



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

CÉLIA DA SILVA FREIRE

**O LUGAR DA LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
EM SALAS MULTISSERIADAS**

**GUARABIRA – PB
2014**

CÉLIA DA SILVA FREIRE

**O LUGAR DA LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
EM SALAS MULTISSERIADAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
Plena em Letras da Universidade
Estadual da Paraíba, em cumprimento à
exigência para obtenção do grau de
Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Verônica Pessoa
da Silva

GUARABIRA – 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.

F849I Freire, Célia da Silva

O lugar da leitura no processo de ensino aprendizagem nas salas multisseriadas [manuscrito] : / Celia da Silva Freire. - 2014. 25 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Verônica Pessoa Silva, Departamento de Letras".

1. Sala de Aula. 2. Educação do Campo. 3. Turmas Multisseriadas. I. Título.

21. ed. CDD 370

CÉLIA DA SILVA FREIRE

**O LUGAR DA LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM EM SALAS MULTI-SERIADAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
Plena em Letras da Universidade
Estadual da Paraíba, em cumprimento à
exigência para obtenção do grau de
Licenciada em Letras.

Aprovada em: 03/12/2014.

Verônica Pessoa da Silva

Profª Drª Verônica Pessoa da Silva / UEPB
(Orientadora)

Maria Valdenice Resende Soares

Profª. Ms. Maria Valdenice Resende Soares / UEPB
(Examinadora)

Francineide Fernandes de Melo

Profª Ms. Francineide Fernandes de Melo / UEPB
(Examinadora)

A minha mãe, exemplo de ética e moral que, juntamente com meu pai, sempre me buscou o melhor para seus filhos, ensinando o valor da educação, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me dar a oportunidade de buscar meus sonhos e me realizar pessoal e profissionalmente.

Também aos meus pais: Raimunda Salete e Antônio Freire, pela educação que me passaram e me fazer o que sou hoje, sempre darem força e incentivo aos meus sonhos. Assim como minha irmã Eliane que sempre esteve ao meu lado.

Aos meus sogros pela força que sempre me deram.

Ao meu esposo que, apesar das dificuldades, sempre esteve presente nas horas difíceis.

As minhas filhas por compreenderem os momentos que eu não pude estar presente nas suas vidas.

Agradeço também aos meus professores, em especial, a Prof^a Veronica Pessoa, minha orientadora que sempre esteve me guiando de maneira positiva para meu aprendizado.

Agradeço a todos que de uma forma ou de outra tornaram possível a conclusão deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
1 INTRODUÇÃO.....	08
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ELEMENTOS DE SUA HISTÓRIA.....	10
3 A LEITURA E SALA DE AULA: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.....	16
3.1 DIFICULDADES DE LEITURA EM SALAS DE EDUCAÇÃO MULTISSERIADAS.....	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	21

O LUGAR DA LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM SALAS MULTISSERIADAS

FREIRE, Célia da Silva.

RESUMO:

Este trabalho trata da questão da leitura e da escrita no processo de ensino e aprendizagem em salas de educação multisseriadas. O mesmo tem como objetivo analisar o lugar da leitura e como esta está sendo desenvolvida no processo de ensino e a aprendizagem em sala, bem como identificar as dificuldades encontradas pelos professores destas turmas no desenvolvimento das atividades de leitura e escrita. Esta análise foi realizada através da observação de minha própria prática como professora do campo atuando em salas multisséries e também como aluna, observando meus professores em sala de aula, assim como algumas concepções de leitura e escrita. Este estudo monográfico foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, acrescida da nossa experiência enquanto professora do Campo. As reflexões postas estão pautadas pelas leituras de autores como: FREIRE (1982), OLIVEIRA (2010), CAMPOS (2010), SOARES (2005), BEISIEGEL (2006), JOSÉ & COELHO (2001), ROCHA & HAGE (2010), SILVA (1999), DAMASCENO (2010), entre outros. Os resultados desta pesquisa nos fazem perceber que foram muitas conquistas na educação do campo, mas, ainda poucas em relação ao que é de direito do cidadão que enfrenta várias dificuldades para ter uma educação de qualidade sem distinção ou discriminação por parte da cidade. Ainda estamos longe de chegarmos a ser vistos como pessoas com capacidades iguais a qualquer outra. Os professores precisam de formação adequada e de qualidade para formar mais leitores letrados e assim diminuir essa desvalorização da educação do campo em relação à cidade.

Palavras-Chaves: Leitura. Educação do Campo. Salas Multisseriadas.

1 INTRODUÇÃO:

Com este estudo nos propusemos observar o lugar da leitura, do ensino e da aprendizagem nas salas multisseriadas. As dificuldades são muitas quando se trata de leitura, principalmente nas turmas que reúnem mais de uma série. O professor precisa de formação adequada para lidar com esta realidade, visto que a mesma é diferenciada. O reconhecimento desta diferenciação exige do professor mais atenção e o desenvolvimento de uma metodologia adequada para alcançar bons resultados na aprendizagem e assim contribuir para formar bons leitores e, conseqüentemente, bons escritores.

Atualmente, as aulas de Língua Portuguesa estão focadas na perspectiva gramatical, tornando as aulas espaço de memorização. Além disso, o material didático também reforça a mecanização, apresentando atividades em sequencia como leitura e interpretação, vocabulário, produção textual e atividade referente à gramática sendo que muitas vezes aplicadas inadequadamente explorando só a parte gramatical, assim, acabam gerando leitores com grandes dificuldades de interpretação e, por isso, a sociedade exclui aqueles alunos que se dizem preparados para o mercado de trabalho por não ter o domínio do conhecimento que lhe é necessário à vida social.

Desse modo, foi pensando nessas dificuldades e por conhecer a realidade do campo, morar no campo e trabalhar com a Educação do Campo que resolvi aprofundar meus conhecimentos para melhorar minha prática em relação à leitura em sala de aula e, assim, propor aos meus alunos um melhor aprendizado, utilizando práticas mais adequadas, inovadoras como a pratica internacionalista que busca desenvolver a leitura aproveitando o conhecimento prévio do aluno e instigando para novos conhecimentos. Além de contribuir para a diminuição do grande preconceito que nós cidadãos camponeses enfrentamos em relação à cidade. Este é um tabu que será difícil de acabar, mas podemos fazer com que diminua através de pesquisas e conscientização de nossos educandos.

A partir destas reflexões estruturamos nosso estudo em três partes: a primeira trata do histórico da Educação o Campo, evidenciando sua trajetória, construção enquanto política pública. A segunda aborda as concepções de

leitura, com destaque para a realidade das salas multiseriadas. A terceira reflete sobre as dificuldades de aprendizagem, identificando os limites e as possibilidades para superação desta condição de decadência da realidade. Por fim, apresentamos as conclusões finais a que nos foi possível chegar considerando as condições concretas de efetivação do estudo.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ELEMENTOS DE SUA HISTÓRIA

Apesar de o Brasil ser um país de origem agrária, a Educação do Campo tardou em ser considerada no contexto das políticas públicas, no cenário da educação brasileira, passando a ganhar maior importância no começo do século XX, quando direcionada aos camponeses. Nesta época, os interesses econômicos e de mercado ditavam as normas, prevalecendo por parte dos dirigentes – latifundiários e instâncias governamentais – o interesse pelo trabalho escravo, respaldado pela concentração fundiária e pelo poder político da oligarquia, desenvolvido nos modelos de cultura letrada Europeia.

Este quadro repercutiu nas formas de fazer da educação escolar brasileira, trazendo dificuldades de funcionamento das escolas no campo, tais como: falta de infraestrutura e de condições pedagógicas, descumprimento dos direitos trabalhistas e salariais, falta de formação para os professores do campo e de materiais didático-pedagógicos destinados aos alunos.

De início, não houve no sistema educacional rural uma formulação de políticas públicas e uma pedagogia específica para as escolas do campo, tão pouco, recursos financeiros para manter uma escola de qualidade destinada a todos os níveis. Assim, os camponeses e outros povos do campo, beneficiários dessa educação, se organizaram para assumir o funcionamento das escolas do campo por um longo período. Estes povos se organizaram através de representações de diversos movimentos sociais e passaram a demandar a educação que queriam, apesar das difíceis condições que permaneciam mediante a ausência de uma política pública voltada para este fim.

Reconhecemos que os problemas da educação não se limitam ao meio rural, mas reconhecemos que no campo situa-se o quadro mais grave, tratado sistematicamente pelo poder público como programas e projetos emergenciais que, às vezes, desconsideram os direitos de cidadania, valorizando o espaço e a cultura urbana e desprezando o campo. Esse quadro se fortaleceu ainda mais com uma gestão que idealizava a fusão do campo-cidade, a partir da primeira metade do século XX (Ramos; Moreira; Santos, 2004).

Por isso as escolas rurais foram relegadas, mantendo sua estrutura didático-pedagógica intacta, de acordo com os moldes da “escolinha da roça”, instituídas no Brasil Império, durante muito tempo, satisfazendo o contexto

político e econômico da época, favorecendo a lógica de latifúndio, da monocultura e da escravidão. Seu objetivo era ensinar os alunos a escrever o nome e a fazer cálculos, pois assim era conveniente aos latifundiários e autoridades da época.

Devido aos diversos problemas de infraestrutura que apresentavam as escolas rurais, e à falta de alunos com número suficiente que garantisse a matrícula na mesma série e idade equivalente, formaram-se as primeiras turmas multisseriadas, integrando em uma única sala, alunos de série e faixa etária diferente, sob a orientação de um mesmo professor.

Essa educação tinha a figura do professor como o centro do saber, e a adoção de uma pedagogia tradicional que valorizava as instruções técnicas, deixando de lado a produção do conhecimento. Também se pautava por um calendário escolar que desrespeitava o ciclo de produção e as culturas da localidade, assim como as questões climáticas do lugar. O currículo permanecia distante da realidade dos alunos e, além de favorecer a realização de atividades que estimulavam o individualismo, ainda propunha o uso de material didático que valorizava a cultura-urbano-industrial. A escola agia sem considerar as condições e o lugar da família e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem. No mais, a relação entre professor e aluno era marcada pela passividade, na qual o aluno seria um mero receptor de conhecimento. A avaliação era, predominantemente, quantitativa, prevalecendo os instrumentos como provas escritas para verificação e mensuração da aprendizagem dos alunos, muitos dos quais elegiam os “melhores” e classificavam os que não obtinham as notas esperadas.

Na passagem do Império a República, a “escolinha da roça” passou a ser chamada de escola rural, mas, mesmo assim, não eram valorizadas as demandas socioculturais e econômicas de cada comunidade. Neste sentido, segundo BATISTA (2008, p.19-50):

A Educação dos povos do campo, tratada na legislação educacional como educação rural, sempre foi diferenciada, implementada como algo episódico, objeto de campanhas, programas, projetos esparsos e pontuais a cada governo, sem continuidade nos governos seguintes, geralmente sem preocupação com a realidade do campo e suas especificidades.

Na verdade esta educação, até então, não havia sido levada a sério, sendo vista como sendo algo desnecessário, pois a sociedade não esperava que à população rural avançassem nos estudos, mas prevalecia a visão do destino de classes, o matuto do sítio, escravo, etc.

A partir da década de 1970, a luta por uma educação diferenciada nas escolas rurais passou a fazer parte das pautas de reivindicações dos movimentos sociais como: MST (Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para educação, Ciências e Cultura (Unesco) e a CNBB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Assim, através de um conjunto de ideias, intenções, objetivos e expectativas de trabalhadoras e trabalhadores do campo surge a escola do campo. A necessidade de emancipação dos povos camponeses é uma meta pedagógica que busca uma educação igualitária para todos em relação a qualidade de ensino, e a partir de uma perspectiva de que a cultura da cidade não prevaleça sobre o campo. Isso que diferenciou a educação do campo da educação rural. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2004). Os movimentos sociais como principais interessados na negociação de políticas educacionais, aceitaram a nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territórios, concepções de natureza e família, arte prática de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural. (KOLLING, MOLINA, 1999). A educação rural fez com que o homem do campo entrasse para a cultura capitalista urbana, de caráter meramente colonizador (FREIRE, 1982).

Em 2001 este cenário passa a ser modificado, quando se dá aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Além destas Diretrizes surgiram outros marcos legais como: A Constituição Federal de 1988. Art. 205; O Plano Decenal de Educação para Todos, 1993; O Plano Nacional de Educação, 2001; A LDB nº 9.394/96; Revolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999; Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação.

Em 2004, com a criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão) e a publicação da Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 (Câmara de Educação Básica do

Conselho Nacional de Educação), a educação do campo foi constituída como marco legal, assumido seu caráter público e subjetivo, condição de cidadania.

Diante do surgimento do Parecer nº 01 (03 de abril de 2002), que institui as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, e por grande pressão por parte dos movimentos sociais e instituições diversas, o ex-presidente Luís Inácio da Silva (Lula) criou em 2004 a secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Essa secretaria que tinha como meta criar políticas públicas que respeitasse a diversidade cultural e as experiências de educação e de desenvolvimento das regiões, aumentar a oferta de educação básica e de EJA nas escolas rurais e assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que criou uma Coordenação Geral da Educação do Campo para se responsabilizar pelas políticas reguladoras do ensino. O financiamento da educação infantil, da educação básica do ensino superior e das modalidades, assim, assegurando as especificidades de saberes e territorialidades (OLIVEIRA; CAMPOS, 2004).

A instalação das políticas públicas de Educação do Campo no meio de dois ministérios: o MAD e o MEC provocou um choque, pois pela primeira vez no Brasil, a educação do campo era reconhecida como uma modalidade de ensino “a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e a diferença” (BRASIL, 2001).

Até então algumas das conquistas mais recentes foram a inclusão da Educação do Campo nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica através da resolução n 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE /CEB) (BRASIL, 2010) e do decreto presidencial n 7.326/2010, que nomeou uma instituição (PRONERA), que ficou responsável pela implantação de políticas de educação do campo.

Outro fato que enfatizou a importância do homem camponês e valorizou sua cultura aumentando sua renda foi a lei n 11.947 de junho de 2009, que determina que os poderes públicos comprem 30% da agricultura familiar para a merenda escolar assim gerando renda com o próprio produto do campo.

O Brasil tem 4.551.967 estabelecimentos em 106.761.753 hectares pela agricultura familiar (IBGE, 2006). Com esse crescimento populacional e de

conquistas no exercício da cidadania que a educação do campo vem obtendo, pode-se pedir ampliação do curso no PRONERA para assegurar mais dignidade de trabalho e educação aos cidadãos do campo, mesmo sabendo que a exclusão e desigualdade social, em relação ao campo-cidade prevalecem. No entanto, depois de várias conquistas através das lutas dos movimentos, ainda existem grandes deficiências como: a falta de atendimento na educação básica no ensino médio e superior além das modalidades EJA e educação especial (OLIVEIRA E CAMPOS, 2004). Seria utopia a população camponesa ter todos esses direitos da educação na área do campo para o campo.

Neste sentido estes direitos só aparecem como dados nos registros oficiais e os camponeses ainda permanecem na marginalidade, mas não conseguimos pensar em campo sem fazer relação à cidade: “É como se a diferenciação entre o rural e o urbano não fizesse mais sentido; uma vez que a morte do primeiro já estaria anunciada.” (PNLD, 2012, p. 6-7).

Para fazermos esta relação entre campo e cidade é preciso citar o modelo de capitalismo no campo que teve um elevado crescimento e foi baseado em três pontos:

- Um desenvolvimento desigual da agricultura, no cultivo de diferentes produtos, assim como nas regiões;
- Um processo excludente, pois não oferece recursos para manter os camponeses no campo, obrigando-os a sair para a cidade em busca de uma vida melhor;
- E um modelo de agricultura que convive e reproduz, simultaneamente, relações sociais de produção atrasada e moderna. Sendo assim motivo de vários problemas na cidade como o desemprego, intensidade da violência e o aumento na população (CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UNB, 1998).

No entanto, apesar de reconhecermos os inúmeros avanços desta modalidade educativa, os dados do IBGE de 1996 mostram que aproximadamente 25% da população vivem no campo, mas trabalha na cidade e, 25% da população que moram na cidade trabalham no campo. Isso demonstra a problemática da relação entre campo e cidade, mesmo sofrendo preconceitos há um equilíbrio de desenvolvimento populacional e um depende do outro para o avanço do capital.

Um dos projetos da Educação do Campo implantado pelo MST é a Ciranda, que surgiu em 1996, e tinha como objetivo romper com a ideia de creches e instituir a noção de espaços lúdicos comunitários e, desde então, esta iniciativa vem incentivando a implantação de políticas públicas direcionadas as crianças do campo. São escolas fixas ou itinerantes, montadas em acampamentos ou assentamentos, para atender a crianças menores de 10 anos que estão na fase da pré-escola. Este projeto recebeu o nome de sem-terrinha devido à iniciativa das próprias crianças que participaram do 1º Encontro Estadual das Cirandas de São Paulo. Ele atende mais de 160 mil crianças em todo o Brasil. Esta ação deve-se, principalmente ao MST, Movimento criado no final dos anos 70, que se preocupa com a formação do cidadão do campo.

Neste sentido, para o MST ver a criança como um cidadão do presente, sujeito de sua história. (TONETO, 2007, p.19-20).

O MST coordena a educação de 1,8 mil escolas em assentamentos e acampamentos nos estados onde está presente. As escolas itinerantes, como são conhecidas, surgiram em 1986 no acampamento Encruzilhada Natalino na cidade de Sarandi, Rio Grande do Sul, considerada o berço do MST. Nesta época, os professores eram os próprios assentados e filhos de assentados que, mesmo sem nenhuma formação, atendiam as crianças. Atualmente, estas escolas são reconhecidas e se tornaram alvo de projetos especiais nos estados do Sul do país e em Goiás.

Para incentivar a formação continuada dos educadores das fases iniciais o MST mantém convênio com os Cursos de Pedagogia em vários estados e já oferece cursos superiores de pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba, adotou também a inclusão de disciplinas da Educação do Campo. Em 2002 a Universidade Federal da Paraíba implantou projetos de extensão da área e em 2012 promoveu formação para os educadores do campo (Desenvolvendo saberes e fazeres pedagógicos na escola camponesa) nos assentamentos Tiradentes e Zumbir dos palmares na cidade de Maú-PB. Em 2005 o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), do Rio de Grande do Sul oferece o curso de mestrado para os professores de Educação Infantil, assim como nos estados do Pará, São Paulo e do Rio Grande do Norte. Estes cursos estão vinculados ao PRONERA, cuja parceria envolve

estado, universidades e movimento social, visando adequar o currículo à realidade dos trabalhadores sem-terra.

3. CONCEPÇÕES DE LEITURA: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.

A leitura não implica só na codificação dos símbolos da escrita, mas na visão crítica do que está lendo. Para Freire (1981) a leitura de mundo precede a leitura da codificação, ou seja, quando entramos em contato com a escrita já temos algum conhecimento de mundo.

É importante que, no processo de ensino e aprendizagem da criança, já esteja estabelecida a relação entre o conhecimento de mundo e sistema da escrita, pois é a partir dessa leitura de mundo que partirá a codificação da palavra, porque se somos capazes de identificar um objeto, conseqüentemente saberemos escrever o nome do mesmo.

Atualmente, o que mais vemos nas escolas são professores reclamando das dificuldades que os alunos têm de interpretar textos, quando isso acontece sabemos que o processo de leitura utilizado foi através da memorização mecânica que segundo Freire (1981) é quando conseguimos escrever o nome de um objeto, mas não temos nenhum conhecimento sobre ele. Trata-se de uma concepção redutora, aquela que simplifica textos, transformando-os em oralidade sem preocupação com a compreensão do contexto, ou seja, apenas decodificar. Por causa de alguns professores que adotam este tipo de concepção errônea em sua prática para formar seus leitores, é que continuamos com esse tipo de problema de o aluno compreender e com isso perde o gosto pela leitura.

Os estudos atuais sobre este tema apontam novas maneiras de ensinar a ler os quais oferecem aos alunos diversas oportunidades. Utiliza-se, por exemplo, de métodos de inferências, a partir do contexto ou do conhecimento prévio do aluno, verificando suas próprias conclusões tanto na escrita quanto ao seu significado. Essa é a concepção de cunho interacionista que permite que o aluno construa seu conhecimento com base no que lhe é apresentado esse é o papel do profissional consciente e comprometido com o desenvolvimento dessa aprendizagem. (SILVA, 1999) Assim: “Para aprender a ler é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler” (BRASIL, 1997, p. 56).

Isto é, deixar o aluno sempre em contato com os escritos, mesmo quando não sabe ler, isso seria uma forma de instigar sua criatividade porque

mesmo não codificando os símbolos gráficos ele tenta ler de sua maneira, partindo do que se vê, expressando forma de leitura, mesmo que não saiba ler propriamente, mas ele vai aumentando a capacidade de compreensão a partir de conhecimentos prévios assim assumiu a codificação dos sinais atribuindo significados.

A leitura é um processo em construção, no qual o leitor está sempre ativo, descobrindo significados e dando sentido ao texto, porque é através da prática da leitura que temos bons leitores e conseqüentemente bons escritores. Ela não implica só na codificação dos sinais, mas na leitura crítica da própria escrita. Ler, escrever e compreender o que produz, é práticas que iniciam desde nosso entendimento como ser, em constante aprendizado. Portanto, a leitura de mundo, é o nosso primeiro contato com a leitura propriamente dita. Desse modo,

Um leitor competente é alguém que por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. (BRASIL, 1997, p. 54).

Isto é, um leitor capaz de reconhecer a leitura como meio de exercer a cidadania, visto que a competência de leitura possibilita uma inserção qualificada dos indivíduos na sociedade, inclusive na garantia de suas necessidades e direitos.

A partir daí, evidenciamos o surgimento de um novo fenômeno, cuja emergência de justificar, necessidade de diferenciar alfabetização e letramento. Para Soares 2005, um indivíduo é considerado letrado quando usa a leitura e escrita para interagir na vida social e econômica, resolvendo os desafios vivenciados em sociedade. É alfabetizado, por sua vez, quando consegue ler e escrever de forma a decodificar a leitura e a escrita.

Esta distinção acentua-se a partir de pesquisas e estudos que comprovaram que alguns indivíduos concluíam as etapas de sua vida escolar lendo e escrevendo, mas não conseguiam fazer uso dessas práticas no seu cotidiano.

No Brasil, a palavra letramento surgiu na década de 1980 a partir do inglês literacy que significa a condição de ser letrado. Para Soares 2005, “letramento é o estado ou condição de quem não apenas consegue ler, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Portanto, se faz

necessário não só aprender a codificar, mas também a dar sentido e fazer uso da escrita na garantia de necessidades vivenciadas no dia a dia.

Sendo assim, uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada ou não alfabetizada, mas torna-se letrada porque faz uso da leitura e escrita no seu contexto social. O indivíduo alfabetizado é aquele que ler e escreve e o letrado vive em estado de letramento. Segundo SOARES (2005 p 39-40.)

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Estes argumentos reforçam a necessidade de um trabalho mais diretivo junto às crianças do campo, principalmente mediante a realidade de salas multiseriadas a que estão inseridas.

3.1 DIFICULDADES DE LEITURA EM SALAS DE EDUCAÇÃO MULTISERIADAS

Todo cidadão tem direito a uma educação de qualidade, isto é, direito garantido pelo estatuto da criança e do adolescente e em especial criança do campo, que tudo consta seus direitos foram conquistados com muita luta dos movimentos sociais.

Em algumas escolas do Campo, esses direitos não saíram do papel, pois, são vários os fatores que implicam na precariedade do ensino-aprendizagem das escolas multisseriadas como: infraestrutura inadequada (muitas escolas funcionam em lugares improvisados galpões, varanda de casa sem espaço para organizar uma cozinha, banheiro ou biblioteca coisas necessárias numa escola).

A sobrecarga de trabalho por parte dos professores que assumem várias funções numa mesma escola para ter um salário digno e manter as necessidades pessoais, pois do descaso salário que nossos profissionais da área vêm enfrentando só com um emprego não é suficiente para seu sustento. Tudo isso influencia na qualidade do ensino, pois falta tempo e organização para planejamento das estratégias específicas de avaliação, que garantam a aprendizagem em cada série ou ano ofertada pelo sistema de ensino.

O professor do campo enfrenta dificuldades diversas. Como falta de tempo para formações e aprimoramento de suas práticas e, como exemplo uma formação de ensino fundamental para atuar em sala de aula. Além disto, o sistema está mais voltado para uma concepção urbanista tenta unificar o currículo, desvalorizando a forma de vida, seus valores e forma de ser do povo campo.

Todos têm um papel muito importante na aprendizagem quer sejam educandos, educadores, pais e a sociedade têm o compromisso com a construção de conhecimento, que visa uma melhor qualidade e contribui para a formação da identidade e da cultura coletiva da população camponesa. Por isso a carência de presença destas instituições, resulta no fracasso da aprendizagem gerando atraso na escolaridade da criança, com forte influência para a formação de leitores.

E sendo a leitura um processo que envolve vários aspectos do ser humano ele precisa estar em acordo com seus aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, físicos, entre outros, para fazer a correspondência entre o código da escrita e seu sentido. Assim como a fala, a leitura é adquirida ao longo de nossa vida, através dos desafios que servem de estímulos para treinarmos e aperfeiçoarmos essa prática.

Também existem outros tipos de problemas que podem dificultar a leitura e a aprendizagem do aluno como algumas causas de distúrbios como:

a) orgânicas (problemas visuais e auditivos, deficiência motora, intelectuais, etc.);

b) psicológicas (a criança apresenta muita dificuldade de aprender, gerando constrangimento e autoconceito negativo);

c) pedagógica (a prática inadequada de ensino do professor, falta de incentivo pela pré-escola pela leitura e escrita);

d) sociocultural (marginalização de crianças com dificuldades de aprendizagem pelo sistema comum de ensino);

e) dislexia (que embora apresente inteligência normal a de qualquer criança normal ela apresenta dificuldade em aprender os símbolos gráficos). Todos esses fatores condicionam o indivíduo a viver limitado num mundo de discriminação e marginalização e o papel do professor é fundamental para detectar esses problemas e resolvê-los, juntamente com os especialistas da escola, sem esquecer, contudo, que essa criança terá atenção e atividades especiais respeitando suas limitações.

Desse modo, a atuação dos professores nas salas de educação multisseriada nos faz repensar a política educacional voltada para o campo. Esta precisa considerar, cada vez mais, as demandas deste povo na linha do reconhecimento dos direitos de uma educação de qualidade e da capacidade de aprendizagem ao longo da vida.

CONCLUSÃO:

Há uma dificuldade considerável de formar leitores, que fazem uso da escrita, para suprir suas necessidades, para suprir suas necessidades, cujas deficiências contribuirão para a formação de leitores funcionais. Foi pensando nesses problemas que estruturamos este estudo, buscando aprofundar os conhecimentos sobre o assunto para melhorar a prática educativa.

Tudo isto enfatiza a necessidade de métodos inovadores que se adequem a realidade do aluno visando uma melhor aquisição da leitura e conseqüentemente a escrita. Mas, para que isso ocorra é preciso que haja a valorização dos professores nos âmbitos pessoal e profissional, também uma boa remuneração para que se dediquem mais a sua prática educativa, buscando métodos que lhes permitam renovar sua didática, através de cursos de instâncias de formação continuada, assim formar leitores capazes de fazer o uso da escrita nas suas demandas sociais.

Hoje, porém, as escolas do campo estão vivenciando um quadro bem diferente de alguns anos atrás. Os governantes passaram a enxergar as escolas do campo com mais outros olhos, visão que favorece a implantação de projetos em parcerias com universidades estaduais e federais direcionadas a própria escola do campo e seu educando. Como exemplo, temos o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) que contribui na formação do professor na perspectiva do alfabetizar letrado.

Além disso, o acesso aos cursos de nível superior e técnico melhorou, consideravelmente, principalmente para aqueles que buscam formação em outras áreas diferentes da educação.

Mas, retomando o tema da leitura, muitas vezes, nos perguntamos qual o lugar que esta ocupa no espaço escolar? Como esta sendo praticada nas salas de turmas multisseriadas? Turmas estas que apresentam dificuldades particulares necessitam de atenção especial e uma prática que desenvolva a aprendizagem em sua plenitude. Sabemos que são várias as dificuldades que o professor encontra nessas turmas multissériadas que o professor encontra nessas turmas multisseriadas, que apresentam faixa etária diversificada.

As dificuldades são muitas, no entanto, defendemos que as pessoas do campo têm direitos iguais a qualquer outra pessoa e, especialmente, do campo sem distinção de raça e cor.

A sociedade campesina pode-se considerar vitoriosa por todas as conquistas que tiveram na educação do campo, com muita luta que vigorar leis para a melhoria da Educação do Campo através de um marco legal, e exemplo da LDB E diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo.

No plano governamental, a educação do campo passou a ser realizada através de projetos específicos para o homem e a campesinos, passando a ser mais valorizada e, apesar de ter avançado bastante, muito são os desafios que ainda temos que conquistar.

Neste sentido é necessário que desenvolva a leitura e a escrita do educando para que ele possa interagir socialmente com seus pares, efetivando soluções para suas necessidades pessoais e, conseqüentemente, profissionais, tornando-se um indivíduo capaz de viver em estado de letramento, ou seja, interagindo com o conhecimento do mundo dentro das formalidades que o social exige.

Mas, nem sempre estamos preparados para receber o que vem ao nosso encontro, assim também é com a leitura. Temos que estar preparados para aprendermos o que ensinado. São muitas as dificuldades que influenciam na aprendizagem de leitura. A criança precisa estar preparada psicologicamente e fisicamente, para esta atividade.

Com base nestes problemas, as escolas buscam desenvolver uma metodologia que resulte na aprendizagem e na interação com o meio onde o indivíduo vive e se torne apto a fazer uso da leitura e escrita para suprir suas necessidades pessoais e profissionais e não seja marginalizado por uma sociedade excludente, onde quem não atender os requisitos da sociedade será deixado à margem. A Educação do campo é um lugar de transformação, de valorização e mudança social.

REFERÊNCIAS:

BATISTA, M. S. X. Movimentos Sociais e Educação do Campo: promovendo territorialidade d agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. In: JEZINE, Edineide e outros. (Org.) *Educação Popular e Movimentos Sociais: dimensões educativas na sociedade globalizada*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2008.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, por meio da resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, (CNE/CEB) (Brasil, 2010) e do decreto presidencial nº 7.326/2010.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UNB. *Conferência por uma educação básica do campo*. Brasília: S.E, 1998.

DAMASCENO, Handherson Leylton Costa. *A leitura e as classes multisséries: o trabalho docente e a inserção dos alunos em praticas sociais de leitura*. Bahia: UEFS, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. FREIRE Paulo. A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam/Paulo Freire. 41. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

KOLLING, Edgar J.; NÉRY, Irmão; MOLNA, Mônica C. *Por uma educação básica do campo*. Brasília Fundação Universidade de Brasília, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 10. reimpr. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MEC. Referências para uma política nacional de Educação do Campo – *Caderno Educação do Campo*. Brasília: MEC, 2004.

MEC. *Revista Criança* – Professor da Educação Infantil (Educação do Campo).
TONETO, Bernadete. Educação no campo: a experiência do Movimento Sem Terra. Brasília, Dezembro de 2007.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Por uma educação básica do campo. IN: *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PNLD. *Girassol: saberes e fazeres do campo*. São Paulo: FTD, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos. In: MEC. Referências para uma política nacional de Educação do Campo – *Caderno Educação do Campo*. Brasília: MEC, 2004.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Concepção de leitura e suas consequências no ensino*. São Paulo: UNICAMP, 1999.