

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Curso de Especialização Escola da Terra

MARCOS PAULO CARAPIÁ DA SILVA

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO SUJEITO DO CAMPO

**BELO HORIZONTE
2023**

MARCOS PAULO CARAPIÁ DA SILVA

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO SUJEITO DO CAMPO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Educação do Campo: Escola da Terra, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a conclusão do curso.

Orientador: Gilcinei Teodoro Carvalho.

BELO HORIZONTE
2023



FOLHA DE APROVAÇÃO

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO SUJEITO DO CAMPO

MARCOS PAULO CARAPIÁ DA SILVA

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pela coordenação do curso de especialização em Educação do Campo – Escola da Terra, como requisito para obtenção do grau de Especialista, na área de concentração Educação do Campo.

Aprovada em 30 de junho de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Gilcinei Teodoro Carvalho – Orientador (UFMG)

Prof(a). Carlos Augusto Novais (UFMG)

Prof(a). Maria de Fatima Almeida Martins – Coordenadora Geral – (UFMG)

Belo Horizonte, 02 de agosto de 2023.

RESUMO

As reflexões sobre a Educação do Campo têm crescido no ambiente educacional, devido às necessidades de articulação entre os conteúdos estudados e os contextos sociais dos estudantes. O presente trabalho busca auxiliar a promoção práticas de letramento no campo, partindo de uma retomada às noções letramento e alfabetização, com a explicitação das possíveis implicações desses conceitos nas instituições de ensino situadas na zona rural. Objetiva-se analisar as aproximações e distanciamentos entre alfabetização e letramento, enfocando duas turmas rurais em processo de alfabetização. Como objetivos específicos, temos: i) discutir as noções letramento e alfabetização, estabelecendo seus usos no contexto educacional; ii) diferenciar os conceitos letramento e alfabetização, indicando os ganhos da mediação pedagógica pautada na adoção de práticas capazes de ‘alfabetizar letrando’; e iii) analisar uma experiência docente promovida em duas turmas de 1º e 2º ano em uma escola rural. Enfoca-se uma pesquisa de natureza qualitativa, tipo exploratório e voltada à reflexões sobre a importância de práticas pedagógicas que possibilitem a alfabetização e o letramento em uma perspectiva ampla, que valorize os conhecimentos e contextos sociais dos sujeitos do campo. Concluímos que enviesar a alfabetização em uma pura concepção de repetição e mecanização da aprendizagem do código, dificulta a construção dos conhecimentos, cabendo a construção de práticas de letramento significativas e que promovam a reflexão e o pensamento crítico.

Palavras-chave: Educação no Campo; Alfabetização; Letramento; Turmas Multisseriadas; Escolas Rurais.

ABSTRACT

Reflections on Rural Education have grown in the educational environment, due to the need for articulation between the contents studied and the social contexts of students. This work seeks to help promote literacy practices in the countryside, starting from a return to the notions of literacy and literacy, with the explanation of the possible implications of these concepts in educational institutions located in rural areas. The objective is to analyze the similarities and differences between literacy and literacy, focusing on two rural classes in the literacy process. As specific objectives, we have: i) discuss the notions of literacy and literacy, establishing their uses in the educational context; ii) differentiate the concepts of literacy and literacy, indicating the gains of pedagogical mediation based on the adoption of practices capable of 'literacy through literacy'; and iii) analyze a teaching experience promoted in two 1st and 2nd year classes in a rural school. The focus is on research of a qualitative, exploratory nature and focused on reflections on the importance of pedagogical practices that enable literacy and literacy in a broad perspective, which values the knowledge and social contexts of subjects in the field. We conclude that biasing literacy towards a pure conception of repetition and mechanization of learning the code makes it difficult to build knowledge, requiring the construction of meaningful literacy practices that promote reflection and critical thinking.

Keywords: Rural Education; Literacy; Literacy; Multigrade Classes; Rural Schools.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 CONTEXTUALIZANDO A NOÇÃO LETRAMENTO	9
3 SITUANDO A ALFABETIZAÇÃO	12
4 A ARTICULAÇÃO ENTRE O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO	15
5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	17
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	19
7 REFERÊNCIAS	20

1. INTRODUÇÃO

O termo *alfabetização* é usado de forma recorrente nos contextos escolares e não escolares, assim como a noção de letramento, apesar de sua difusão nas esferas educacionais, ainda estar longe ser tão popular quanto a alfabetização. Mesmo sendo recentemente dicionarizado, o *letramento* vem alcançando mais espaço em muitas práticas escolares (Kleiman, 2005; Soares, 2010). No que lhe concerne, as escolas rurais são marcadas pela dissociação entre as práticas letradas e o contexto dos estudantes, tornando visíveis os reducionismos estabelecidos na forma como os conhecimentos são mediados a esse público (Schiavini, 2018).

Em vista disso, nosso objetivo se fundamenta na análise das aproximações e distanciamentos entre alfabetização e letramento, enfocando duas turmas rurais em processo de alfabetização. Como objetivos específicos delineamos: i) discutir as noções letramento e alfabetização, estabelecendo seus usos no contexto educacional; ii) diferenciar os conceitos letramento e alfabetização, indicando os ganhos da mediação pedagógica pautada na adoção de práticas capazes de ‘alfabetizar letrando’; e iii) analisar uma experiência docente promovida em duas turmas de 1º e 2º ano em uma escola rural.

Na busca por aprofundar nossos conhecimentos sobre as noções *alfabetização* e *letramento*, apresentamos leituras que indicam as implicações teóricas e metodológicas de seus usos (Tfouni, 1995; Kleiman, 1995; 2005; Soares, 2010; 2014a; 2014b; 2020), tendo como aporte, uma experiência do próprio pesquisador em uma escola situada na zona rural. Embasados no relato das dificuldades para aplicação desses conceitos na Educação do Campo, discutimos possibilidades de apropriação do debate, com a indicação de possíveis alternativas que contextualizam esses processos no referido contexto. A pesquisa destaca-se por ser entendida sob a ótica das pesquisas qualitativas, com tipo exploratório e com enfoque na análise bibliográfica.

Nessa perspectiva, o enquadramento da análise conceitual valoriza os eventos de letramento como categoria importante nas práticas de letramento (Kleiman, 1995) nas escolas rurais. Assim, indicamos que uma possível saída para valorizar as vivências em leitura e escrita nas comunidades rurais, passa pela necessidade de situar a dimensão cultural que define o letramento aos contextos sociais dos sujeitos. A promoção da alfabetização e do letramento, em conjunto, favorece a compreensão do código de forma situada, favorecendo seu uso em diferentes propósitos no cotidiano.

O presente artigo encontra-se organizado da seguinte maneira: a primeira seção contextualiza a noção de letramentos, mostrando como seu uso no contexto escolar tem se despontado nos últimos anos. A segunda seção situa a alfabetização, mostrando sua efetividade na Neurociência e oportunidades de superação de uma visão meramente mecânica e assimilacionista. A terceira seção diferencia as noções letramento e alfabetização, estabelecendo sua articulação, sobretudo, quanto à ação de alfabetizar e letrar. Na quarta seção delinea algumas considerações sobre uma experiência docente em uma Escola do Campo. Por fim, estabelecemos nossas considerações finais.

2 CONTEXTUALIZANDO A NOÇÃO LETRAMENTO

A presente seção inicia o debate terminológico, situando o conceito de letramento e procurando diferenciá-lo do termo mais corrente, a alfabetização. Diferentes abordagens podem ser indicativas de perspectivas pedagógicas também diferenciadas, em especial, destaca-se um movimento que enfatiza as eventuais fronteiras entre esses termos. Como menciona Soares (2014a, s/p), no verbete *letramento*, do Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE): “Letramento corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica”.

O termo *letramento* é aparentemente novo, quando comparado à alfabetização. No Brasil, as primeiras publicações e pesquisas voltadas à *alfabetização* iniciaram-se nos anos 1980. Relativamente, o enfoque no *letramento* foi intensificado em meados de 2000 (Soares, 2010). A ideia da construção dos letramentos se difundiu no campo educacional, em grande parte, diante da necessidade de ampliação do entendimento sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita, auxiliando as práticas dos professores e situando a complexidade do aprendizado dos estudantes (Kleiman, 1995).

Soares (2010, p. 17, *italico original*) nos mostra uma comparação estrutural da morfologia desse termo, vindo como empréstimo linguístico de uma tradução do inglês *literacy*, indicando seus possíveis percursos históricos, relacionados à forma e aos significados. Nesse percurso, destaca-se que a etimologia do letramento está intimamente ligada ao ato de ler e escrever:

É esse, pois, o sentido que tem letramento, palavras que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: letra do latim *littera*, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Entendendo que o letramento está ligado ao ato de ler e escrever, podemos associá-lo também ao estado/condição de um indivíduo ou um grupo social, em relação aos usos da escrita. Com base nas vivências sociais dos indivíduos, em relação à escrita, o termo vem se destacando nos discursos educacionais que apontam não apenas as questões de ordem metodológica, mas, principalmente, políticas, ligadas aos objetivos e expectativas em seu ensino e aprendizagem (Soares, 2010).

A origem do letramento encontra-se enraizada na necessidade de se reconhecer as práticas sociais nas quais se engajam os sujeitos. Em face disso, “[...] a palavra letramento não

está ainda dicionarizada. Pela complexidade e variação de estudos que se adequam neste domínio, podemos perceber a complexidade do conceito” (Kleiman, 1995, p. 17). O avanço da popularidade do termo promoveu sua dicionarização. Um exemplo de seu significado encontra-se inscrito no *Minidicionário da Língua Portuguesa* de Bueno (2016, p. 10) que o define, de forma resumida, como: “[...] capacidade de usar a leitura e a escrita para ampliar e compartilhar conhecimentos”.

Para Tfouni (1995), o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, os estudos sobre o letramento procuram descrever o que ocorre nas sociedades, quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada. Outro interesse desses estudos encontra-se no entendimento das práticas psicossociais que substituem aquelas consideradas ‘letradas’ em sociedades ágrafas. É nesse caráter investigativo que o alcance do letramento contempla não somente quem é reconhecido como ‘alfabetizado’, mas também aquele entendido socialmente como ‘não alfabetizado’, já seus princípios centralizam o aspecto social.

Para Kleiman (2005, p. 5), o letramento pode ser entendido como “[...] um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lugares, fazendo parte da paisagem cotidiana”. Entendemos, que o termo vem tratando do uso da linguagem escrita nos diferentes espaços sociais, não se restringindo apenas ao ambiente escolar. Por se voltar às práticas sociais dos sujeitos, essa noção vem colaborando para dimensionar, nos últimos anos, variados parâmetros de ensino para a leitura e a escrita, valorizando os saberes e contextos socioculturais dos estudantes.

O alcance da noção sobre a construção de letramentos vem sendo difundido, quer nomeando propostas didáticas, ou listado nas diretrizes curriculares. Em uma de suas obras mais recentes, Soares (2020, p. 27), no livro *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, explica que a noção de letramento se relaciona aos saberes mobilizados nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, com diferentes interesses e funcionalidades:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos- para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio, à memória etc.

A busca pelas definições sobre o letramento na educação produziu maior familiaridade, dispensando, no debate mais contemporâneo, a necessidade de muitas reflexões sobre essa contextualização dos conteúdos, valorizando os saberes dos estudantes. No entanto, conforme

aponta Soares (2010), a difusão do termo, *per si*, não é um indicativo automático de sua incorporação às práticas pedagógicas. Muito ainda deve ser feito para o alinhamento entre a teoria e a prática docente, considerando um impacto amplo nos currículos e metodologias de ensino e aprendizagem.

No debate sobre uma definição clara para o letramento, emerge um fenômeno de interação, a partir do qual a língua escrita é usada nos mais diversos espaços sociais, incluindo os contextos escolares. Contudo, pesquisadores como Kleiman (1995; 2005) e Soares (2010; 2020) acreditam que os ambientes escolares promovem e reproduzem um *letramento dominante*. Por meio dessas práticas, as instituições produzem valores sociais para a construção do aprendizado dos estudantes, impetrando, inclusive, dicotomias entre línguas de maior e menor prestígio, por exemplo.

Na seção seguinte são delineadas algumas considerações sobre a alfabetização.

3 SITUANDO A ALFABETIZAÇÃO

Destaca-se o termo *alfabetização*, diferenciá-lo de *letramento*. Esse movimento é importante para que possamos entender melhor a repercussão conceitual e pedagógica, inscrita nos distanciamentos e aproximações observados.

A alfabetização, diferente do letramento, é um termo dicionarizado há mais tempo, já que sua abordagem no Brasil data de meados de 1980. Portanto, é esperado que seu uso seja mais comum no convívio entre os indivíduos, principalmente nas escolas. Entendido no *Minidicionário da Língua Portuguesa* de Bueno (2016, p. 23) como simplesmente: “[...] ato de alfabetizar; o ensino da leitura e da escrita”, a alfabetização exige mais que a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que se repercute o desejo pelo desenvolvimento do estudante, pensando em sua formação crítica e autonomia como leitor e produtor de textos (Tfouni, 1995).

Em concordância, Moraes (2012, p. 6) menciona em seu livro *Sistema escrita alfabética*, que “[...] o processo de alfabetização pode ‘se arrastar’ sem que as crianças cheguem ao final do terceiro ano do ensino fundamental com um domínio das correspondências grafema-fonema de nossa língua, que lhe permita ler e escrever pequenos textos com autonomia”. Assim, um dos objetivos da alfabetização é favorecer ao estudante o uso autônomo da leitura e da escrita, adquirindo os mecanismos que permitem o entendimento das *tecnologias que envolvem o ato de escrever*, com domínio dessa aquisição para usufruir de seus usos e funções, nas práticas de letramento. A alfabetização, assim, construiria um percurso de domínio de um processo que permite ao sujeito ler e escrever com autonomia (Moraes, 2012).

No verbete do *Glossário CEALE*, Soares (2014b, s/p) diz que a “[...] alfabetização, atualmente é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego”. Soares (2014) nos lembra que o sistema alfabético prevê a presença de grafemas que representam os sons da fala, os fonemas. Este seria, portanto, um sistema de representação, não um código.

Com tal característica do sistema de escrita, Moraes (2012) argumenta que a apropriação deste sistema se estabelece a partir de uma aprendizagem complexa, que implica na apropriação de um sistema notacional e não na aquisição de um código. A complexidade dessa aprendizagem para o cérebro humano também já foi estudada por outros campos de atuação, como a neurociência. Cosenza e Guerra (2011), por exemplo, entendem a alfabetização como algo que denota maior esforço cerebral. A aquisição da fala é considerada fácil, quando comparada às competências da alfabetização.

Desta forma, o fragmento a seguir reforça que a alfabetização precisa ser ensinada de uma maneira diferente, em relação à aquisição da fala que pode ser aprendida por meio da observação e repetição:

Falar é fácil, mas ler é um pouco mais difícil. A linguagem escrita, exatamente por ser uma aquisição recente na história da nossa espécie, não dispõe de nenhum aparato neurobiológico preestabelecido. Ele precisa ser ensinado, ou seja, é necessário o estabelecimento de circuitos cerebrais que sustentem, o que se faz por meio de dedicação e exercício. O que ocorre é que estruturas e circuitos desenvolvidos ao longo da evolução para executarem outras funções são agora recrutados para processar a linguagem escrita. A aprendizagem da leitura modifica permanentemente o cérebro, fazendo com que ele reaja de forma diferente não só aos estímulos linguísticos visuais, mas também na forma como processa a própria linguagem falada. Por exemplo, os alfabetizados passam a ter consciência de que as palavras são constituídas por elementos menores, as sílabas e fonemas, o que escapa a compreensão dos analfabetos (Cosenza; Guerra, 2011, p. 101).

Com base nesse ponto de vista, que se estabelece nas Neurociências, podemos agregar ao nosso entendimento o quão complexo é o processo de alfabetização, que supera a mera aquisição das habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, para quem ensina, a mediação desses conhecimentos requer uma sensibilidade maior, compreendendo que uma perspectiva psicológica está também condicionando os procedimentos e as estratégias de ensino e aprendizagem, dimensionando elementos políticos e ideológicos (Soares, 2010).

Em um contexto sociopolítico como instrumento ideológico de poder, Tfouni (1995) vê a alfabetização como uma ferramenta de formação, geralmente reduzida a uma abordagem apenas mecânica:

A alfabetização é definida principalmente em termos mecânicos e funcionais. Por um lado, é reduzida ao domínio de ‘habilidades’ fundamentais. Neste caso, é apresentada como ‘determinadas’ habilidades para usar a linguagem escrita, o que inclui tanto as habilidades relativas à linguagem escrita, como um segundo sistema representacional para a linguagem falada (Tfouni, 1995, p. 17).

Conforme assevera o fragmento acima, limitar a aprendizagem da alfabetização à mera aquisição mecânica do código escrito, dificultando o desenvolvimento social. As dificuldades na formação de indivíduos conscientes e críticos, dificulta a autonomia, colocando em risco um desenvolvimento integral e sua emancipação na sua vida adulta (Soares, 2010). Novamente, Soares (2020, p. 27) esclarece o alcance do conceito de alfabetização, situando-o como um “[...] processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura escrita alfabética e das normas ortográficas”. Esse processo busca a apropriação das tecnologias de leitura e escrita, em

contínuos procedimentos, mediados aos contextos sociais dos estudantes, considerando toda a sua complexidade e diversidade.

Na próxima seção, discutimos algumas aproximações e distanciamentos nas noções de letramento e alfabetização.

4 A ARTICULAÇÃO ENTRE O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO

Apesar das proximidades entre as noções letramento e alfabetização, é importante criar um movimento analítico duplo, com a intenção de diferenciá-los e associá-los. Enquanto a alfabetização leva ao aprendizado da leitura e escrita, o letramento trata de seus usos e práticas sociais:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e as pedagogias por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e independentes (Soares, 2020, p. 27).

Conforme evidenciado acima, os termos são distintos, mas se completam. Há uma relação de completude, mesmo na interdependência. “Como em uma peça de quebra-cabeça, cada peça só ganha sentido quando associada a outra peça que se complementa. Também na alfabetização e letramento são processos interdependente” (Soares, 2020, p. 37). Com base nessa analogia, podemos pensar na produção de sentidos sobre um determinado, se valendo de dois processos relacionados, no sistema representacional e em relação aos usos e funções sociais projetados. Nessa perspectiva, fica clara a importância de se trabalhar a alfabetização e o letramento nos contextos escolares.

A associação entre a alfabetização e a construção dos letramentos pode favorecer a busca dos objetivos educacionais que defendem a leitura e a escrita como domínios de um sistema notacional, aliado aos usos sociais:

[...] a alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2020 p. 27).

Diante ao exposto, entende-se que, enquanto a alfabetização se trata da aquisição da tecnologia da escrita e leitura, o letramento pauta-se nas práticas sociais inscritas nesse ensino do código. Assim, não necessariamente um indivíduo precisa saber ler e escrever para se envolver em situações de exercício da escrita, propriamente dita, uma vez que os conhecimentos mobilizados nessas práticas podem contribuir para a aquisição das tecnologias de leitura e escrita, inclusive envolvendo a oralidade. Esse entendimento também reforça a resistência à imposição das dicotomias, letrado *versus* iletrado, que culpabilizam aqueles que não apresentam um domínio do sistema legitimado como “correto” (Soares, 2010).

O amplo diálogo entre alfabetização e letramento beneficia o debate sobre os procedimentos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que os processos que envolvem a aprendizagem do código, estão imersos nas práticas de letramento. Consequentemente, a articulação entre os conhecimentos adquiridos e as vivências sociais e culturais dos estudantes favorece a construção do aprendizado, tornando mais rica a mediação docente (Soares, 2010).

Na seção seguinte debatemos essa noção de letramentos na Educação do Campo.

5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Apresentamos um breve relato sobre o desenvolvimento de algumas ações docentes, promovidas pelo autor desta pesquisa, após o término de sua licenciatura. A primeira turma na qual o docente lecionou, localizava-se em uma escola da zona rural, localizada em uma fazenda. A pequena escola contava, à época, com aproximadamente 50 alunos, divididos em turmas multisseriadas. A seriação das turmas é comum nesses contextos, decorrente do acesso difícil, baixo número de estudantes, ou mesmo de professores. Desta forma, cria-se turmas heterogêneas, compostas por alunos de diferentes idades, níveis de conhecimentos e séries, que dividem o mesmo professor e espaço.

Foi assumida uma turma de alfabetização de 1º e 2º ano. A expectativa por aplicar os conhecimentos adquiridos na licenciatura em Pedagogia eram predominantes. Contudo, foram observadas dificuldades na inserção das práticas de letramento, devido às crenças limitantes que entendiam que, por se tratar de uma zona rural, com muitas árvores, estradas e matas, este seria um ambiente ‘pobre’ para a construção destas, em especial quando se considera os artefatos mais visíveis da cultura escrita, como placas e letreiros, presentes no contexto urbano, por exemplo. Nota-se um claro desconhecimento sobre a noção *letramento*. Em face desse estranhamento, nos dirigimos ao centro da cidade, ao qual a área rural pertencia, com a intenção de registrar os ambientes fartamente ‘presentes da cultura dominante’, como lojas, postos de gasolina, instituições financeiras, entre outros, para montar as atividades.

A organização dos conteúdos foi desenvolvida de acordo com nosso ponto de vista. Apesar de não deixarem de ser configurados como exemplos claros de letramento, pois envolviam práticas sociais de leitura e escrita, até conhecimento pelos estudantes, que, em algum momento de suas rotinas diárias, visitavam os locais registrados, esses conhecimentos não priorizavam os contextos realmente vivenciados por esses sujeitos. Assim, entendemos que a mediação docente deve focar o contexto social daqueles estudantes, sem uma atitude comparativa, definida como ponto de partida, de modo a promover a valorização do contexto social e cultural daquela comunidade, situando práticas letradas que certamente estavam presentes em suas vivências sociais (Kleiman, 1995; Soares, 2020).

As atividades didáticas devem valorizar o contexto em que os estudantes estão, de maneira que eles reconheçam a importância de suas comunidades. Esse recurso enriquece tais práticas e colabora para a construção de seus aprendizados, juntamente à valorização dos seus contextos, sem negar a existência de outras situações e usos. Além disso, o letramento não estará limitado somente a uma dimensão visual, que destaca a escrita em uma paisagem. Como

defende Kleiman (1995), trata-se da imersão em um conjunto de práticas sociais em que se utiliza a escrita. Assim, não nos limitamos à aplicação de atividades de letramento no campo, tomando como referência, outros ambientes considerados mais letrados.

É possível criar tais práticas valorizando o contexto social em que os estudantes estão envolvidos, um exemplo é indicado no fragmento a seguir, que mobiliza uma situação de oralidade:

De fato, a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento. Um outro argumento que justifica o uso do termo em vez da tradicional “alfabetização” está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. ‘Uma criança que compreende quando um adulto diz: “olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” Está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como de ouvir estorinhas antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada mesmo que ainda não saiba ler e escrever (Kleiman, 1995, p. 18).

Conforme assevera o fragmento supracitado, as experiências em eventos e práticas de letramento se tornam um caminho. Isso porque, além de estarem enquadradas no contexto social, também promovem a valorização das dimensões culturais locais, contribuindo para a construção de um aprendizado situado (Kleiman, 1995). Os eventos de letramento são entendidos como “[...] ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de uso da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento da fala que é governado por regras e obedece às restrições impostas pelas instituições” (Kleiman, 2005, p. 23).

Nessa perspectiva, situam-se as dificuldades encontradas na prática docente, nos primeiros anos de atuação deste pesquisador nas comunidades do campo. A criação de práticas de letramentos que contemplem os eventos de letramento, pautados nas próprias experiências e contextos sociais dos indivíduos favorece o trabalho com a alfabetização e o letramento nas comunidades rurais. Assim, partir do contexto social e cultural destes, aproveitando os conhecimentos já mobilizados em suas trajetórias, implica no reconhecimento do potencial formativo dos elementos do entorno, com a valorização da riqueza educacional do campo.

Seguimos para alguns apontamentos finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato empreendido ressalta que a noção de letramento não se inscreve apenas em uma dimensão visual. Essa perspectiva valoriza as comunidades, na mediação do ensino e da aprendizagem, em situações cotidianas, nas mais diversas atividades sociais. É perceptível que a população do campo não tem a mesma presença visual da escrita, quando se compara à percepção construída nos indivíduos dos centros urbanos, visto que é onde se concentram as lojas, postos, bancos, anúncios entre outros. Esses ambientes sociais têm dinâmicas diferentes daquelas verificadas nas zonas rurais.

Não limitar letramento somente à dimensão do visível é essencial para ampliar as possibilidades que permitem a aplicação de noção de letramentos nas práticas escolares. Como nos ensina Soares (2020), alfabetizar e letrar são processos que se associam, revestindo-se de grande complexidade, conceitual e pedagógica. Assim, os aprofundamentos sobre os eventos de letramento, projetam a ampliação desta perspectiva, criando possibilidades para a elaboração de atividades pedagógicas que estejam inseridas nos contextos sociais dos estudantes, valorizando suas vivências e usos do registro escrito.

Nessa direção, é possível trazer tais experiências da cultura escrita, tornando os textos mais palatáveis, aliando-os ao processo de alfabetização. Não se trata de não debater o contexto urbano com as comunidades, mas de o fazer de forma crítica e com base nos referenciais já conhecidos por esses estudantes, construindo aprendizagens significativas. Os desafios enfrentados para que a alfabetização alcance toda a população são inúmeros. Contudo, seu alinhamento às práticas de letramentos típicas do sujeito do campo, a mediação se torna satisfatória. Indica-se, portanto, a elaboração de estratégias pedagógicas, pautadas nas vivências sociais e culturais.

7 REFERÊNCIAS

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua Portuguesa**. São Paulo, SP: Editora FTD, 2016. 79p.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e Educação: Como o Cérebro Aprende**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011, 151p.

KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, pp. 15-61.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005. 65p.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2012.

SCHIAVINI, Andréa Cadorin. **Alfabetização e Letramento nas escolas do campo de Concórdia: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano**. 2018. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. Letramento. In.: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2014a. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 18 mai. 2024.

SOARES, Magda. Alfabetização. In.: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2014b. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 18 mai. 2024.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo, SP: Contexto, 2020.

TFOUNI, Leda Verdiane. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, SP: Cortez. 1995.