos, que fará, certamente, com que as crianças elevem seu nível de letramento e assim façam o uso efetivo da língua escrita em diferentes contextos sociais.

Hoje ainda existem profissionais adeptos ao método tradicional, que são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, garantindo que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto língua escrita. As dificuldades da criança no processo de construção do sistema de representação, que é a língua escrita, são consideradas deficiências ou disfunções; na perspectiva dos métodos tradicionais passam a ser vistas como erros construtivos, de constantes reestruturações.

A respeito da alfabetização Ana Teberosky e Emília Ferreiro propõem formas inovadoras de alfabetizar, “demonstrando que a escrita alfabética não era um código, no qual se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização, as autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético” (ALBUQUERQUE. 2012 pág. 16).

“para alfabetizarem-se crianças e/ou adultos estas devem passar por diferentes fases relacionadas à forma como concebem a escrita: pré-silábica, em que não há correspondência gráfica; silábica onde há correspondência gráfica, mas no nível da sílaba; até na escrita alfabética, quando se percebe a relação fonema-grafema a norma cartográfica será aprendida numa fase futura.” (ALBUQUERQUE. 2012 pág. 16).

Ferreiro e Teberosky (1986) defendem nas suas pesquisas que, para apropriar-se do sistema de escrita alfabética, se faz necessário que o aluno entenda como este funciona. Assim, é interagindo com a escrita, compreendendo seus usos e funções que a criança e/ou adulto se apropria do sistema de escrita e não a partir da leitura de pseudos textos, como os presentes nas cartilhas.

2.3 PNAIC¹

¹ Os textos sobre O PNAIC foram adaptados dos documentos do Ministério da Educação, entre eles dos Cadernos do Professor Alfabetizado, utilizados na formação dos professores alfabetizadores do Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, (PNAIC), é um Programa do Ministério da Educação – MEC, que tem o intuito de alfabetizar todos os alunos que estão no ciclo de alfabetização. Trata-se de perspectivas para uma educação do campo, traz referências da Pedagogia Freiriana e outros autores e respaldo na legislação educacional vigente. Constatamos não somente como reconhecida a pedagogia de Paulo Freire, mas também outras políticas para a educação do campo com compromisso, centrando as discussões nos modos de abordagem dos temas, na escolha dos materiais didáticos e nos planejamentos de aulas voltados as turmas do 1º ao 3º ano do campo.

A formação no campo proposta por este programa é focada na prática do professor, de maneira que as singularidades do trabalho pedagógico sejam objeto de reflexão. Reflete a estruturação e melhoria da ação docente. Com relação à formação para os docentes, são oferecidos quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do ano 1º ano do Ensino Fundamental, uma para os do 2º ano, uma para o 3º ano e uma para professores de classes multisseriadas. Assim, também podem ser formadas turmas mistas, nos casos dos municípios onde haja um número menor de professores em cada ano de escolaridade.

O programa de formação continuada propõe fortalecer na escola a constituição de espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, reafirmando a escola como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania do povo. No entanto, entre outros princípios gerais que devem guiar a educação do campo, está o da prática interdisciplinar, em que, a partir de um problema ou tema de interesse das crianças, diversas áreas do conhecimento possam ser movimentadas em sua abordagem. Neste sentido, é preciso uma metodologia de alfabetização que leve em conta a complexidade do processo de aprendizagem da escrita; que parta das hipóteses formuladas pelas crianças sobre o sistema de escrita e, ao mesmo tempo, organize reflexões intencionais e sistemáticas sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

A proposta do programa está voltada para desenvolvimento de um trabalho em que haja a possibilidade de inserir as crianças no mundo letrado, mas, para isto o professor precisa perceber que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, 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 torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. Tal dimensão é que pode garantir que

as crianças, os jovens e os adultos do campo consigam fazer uso real da leitura e da escrita, em seu cotidiano, nas diferentes situações. No fluir do método de alfabetização é indispensável que as crianças manipulem, utilizem mantenham o contato com diferentes textos que cerquem, de maneira não simulada, e que tenham sentido para elas. É importante que entendam os objetivos dos diversos gêneros textuais e suas particularidades. Ao desenvolver atividades que envolvam a reflexão sobre estes aspectos, possibilitem as crianças elevar seu nível de letramento e possam fazer o uso efetivo da língua escrita em diferentes contextos sociais.

Diversas ações são compreendidas para o alcance desses objetivos, um conjunto interligado de programas, materiais, referenciais curriculares e pedagógicos disponibilizados pelo Ministério da Educação, que colaboram para a alfabetização e o letramento, tendo como principal eixo a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações são complementadas por outros três eixos de atuação: materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e controle social e mobilização.

Para a formação continuada de professores alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças, para o planejamento e avaliação das situações didáticas e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

A execução das ações de formação continuada de professores se respalda na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo se integrar ao cotidiano da escola e se pautar no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Logo, a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática da mesma.

Os atores principais no programa são os alunos das turmas do 1º, 2º, 3º ano do Ensino Fundamental e/ou nas classes multisseriadas/multietapas, que possuem alunos desses anos, o que assegurará que as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, isto é, que sejam capazes de interagir por meio de textos escritos em diferentes

situações e propósitos. Compreendendo o sistema alfabético de escrita as crianças devem ser capazes de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares, nas diferentes áreas do conhecimento, considerando a língua materna e a capacidade de evoluir nos conhecimentos adquiridos.

Com relação à prática do professor, o mesmo participa da formação desenvolvida com base nas atividades, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico sejam objeto de meditação. Trata-se, portanto, de um curso estruturado segundo abordagem teórico-reflexiva, organizado em doze unidades, sendo 08 (oito) unidades de formação, 01 (uma) unidade de apresentação, 02 (duas) unidades de referência e 01 (um) Caderno de Jogos (acompanha livro de encarte). A abordagem dos conteúdos é em espiral, de modo que cada temática seja retomada e aprofundada em unidades da formação posteriores.

Em cada uma das unidades, há atividades permanentes como a “leitura deleite”, que propõe a leitura de textos literários com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade, as “tarefas de casa e escola” e a retomada do encontro anterior com a socialização das atividades realizadas de acordo com as propostas de trabalho em salas de aula planejadas, o planejamento de atividades a serem concretizadas nas aulas seguintes ao encontro e o estudo dirigido de textos, para o aprofundamento de saberes sobre conteúdos e estratégias didáticas. Além das atividades constantes, há também o aprofundamento de temas por meio de diferentes estratégias formativas, como: socialização de memórias, vídeo em debate, análise de casos de sala de aula, diagnóstico de atividades de alunos, de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamento de aula, análise de recursos didáticos, exposição dialogada, preparação de ferramentas de avaliação e discussão de seus resultados e avaliação da formação. Visando um melhor entendimento do processo supracitado, vejamos o gráfico abaixo:

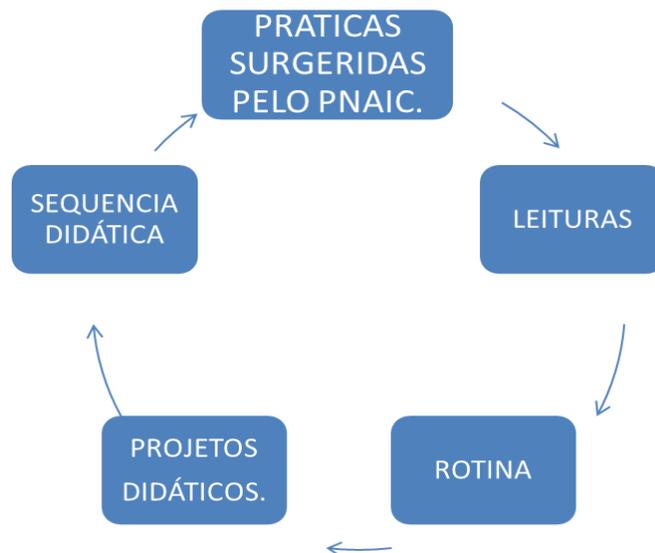


FIGURA-1 Contribuições das práticas sugeridas pelo PNAIC nas escolas.

Fonte: Elaboração Própria (2014).

Para finalizar, entendemos que para favorecer ao aluno oportunidades grandiosas de aprendizagem, o trabalho sugerido nesse programa, além de possibilitar reflexões aprofundadas sobre o método de alfabetização baseado no letramento, deve promover melhores qualidades de uso de materiais didáticos distribuídos pelo MEC e de elaboração de recursos importantes para auxiliar o professor em sala de aula.

Dessa forma, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC desenvolverá ações que contribuam com o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, com os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; com o planejamento e avaliação das situações didáticas, com o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Esta melhoria acontece de fato nas escolas da zona rural como está explícito nas fotos.



FIGURA – 2 Fotografias de atividades de Leitura nas escolas Municipais: Escola Municipal de Ensino Fundamental Nemesio Matis de Sousa e de Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Belarmino.

Fonte: Elaboração Própria (2014).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Este trabalho monográfico se desenvolveu a partir de um projeto de pesquisa tendo como tema *A alfabetização no campo e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): possibilidades e entraves*. Com a finalidade de nos aprofundar, levamos em consideração os objetivos elaborados, a pesquisa bibliográfica realizada, entre outras coisas. A metodologia utilizada se pautou na pesquisa quanti-qualitativa e descritiva. Para coleta dos dados foi aplicado um questionário com perguntas acessíveis de acordo ao tema e para análise dos documentos realizamos a tabulação dos dados que serão apresentados através de gráficos e da análise descritiva.

3.1 UNIVERSO DA PESQUISA/PÚBLICO ALVO

Esta pesquisa foi realizada com a ajuda de seis professores que participaram do programa do PNAIC e que lecionam nas escolas rurais do município de Nova Palmeira,

sendo elas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. José Pereira da Costa, no Sítio Corujinha, Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Belarmino, Sítio Poço de Pedra, Escola Municipal de Ensino Fundamental Nemesio Matias de Sousa, na comunidade Navio e Escola Municipal de Ensino Fundamental Josefa Rosa Dantas, situada na comunidade Campinhos. Todas da educação do campo com turmas multisseriadas e multietapas que atendem aos alunos do 1º ao 3º ano, do ensino fundamental deste município

As quatro escolas citadas, funcionam com seis turmas distribuídas entre multisseriadas e multietapas, totalizando 89 alunos do Pré-escolar I ao 5º ano. Esse total de alunos encontra-se numa faixa etária de 4 a 17 anos, o que caracteriza uma acentuada distorção idade/ano organizados em turmas da educação infantil e do ensino fundamental.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

Gráfico 1: de acordo com tabulação dos dados podemos afirmar que dos 06 (seis) professores, 04 (quatro) lecionam em turma *multietapa* e os outros 02 (dois) estão em turma de *multisseriada*, como descreve o gráfico abaixo:

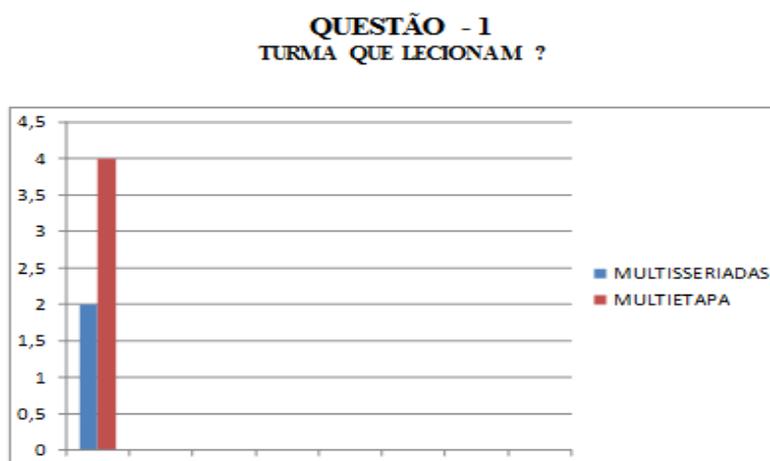


Gráfico – 02: a pesquisa mostrou, ainda, como está representada a faixa etária dos docentes que lecionam nas turmas acima discriminadas: dos 06 (seis) docentes, 02

(dois) estão entre 30 (trinta) e 40 (quarenta) anos e 04 (quatro) estão entre a faixa etária de 40 (quarenta) e 50 (cinquenta) anos de idade, como está expresso no gráfico abaixo.

**QUESTÃO
FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES ?**

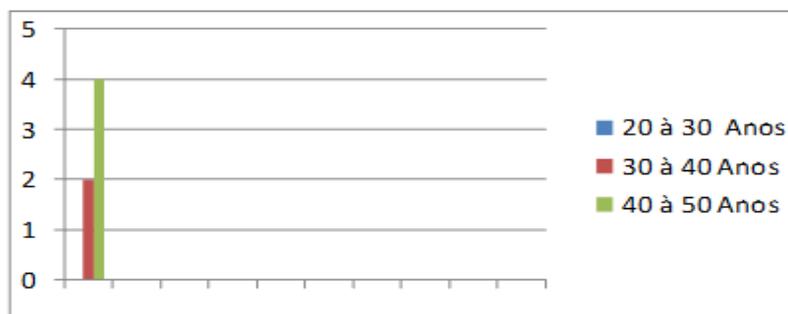


Gráfico 3: dos docentes entrevistados que compõem o quadro dos que lecionam na educação do campo, quanto à sua formação podemos dizer que 2 (dois) tem Magistério/(Logos-II), 3 (três) tem Pedagogia e 1 (um) Especialização. Como demonstra o gráfico abaixo:

**QUESTÃO - 3
QUAL A SUA FORMAÇÃO?**

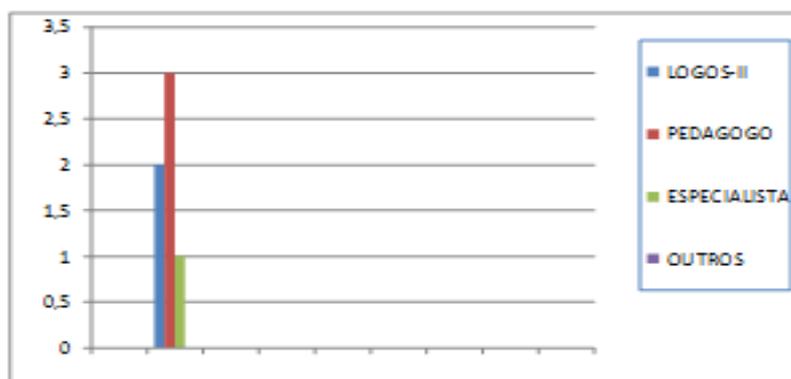


Gráfico 4: tendo como referencia, ainda, as respostas dos docentes com relação a sua participação na formação do PNAIC, percebemos que dos 06 (seis), apenas 01(um) esteve ausente da formação por problema de saúde, os demais participaram.

Gráfico 5: solicitamos também o ponto de vista dos mesmos com relação aos materiais disponibilizados via programa e as suas contribuições, tornando-se evidente a satisfação dos docentes a respeito das atividades desenvolvidas e as práticas utilizadas. Isto nos revela os dados abaixo, mostrando o que mais se destacou nas salas de aula.

DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUGERIDAS PELO PNAIC QUAIS SÃO AS MAIS UTILIZADAS EM SUA SALA DE AULA.

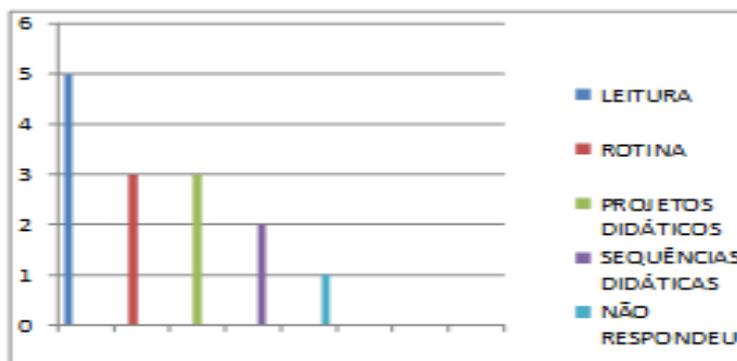


Gráfico 6: dos materiais sugeridos e/ou disponibilizados pelo programa (PNAIC), quais os mais utilizados pelos docentes em sala de aula.

DOS MATERIAIS SUGERIDOS PELO PROGRAMA QUAIS VOCÊ UTILIZA FREQUENTEMENTE EM SUA SALA DE AULA?

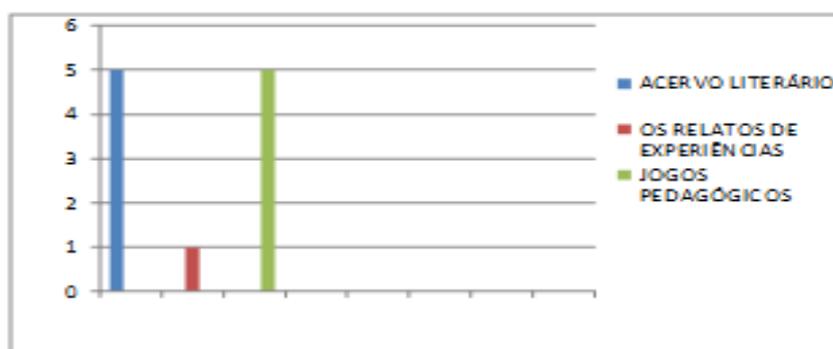
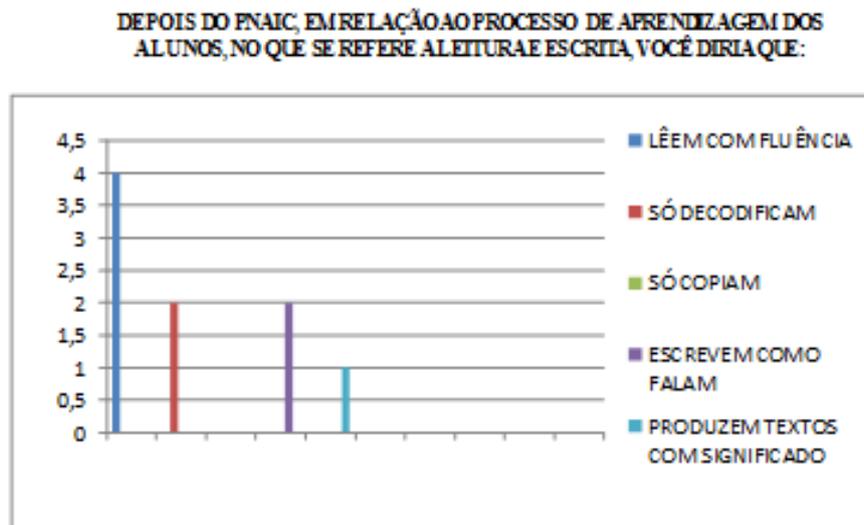


Gráfico 7: questionamos os docentes com relação ao processo de aprendizagem dos alunos, no que se refere a leitura e escrita. Vejamos:



No que se refere ao programa e à prática docente torna-se evidente com os resultados do questionário que houve um avanço em relação a aprendizagem dos alunos, isto se torna claro quando analisamos os gráficos e observamos as respostas dos docentes em no que se refere à leitura e escrita dos alunos. Eles nos revelam que das 06 (seis) turmas, em 04 (quatro) delas os alunos, na sua grande maioria, leem com fluência. Em duas turmas ainda existem alunos que só decodificam.

Em relação à escrita, os dados nos revelam que em 01 (uma) turma possui alunos que decodificam as palavras dos textos, mas não há alunos copistas. Desse modo, o questionário teve a finalidade de discutir os avanços e as possibilidades vindas por meio do programa, como também as suas limitações que impediram os professores de avançarem em suas turmas, em seus relatos. Ao receberem o questionário para responderem, eles afirmavam que encontravam dificuldades no dia-a-dia, não com relação ao programa, mas com a forma de agrupamento dos alunos. Por se tratar de turmas multisseriadas e/ou multietapa, isto dificulta no desenvolvimento das atividades, como também os avanço na aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando que o ser humano é inacabado e que a educação é um processo contínuo, constante e sistemático, nosso estudo tentou demonstrar ser possível aplicar uma nova metodologia nas escolas da educação do Campo, a partir da formação do PNAIC, contribuindo assim para o processo de alfabetização.

Neste sentido, as práticas pedagógicas são desafiadas a estarem em acordo com as novas metodologias oferecidas pelo programa em suas formações, como também a interagir com o apoio pedagógico. Ao descobrir as possibilidades e entraves que ocorreram ao longo da história dessa educação do campo, puderam entender a importância das inovações que se apoiam nas novas concepções de aprendizagem de forma mais específica, a formação da atuação docente, a fim de que, conhecendo, possamos intervir de forma sistemática e significativa. Assim nos valem, no decorrer deste trabalho, de teóricos e pesquisadores que se debruçaram sobre o tema.

Pelos relatos das respostas dos professores ao questionário aplicado percebe-se uma satisfação em relação a formação do PNAIC e uma significativa aprendizagem de leitura e escrita pelos alunos camponeses. Todavia, consideramos, pela vivência enquanto formadora do PNAIC, que há algumas dificuldades em relação aos professores em assimilar a proposta do Programa, sobretudo no que se refere a aplicação das indicações metodológicas de alfabetização.

Concluimos, portanto, que esse trabalho foi de profundo aprendizado, tanto no que se refere ao campo teórico, como no campo da pesquisa. A pesquisa bibliográfica realizada nos proporcionou uma visão mais ampla da educação do campo e sua aplicabilidade real, sobretudo no que concerne ao domínio da leitura e escrita, pelos alunos do ciclo de alfabetização.

REFERÊNCIAS.

ALBUQUERQUE, Aliana Borges Correia de. MORAIS, Artur Gomes.. LEAL, Telma Ferraz. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 02 Unidade 04 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** – Resolução CNE/CEB N 1 – de 3 de Abr de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação – **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 20/12/2005.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** – Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002 – Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 1/2002**. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em 10 abr.2014.

CALDART, Roseli Salette. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). *Campo. Políticas públicas: educação*. Brasília: Incri - MDA, 2008, p.6786. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MORTATTI, Maria do R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: ENESP: CONPED, 2000.

SECAD. Fonte: MEC Publicado em 11/04/2008 <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>> Acesso em 04 Mar.2014

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e descaminho**. Revista Pátio, n, 29 fev/abr 2004. Disponível em:< pt.scribd.com/doc/.../Artigo-Alfabetização-e- Letramento-Magda-Soares-...>. Acesso em: 02 de Maio de 2014.

