MARLANDES DE FÁTIMA EVARISTO

OS JOGOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Linha de pesquisa: Educação do Campo

Orientadora:
Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida Martins

Belo Horizonte
2017

E92j
T

Evaristo, Marlandes de Fátima, 1975-
Os jogos como ferramenta de aprendizagem na alfabetização em uma escola do campo : / Marlandes de Fátima Evaristo. - Belo Horizonte, 2017.
108 f., enc, il..

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Maria de Fátima Almeida Martins.
Bibliografia : f. 90-97.
Anexos: f. 103-108.
Apêndices: f. 98-102.

1. Educação -- Teses. 2. Educação rural -- Teses. 3. Escolas rurais -- Teses. 4. Alfabetização -- Teses. 5. Letramento -- Teses. 6. Jogos educativos -- Teses. 7. Educação de crianças -- Teses.
I. Título. II. Martins, Maria de Fátima Almeida, 1961-.
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catalogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

OS JOGOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO

MARLANDES DE FÁTIMA EVARISTO RODRIGUES GALVÃO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 08 de fevereiro de 2017, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria de Fátima Almeida Martins - Orientador
UFMG

Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha
UFMG

Prof(a). Valeria Barbosa de Resende
UFMG

Prof(a). Nayara Silva de Carie
UFMG

Belo Horizonte, 8 de fevereiro de 2017.

AGRADECIMENTOS

À professora Drª Maria de Fátima Almeida Martins, que acreditou em meu trabalho; seu apoio, sua tranquilidade e orientação foram importantes para continuidade deste estudo.

Às professoras Drª Maria Isabel Antunes e Drª Valéria Barbosa de Resende, pela leitura respeitosa e valiosas contribuições no exame de qualificação e na banca de defesa.

À professora Drª Nayara Silva de Carie, pelas contribuições na banca de defesa.

Aos meus companheiros e companheiras de mestrado, acadêmicos da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo incentivo, companheirismo e compreensão.

Aos meus pais, Osvaldo Catarino (sempre presente) e, de forma muito especial, minha mãe Maria Antônia Cesário Evaristo, a meus filhos Pedro Henrique e Ana Carolina, minhas irmãs Macaé, Mara e Moemie, meus sobrinhos Mariana, Marina, Luiz Henrique, Tainá e Suiá, que durante o período que estive envolvida com o Mestrado compreenderam minhas ausências e nunca deixaram de incentivar-me até que concluísse este trabalho.

Às minhas amigas e companheiras de todas as horas que acompanharam meu caminhar nesse período, em especial, Glória, Nara, Edna, Leila, Adriane, Jussara, Regina, Ivanilde, Ismara, Eliana, Kassiany.

À Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Pará, na pessoa do Prefeito Antônio André Guimarães, e à Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo do Pará, na pessoa da gestora Mara Amaral Lima, que se colocaram inteiramente à disposição para que esta pesquisa fosse realizada em uma escola sob sua gestão.

À professora Cláudia, à diretora Eliza, à supervisora Aparecida e a toda meninada linda da Escola Municipal Joaquim Galvão, que tão bem me receberam durante a pesquisa.

Por fim, e de forma especial, ao meu “anjo da guarda” Milton Silva, professor Doutor da UFAC, um homem incrível que Deus colocou em minha vida e que esteve comigo durante todos os momentos da pesquisa.

Discutir a educação do campo é trazer a *"flor da terra"*, os dilemas do campo, a trajetória dos sujeitos que lutam, agora não só pela saúde, pelo lazer, pela alimentação, pelos meios de produção e sobre tudo pela educação.

Leandro Luciano Silva e

Maria de Fátima Almeida Martins

RESUMO

OS JOGOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Este estudo objetiva analisar o emprego e a importância dos jogos de alfabetização como estratégia alternativa apresentada pelo *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) para alfabetização de crianças até os 8 anos de idade. De natureza qualitativa, constitui-se em uma pesquisa realizada nos anos letivos de 2014 e 2015 em uma escola do campo, Escola Municipal Joaquim Galvão, localizada no Município de São Gonçalo do Pará-MG. Participaram da pesquisa 16 alunos do 3º ano/1º ciclo e a professora regente dessa turma. O método utilizado constituiu-se de três etapas a partir dos seguintes procedimentos: (i) entrevista com a professora; (ii) observações nas coordenações coletivas e individuais da professora nas atividades ligadas ao processo de alfabetização e letramento, a fim de verificar se as mesmas ocorreriam conforme orientações do PNAIC/CAMPO, observando, de forma enfática, se os jogos eram utilizados como instrumento para alfabetizar; (iii) criação e aplicação do produto técnico desta pesquisa, a *Caixa Lúdica para Alfabetizar*. Entre os resultados obtidos, destacam-se: (i) o desenvolvimento pedagógico dos alunos matriculados no 3º ano no que tange à alfabetização e ao letramento por meio da mediação da professora em formação continuada no PNAIC; (ii) a utilização dos jogos neste processo e a mudança no que diz respeito ao material didático utilizado pela professora e ao referencial do PNAIC, cujas orientações são pensadas a partir do que preconiza as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Os resultados abrem caminho para um importante debate sobre alfabetização e letramento nas escolas do campo no sentido de repensar ações educativas cada vez mais significativas e que levem em consideração os agentes protagonistas de sua construção, os alunos.
Palavras-chave: Jogos; Alfabetização; Letramento; Educação do Campo.

ABSTRACT

GAMES AS A LEARNING TOOL FOR INITIAL READING INSTRUCTIONIN A RURAL SCHOOL

This study aims to analyze the employment and importance of games for initial reading instruction as an alternative strategy presented by the National Pact for Initial Reading Instruction at the Right Age (PNAIC) for the initial reading instruction of children up to 8 years of age. Of qualitative nature, it is a research carried out in the school years of 2014 and 2015 in a rural school, Municipal School Joaquim Galvão, located in the city of São Gonçalo do Pará-MG. Participated in the research 16 students of the 3rd year/1st cycle and the regent teacher of this class. The method used consisted of three steps from the following procedures: (i) interview with the teacher; (ii) observations on the collective and individual coordinations of the teacher in the activities related to initial reading instruction and literacy process, in order to verify if they would occur according to the guidelines of the PNAIC/RURAL, emphatically observing if the games were used as a tool for initial learning of reading and writing; (iii) creation and application of the technical product of this research, *Ludic Box for Initial Reading Instruction*. Among the results obtained, the following stand out: (i) the pedagogical development of the students enrolled in the 3rd year in relation to initial reading instruction and literacy through the mediation of the teacher in continuing formation in the PNAIC; (ii) the use of the games in this process and the change with respect to the didactic material used by the teacher and to the PNAIC reference, whose guidelines are based on what is recommended in the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools. The results open the way to an important debate on initial reading instruction and literacy in rural schools in order to rethink educational actions that are increasingly significant and that take into account the protagonists of their construction, the students.
Keywords: Games; Initial reading instruction; Literacy; Rural Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

AP – Ação Popular

CEB – Câmara de Educação Básica

CERIS – Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais

FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil

FETRAF – Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

ONGs – Organizações não Governamentais

RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

SECAD – Secretária de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEE – Secretária de Estado da Educação

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1
1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIA E CONSTRUÇÃO 6
1.1. O contexto histórico da educação rural, educação do campo e movimentos sociais no Brasil 6
2. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA 22
2.1. Os gêneros textuais/discursivos como eixo de alfabetização e letramento 24
2.2. A formação dos professores alfabetizadores: responsabilidade social 30
2.3. Heterogeneidade de aprendizagem na alfabetização: as singularidades identitárias dos povos do Campo 35
2.4. A educação do campo e suas singularidades 38
3. PNAIC, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 42
3.1. Educação, currículo e diversidades culturais 43
3.2. Formação específica para os educadores e educadoras do campo 50
3.3. O sujeito bakhtiniano 54
4. OS JOGOS E O ALFABETIZAR BRINCANDO 60
4.1. Caracterização e classificação dos jogos 63
4.2. O Brincar na alfabetização de uma Escola do Campo 65
4.3. Contextualizando a pesquisa: nossos sujeitos e a escola 67
4.4. Pesquisa de campo e percurso metodológico 70
4.5. Alfabetizar brincando: valorização do campo na construção do produto técnico ... 71
4.5.1. Resultados e discussão 76
CONSIDERAÇÕES FINAIS 87
REFERÊNCIAS 90
APÊNDICES 98
ANEXOS 103

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, apresentamos reflexões acerca do trabalho desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Temos como questão/problema: a importância dos jogos de alfabetização como estratégia alternativa apresentada pelo *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) para alfabetização de crianças até os 8 anos de idade.

A alfabetização ou não alfabetização das crianças até o 3º. ano do Ensino Fundamental/1º. ciclo no Brasil têm sido motivo de questionamentos, revisões e várias reformulações do modelo (modo) de atuação do professor alfabetizador. Como se estivéssemos diante de uma incógnita socioeducacional, gestores públicos das esferas federal, estaduais ou municipais – pautados quase sempre em estudos acadêmico-científicos – apresentam diferentes propostas. Uma delas, recente na fase de formação de professores, é o PNAIC.

Como educadora em atuação no Ensino Fundamental/1º. ciclo, cabe-nos refletir sobre tal programa, sua possibilidade de êxito diante do processo de alfabetização brasileiro, especialmente no que tange à leitura e à escrita.

A propósito, o PNAIC é "um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º. ano do ensino fundamental" (BRASIL, 2012a). Essa postura dos governos em prol das crianças implica o que poderíamos chamar de "máxima do educador": o mundo atual exige do profissional da educação um papel dinâmico e de pesquisador. Ou seja, o professor ou a professora não pode mais ser um mero aplicador/repetidor de métodos e técnicas elaboradas por outros. Consonante a essa postura, Kenski (2001, p. 103) afirma:

> O papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido. Agente das inovações por excelência o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem.

Assim, o professor ou professora devem assumir uma posição política frente ao seu trabalho e procurar competências coerentes a ela, construindo, desse modo, a sua prática pedagógica.

Frente a essa questão e à necessidade de aprofundar nossos conhecimentos sobre a alfabetização de crianças no 3º. ano do Ensino Fundamental/1º. ciclo, surge este projeto que pretende refletir sobre a implantação e implementação do PNAIC no Município de São Gonçalo do Pará-MG. Este projeto surge também por sabermos que, no Brasil, o Ensino Fundamental (especialmente o processo de alfabetização e letramento) possui deficiências e, ao mesmo tempo, por acreditarmos que o PNAIC é uma das opções de política pública que pode dar contribuições significativas para a melhoria da alfabetização de crianças "na idade certa".

A motivação para o desenvolvimento de um estudo que tem como foco o PNAIC relaciona-se à minha trajetória acadêmica e profissional, cujo engajamento com as políticas de alfabetização e letramento começaram no ano de 1994, quando, aos 19 anos de idade, fui nomeada e tomei posse no cargo de professora do Ensino Fundamental (séries iniciais). De lá para cá venho acompanhando as diversas facetas do processo de alfabetização, que acabaram por modificar e ampliar o meu olhar e as formas de vê-la. Tais facetas dizem respeito à alfabetização vista como processo social, político, pedagógico, psicológico, antropológico, histórico e linguístico. Assim, quero, ao empreender esta pesquisa, contribuir, ainda que de forma indireta, com a formação de alunos que saibam ler e escrever, que se utilizem desse conhecimento de forma construtiva, que experimentem e participem do universo da cultura escrita.

Em relação à professora participante da pesquisa, espero colaborar para que ela, ao empreender a tarefa de alfabetizar e letrar, possa fazê-la de tal forma a "viabilizar a formação de um sujeito que não apenas decodifica/codifica o código escrito, mas que exerça a escrita, somando a interação com diferentes textos escritos, bem como criar situações de aprendizagem que se aproximem do uso real da escrita fora da escola." (CASTANHEIRA, 2009, p. 32).

A escolha do *locus* da pesquisa, uma escola do campo com uma turma de 3º ano do 1º ciclo do ensino fundamental se justifica pelo fato de reconhecer que o campo é bem mais que uma concentração espacial geográfica; é o espaço de lutas e movimentos sociais; é o começo de uma série de reflexões sociais; é um espaço cultural próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares; é também um espaço com dimensões temporais independentes do calendário convencional civil. Enfim, o homem e a mulher do campo são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, que são específicas, de dimensões diferentes das urbanas.

O PNAIC, já em seu caderno introdutório, apresenta a educação do campo como um território que carece de políticas que sejam direcionadas a si, e não de uma mera transposição do que é elaborado para o meio urbano, para a cidade.

Todavia, como afirma Caldart (2004, p. 4):

> Não se trata de "inventar" um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta. O grande desafio é abstrair das experiências e dos debates, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação.

Mediante o exposto, teremos como ponto de partida da presente pesquisa a análise dos princípios apresentados nos cadernos do PNAIC (Língua Portuguesa) para o Campo, ou seja, o material documental da formação continuada. Analisaremos as experiências de práticas pedagógicas em alfabetização e letramento tendo como recurso didático o jogo. Tais observações se deram em sala de aula (espaço formal de aprendizagem). Toda a coleta de dados se deu no exercício do currículo em ação. Essa concepção de currículo implica cooperação, participação e compartilhamento de poder, sugerindo também conscientização crítica, que, conforme Freire (2007, p. 113), se liga ao processo do conhecer: "A conscientização, por isso mesmo, não pode dar-se numa prática a que falte a seriedade indispensável a quem quer conhecer rigorosamente. Mas, quem quer conhecer rigorosamente sabe também que o processo de conhecer nem é neutro nem é indiferente."

Ao contrário, o processo de conhecer é sensível, humanitário, educativo e supõe diretividade. Não dá para pensar e desenvolver educação, currículo, alfabetização sem objetivos, sem responsabilidades. O ensinar a ler, a escrever e a contar não é algo natural, mecanicista e, sim, uma questão de engajamento e comprometimento político com o desenvolvimento de uma determinada cultura, de um determinado tipo de cidadão e de um determinado projeto de sociedade.

Neste contexto, utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, observação dos alunos e professora, entrevista semiestruturada, gravação das aulas parte da pesquisa, questionário e entrevista aplicada à professora. O esboço do questionário e entrevista encontra-se anexo a este trabalho.

Marcelo Garcia (1999), ao discutir sobre a aprendizagem do professor e seus possíveis desdobramentos, argumenta que os professores não são somente técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um sujeito, que processa informação, toma decisão, gera conhecimento prático, possui

crenças e rotinas, que influenciam a sua atividade profissional. “Considera-se o professor como ‘um sujeito epistemológico’, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 47).

No decorrer de nossa pesquisa, construímos – a partir da observação dos alunos e das considerações da professora pesquisada, sujeitos da pesquisa – a *Caixa Lúdica para Alfabetizar*, material este a compor o Produto Técnico, de produção obrigatória e exigência para defesa da dissertação no referido programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Procuraremos, ao longo desta dissertação, esclarecer a escolha dos instrumentos da pesquisa, descrevendo de forma reflexiva e crítica as ações que nos motivaram a desenvolvê-la. Refletiremos sobre o emprego e a importância dos jogos de alfabetização como estratégia alternativa apresentada pelo PNAIC para alfabetização de crianças até os 8 anos de idade na Escola Municipal Joaquim Galvão, escola do campo localizada no município de São Gonçalo do Pará, Minas Gerais.

Realizada à luz da reflexão, esta pesquisa foi sendo delineada mediante os processos que se cadenciaram na perspectiva da produção da dissertação, pautada também em nossa experiência docente ao decorrer dos anos, nas variadas esferas de ensino que atuamos: desde a modalidade de educação infantil até o ensino superior, perpassando pela educação do campo e a educação especial. Agora, relacionamos tal experiência com as práticas promovidas nesta pesquisa em nível de mestrado.

Buscando dialogar com diversos teóricos que elucidam as temáticas aqui abordadas, no capítulo 1, intitulado Educação do Campo: trajetória e construção, apresentaremos alguns aspectos históricos na construção da educação do campo no Brasil. Pretendemos, a partir desses aspectos, apontar avanços importantes na construção da educação do campo.

No capítulo 2, trataremos do PNAIC, abordando conceitos-chave à nossa pesquisa, como o de alfabetização e o de letramento, conceitos aos quais se vinculam de forma nuclear o de gêneros textuais/discursivos, em termos do Círculo de Bakhtin. Também, faremos uma exposição da formação dos professores alfabetizadores como responsabilidade social, em que a heterogeneidade de aprendizagem implica singularidades identitárias dos povos do Campo, que devem ser valorizadas no processo de alfabetização e letramento. Por fim, refletiremos sobre uma escola do campo que se deve constituir em sintonia com as peculiaridades do campo, isto é com os conhecimentos aos quais se vinculam a diversidade de saberes dos sujeitos/alunos.

No capítulo 3, procuraremos defender que a educação que ocorre nas escolas do Campo precisa ser pensada conforme nos apresenta o texto introdutório do PNLD CAMPO (BRASIL, 2012c, p. 10):

> como parte de um projeto que efetivamente fortaleça os camponeses em suas lutas, uma escola que garanta o direito das crianças e jovens do campo ao acesso ao conhecimento universalmente produzido, entendendo-o como um produto histórico-social, e que, simultaneamente, possibilite e promova a formação de uma visão crítica dessa produção, instrumentalizando-os para seu uso e manuseio.

Para tanto, abordaremos duas questões nucleares no espaço escolar: o currículo – entendido como *currículo em ação* – e a diversidade cultural. Estes importantes elementos implicam pensar professor e aluno como atores centrais desse mesmo espaço. Para pensá-los, lançaremos mão de estudos do Círculo de Bakhtin.

No capítulo 4, abordaremos as escolhas metodológicas utilizadas – isto é, discorreremos sobre o percurso metodológico aplicado e os sujeitos da pesquisa –, além de apresentar e discutir os dados coletados. Ainda nesse capítulo, ao final, apresentaremos o Produto Técnico construído, material este solicitado no programa de mestrado como requisito parcial para aprovação ao título de mestre.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIA E CONSTRUÇÃO

O debate sobre as transformações das condições pedagógicas e estruturais das escolas do campo é visto como temática em ascensão nas últimas décadas no Brasil. Essas temáticas foram retomadas de forma mais intensa a partir de 2000 com a nova organização das políticas agrárias e as deliberações das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, decorrente da incessante luta por uma educação de qualidade travada pelos Movimentos Sociais do Campo.

Neste contexto, os movimentos sociais, por um lado, criticam a pouca produtividade da escola rural, denunciando as práticas educativas desconexas das necessidades dos povos do campo, que estavam comprometidas com o projeto societário do capital. Por outro lado, proclamam a elaboração e desenvolvimento de um espaço educativo capaz de contribuir para a formação dos filhos do campo, tendo como base a Educação Popular do Campo. Aproximando-se dessa dicotomia, Paludo (2001) assim sintetiza a educação do campo desse contexto:

> A educação do campo é ao mesmo tempo uma inovação e uma ressignificação da educação popular para esse momento histórico, o que possibilita dizer que ela se constituiu, dependendo de quem a faz (e formula) como educação Popular do Campo. (PALUDO, 2001, p. 263)

O projeto de desenvolvimento agrário está inserido no projeto de desenvolvimento brasileiro. Assim, a proposição dos Movimentos Sociais e a lógica social do Estado tencionam a escola, colocando em questão o que fazer da prática educativa. Sob um arcabouço de referências teóricas e práticas, é possível abstrair que, hoje em dia, é necessário que as Escolas do Campo não se restrinjam apenas a um espaço físico, onde se teoriza, onde se ensina, mas precisam ser espaços dinâmicos de reflexão e instrumentos de transformação das pessoas e das realidades.

1.1. O contexto histórico da educação rural, educação do campo e movimentos sociais no Brasil

Ao longo do tempo e sob diferentes fatores, a Educação Rural transformou-se em Educação do Campo. Essa transformação – ou, criação de uma educação do campo – é

relativamente nova, tendo como referência a 1ª. Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1988 sob a organização do MST, CNBB e UNESCO.

De começo, destacamos o que argumenta o texto "Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo":

> A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente (BRASIL, 2003, p. 22).

É preciso entender, então, que esta nova educação do campo, nos termos de Fernandes (2006, p. 9),

> está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital.

Nesse perpassar de um conceito ao outro, não se cria apenas um novo conceito, mas cria-se um conceito contra-hegemônico, ou seja, abre-se o leque da luta de poder.

Com esta nova educação do campo, o que se anseia não é somente um discurso sobre a educação do campo, mas sim apoderar-se do discurso sobre ela, torná-lo seu e fazê-lo dominante. Dessa forma, tomar o discurso sobre a educação do campo significa um ato de ação identitária na medida em que proclama sua "permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território na qual [a educação] se enraíza" (MOLINA, 2006, p. 10). Trata-se, portanto, de um ato de afirmação política na medida em que se pressupõe uma educação voltada para a totalidade do sujeito e, ao mesmo tempo, um ato de afirmação de poder na medida em que se opõe ao processo hegemônico do capital.

Se analisarmos a linha do tempo da educação para os povos do campo a partir dos discursos acima explicitados, podemos afirmar que educação rural nasce ligada à questão latifundiária e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias agrárias. A partir dos anos de 1930, começa a ser delineado um modelo de educação rural que está vinculado a

projetos de “modernização do campo”, patrocinado por organismos norte-americanos de “cooperação”.

Tal movimentação em torno da educação acontece em função da pressão do movimento migratório interno, o aumento da miséria no campo e na cidade, o movimento dos pioneiros da educação, a pressão dos setores urbanizados da população por escola, o interesse do empresariado por uma melhoria do nível escolar e capacitação da força de trabalho dos migrantes rurais ou estrangeiros. Assim, dá-se início a uma série de iniciativas, dentre as quais: as campanhas educativas nacionais, a campanha de educação de adultos, as missões rurais, os programas radiofônicos e a extensão rural.

Os movimentos civis de luta pela democratização da educação, que defendiam uma escola pública, laica e gratuita, vão ter forte influência do ruralismo pedagógico e vão contribuir para o surgimento do debate sobre a educação rural em nosso País. O ruralismo teve grande influência na construção dos primeiros prédios públicos na área rural, conhecidos como “escolas típicas rurais”, além de influenciar a criação das “escolas normais rurais”, que tinham a função de formar os professores leigos das escolas rurais. No entanto, esse discurso, como já vimos, foi marcado pelos seus limites, seja pela visão redentora da escola e da idealização do campo, seja pela ideia de fixação artificial das pessoas no campo para evitar o inchaço das cidades e, por consequência, a explosão de problemas sociais nas áreas urbanas.

A partir da década de 1940, o discurso baseado numa tendência social e política urbanizante e desenvolvimentista vem se contrapor ao discurso do ruralismo. Para o discurso urbanizador, as populações migrantes rurais têm um modo de organizar a vida e o pensamento que não se ajusta ao racionalismo da cidade, cabendo à escola preparar culturalmente aqueles que residem no campo, com uma educação que facilite a adaptação a um meio que tende a uniformizar-se pela expansão da industrialização e da urbanização. Também era função da escola oferecer uma formação universal e única. Os defensores do discurso urbanizador afirmavam que os problemas das escolas rurais estariam vinculados à sua organização, aos métodos e às técnicas que utilizavam, bem como à formação do professorado.

Os primeiros anos da década de 1960 são marcados pela reação à exclusão da população à escolarização. Nesse contexto, as lutas das organizações pela Reforma Agrária vão contribuir para a redefinição da Educação. A educação popular passa a ser entendida não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de se forjar alternativas para viabilização de projetos políticos, econômicos, sociais e culturais para as classes populares. O surgimento das Ligas Camponesas (criadas no final da década de 1950) e dos sindicatos rurais

demarca um período de reivindicações e lutas por direitos trabalhistas dos povos do campo, o que, de certa forma, gerou a possibilidade de permanência, mas também gerou a aceleração do processo de expulsão de alguns povos do campo para a cidade.

Outra redefinição do pensamento educacional surgiria decorrente do golpe de 1964, quando, com o fechamento dos canais de participação e representação, impõem-se limites e controle aos segmentos populares quanto aos bens educacionais e sociais. Educadores comprometidos e lideranças são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares e sindicais são desarticulados. Contudo, o analfabetismo continuava a desafiar as elites dominantes, as quais achavam que o Brasil tinha de se tornar uma potência no cenário internacional. Para tanto, organizaram durante esse período várias campanhas de alfabetização com o intuito de colocar o País no rumo do "desenvolvimento".

Nesse sentido, é importante reafirmar que a educação para a população do meio rural nunca tivera políticas específicas, o atendimento à educação se deu por meio de campanhas, projetos e/ou políticas compensatórias, sem levar em conta as formas de viver e conviver dos povos do campo, que, ao longo da história, foram excluídos como sujeitos do processo educativo. Eram, pelo contrário, concebidos como incapazes de gerar conhecimento e de terem voz ativa na construção de seus projetos educacionais.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, é considerado importante marco deste período. O Seminário Regional de Pernambuco, preparatório para o Congresso, tendo Paulo Freire como relator, apresenta o documento intitulado *A Educação dos Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*, cujo texto chama a atenção para as causas sociais do analfabetismo, condicionando sua erradicação ao desenvolvimento da sociedade (Paiva, 1987). O documento se configura uma referência para a constituição dos movimentos pedagógicos que vão se estruturando de forma mais articulada a partir de então. Traz como conteúdo a responsabilidade de se construir coletivamente o trabalho educativo da escola com as pessoas e não para as pessoas. Paiva (1987) afirma que esse Congresso marca o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com o abandono do "otimismo pedagógico"[1] e a (re)introdução da reflexão social na elaboração das ideias pedagógicas. A autora ainda salienta que o referido congresso serviu também como estímulo ao desenvolvimento de ideias e novos métodos educativos para jovens e adultos.

---

[1] De acordo com Ghiraldelli Jr (1990), o otimismo pedagógico, próprio dos anos 20, apresentou um ideal qualitativo da educação por insistir na ideia da melhoria do ensino e de condições didático-pedagógicas, enfatizando a problemática escolar do país.

Nesse período, é difundida a concepção de Educação Popular, compreendida tanto como um conjunto de práticas educativas que se desenvolvem no movimento histórico liderado pelos setores populares, quanto como estratégias de luta para a sobrevivência e libertação desses setores. A mobilização da sociedade brasileira em defesa da escola pública encontrou nessas ideias fundamentos para suas proposições e espaços para formulação de movimentos pedagógicos e sociais que, com suas ações, demarcaram um novo momento com novas perspectivas que contribuíram para construção da Educação Popular no Brasil.

Destacam-se neste período os seguintes movimentos e organizações que contribuíram para a construção e difusão da educação popular no Brasil e, portanto, serviram de base para a construção da educação do campo, que surge posteriormente ligada aos movimentos populares, conforme Góes (1980) explicita:

1) *Movimentos de educação popular*: Movimento de Cultura Popular – MCP (1960); Centro Popular de Cultura – CPC/UNE; Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler (1960) e Movimento de Educação de Base – MEB (1960).
2) *Movimentos da Ação Católica*: Juventude Agrária Católica – JAC; Juventude Estudantil Católica – JEC; Juventude Independente Católica– JIC; Juventude Operária Católica – JOC e Juventude Universitária Católica – JUC.
3) *Movimentos sociais do campo*: Serviço de Assistência Rural – SAR (1949); Ligas Camponesas (1955); União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil – ULTAB (1954); Movimento dos Agricultores sem Terra – MASTER (entre 1950 e 1964); Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CNTA (1963) e Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – Contag (1963).
4) *Outros movimentos*: Ação Popular – AP (1962). Marcada pela efervescência dos movimentos sociais, que se mobilizavam para efetuar greves, mobilizações e protestos, tendo como objetivo melhorar as condições de vida da população. Além disso, a posse de João Goulart fez com que a esquerda, formada por grupos como o movimento sindical, o movimento estudantil, a AP, os setores subalternos das Forças Armadas e as Ligas Camponesas, crescesse em força política, alcançando no período projeção nacional. Nesse contexto, surgiu a AP, que passou a integrar a esquerda brasileira, adotando uma doutrina própria por meio da qual desenvolveu um trabalho de conscientização junto às massas populacionais, principalmente nos setores operário, camponês e estudantil, e apoiando o projeto reformista do governo João Goulart até 1964, quando mudou suas estratégias de

atuação em virtude do golpe civil militar e da repressão efetuada pela polícia política a serviço da ditadura militar.

A década de 1960 se configura como o momento histórico em que se lançam as bases da educação do campo, pois é neste período que as organizações sociais passaram a desempenhar papel decisivo na formação política de lideranças do campo e no embate pela reivindicação de direitos como: educação, saúde, moradia, água, acesso à terra, trabalho, crédito diferenciado etc. Nesse processo, foram-se construindo novas práticas pedagógicas por meio da educação popular, que deu origem a diferentes movimentos de educação no campo.

O golpe militar de 1964 teve a pretensão de conter as transformações que estavam ocorrendo na política e na sociedade brasileira. Com a repressão, o movimento popular, os políticos, os educadores, enfim, as pessoas e instituições em geral comprometidas com o projeto de reformas foram duramente combatidas, exiladas e mortas pelos militares, de modo que a concepção de educação popular que se iniciava no Brasil foi bruscamente interrompida pela obstrução da democracia. No entanto, mesmo sob forte repressão, houve um grande movimento de resistência e a mobilização social foi de suma importância para a construção da contra-hegemonia.

No período final do regime militar, a modalidade de organização pública para a educação do campo segue a lógica dos projetos integrados que somavam assistencialismo e preparação elementar de mão de obra agrícola. A elaboração pelo Ministério da Educação do II Plano Setorial de Educação, Cultura e Deporto, em 1980, resultou na criação de programas dessa natureza, todos executados pelo MEC, como o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio-Rural do Nordeste (EDURURAL–NE).

Os discursos pedagógicos sobre o rural predominantes – ora ruralista, ora urbanizador –, iniciados na década de 1930, perduraram até a década de 1970. As imagens construídas dos povos do campo por esses discursos retratam um povo sem história, sem dimensão de luta, como se estivessem no mundo apenas sobrevivendo, de forma miserável, fantoches nas mãos dos que decidiam se deviam “fixar” no campo ou “migrar” para a cidade. Ressalvando alguns movimentos contra-hegemônicos que despertaram no final da década de 1950 e foram duramente combatidos pelo regime militar, voltando a ganhar visibilidade e força na década de 1980, os anos de 1980 ficam marcados por um silêncio na produção sobre a escola rural.

Havia uma negação do modelo vigente, mas não havia uma proposta de algo novo, como se a educação rural estivesse fadada ao desaparecimento, o que, portanto, não justificaria produção nem discussão sobre a temática.

Nos anos 1990, porém, esse quadro educacional começa a dar sinais de mudança, pois os movimentos sociais e sindicais começam a pressionar de forma mais articulada pela construção de políticas públicas para a população do campo, de sorte a garantir a universalização do ensino, bem como a construção de propostas pedagógicas que respeitassem a realidade, as formas de produzir, de lidar com a terra, de viver e conviver dos povos do campo.

Um marco importante das lutas sociais para a educação do campo, já no período de redemocratização do Brasil, foi a Articulação por uma Educação do Campo, movimento que nasce como resultado de uma caminhada que se iniciou em julho de 1997, quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) realiza o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em parceria com organizações como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB). Neste encontro, lançou-se o desafio para que entidades parceiras ampliassem a discussão em torno da reivindicação de políticas públicas no contexto do campo em geral, e mais especificamente a garantia da educação do campo no campo.

Este encontro resultou na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em Luziânia-GO, entre os dias 27 e 31 de julho de 1998. Teve como organizadores as seguintes instituições: MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UnB. A Conferência contou, também, com a participação de muitos sujeitos de escolas do campo, de ONGs, de sindicatos, de associações e outras instituições que tinham vínculo com o trabalho na área de educação, do campo em especial. A Conferência foi o momento em que, de forma mais orgânica e articulada, os movimentos sociais e sindicais evidenciaram a necessidade do debate sobre políticas públicas de educação para o meio rural e desenvolveram análises a respeito da ausência do poder público, bem como da tendência do capital à destruição das forças produtivas: trabalho, trabalhador, meio ambiente e cultura.

Na I Conferência, debateu-se a realidade que o campo vivia. Havia uma clareza de que os problemas levantados tratavam da falta de um projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro, pois as dificuldades vivenciadas nas escolas do campo resultavam de um problema

mais amplo de estrutura da sociedade. Tais dificuldades eram consequências desta mesma estrutura. As pessoas e instituições presentes na Conferência assumiram o compromisso e desafios aqui expressos:

1. Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional.
2. Propor e viver novos valores culturais.
3. Valorizar as culturas do campo.
4. Fazer mobilizações em vista de conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo.
5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização.
6. Formar educadores e educadoras do campo.
7. Produzir uma proposta de educação básica do campo.
8. Envolver as comunidades nesse processo.
9. Acreditar na própria capacidade de construir o novo.
10. Implementar as propostas e a ação dessa Conferência.[2]

Estes compromissos assumidos retratam um novo paradigma que surge. Mais do que uma simples mudança de nome, agora não mais *educação rural*, ao assumir a nomenclatura *educação do campo*, estava presente uma nova concepção de educação dos povos do campo. Como já expusemos anteriormente, historicamente o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, na maioria das vezes pensada por outros e não com ou pelos povos do campo. Ao mesmo tempo, o espaço rural era concebido como inferior e como algo a ser superado. Salientamos, existiram e ainda existem algumas poucas iniciativas educacionais das políticas públicas que, mesmo denominando educação rural, desenvolveram processos que hoje identificamos como educação do campo, pois respeitavam os preceitos desta concepção – e o contrário também é verdadeiro.

A educação rural era vista, na maioria dos projetos educacionais, como apêndice da educação urbana, elaborados sem a participação dos sujeitos do campo. Uma educação que se

---

[2] "Após o evento Nacional, em julho de 1998 as entidades parceiras perceberam que o processo estava apenas começando e que era necessário dar-lhe continuidade. E para isso constituíram a 'Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo' com sede em Brasília. Das diversas reuniões realizadas surgiram iniciativas que foram tomando corpo entre elas a criação de uma coleção de livros para favorecer a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica do Campo, o acompanhamento da tramitação no congresso do PNE, o estímulo a realização de Seminários Estaduais e Regionais sobre a Educação Básica do Campo e a articulação de Seminários Nacionais." (ARROYO; FERNANDES, 1999)

limitava à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos estudantes da área rural em um contexto negativo. Educação essa que projetava um território alienado, porque propunha um modelo de desenvolvimento que expulsa os trabalhadores do campo, desconsidera sua cultura e seus modos de vida. A origem da educação rural está muito ligada ao assistencialismo, uma perspectiva salvacionista, que pensa a educação para os pobres no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura.

A *educação rural* é criada para os povos do campo, enquanto a *educação do campo* vem sendo construída com e pelos povos do campo. Esse novo paradigma em construção traz como protagonistas desse processo grupos que rompem com a educação rural, cuja referência é o produtivismo, ou seja, o campo apenas como lugar de produção de mercadorias e não espaço de vida, de cultura, de lazer. Sob o novo paradigma, um novo espaço passaria a ser construído. Sobretudo espaço que se faz necessário à garantia de políticas públicas, que considerem suas diversidades e especificidades (Fernandes, 2004).

Trata-se de um conceito importante que está implícito nos compromissos assumidos pelos participantes da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: a educação do e no campo. Isso não é apenas um trocadilho de palavras, existe uma concepção que embasa a terminologia *Educação básica do campo*. A luta dos movimentos sociais do campo em defesa de sua permanência na terra, de sua cultura, identidade, saberes e valores está intimamente ligada à luta por uma educação que lhe seja própria; portanto, do campo e não apenas no campo.

Assim, ao utilizarmos *educação do campo*, estamos apontando que é preciso entender sua relação com a terra, suas formas de produção, sua cultura, sua sociabilidade, sua vida. E para marcar que a educação destinada aos que vivem no ambiente rural não pode ser tratada como foi durante séculos, é que o movimento demarca esse novo território de lutas e conquistas. Começa-se pela nomenclatura, mas acolhe-se outra concepção de Educação do Campo, levando em consideração uma realidade histórica variada e englobando as mais diversas práticas da "vida no campo", tais como os espaços onde vivem os povos tradicionalmente agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pesqueiros, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, meeiros e fazendeiros. Expressa-se a luta dos povos do campo por políticas públicas, que garantam o direito à educação, a uma educação que seja no campo e do campo, como explicita Caldart (2002, p. 26): "No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais".

A primeira Conferência gerou bons frutos em relação à educação do campo: essa educação novamente começa a aparecer no cenário de produções escritas, nos embates travados com o poder público, os quais foram se multiplicando nos estados e municípios. Este movimento gerou cada vez mais a necessidade de pensar as especificidades existentes no campo e a garantia dos direitos dos povos do campo.

Fruto da Articulação por uma Educação do Campo, outro marco importante neste contexto, que podemos assinalar como a primeira grande conquista dos sujeitos sociais coletivos do campo no âmbito da legislação educacional em nível federal, foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. As Diretrizes Operacionais expressaram no momento histórico em que foi coletivamente construído um instrumento legal de diálogo na relação Estado e Sociedade, na medida em que materializam direitos. A Resolução indica as responsabilidades cabíveis a cada um dos entes estatais, que têm o dever de garantir educação de qualidade a todos, inclusive aos povos do campo. Ela se configura num importante aparelho de luta, junto às ações de diversos movimentos sociais e sindicais do campo, que vêm pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na esfera do governo federal. As Diretrizes representaram um importante passo dado na história, pois a educação do campo, em termos de legislação, se encontrava silenciada pela indiferença.

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva tem postura mais receptiva em relação à educação do campo. Sua importância é reconhecida em vários órgãos governamentais, por exemplo, no âmbito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF). Criado por força do decreto n.º 4.854, de 8 de outubro de 2003, o CONDRAF é constituído como órgão colegiado, integrante da estrutura básica do Ministério do Desenvolvimento Agrário, formado por entidades governamentais, entidades do movimento social e organizações da sociedade civil voltadas para este tema.

Na nova estrutura do Ministério da Educação (MEC), já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi constituído o "Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo" (GPT Campo), a partir de portaria assinada pelo então Ministro de Educação Cristovam Buarque, conforme disposto na Portaria n.º 1.374, de 3 de junho de 2003. O GPT Campo era formado por representantes das diversas secretarias do MEC, por representantes de outros ministérios e por instituições da sociedade civil organizada que já contavam com práticas no campo da educação do campo reconhecidas em âmbito nacional. Por cerca de um ano esse

grupo trabalhou no sentido de produzir um diagnóstico da educação do campo no Brasil, e traçou uma estratégia de divulgação e implementação das Diretrizes Operacionais, que deveria ocorrer a partir de ação coordenada entre as esferas de governos e organizações sociais.

Em 2004, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC, foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo. Importante ressaltar que, pela primeira vez, na estrutura do MEC, tem-se um espaço específico com pretensão de abrigar e coordenar as discussões em torno da elaboração de uma política nacional de educação do campo.

Neste mesmo ano (2004), novamente os movimentos sociais e sindicais se mobilizaram, e se sentiram desafiados a realizar a II Conferência por uma Educação do Campo. Desde a realização da I Conferência, outros eventos foram realizados, como um seminário nacional e outras atividades no âmbito dos estados. Ainda assim, a II Conferência se tornava necessária, para avaliar o que já fora construído, planejar os próximos passos e, principalmente, dialogar com o novo governo, que, desta vez, representado pelo MEC, participa da II Conferência.

Assim, de 2 a 6 de agosto de 2004, realizou-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, sob o tema "Por uma Política Pública de Educação do Campo". Foi um momento de reflexão sobre a conjuntura que o campo brasileiro vivenciava. Esta II Conferência contou com a presença de 1.100 participantes, envolveu um número maior de movimentos sociais[3], instituições e escolas envolvidas com a temática, marcando, então, um momento de maior articulação dos movimentos sociais do campo entre si, bem como entre os povos do campo, em torno da luta pela garantia do direito a políticas públicas para o campo.

Nesta II Conferência definem-se novos campos de luta, redefine-se o espaço geográfico das escolas do campo, ampliam-se níveis e modalidades; firma-se nova agenda política, estabelecendo os princípios do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, que foi divulgado juntamente com as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo nos 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo realizados pelo MEC em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, União Nacional dos Dirigentes

[3] Assinaram a declaração final da II Conferencia: CNBB, MST, UNICEF, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB, MMC, MDA/INCRA, MEC, FEAB, CNTE, SINASEFE, ANDES, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Frente Parlamentar das CEFFA'S, SEAP/PR, TEM, MMA, MinC, AGB, CONSED, FETRAF, CPT, CIMI, MEB, PJR, Caritas, CERIS, MOC, RESAB, SERTA, IRPAA, CAATINGA, ARCAFAR SUL/NORTE, ASSESOAR, FORUM QUILOMBOLA.

Municipais de Educação (Undime) e Organizações Sociais do Campo, durante os anos de 2004 e 2005.

As reivindicações expressas no documento final da II Conferência giraram em torno da garantia de direitos, aqui transcritos:

1. Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo a Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente.
2. Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente.
3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente.
4. Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente.
5. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

Podemos afirmar que a I Conferência teve papel importante para constituição de um campo próprio do conhecimento, a Educação do Campo. Campo este que tem o papel de provocar reflexões que acumulem força e abra espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade e, sobretudo, do campo como lugar de atraso. Esta nova concepção trata o campo como "território legítimo de produção e existência humana e não só da produção agrícola" (MOLINA; JESUS, 2004, p. 10). Constrói-se considerando os elementos de identidade da educação a partir dos sujeitos, da cultura, do trabalho, das lutas sociais e modos de vida. Supõem-se novas relações entre os sujeitos da educação. Vincula a luta por uma educação específica que respeite os sujeitos do campo ao conjunto das lutas sociais pela transformação das condições de vida no campo, que, ao longo da história, tem se mostrado como "condições de desumanização" (CALDART, 2002, p. 30).

Para que essa luta encontre campo aberto para se expandir, transformando-se em ações concretas, que promovam o desenvolvimento do país, é preciso, ao mesmo tempo, programar e implementar ações governamentais que vinculem a educação aos processos de desenvolvimento, considerando-a como fundamental nas políticas, programas e projetos que visem ao desenvolvimento sustentável. Neste sentido, as reivindicações da II Conferência, descritos acima, estão em consonância com o momento histórico que a educação do campo

estava vivenciando. Era e é necessário garantir políticas públicas que reafirmem o novo modo de pensar e fazer educação do campo no Brasil.

Com a criação da Coordenação Geral da Educação do Campo (CGEC) no âmbito do MEC/SECAD e a nomeação de seu primeiro coordenador, professor Dr. Antonio Munarim, começa a se desenhar um novo momento no processo de construção das políticas públicas para a educação do campo, uma vez que as ações desta coordenação aconteciam em diálogo direto com o GPT Campo, ou seja, com os movimentos sociais e sindicais representativos dos povos do campo. Durante esse primeiro período da Coordenação, alguns projetos e articulações foram feitas em torno desta nova concepção de educação do campo e na garantia das políticas públicas elaboradas a muitas mãos. O texto "Elementos para uma política pública de educação do campo", do professor Dr. Antonio Munarim, que na época respondia pela CGEC, demarca essas ações. Três eixos estratégicos de ação norteavam o que se pretendia como um primeiro desenho de uma política pública de educação do campo no MEC/SECAD, conforme o documento:

> 1. Construção de uma nova base epistemológica.
> Consiste na busca de construção de uma nova base conceptual sobre o campo e sobre a educação do campo. Trata-se da busca de superação do paradigma dominante, que, antes de tudo, projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade. Da visão dicotômica, que tem a cidade como o ideal de desenvolvimento a ser por todos alcançados, e o rural como a permanência do atraso, no Brasil, mormente tem se produzido políticas públicas voltadas ao desenvolvimento econômico e social em franco privilégio ao espaço humano citadino ou, mais que isso, em detrimento da vida no meio rural. As políticas voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural.
> 2. Construção de esfera pública.
> ... estamos falando de processos de interação constante entre o gestor público e as organizações da sociedade civil, mormente aquelas representativas da parcela da sociedade que sempre esteve à margem das relações de poder na sociedade capitalista. Nessas relações a democracia se consolida na medida em que tanto o espaço estatal quanto as próprias organizações sociais são objetos e sujeitos de práticas pautadas pela transparência e espírito republicano. Na adoção consciente da estratégia da esfera pública, a participação social efetiva está presente na construção das políticas públicas que, por excelência, são universais. A participação dos sujeitos sociais se dá na afirmação de suas proposições, bem como no consentimento ativo, seja de negativas ou proposições afirmativas de outrem.
> 3. Estado em ação
> ... diz respeito a ações do aparelho de governo definidas como prioritárias. (...) A busca desse objetivo maior implica a proposição e execução de ações que

> envolvem todo o Ministério da Educação, isto é, extrapola a governabilidade direta da SECAD. De tal sorte, a Coordenação-Geral de Educação do Campo, mais que propriamente executora de programas e projetos, tem significado um espaço de elaboração de propostas e de mediação de encaminhamentos junto a outros setores do MEC e mesmo junto a outros ministérios. Ainda, a busca da universalização da educação básica no campo com a qualidade pretendida, para além do papel do MEC, demanda a ação decisiva dos demais entes da federação; eis que, na ausência de um sistema único de educação nacional, no mínimo, há que se efetivar o regime de colaboração. (BRASIL, 2004)

Ainda durante esse período alguns diálogos importantes ocorreram, como uma reunião de trabalho específica do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) com a Secad/CGEC na cidade de Gramado-RS, no dia 23 de novembro de 2005. Este encontro gerou uma agenda de compromissos conhecida como "Carta de Gramado"[4].

Entre os compromissos da Carta de Gramado estava previsto um Seminário Nacional de Educação do Campo, organizado pelo MEC, Consed, Undime e organizações da sociedade civil para aprofundar o diálogo e os compromissos entre os entes federados em torno de políticas públicas para a educação do campo.

Outro encontro ocorreu entre os dias 8 e 9 de junho de 2006 na cidade de Cuiabá-MT, também gerando uma agenda de compromissos que ficou conhecida como "Carta de Mato Grosso", assinada pelo Secretário da Secad e os presidentes do Consed e Undime.

Por fim, registramos os dois últimos acontecimentos importantes na trajetória da educação do campo no Brasil até o momento atual. Trata-se da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo e do Decreto Presidencial sobre Educação do Campo. Esse Fórum é uma articulação permanente constituída por diversas organizações da sociedade civil e membros

---

[4] Duas atividades da Coordenação-Geral de Educação do Campo podem ser inscritas como típicas e específicas desse eixo estratégico: o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), da SECAD/MEC, e os Grupos Executivos Estaduais de Educação do Campo. Algumas ações encaminhadas como prioritárias pela CGEC:

a) *Plano Nacional de Educação*. Elaboração conjuntamente com Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de propostas e estratégias com vistas a fazer a educação do campo presente, na versão do PNE, que se esperava, renovada.
b) *Financiamento*. Garantia do repasse diferenciado para escolas do campo no Fundef que não estava sendo cumprido e aumento no valor do percentual deste repasse no FUNDEB.
c) *Infra-estrutura.* Alternativas pedagógicas para as escolas multisseriadas e unidocentes; Financiamento para a construção de salas de aula em comunidades rurais, áreas indígenas, assentamentos da reforma agrária e áreas de remanescentes de quilombos.
d) *Elaboração* do "Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo".
e) Outros projetos especiais: Apoio a experiências inovadoras de educação escolar; Programa Nacional de EJA Integrada com Formação Social e Profissional para Agricultores Familiares (Saberes da Terra); Licenciatura do campo (Procampo); Financiamento de especializações no campo da educação do campo.

da comunidade acadêmica[5], que, reunidos em Brasília, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010, por autoconvocação, analisaram a situação do campo e da Educação do Campo no Brasil, identificaram os avanços e desafios para a construção e consolidação de uma política nacional de educação do campo. Assim, constataram a necessidade de propor uma atuação articulada entre movimentos sociais, universidade e poder público para a implementação de políticas de educação para o campo brasileiro. Para tanto, resolvem criar o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

Segundo o próprio documento de criação, o FONEC tem por objetivo "o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo".

Seguindo este objetivo proposto, o documento faz a seguinte constatação:

> Um ponto de partida comum a todos os que criam este Fórum é a constatação da evidente desigualdade social e educacional a que estão submetidas as populações do campo, conforme refletem os dados da realidade e a manifesta ausência ou inadequação das políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à educação. Constata-se que, hoje, no Brasil, o projeto hegemônico de campo, de desenvolvimento rural e de educação no meio rural tem caráter excludente, predador e homogeneizante. Por isso, ele suscita uma ação estratégica forte e ordenada dos povos do campo, a começar por suas organizações próprias e/ou parceiras, com vistas à instalação de um projeto capaz de reverter tal processo histórico vigente. Esse projeto contra-hegemônico vê o campo não como espaço econômico de produção de commodities – perspectiva produtivista que tem gerado verdadeiros "desertos verdes" – mas como território social e ambiental de produção de vida e de

[5] Instituições presentes à reunião e que aprovaram a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo: Cátedra da Educação do Campo – UNESCO/UNESP; Comissão Pastoral da Terra – CPT; Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG; Federações Estaduais de Trabalhadores da Agricultura – FETAGs; Fórum Catarinense de Educação do Campo – FOCEC; Fórum Estadual de Educação do Campo do Pará – FPEC; Instituto Federal de Brasília – IFB; Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC; Movimento das Mulheres Campesinas – MMC; Movimento de Organização Comunitária – MOC; Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB; Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro – RESAB; Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA; União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB; Universidade de Brasília – UnB; Universidade Estadual da Bahia – UNEB; Universidade Estadual do Amazonas – UEA; Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Universidade Federal do Pará – UFPA; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Ministérios convidados, e que se fizeram presentes: Ministério da Educação – MEC/SECAD; Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA/SDT/INCRA/PRONER.

Organismos Internacionais convidados e que se fizeram presentes: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; Organização dos Estados Ibero-Americanos – OEI; Organização Internacional do Trabalho – OIT.

> cultura por milhões e milhões de agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, sem-terra, acampados, assentados e reassentados, indígenas e povos de florestas, e outros, em mais de oitenta por cento dos municípios brasileiros, que ocupam igual percentual do território nacional. Dentro desse projeto, caberá ao Fórum Nacional de Educação do Campo primar, antes de tudo, pelo cumprimento do direito humano inalienável e indispensável à educação de qualidade, a todos os que vivem no e do campo, salvaguardadas, sempre, a diversidade cultural e as especificidades sociais e ambientais da vida e do trabalho dos povos do campo. (FONEC, 2010)

Além disso, o documento faz críticas à politica pública em relação à educação do campo conduzida pelo MEC, cobrando responsabilidades, por exemplo:

> O MEC, que tem o poder e a responsabilidade maior pela instituição de políticas e programas estruturantes de uma Educação do Campo, seguindo os princípios definidos pelas organizações e movimentos sociais que a protagonizam, tem tido uma ação tímida demais e pouco consistente nessa direção. (FONEC, 2010)

Quanto ao Decreto Presidencial sobre Educação do Campo – acontecimento importante em relação à educação do campo, ocorrido paralelamente à criação do FONEC –, trata-se do decreto assinado pelo Presidente Lula no dia 4 de novembro de 2010 e publicado no Diário Oficial da União aos 5 de novembro de 2010. Esse decreto tem como objeto a política de educação no campo e, em especial, torna o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) uma política permanente de Estado em favor das comunidades que vivem no campo. Além do Pronera, o decreto regulamenta um conjunto de programas e políticas que aprimoram a educação no campo, executados pelo Ministério da Educação (MEC)[6]. A assinatura do decreto coincidiu propositalmente com a realização do primeiro encontro do FONEC, que aconteceu nos dias 3 a 5 de novembro de 2010 em Brasília-DF.

[6] O decreto está disponível na íntegra no site <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7352.htm>.

2. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Conforme o caderno *O que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?*, o PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos Estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Ao aderir ao Pacto[7], os entes governamentais comprometem-se a:

I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
III. No caso dos Estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

O desejo de que todos os alunos estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental preconizados pelo *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) também são referendados pelo parecer CNE/CEB nº 11/2010 quando recomenda que os três primeiros anos do Ensino Fundamental sejam organizados em um ciclo de formação com promoção automática e que até o final deste período a alfabetização esteja completa.

Ferreira (2015), em sua pesquisa sobre o PNAIC, pontua que a formação desse Programa para os professores alfabetizadores, a partir dos orientadores de estudo, trata de uma formação entre pares, da qual deriva a constituição de um aprendizado em rede que será apropriado por estados e municípios (FERREIRA, 2015, p. 36). Em consonância com essa observação, Salomão (2014), em sua dissertação também sobre o PNAIC, afirma que a formação continuada dos orientadores de estudo nas Instituições de Ensino Superior (IES) constitui inicialmente uma rede de professores orientadores de estudo (SALOMÃO, 2014, p. 69) que proporciona a formação dos professores alfabetizadores nos estados, municípios e Distrito Federal.

Em se tratando da expectativa de uma formação continuada entre pares, em que os orientadores de estudo são também professores alfabetizadores, identificamos em Leal e

[7] No âmbito do PNAIC, às vezes, os termos "programa" e "pacto" são usados de forma intercambiável, indistintamente. Mas há uma diferença importante entre ambos. *Pacto* refere-se ao acordo ocorrido entre os entes governamentais no sentido de implementar um conjunto de políticas educacionais. *Programa* refere-se a essa implementação.

Pessoa (2012) seis princípios gerais que permeiam a ação de formação proposta pelo PNAIC. Esses princípios são: a constituição da identidade profissional; a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a socialização; o engajamento; a colaboração.

Sobre a *constituição da identidade profissional,* Leal e Pessoa (2012) acreditam que o professor é constituído pela sua história de vida, por suas vivências e as experiências adquiridas ao longo da vida e nas relações que estabelecem com o espaço ao seu entorno. Com isso, as autoras propõem que, na formação continuada, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social (LEAL; PESSOA, 2012, p. 16).

Em relação à *prática da reflexividade*, Leal e Pessoa (2012, p. 13) propõem, como a realização dessa ação, alternância entre a prática/teoria/prática, atentando que a atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação. Para Perrenoud (2002, p. 65), a prática reflexiva é uma relação com o mundo: ativa, crítica e autônoma. Por isso, depende mais da postura do que de uma estrita competência metodológica. Nesse sentido, acreditamos que, por meio da formação do PNAIC e da reflexão sobre a prática pedagógica, é possível os professores alfabetizadores e orientadores de estudo refletirem sobre o fazer docente juntos, no intuito de reverem o processo de ensino–aprendizagem e as propostas metodológicas adotadas no ciclo de alfabetização.

Quanto à *mobilização dos saberes docentes*, Leal e Pessoa (2012) entendem que os professores (alfabetizadores e orientadores) possuem saberes adquiridos ao longo da carreira docente e nas formações de que já participaram, mas isso não impede que, durante os processos formativos, esses saberes possam ser modificados, melhorados, trocados, ratificados, reconstruídos, refeitos ou abandonados (LEAL; PESSOA, 2012, p. 14).

Em referência ao princípio da *socialização,* Leal e Pessoa (2012) afirmam que os professores alfabetizadores e orientadores de estudo não trabalham no individual e que estabelecem contato com os demais professores, equipe pedagógica e gestora da escola, alunos e família dos discentes. Assim, nos encontros de formação, é primordial o estímulo ao trabalho em grupo e ao diálogo, como meios de contribuírem no processo formativo.

O *engajamento* é tratado por Leal e Pessoa (2012) como o compromisso que os professores alfabetizadores e orientadores assumem com sua formação e o fazer docente, tendo o prazer pelo que fazem e pelas possibilidades de novas aprendizagens. Já a *colaboração* é entendida como um aprendizado coletivo, através do qual os professores

exercitam a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento (LEAL; PESSOA, 2012, p. 19).

2.1. Os gêneros textuais/discursivos como eixo de alfabetização e letramento

Para pensarmos o conceito de alfabetização, de começo, recorremos a Rojo (2009, p. 10), que entende "a *alfabetização* como a 'ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever', que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado."[8]

Voltando a momentos anteriores do processo de alfabetização escolar, podemos lembrar o seguinte entendimento de Ferreiro (1985): a aprendizagem da escrita tem caráter evolutivo, no qual é relativamente tardia a descoberta de que a escrita representa a fala, não sendo necessário que se estabeleça, de início, associação entre letras e sons. Outro ponto importante é o aspecto conceitual da escrita. Para que as crianças possam descobrir o caráter simbólico da escrita, é preciso oferecer-lhes situações em que a escrita se torne objeto de seu pensamento. Esse aprendizado é considerado fundamental, ao lado de outras habilidades.

Ainda conforme Rojo (2009, p. 10), mesmo que "algumas pessoas se alfabetizem fora da escola, a escola é a principal agência alfabetizadora e a alfabetização, enquanto processo de ensinar a ler e a escrever, é uma típica prática de letramento escolar". Vejamos, portanto, que os conceitos de *alfabetização* e de *letramento* estão interligados, integrados. É muitíssimo provável que um não possa ser pensado sem o outro, salvo por recorte teórico. Vistos como processos escolares, tornam-se um só processo, complexo.

Quanto ao *letramento*, Rojo (2009) defende que são no plural: *letramentos*.

> O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 11)

Isto é, a leitura e a escrita na escola devem ser de diferentes *textos* (*gêneros textuais*, sobre os quais trataremos na sequência), que circulam em diferentes contextos socioculturais – públicos, em especial –, caracterizados por diferentes formas linguísticas, produzidos por diferentes falantes/autores com diferentes intenções (subjetivas ou coletivas, particulares ou

[8] Ver também Rojo (2009, p. 44 e p. 60).

sociais, por exemplo). Essa gama de aspectos, entre outros, dos textos/gêneros contribui para tornar o letramento e a alfabetização processos complexos.

Diante da complexidade do(s) letramento(s) escolar, Rojo (2009, p. 109) questiona: "Como organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas? Que eventos de letramento e que textos selecionar? De que esferas? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-los?" A própria autora encontra (e sugere) no pensador russo Mikhail Bakhtin possíveis caminhos, que compartilhamos.

Entendemos que *alfabetização* e *letramento* estão diretamente vinculados à aprendizagem de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais/discursivos, especialmente aqueles adequados à criança em fase de alfabetização. A esse respeito, encontramos em Mikhail Bakhtin considerações pertinentes quando vincula os *gêneros* à *fala*. No ensaio *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2010b, p. 283) atenta: "As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas." Isto é, quando criança, aprendemos, concomitante e espontaneamente, os gêneros e a língua materna. Bakhtin (2010b, p. 282-3), também, esclarece que os "gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna [...]. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas."

A partir do entendimento bakhtiniano, a nosso ver, tal como a aprendizagem da língua materna, a aprendizagem da leitura e escrita – *fenômeno* nuclear da alfabetização – deve ocorrer intimamente vinculada à aprendizagem dos gêneros textuais/discursivos.

Como percebemos acima, Bakhtin vincula o conceito de *gênero* ao de *enunciado/enunciação*. Pensar apenas um dos conceitos pode ser um recorte teórico pertinente, mas, na verdade, estão integrados, o que é explicitado por Bakhtin (2010b, p. 262): "cada enunciado particular é individual, mas cada campo [esfera social] de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*." São vários os campos/esferas – por exemplo, escolar/educacional, jornalístico, jurídico, religioso, literário, artístico –, cada qual com um conjunto típico de gêneros do discurso.

Essa breve exposição nos remete a Soares (2004b) que, visando o sucesso escolar do ensino e aprendizagem, defende

> a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências, e sua tradução em uma prática docente que *integre* as várias facetas,

> isto é, que *articule* a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de *alfabetização*, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de *letramento*. (SOARES, 2004b, p. 21)

Nesse sentido, nos parece bastante sensata a posição defendida por Soares (2004b, p. 21): "*alfabetizar letran*do, ou *letrar alfabetizando*, pela integração e articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o *caminho* para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização".

Tal como para Soares (2004b), para nós o processo de alfabetização deve ocorrer vinculado ao processo de letramento – melhor, de *letramentos*, como defende Rojo (2009) –, porque são múltiplas nossas práticas de leitura e de escrita na sociedade.

A nosso ver, a junção dos conceitos, aqui brevemente expostos, como parte efetiva do trabalho do professor alfabetizador pode significar à criança êxito no mundo da leitura e da escrita, isto é, habilidades com diferentes gêneros textuais/discursivos.

De acordo com Leal et al. (2008, p. 6), "entende-se alfabetização como o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita". Isso reforça a necessidade de que, quando se pensa a alfabetização e o letramento, é preciso desde os primeiros anos de escolarização promover o contato dos alunos com a leitura e a escrita. Ou seja, é preciso propiciar que as práticas sociais da alfabetização e do letramento estejam "revestidas de significado, nas quais se busca a interação com o outro" (LEAL et al., 2008, p. 6).

Ainda segundo os mesmos autores,

> Ao mesmo tempo em que a criança se familiariza com o Sistema de Escrita Alfabética, para que ela venha a compreendê-lo e a usá-lo com desenvoltura, ela já participa, na escola, de práticas de leitura e escrita, ou seja, ainda começando a ser alfabetizada, ela já pode (e deve!) ler e escrever, mesmo que não domine as particularidades de funcionamento da escrita. Na verdade, hoje não se pretende mais que o aluno primeiro se alfabetize e, só depois de "pronto", possa usar a escrita para ler e escrever, e formular hipóteses sobre a organização do sistema de escrita alfabética; espera-se que os dois processos ocorram simultânea e complementarmente. (LEAL et al., 2008, p. 6)

Consonante ao foco desta pesquisa em analisar o emprego e a importância dos jogos de alfabetização como estratégia alternativa apresentada pelo PNAIC para alfabetização de crianças até os 8 anos, recorremos a Barbato (2008), que destaca a importância da inserção de

atividades lúdicas no processo de alfabetização e letramento como suporte para o aprendizado. Para Barbato (2008, p. 21), as crianças

> Constroem seu conhecimento, utilizando procedimentos lúdicos como suporte para a aprendizagem. O lúdico não se refere somente às brincadeiras livres, como as do recreio, ou planejadas como as elaboradas por professores com fins didáticos; ele é utilizado como suporte pelas crianças: a imaginação é um processo que possibilita a construção do conhecimento de forma diferenciada e é um instrumento de aprendizagem das crianças menores.

Além da forma "acadêmica" de aprendizagem, é preciso que a escola possibilite aos alunos a expansão do círculo de amizades; na escola é possível a troca de conhecimentos. Numa conversa com o colega, você conhece coisas da vida dele e ele da sua. Nessa relação, adquirimos conhecimentos da vida social, aprendemos convenções. Conforme Barbato (2008), este é um

> Processo pelo qual nos modificamos a partir de nossas experiências. A aprendizagem depende das condições históricas e sociais do tipo de conhecimento e das relações entre quem ensina, quem aprende e o conhecimento. As mudanças no modo de conhecer e agir sobre o mundo ocorrem em situações objetivas e com a mediação das pessoas que convivem com a criança na escola, na família, na comunidade. (BARBATO, 2008, p. 14)

Para que uma criança se alfabetize necessitamos agregar uma série de fatores, dentre eles a concentração da atenção em operações cognitivas, ordenação, síntese, composição e decomposição, classificação, memorização, resolução de problemas e situações-problemas. Para resoluções, a imaginação é fator determinante, pois, por meio da imaginação é que chegamos às soluções. Quando pensamos o processo de alfabetização e letramento, o aluno que aprende se joga sem medo no mundo da imaginação levando em consideração seus acertos e erros de forma livre e intencional.

Barbato (2008) enfatiza que alunos em fase de alfabetização são seres ativos: "No interesse de conhecer o mundo que a cerca, a criança muitas vezes fala alto para se regular e regular o andamento da atividade que está desenvolvendo, desencadeando aspectos do lúdico em favor do aprendizado." (BARBATO, 2008, p. 31).

Ferreiro (2004) ressalta a importância de valorizar este falar quando diz que o processo de alfabetização deve ser iniciado levando em conta o conhecimento da língua que o aluno traz consigo do seu convívio com família e amigos. Para a autora, o aluno vem para a escola com uma bagagem, ele traz consigo um aprendizado de suma importância que precisa

ser lapidado, aprimorado e contextualizado para promover condições favoráveis às suas necessidades cotidianas.

Ressalta ainda Ferreiro (2004): é papel da escola estimular frequentemente o aluno para que ele aprenda e para que este aprendizado seja significativo, cabe à escola promover situações de aprendizagem, em que o aluno possa utilizar suas elaborações sobre a linguagem, sobre a escrita. Faz-se necessário, portanto, garantir que, no processo de alfabetização e letramento, o conhecimento espontâneo seja aproveitado, dando à alfabetização e ao letramento um maior significado, situações de aprendizagem.

Ao se alfabetizar, o aluno constrói um sistema interpretativo, o qual lhe propicia pensar, raciocinar, inventar tudo na busca desse objeto social complexo que é a escrita.

Para Soares (2003), comumente descrevemos a alfabetização conforme o seu sentido próprio, sendo "o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-los para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita" (SOARES, 2003, p. 91). No entanto, esse não é o único entendimento sobre o que venha a ser *alfabetização*.

Para Freire e Freire (1983, p. 72), "alfabetizar se configura numa tríada tematizar o mundo, dialogar sobre o mundo e transformar o mundo". O mesmo autor acrescenta:

> Mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto. (FREIRE; FREIRE, 1983, p. 72)

Ainda segundo Soares (2010, p. 6), quando se percebeu que o conceito de alfabetização se restringia tão somente a saber ler e escrever, e que isto significava muito pouco, surge a palavra LETRAMENTO, cuja concepção indica que o aluno, além de aprender a ler e escrever, precisa dominar as práticas sociais de leitura e escrita. É preciso que a escola e o professor proporcionem ao aluno a oportunidade de experimentar, de conviver e de dominar as práticas de leitura e de escrita que estão presentes na sociedade.

Com este entendimento – a ampliação das demandas por práticas de leitura e de escrita –, quando se pensa a alfabetização, portanto, "a questão não é apenas a criança aprender a

codificar e decodificar, a se apropriar do sistema de escrita, mas saber utilizar a língua escrita em seus usos sociais" (SOARES, 2010, p. 7). Sobre o letramento, Soares (2010) o define

> Como sendo o estado em que vive o indivíduo que sabe ler e escrever e exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: ler jornais, revistas, livros, saber ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone, saber escrever e escrever cartas, bilhetes, telegramas, e-mails sem dificuldade, saber preencher um formulário, redigir um ofício, um requerimento, entre outros. A alfabetização e o letramento se somam, são complementos. (SOARES, 2010, p. 9)

Desta forma, enquanto *letrar* significa levar o aluno ao exercício das práticas sociais de leitura, *alfabetizar* significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita.

Rojo (2010) chama a atenção às diversas discussões que têm sido feitas sobre *alfabetizar letrando*. Uma delas diz respeito ao trabalho do professor em sala de aula, como podemos perceber na seguinte reflexão crítica:

> Uma das concepções arraigadas na escola que impede que se alcance este duplo objetivo [*alfabetizar* e *letrar*] é que, ainda hoje, é comum encontrarmos professores alfabetizadores que creem que os alunos não podem produzir textos antes de dominarem a escrita alfabética, de estarem alfabetizados. Essa crença se baseia na concepção que esses professores têm de texto, de escrita e das relações dessa escrita com outras linguagens. (ROJO, 2010, p. 44)

Para a autora, práticas que envolvem produção textual são indispensáveis à alfabetização e ao letramento das crianças. Rojo (2010) ressalta que tais práticas precisam ser garantidas desde a mais tenra idade:

> Textos orais ou em outras linguagens como a leitura em voz alta ou a recontagem de histórias do professor, histórias inventadas ou reproduzidas pelas crianças e ditadas para o professor grafar, desenhadas, quadrinizadas, teatralizadas em jornais dramáticos, cantadas, reproduzidas em massinha e depois fotografadas para montar uma animação etc. Se a criança estiver em processo de alfabetização, pode também ser escritas por elas, como souber, individualmente, em grupos, coletivamente, em lápis e papel, na lousa, no computador. (ROJO, 2010, p. 57)

Dessa forma, a criança terá oportunidade de ser alfabetizada, ao mesmo tempo, que estará sendo letrada com aportes dos diferentes gêneros textuais.

2.2. A formação dos professores alfabetizadores: responsabilidade social

Os desafios em torno da alfabetização e letramento no Brasil têm sido discutidos com certa ênfase por pesquisadores de várias áreas e pelos mais diversos seguimentos sociais. Em face disso, alguns consensos começam a ser delineados. Um deles gira em torno do indivíduo alfabetizado, quando se pactua que este não seria apenas o sujeito que apresenta rudimentos da leitura e da escrita, ou seja, aquele sujeito capaz de somente ler e escrever palavras. Espera-se, mesmo em situações de alfabetização tardias, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever nas diferentes situações sociais, para que possa, assim, participar de forma ativa do mundo letrado frente às demandas sociais e aos avanços tecnológicos que, de certo modo, exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas diversas práticas de linguagem.

Assim, o papel da escola, no que tange ao processo de alfabetização, é ensinar o SEA e propiciar condições para o desenvolvimento das capacidades de produção e compreensão de textos orais e escritos. Isto é, desde o início da escolarização, espera-se que os professores planejem situações de escrita que permitam a interação que favoreça a compreensão e assimilação do funcionamento da escrita alfabética. Ao mesmo tempo, tais situações de escrita devem favorecer o acesso ao texto escrito de modo a garantir a inserção social do aluno nos diversos ambientes de uso da linguagem.

Os tipos diversificados de interação e o trânsito livre nesses diferentes ambientes implicam acontecimentos no contexto de aprendizagem para além do domínio da base alfabética, oferecendo ao aluno a condição de ser capaz de ler e escrever textos coerentes e adequados aos diferentes contextos sociais em que ele se insira. Implicam, sim, na ampliação do leque cultural do estudante, por meio da apropriação do leque cultural da criança, por meio da apropriação de conhecimentos referentes ao mundo, da natureza e do social. Não se lê e se escreve para um nada. É preciso compreender as práticas culturais, ter capacidade de construir conhecimentos e participar de modo ativo dos vários espaços de interlocução, defendendo valores e princípios.

Uma prática pedagógica que pode atender essa demanda é a que tem os *gêneros discursivos/textuais*[9] como elemento central do processo ensino–aprendizagem. Isso porque o acesso desde criança aos diversificados gêneros contribui para que o aluno – o cidadão em formação – possa se conceber como sujeito político possuidor de um arcabouço cultural e,

[9] Aqui, fazemos referência ao conceito de *gêneros discursivos/textuais* especialmente a partir de Bakhtin (2010b), abordados no item 2.1.

como tal, seja agente de intervenção social, responsável por suas práticas e daqueles que compõem o seu *grupo de referência*[10]. Dessa forma, o PNAIC/CAMPO – que, em seu referencial sugere de forma enfática o trabalho com a diversidade de gêneros textuais e, por consequência, dos gêneros discursivos presentes no campo – preconiza a necessidade de o ensino da leitura, da escrita e da oralidade estar em consonância com os diferentes componentes curriculares.

Soma-se a isso a formação pedagógica do profissional que atua no processo de alfabetização–letramento de *grupos de referência* específicos. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 23) enfatiza: "Não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente."

O trabalho pedagógico precisa estar focado no desenvolvimento dos alunos. Isso porque, no trabalho pedagógico, seja no Campo, seja na Cidade, os alunos apresentam ritmos diferenciados na realização de atividades específicas: andar, falar, correr, ler, escrever, brincar, entre outras. Uma educação voltada para tais perspectivas necessita – nos temos do artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases – ser pensada com o foco de que:

- ✓ Todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes;
- ✓ O desenvolvimento humano é um processo contínuo;
- ✓ O conhecimento deve ser abordado em uma perspectiva de totalidade;
- ✓ O conhecimento deve ser construído e reconstruído continuamente e processualmente;
- ✓ A diversidade metodológica e a avaliação diagnóstica, processual e formativa devem estar comprometidas com uma aprendizagem significativa, em que o aluno, dentro da escola, aprenda de fato (BRASIL, 2004, p. 13).

Ao construirmos uma relação de ensino–aprendizagem, precisamos desenvolver relações de afeto e confiança com os alunos, principalmente em turmas de alfabetização. Na escola, acontecem encontros diversos, são familiares, alunos, professores, funcionários. Consequentemente, neste espaço de saber se compartilham conhecimentos, ideias, valores, crenças, sentimentos e conflitos, uma vez que, cada ser é impar, é único, ou seja, é diferente do outro. A grande função social da escola é ensinar e aprender. Nessa perspectiva é que devemos organizar o trabalho pedagógico para que todos os envolvidos participem do movimento dinâmico do cotidiano escolar.

Precisamos levar em consideração que os alunos têm tempos, espaços e movimentos variados, ou seja, a escola, ao propor um trabalho com a alfabetização e letramento, temática

[10] Entendemos *grupo de referência* como o grupo social em que o sujeito está inserido. Neste caso, os povos do campo.

aqui discutida, precisa proporcionar variações no que tange ao processo de ensino–aprendizagem de modo a oportunizar o desenvolvimento de cada aluno a seu tempo, conforme seu espaço e seu movimento. Os alunos precisam sentir-se bem recebidos na escola para que possam aprender naturalmente, tendo aproveitadas a sua criatividade e naturalidade.

Quando interagem com os professores e com seus pares, os alunos têm a oportunidade de vivenciar os processos de aprender e também de ensinar, assim a escola torna-se um lugar onde os alunos desenvolvem o seu conhecimento numa interação com o que já aprenderam e os novos saberes que serão aprendidos.

Cecília Goulart (2007) observa que uma das características principais da organização do trabalho pedagógico da escola deve estar presente no seu projeto político-pedagógico, pois, nele está definido quem somos, quais os nossos papéis, como vemos nosso trabalho pedagógico mediante os processos de ensino–aprendizagem.

> O projeto político pedagógico é um instrumento que nos dá direções, nos aponta caminhos, prevendo, de forma flexível, modos de caminhar. É como uma radiografia do movimento que a escola realiza e pretende realizar para alcançar o seu objetivo mais importante: educar promovendo a produção de conhecimentos e a formação de pessoas íntegras e integradas à sociedade por meio da participação cidadã, de forma autônoma e crítica (GOULART, 2007, p. 88).

Assim, vemos que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola precisa se atentar a procedimentos relevantes do processo ensino–aprendizagem, os quais são preconizados de forma clara nos cadernos do PNAIC, quando enfatiza a importância da organização das crianças na sala de aula e a importância de variação na organização das carteiras e dos materiais em sala de aula; o planejamento do tempo para brincadeiras e jogos; a programação de atividades propostas para serem realizadas; trabalhos coletivos; participação ativa de todos nesse processo, decidindo normas, limites, horários, distribuição de tarefas. Enfim, toda a organização do trabalho pedagógico, em sala de aula, deve ter a participação de todos os alunos, viabilizando, assim, o desenvolvimento de responsabilidade pelas decisões tomadas e de sentimento de pertencimento ao grupo.

Nessa mesma direção, é necessário que o professor reflita e descubra o que os seus alunos já sabem, suas histórias, seus processos, assim como reflita sobre os direitos de aprendizagem a serem praticados quando se pensa a alfabetização e o letramento. É fundamental que o currículo seja pensado em função do que os alunos sabem acerca do seu universo de conhecimentos.

Goulart (2007) atenta que, em turmas de alfabetização, tudo precisa ser trabalhado com os alunos de forma que possam, ludicamente, construir modos diversos de entenderem a realidade. Além disso, a autora destaca que é preciso garantir

> A aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e a sua expressão em linguagem matemática, a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento, a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressões e registros (GOULART, 2007, p. 89).

Neste tocante, necessitamos constantemente refletir sobre o planejamento, a organização do trabalho pedagógico, pois, no processo educativo, a flexibilidade para propor alterações, reorganizações e substituições para vivenciar novas situações certamente surgirão. Nestes momentos, poderão aparecer novas temáticas de interesse, novos desafios, novos conhecimentos e, consequentemente, variadas formas de interpretar a realidade.

Ressaltamos, por fim, que a aprendizagem do aluno é fruto de reflexões coletivas e individuais e estas são pensadas nos momentos de planejamento, nos momentos de elaboração dos planos de aula, projetos de trabalho, sequências didáticas, nos momentos da aula propriamente dita, que, por sua vez, constitui-se na organização do trabalho pedagógico.

Partindo dessa premissa, torna-se relevante que os espaços pedagógicos se constituam de espaços onde tanto o professor quanto os alunos possam propor atividades, sugerir projetos, propor situações interessantes que contribuam para que se alcance a aprendizagem significativa no contexto escolar da sala de aula. É fundamental que todos os alunos se sintam à vontade para expor no contexto escolar suas ideias, seus aprendizados, sua história.

Oliveira (1992), ao falar da relação professor–aluno, defende que

> A relação professor-aluno não é binária, ou seja, não envolve apenas dois elementos: mestre e aprendiz. Se assim fosse, nada circularia entre eles e existiria apenas o domínio de um sobre o outro. Antes de tudo, aquela relação é de socialização, de troca de significados aprendidos e transformados na interação. É uma relação dialógica, portanto construtora do logos pela negociação de saberes e dizeres. Envolve a intersubjetividade e se faz pela simpatia, mas também pela oposição, pela diferenciação e confronto de ideias, em suma, pelo conflito de posições antagônicas (OLIVEIRA, 1992, p. 38-39).

Este paradigma aqui apresentado e visivelmente referendado nos cadernos do PNAIC/CAMPO apresenta-se enfático quanto à relação dialógica que deve acontecer no processo ensino–aprendizagem, ressaltando o papel importante que o aluno desempenha neste

processo, uma vez que enfatiza que este é um sujeito ativo em todo o processo da construção do conhecimento.

Abstraímos, assim, que é o professor quem media, organiza o tempo, o espaço, as atividades, estabelece os limites a serem respeitados e auxilia o aluno para que consiga vencer etapas nos vários momentos de incerteza vivenciados no processo de construção de conhecimento. É o professor quem cria e recria o seu modo de ensinar, proporciona ao aluno oportunidade de se expressar, de interagir, de opinar, de duvidar, de descobrir.

Ignachewski (2011, p. 82) orienta: "Educar não significa transmitir informações ou mostrar apenas um caminho, aquele que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade". Tomados dessa perspectiva, podemos afirmar que um raciocínio muitas vezes considerado brilhante, repassado de forma mecanicamente se torna ineficaz. A autora assim finaliza: "educar é preparar para a vida".

De forma complementar, encontramos em Bortoni-Ricardo e Sousa (2006, p. 168) o conceito de *andaime*, ou *andaimagem*, baseado nos estudos do discurso de sala de aula: "Andaimes é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz".

Este termo foi introduzido nas pesquisas acadêmicas por Jerome Brunner (1983, apud Bortoni-Ricardo e Sousa, 2006), cuja temática principal de suas pesquisas gira em torno da forma com que a cultura era transmitida.

Os andaimes são associados ao modelo tripartite proposto por Sinclair e Coulthard (1975), que prevê – iniciação – resposta – avaliação, na análise do discurso tradicional em sala de aula, ou seja, as iniciações de um ato de fala pelo professor e sua avaliação em relação à resposta que seus alunos dão. Por exemplo, o professor introduz alguma questão ou um determinado problema, os alunos respondem e o professor faz as correções ou as argumentações que se fizerem necessárias. As autoras destacam a importância de se "observar que os andaimes podem ser construídos também na interação professor-aluno e/ou alunos-alunos" (SINCLAIR; COULTHARD, 1975, p. 169).

Desta forma, ressaltamos ainda mais a importância de o professor atuar como mediador da construção do conhecimento, levando-se sempre em consideração os saberes prévios dos alunos, ouvindo-os e instruindo-os a uma aprendizagem realmente significativa. Nesse sentido, observam Bortoni-Ricardo e Sousa (2006, p. 169):

> Um trabalho de andaimagem pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno, de comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, de expansão do turno de fala do aluno. Todas essas estratégias dão ao aluno a oportunidade de "reconceptualizar" o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva, seja na dimensão de sua competência comunicativa.

Pensando esta mesma dinâmica em termos do que se espera de uma Escola do Campo, relacionamos as seguintes considerações de Antunes-Rocha e Hage (2011, p. 11):

> o que está em jogo é entender quais processos educativos são desencadeados na perspectiva do fortalecimento das lutas coletivas, a ampliação dos saberes, da compreensão e transformação da realidade, da garantia de acesso e permanência do estudante na escola e do seu envolvimento com as questões do contexto a sua volta. Garantindo e promovendo a afirmação de identidade.

Refletindo especificamente acerca da Escola do Campo, Antunes-Rocha e Hage (2011, p. 11) defendem:

> A Escola do Campo necessita ser pensada como parte de um projeto que efetivamente fortaleça os camponeses em suas lutas. Uma escola que garanta o direito das crianças e jovens do campo ao acesso ao conhecimento universalmente produzido, entendendo-o como um produto histórico-social, e que, simultaneamente, possibilite e promova a formação de uma visão crítica dessa produção, instrumentalizando-os para seu uso e manuseio.

Dessa forma, entendemos que na Educação do Campo precisamos considerar algumas características essenciais relativas às identidades para a efetiva mediação pedagógica, a saber: dar voz aos alunos e ouvi-los atentamente, dialogar sempre, permitir trocas de experiências, propor desafios e situações problemas, envolvê-los com situações reais para reflexões, oportunizar a eles os debates e as discussões, dinamizar o processo de ensino–aprendizagem, fazer pontes entre os conhecimentos prévios e os novos conceitos.

2.3. Heterogeneidade de aprendizagem na alfabetização: as singularidades identitárias dos povos do Campo

O espaço escolar é um espaço de inter-relações e se constrói num processo em que os sujeitos se conflitam e negociam. Nesse sentido e considerando nossa pesquisa, poderíamos questionar o que seria necessário para que os jogos pedagógicos desenvolvidos em sala de

aula pudessem colaborar com a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade. A esse respeito, Carlos Drummond de Andrade certa vez acertadamente escreveu:

> Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo, se é triste ver o menino sem escola, mais triste é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade. (ANDRADE, 1974, p. 42)

Do ponto de vista didático, Bittencourt e Ferreira (2002) defendem que os jogos propiciam à criança aprender conceitos e atitudes, e desenvolver atividades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos. Podem motivar a criança a se envolver nas atividades, assim como despertarem o seu interesse pelos conteúdos curriculares. Essa visão é relevante para os professores das escolas do campo, pois, para planejar as atividades a serem trabalhadas, precisam ter em mente a multiplicidade de saberes e os ritmos diferenciados dos alunos. Ou seja, trata-se de saberes que impõem muitos desafios ao professor no que tange à organização curricular.

Chamamos aqui a atenção do professor do campo, que trabalha com uma diversidade que, segundo Gomes (2007, p. 41),

> é muito mais do que um conjunto de diferenças. Ao encontrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção de identidades, o contexto das desigualdades e de lutas sociais. A diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal.

Assim, defendemos que, em razão dessa diversidade, se faz necessário que o professor das escolas do campo, ao pensar as práticas com jogos, pense sobre o que os estudantes precisam aprender diante das demandas por reconhecimento das identidades e pelo respeito às diferenças. Essa reflexão prévia ajudará o professor a escolher os jogos pertinentes aos seus alunos.

Temos o entendimento de que o campo é um lugar diferente da cidade. Como território, o campo é marcado por uma diversidade social, política, cultural, econômica e ambiental, dentre outros aspectos. Esta diversidade se consolida nas formas de se relacionar com a natureza, nos modos de comer, falar, festejar, lutar por direitos, produzir etc. Ressaltamos aqui que, no Campo, há formas e tempos próprios de produção de saberes e organização, conhecimentos, singularidades culturais e valores que precisam ser respeitados e

considerados no trabalho pedagógico, bem como nos currículos escolares, para que, assim, a escola do campo tenha real significado e importância na vida de seus alunos. Contudo, sem deixar, de modo algum, de proporcionar à população do campo os saberes necessários, ou seja, de proporcionar a seus membros a oportunidade de se apropriarem dos conhecimentos produzidos ao longo do tempo pela humanidade.

A educação do campo tem questões e função sociais específicas, e não deve ser constituída a partir de modelos fechados de ensino. É preciso partir da construção coletiva, democrática e contextualizada, considerando os atores, demandas sociais e especificidades de cada local.

Dessa forma, ao buscar a implementação de programas como o PNAIC/CAMPO, é preciso reconhecer os sujeitos locais que já estão desenvolvendo iniciativas que ajudam a afirmar a identidade da Educação do Campo. É preciso reconhecer e buscar contribuições nas iniciativas pedagógicas dos movimentos sociais do campo, os quais têm reivindicado educação como direito universal e inventado um jeito novo de educar, criando projetos educativos que atendam à demanda do campo e assumindo a escola como um lugar estratégico de formação que contribua para a melhoria de suas condições de vida.

Os movimentos sociais são movimentos educativos: essa é uma característica forte dos movimentos sociais. O movimento do campo, feminista, indígena, negro, entre outros, se propõem a conquistar e a garantir direitos, sobretudo visam despertar para a formação da consciência social desses direitos. O movimento social permite discussões acerca dos valores, das representações, dos preconceitos, das singularidades culturais. Daí a ênfase que se dá aos aspectos educativos e formadores.

Quando se pensa o papel educativo e formador dos educadores do campo, encontramos no PNLD Campo o que também é reforçado, por exemplo, pelo PNAIC/CAMPO: o apontamento de que as metodologias e didáticas que permeiam a Educação do Campo precisam se apropriar da materialização dos princípios desta, ou seja, das práticas desenvolvidas no PRONERA/INCRA, PROCAMPO/SECADI/MEC, CEFFAs, MST, RESAB, dentre outras tantas experiências.

Tais experiências, realizadas mediante as práticas com jogos, músicas, dentre outras, precisam levar em conta o trabalho identitário dos povos do campo, de modo a respeitar sua luta pela conquista e sobrevivência na terra. Ou seja, o entendimento do campo (sua história, sujeitos, valores, cultura, saberes e processos próprios de produção para manutenção da vida etc.) precisa ser assumido pela escola como fonte de estudo e de conhecimento.

2.4. A educação do campo e suas singularidades

A luta por uma educação do campo se vincula às inquietações e disputas que ainda assolam o Campo brasileiro. Tem como sujeitos questionadores da ordem estabelecida os Movimentos Sociais Populares do Campo, que, a partir de sua organização, passaram a tensionar e questionar o estado atual das coisas. Nesse sentido, de acordo com Vendramini (2007, p. 123),

> É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem em iniciativas das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização de trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Assim, fica claro que a educação do campo não se reduz a políticas *compensatórias reducionistas* se comparada à educação na cidade. As *políticas compensatórias* funcionam por um mecanismo peculiar, causa de suas polêmicas principais: pautando-se pela noção de discriminação positiva, essas ações propõem uma desigualdade de tratamento entre esses grupos visando restituir uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu (DUBET, 2004). Ao notarmos as imensas dificuldades que certos grupos enfrentam para se incluir na sociedade, em ao menos algum aspecto, percebemos que jogar esses grupos ao léu, esperando que o esforço de cada indivíduo seja capaz de resolver os seus problemas, estaríamos reproduzindo essa situação de desvantagem, ao invés de revertê-la.

Pensando nos alunos do 3° ano/1° ciclo, público que, de acordo com o PNAIC, deve estar alfabetizado ao concluir o 3° ano, sob a avaliação da professora pesquisada, há alunos que, embora frequentando a escola desde a educação infantil, possuem pouco acesso à cultura escrita. Em contrapartida, possuem um vasto conhecimento sobre as tradições de cultura oral particulares ao seu *grupo de referência*. Relacionado a isso, é comum uma gama de variações no desenvolvimento dos alunos no que tange à alfabetização e ao letramento. Dessa forma, pensar práticas de alfabetização e letramento para os estudantes do campo requer um olhar na comunidade onde vivem. Trata-se de reconhecer as mais diversas realidades nas escolas do campo e para o campo. Trata-se de trazer à tona conhecimentos relacionados às situações cotidianas vivenciadas por eles, questões relativas à agricultura familiar, compra e venda de produtos agrícolas, sustentabilidade, dentre uma gama de questões a serem destrinchadas em

sala de aula, no intuito de possibilitar a estes alunos o desenvolvimento da consciência de direitos e a ampliação dos saberes humanísticos que lhes possibilitem intervir na realidade. Esse processo amplo e complexo se justifica porque, como destaca Soares (2004a, p. 74), "O letramento não pode ser considerado um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido".

Dessa forma, reconhecer que os alunos apresentam hipóteses distintas no processo de alfabetização e letramento é possibilitar que a cultura oral tão rica nos povos do campo seja alvo de reflexão e de uso na escola. Também, é defender que nesse espaço se abram portas oportunizando o desenvolvimento de aprendizagens que culminarão em diferentes letramentos que possibilitarão a valorização das particularidades e singularidades dos sujeitos do campo.

Uma contribuição nesse sentido é dada no texto introdutório do livro do PNLD Campo, segundo o qual a concepção de Educação que se tem hoje para o Campo implica a produção de material cujos sujeitos sejam os camponeses, há que se ter para o Campo materiais didáticos específicos. Ou seja, a construção de saberes precisa acontecer de forma contextualizada geo-historicamente, a partir do estudo de temas socialmente significativos para o grupo em formação e que estimulem o debate e a reflexão na escola e na sala de aula, sempre articulados com a reflexão sobre assuntos como a diversidade de gênero, identidade, orientação sexual, geração, questões étnico-raciais, ecossistema, sustentabilidade etc., que hoje se revelam como aprendizados necessários e vitais para toda a sociedade.

É preciso organizar o currículo contemplando o cotidiano dos povos do campo. Ao se fazer educação do campo, a cultura e o trabalho precisam ser observados como princípio educativo, pois é por meio destes que as pessoas de um determinado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si. É preciso organizar os tempos e práticas da escola respeitando o tempo e modo de vida dos povos do campo. É preciso que a escola celebre e festeje as singularidades dos povos do campo e contribua para elevação da sua autoestima. É preciso que a escola seja um espaço de diálogo entre os diversos, no qual as diferenças sejam respeitadas e as desigualdades combatidas em respeito ao direito de cada um ser diferente. Não podemos aceitar que as diferenças sejam transformadas em desigualdades. Esses princípios assumidos no desenvolvimento do currículo podem ajudar a escola no processo de construção e/ou reafirmação identitárias dos povos do campo e dos próprios projetos educativos intimamente vinculados à realidade camponesa.

Na verdade, a educação escolar do campo precisa ser vinculada a outros espaços do Campo, atividades educativas e a outras ações originadas das políticas de desenvolvimento do campo, como, por exemplo, as experiências políticas e produtivas das comunidades e as atividades de assistência técnica aos agricultores. Todo projeto pedagógico de uma escola revela uma intencionalidade que explicita o ser humano que se deseja formar. Desejamos que as escolas do campo busquem a formação de sujeitos com valores que os estimulem a assumir posturas responsáveis, críticas e criativas diante do mundo. Neste sentido, é preciso ter clareza de que a reorganização dos currículos e a reinvenção pedagógica nas escolas do campo precisam desencadear um processo formativo que contribua também para a reflexão sobre os modos de produção agrícola existentes e para o aprendizado e afirmação de um novo modo de produção (agroecológico), pautado por uma matriz científica e tecnológica comprometida com a segurança alimentar e com a sustentabilidade e preservação do meio ambiente.

No parágrafo único do artigo 2º da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, conhecida como as *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*, podemos constatar que

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à 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 em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (Art. 2º. Parágrafo Único da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, CNE/CEB, 2002).

A construção dessa identidade deve estar calcada em paradigmas que tenham como referência a justiça social, a solidariedade e o diálogo, entre todos, conforme indicado no artigo 3º desta mesma resolução. Também deverá respaldar-se no respeito às diferenças e direito à igualdade, proposição explicitada no seu artigo 5º. Quanto ao trabalho dos professores, o artigo 13, inciso I, destaca a necessidade de estes serem formados continua e complementarmente por discussões que tenham como ponto de partida "estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo".

As práticas educativas devem revelar clareza em suas propostas, ou seja, opções que podem ajudar a enraizar ou a desenraizar os sujeitos do campo, como também ajudar a cultivar utopias ou um presenteísmo de morte. Não reconhecer as singularidades culturais, isto é, desvincular o sujeito da realidade, é desenraizar. E "não ter raízes significa não ter no mundo um lugar reconhecido e garantido pelos outros; ser supérfluo significa não pertencer

ao mundo de forma alguma" (ARENDT, 1998, p. 528). Ter raiz é participar real e ativamente de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro, na perspectiva de se fazer existir com dignidade, humanamente.

3. PNAIC, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Desde o século passado tem sido frequente debates acerca da tomada de consciência de que dominar a escrita e a leitura não caracteriza, de forma isolada, a evolução humana. A escrita, ao longo da nossa história, foi e ainda é instrumento de empoderamento, de opressão, de exploração. No entanto, dominar a leitura e a escrita por si não significa ser capaz de alcançar uma boa condição de vida ou atuar no mundo de forma crítica.

À escola, ao longo dos anos, não tem permitido um debate consistente a este respeito, embora seja comum ouvir que a educação básica tem o papel de formar cidadãos – aqui entendidos como alunos – críticos. Em diferentes momentos da história, a escola assumiu papéis variados, como demonstram, por exemplo, Moura (1999) e Soares (2004a), de modo a estar sempre a serviço de projetos políticos. Como é espaço de disputa, a escola pode ser tomada, no atual momento histórico, como espaço de reprodução das relações sociais de dominação, demonstrando que a ação docente do professor alfabetizador também é uma ação de eminente política e pode ocorrer apenas como instrumentalização para a vida social, conformada aos modelos hegemônicos ou como processo que abre leques para outras formas de ação social.

Pensar a Educação do Campo – particularmente a questão da alfabetização e do letramento – requer pensar um trabalho em que os alunos possam desenvolver habilidades e conhecimentos para se constituírem sujeitos coletivos identificados com os anseios da comunidade de pertença.

Trata-se de uma reflexão para a qual encontramos uma contribuição em Soares (2004a), quando distingue *letramento social* e *individual*. O *letramento social* diz respeito às vivências na sociedade, ou seja, à existência de atividades sociais que requerem o uso da escrita e da leitura. Assim, letramento "não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" (SOARES, 2004a, p. 72). Segundo a mesma autora, o letramento não "pode ser considerado um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido." (SOARES, 2004a, p. 74).

O *letramento individual* está relacionado ao desenvolvimento das habilidades individuais que possibilitam aos sujeitos a participação em situações em que a escrita se faz presente. Participação esta que pode se dar de forma autônoma, quando o indivíduo tem

domínio do SEA, ou mediada, quando se tem a presença de um escriba ou de um ledor. Assim, se o indivíduo é capaz de ter compreensão de textos escritos por outra pessoa, ou se é capaz de compreender textos lidos por outra pessoa, ele não pode ser considerado iletrado. Daí o princípio de que não haveria sujeitos iletrados em sociedades letradas, pois haverá sempre situações onde será preciso lidar com a escrita. Desse modo, é papel importante do professor do campo e gestores em escolas do campo conhecer as práticas culturais dos povos do campo e identificar o lugar da escrita nessas comunidades, mesmo que elas não estejam de forma explícita num primeiro plano. Ou seja, o diálogo com a comunidade é fundamental, no sentido de investigar e compreender as práticas de leitura e escrita presentes nessas comunidades e os sentidos atribuídos a elas. Para isso, é fundamental abandonar a ideia muitas vezes difundida de que as comunidades do campo são *iletradas*. Considerar que algumas comunidades do campo são iletradas, o que, por vezes, é sugerido em alguns discursos comumente disseminados, seria considerar que elas não participam de situações em que a escrita está presente e estão desvinculadas da cidade e de outras comunidades onde os materiais escritos têm grande circulação.

Assim, é dever daqueles que se propõem a atuar numa escola do campo estudar as práticas políticas, de trabalho e culturais na comunidade. Cabe-lhes tomar como ponto de partida tais práticas, estabelecendo-se pontos de articulação das experiências dos sujeitos com a escrita e a oralidade.

3.1. Educação, currículo e diversidades culturais

Entendemos que não se mostra simples, já num primeiro olhar, a ação de compreender e logo intervir na prática docente no sentido de alfabetizar e letrar na educação do campo. É preciso aprofundar o debate de forma especial na perspectiva da observância dos currículos, nos quais os *direitos de aprendizagem* a serem trabalhados se tornem importantes fatores para que o aluno chegue à alfabetização e ao letramento. Mais complexa ainda se apresenta esta compreensão quando se pensa no *currículo em ação* da disciplina língua portuguesa e nas ações debruçadas sobre ela na contemporaneidade, em especial no campo linguístico.

Os *direitos de aprendizagem*, de acordo com o documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo Básico de Alfabetização (1°, 2°, 3° anos) do Ensino Fundamental*,

> não é uma proposta de currículo, mas é um marco na busca da articulação entre as práticas e as necessidades colocadas pelo cotidiano da escola. É uma proposta de delimitação de princípios básicos relativos aos direitos dos estudantes, que possa trazer mais subsídios para gestores dos sistemas, em diferentes instâncias, em suas práticas de criação objetivas de ensino e aprendizagem nas escolas e para professores planejarem situações didáticas que favoreçam aprendizagens, considerando, para isso, os objetivos do ensino; as situações de interação de que os estudantes participam e as de que têm direito de participar; os conhecimentos e habilidades que já dominam e os que têm direito de dominar. (BRASIL, 2012b, p. 29)

O *currículo em ação* é aquele que realmente acontece na escola. É o currículo real. Ele é a transposição pragmática do currículo formal, é a interpretação que professores e alunos constroem, conjuntamente, no exercício cotidiano de enfrentamento das dificuldades, que são naturezas diversas: conceituais, materiais, das relações entre professor e alunos, entre os alunos e entre a comunidade escolar como um todo. Esse currículo são as sínteses construídas por professores e alunos, a partir dos elementos do currículo formal e das experiências pessoais e sociais de cada um.

Sacristán (1998) pontua o *currículo em ação* como o contexto social, de sujeitos, interesses e valores que nos permite avançar para a compreensão deste como práxis, que abarca em si um enfoque processual, ou seja, de "configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam" (SACRISTÁN, 1998, p. 101).

Embasados nos oito cadernos do PNAIC, vamos enveredar as trilhas do *currículo em ação* ao analisarmos o emprego e a importância dos jogos de alfabetização como estratégia alternativa apresentada pelo *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) para alfabetização de crianças até os 8 anos de idade. Ressaltamos que serviram de referência a esta pesquisa os oito cadernos do PNAIC/CAMPO, recebidos pela professora cursista, os quais tratam das seguintes temáticas:

- Caderno 1: Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo.
- Caderno 2: Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade.
- Caderno 3: Apropriação do Sistema da Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em Escolas do Campo.
- Caderno 4: Brincando na escola: o lúdico nas Escolas do Campo.
- Caderno 5: O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas.

- Caderno 6: Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar.
- Caderno 7: Alfabetização para o Campo: respeito aos diferentes percursos da vida.
- Caderno 8: Organizando a ação didática em Escolas do Campo.

Pensar no debate sobre a alfabetização e o letramento de crianças no campo implica, além de debater o currículo, discutir sobre os embates que se deram ao longo do tempo para tais construções. É preciso levar em conta as condições concretas para que esta prática se efetive, além de pensar na importância do desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento. Assim, é importantíssimo que consigamos na escola articular diferentes concepções de currículo, visando garantir o processo cognitivo e formativo que são condições *sine qua non* para que o aluno assimile os direitos de aprendizagem.

Considerando o currículo como eixo dorsal do cotidiano na escola, ou seja, como elemento que condiciona o processo formativo, esta pesquisa não poderia deixar de lado tal discussão. Isso porque acreditamos – mesmo as escolas pesquisadas tendo hoje como currículo formal o CBC/EF (Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental[11]), questão curricular pensada no âmbito do Estado de Minas Gerais que serve como base norteadora para o currículo ora desenvolvido nestas escolas – ser preciso garantir que os direitos de aprendizagem sejam maleáveis, permitindo múltiplas formas de avaliação e de apropriação. Somente dessa forma poderemos garantir aos alunos a autonomia na recepção destes direitos de aprendizagem historicamente constituídos, bem como a possibilidade crítica de avaliar os modelos curriculares que coadunam aos seus interesses.

Para tal, é imprescindível que, ao pensarmos o currículo na perspectiva de uma educação no campo, haja o incentivo da construção de narrativas locais, na expectativa que se valorize as singularidades identitárias do campo. Ou seja, é necessário que a escola abra o leque dos temas tratados em sala de aula e que estes se traduzam em ações concretas em que as crianças possam estender "além muros" da escola suas aprendizagens, suas conquistas. Desta forma, reiteramos que, na ação pedagógica, as várias dimensões do fazer relativas às diversas práticas sociais estejam estreitamente articuladas ao ensino.

Em sintonia com tal pensamento, recorreremos como referencial do trato à questão curricular aos estudos de Sacristán (1998), que conceitua o currículo como construção

---

[11] O *Currículo Básico Comum do Ensino anos iniciais. Ciclo da Alfabetização e Ciclo Complementar* é um documento norteador do currículo a ser desenvolvido em todas as escolas de Minas Gerais sob a gestão da SEE/MG.

cultural, um modo de organizar as práticas educativas. De acordo com seus estudos, a teorização sobre currículo não se encontra sistematizada, e a sua prática reflete, de forma explícita ou implícita, comportamentos, valores, esquemas de racionalidade que condicionam a teorização do mesmo, que aparece em muitos casos como linguagem e conceitos técnicos, legitimando uma prática efetivada. Por outro lado, essa teorização aparece como um discurso crítico que procura esclarecer os pressupostos e os significados das referidas práticas.

No âmbito do entendimento do *currículo em ação* como aparelho de poder, aqui sendo evidenciado como mecanismo de manifestação de valores, Sacristán (1998) entende que

> O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos (SACRISTÁN, 1998, p. 201)

Ao modo de complemento, Carvalho (2008), por sua vez, defende:

> No âmbito do currículo vivido é que efetivamente se manifesta, ou não, a concretização do concebido. O currículo praticado envolve relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar. Desse modo, aquilo que se pratica no cotidiano na escola é que é o seu currículo de fato. (CARVALHO, 2008, p. 96)

No debate sobre a educação do campo, a conexão entre o currículo vivido e currículo concebido é fundamental, uma vez que, para a educação do campo, o campo se traduz em espaço de vida e trabalho, constituindo-se, desta forma, em território de aprendizagem.

Silva (1992), também estudioso das questões do currículo, faz uma importante observação sobre currículo quando ressalta que o conhecimento escolar não é distribuído entre as classes e os grupos sociais de forma igualitária, embora isto não aconteça de uma forma premeditada pelo Estado. Para Silva (1992), existe uma força reproduzida que nasce no campo simbólico e, de forma materializada, se consuma em face do diferencial de capital econômico social, dissimulando e contribuindo para manter esta dissimulação, a posse desigual de capital econômico.

A escola se insere nesse processo à medida que se predispõe a ensinar de forma mais enfática os bens culturais da “cultura culta”, os quais serão apreendidos mais facilmente pelos possuidores dos códigos necessários à decifração desses bens. É fato que a escola não propicia elementos igualmente a todos os sujeitos, dotando-os da mesma forma no que tange

aos esquemas de pensamento necessários à decodificação destes bens produzidos no campo de produção cultural. A conclusão, portanto, é que a escola, de certa forma, ainda contribui para reproduzir esta força simbólica que dissimula a estrutura das relações sociais.

Sendo assim, pensar o currículo a ser desenvolvido tem relação direta com o tipo de educação a se oferecer e qual função esta educação exercerá. Para Sacristán (2000, p. 9): "A prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado".

O currículo é um campo onde se absorve e estão em disputa vários elementos. Isto implica diretamente numa relação de poder na qual circulação, produção e consolidação de significados se concretizam em políticas de identidade. Nesta correlação de forças, aquele que, no momento, tem mais poder impõe suas representações, seu universo simbólico de cultura particular.

Essa imposição, porém, causa o que Silva (2000) apresenta como problema social e problema pedagógico curricular:

> A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é problema pedagógico curricular. (...) É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência (SILVA, 2000, p. 97).

Tradicionalmente, as escolas cujos alunos são povos do campo operavam a partir de pedagogias e currículos urbanos, negando suas singularidades. No entanto, a partir do momento em que foram conquistadas políticas públicas específicas – criadas com o foco na Educação do Campo, como o Pronera, o Procampo, o Pronacampo, o PNLD Campo e o próprio material do PNAIC/CAMPO –, percebemos que a educação escolar defendida para ser desenvolvida no contexto do campo necessita ser refletida de forma a atender as demandas deste grupo social específico. É preciso, na elaboração do currículo a ser trabalhado no campo, respeitar as particularidades e demandas próprias de tal grupo.

É preciso conhecer, reconhecer, valorizar e dar legitimidade a projetos pedagógicos que se ancoram nos princípios de educação na diversidade, com vistas ao respeito às diferenças, ao respeito aos saberes dos sujeitos coletivos e de seus processos singulares de

produção da vida, na diversidade: política, econômica, cultural, de gênero, de geração, étnico-racial e de ecossistema, sendo assumidos pela escola como fonte de estudo, de saberes e de convivência.

Encontramos nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002) a necessidade de se reinventar e de se (re)significar a educação do campo pelos sistemas públicos de ensino e pelos projetos político-pedagógicos das escolas. De certa forma, encontramos a mesma defesa nos artigos 208 e 210 da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes Bases (LDB) nº 9.394/96 que têm por referência uma concepção de ruralidade que se estabelece como um espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado ao conjunto da sociedade, a LDB (Lei nº 9.394/96) estabelece em seu artigo 28 o seguinte:

> Art. 28. Na oferta da 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 metodológicos apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
>
> II – Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas;
>
> III – Adequação à natureza do trabalho a zona rural.

Este artigo, que trata especificamente da educação básica para a população rural, reconhece na diversidade sociocultural o direito à igualdade e às diferenças, sem propor uma ruptura com um projeto global de educação explicitado no artigo 26 da mesma lei, o qual concebe uma base nacional de formação, contemplando as especificidades regionais e locais em relação à cultura e à economia campesina.

Portanto, à luz das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, da LDB 9.394/96, da Constituição Federal de 1988 e de outros documentos que tratam especificamente da Educação do Campo, podemos afirmar que se faz necessário valorizar a forma de pensar, o modo de vida e, consequentemente, as singularidades culturais dos povos do campo. A visão do campo como espaço social na luta por seu reconhecimento apresenta-se como uma base conceitual pedagógica identificada com o movimento de vida, de produção e simbolismo humano dos povos do campo, calcada no sentido de pertença. Não se pretende com isso fixar, a todo custo, a pessoa no campo, mas provocar um olhar crítico, capaz de traduzir direitos e possibilidades, para, assim, orientar opções de vida.

Destacamos aqui algumas questões tratadas pelo PNAIC/CAMPO que são importantes no currículo e na formação dos professores para o campo. A educação do campo tem questões e função social específicas. Ela não deve ser constituída a partir de modelos fechados, mas, sim, a partir da construção coletiva, democrática e contextualizada, considerando os atores, demandas sociais e especificidades de cada local. Desse modo, ao buscar a constituição de uma escola do campo é preciso também reconhecer os sujeitos que já estão desenvolvendo iniciativas que ajudam a afirmar a identidade da Educação do Campo. É preciso reconhecer e buscar contribuições nas iniciativas pedagógicas dos movimentos sociais do campo que têm reivindicado educação como direito universal e têm inventado um novo jeito de educar, afirmando projetos educativos próprios e assumindo a escola como um lugar estratégico de uma formação que possa contribuir para a melhoria de suas condições de vida.

Os movimentos sociais são por sua origem movimentos educativos. Este é um traço de todos os movimentos sociais. O movimento feminista, indígena, negro, do campo, entre outros, se propõem à conquista ou garantia de direitos e, sobretudo, à formação da consciência social desses direitos. Todo movimento social toca em consciências, valores, representações, preconceitos, singularidades culturais. Daí a ênfase nos aspectos educativos e formadores. A consciência do papel educativo e formador tem sido destacada nas experiências de formação específica para educadores do campo, pois incluem, por exemplo, em seus conteúdos, metodologias e didáticas, as místicas, as músicas, os símbolos, a identidade e a memória da luta pela conquista e sobrevivência na terra. Partem do princípio de que a terra educa.

A compreensão do campo – sua história, valores, cultura, saberes, sujeitos e processos específicos de produção para manutenção da vida etc. – precisa ser assumida pela escola como fonte de estudo e de conhecimento. É preciso assumir a prática da pesquisa como estratégia educativa e como princípio fundante do processo pedagógico. A construção de saberes precisa acontecer de forma contextualizada geo-historicamente, a partir do estudo de temas socialmente significativos para o grupo em formação. Devem ser temas que estimulem o debate e a reflexão na escola e na sala de aula, sempre articulados com a reflexão sobre assuntos como a diversidade de gênero, identidade, orientação sexual, geração, questões étnico-raciais, ecossistema, sustentabilidade etc., que hoje se revelam como aprendizados necessários e vitais para toda a sociedade.

3.2. Formação específica para os educadores e educadoras do campo

Entendemos que a promoção de políticas educacionais que enfrentem todas as formas de preconceito e discriminação demanda, de um lado, medidas de ampliação do acesso à educação e melhoria da qualidade do atendimento aos grupos historicamente discriminados: afrodescendentes, indígenas, homossexuais, povos do campo, entre outros. De outro lado, são necessárias ações que visem formar profissionais da educação para o respeito e valorização da diversidade e para o combate à discriminação.

Educar para a diversidade não significa apenas reconhecer o outro como diferente, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos. E a escola é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se constituem, caracterizando-se, portanto, como um dos espaços mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença.

Os que atuam na educação são responsáveis por formar cidadãos conscientes. Assim, é necessário o aprimoramento constante no conhecimento dessas questões já apontadas. Ao participarem de cursos ou licenciaturas específicas, os profissionais obterão instrumentos para refletir a respeito dessas temáticas e lidar de uma forma mais crítica com essas especificidades, podendo ter acesso a uma formação profissional que vá além da docência, permitindo uma qualificação que dê conta da gestão de processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. Ou seja, uma formação contextualizada e consistente do educador como sujeito capaz de propor e implementar projetos de desenvolvimento sustentável de campo e de país, comprometidos com as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atende a população que trabalha e vive no e do campo.

Neste sentido, Geraldi et al. (1998) nos alertam que é obrigação do formador de professores colocar como preocupação central de seu programa as questões políticas e sociais, procurando possibilitar aos futuros professores pensar sobre as dimensões que afetam o seu cotidiano, a sua prática de ensino, como também mostrar que podem tomar decisões que estarão servindo para deixar as coisas como estão ou para mudá-las (GERALDI et al., 1998, p. 264).

Oferecer aos educadores do campo uma formação específica significa dar resposta a uma problemática que se enquadra numa função social da escola muito requerida pelas organizações sociais envolvidas com as questões do campo: formar quadros com visão da realidade do campo, com elementos para a construção de um projeto de nação e de campo; tornar viável a organização dos assentamentos, das pequenas propriedades rurais; equacionar

o papel da educação dos coletivos dos acampamentos e assentamentos; garantir seu direito ao conhecimento, à cultura, à memória e à identidade; organizar projetos educativos; administrar as escolas no conjunto da administração dos movimentos, dos assentamentos e da comunidade camponesa.

Esta vinculação orgânica entre formação de educadores e a dinâmica de consolidação dos movimentos sociais traz marcas para o perfil de educador a ser formado, para os projetos de sua formação e para as relações com as instituições formadoras. Traz dimensões a serem levadas em conta na formulação de políticas de formação de educadores. Altera a lógica e os horizontes da formação. Na história da formulação de políticas educativas, a tendência tem sido equacionar essas políticas com base em necessidades genéricas de professores, por séries, níveis ou titulação, a partir de protótipos de qualificação referidos a demandas de escolarização, com supostos níveis de qualidade etc. A persistente defasagem entre essas necessidades e os níveis de formação dos professores do campo revelam que essas motivações genéricas não são as formas mais eficazes de formular essas políticas.

A maneira de pensar a formação nos movimentos sociais caminha em outras direções. Assumem-se opções por um projeto social, econômico, político e cultural do campo. Consideram-se estratégias concretas de construção desse projeto. O papel da escola, ou sua função social, está inserido nesse projeto. A defesa do direito à educação, ao conhecimento e à cultura adquire novos sentidos no movimento organizado. A formação de educadores encontra novos significados.

A construção de uma escola destinada a promover a formação integral de educandos e educadores é função social estratégica para afirmação da identidade e para um novo projeto social de campo. Não estamos supondo a existência de um universo isolado, autônomo em relação ao conjunto da sociedade e que tenha uma lógica exclusiva de funcionamento e reprodução. Mas, sim, estamos considerando que o campo mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ambientais que o diferenciam e, ao mesmo tempo, é um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais. A formação dos educadores deve ajudar tais profissionais a perceberem tal contexto criticamente e a desenvolverem condições concretas necessárias para poder atuar em tal contexto: a escola do campo.

Nessa perspectiva, é importante o desenvolvimento de um processo de formação de educadores que assuma os mesmos princípios pedagógicos da educação básica do campo, de forma a permitir o desencadeamento de um processo educativo, a partir da reflexão sobre as

condições e história de vida de tais educadores em formação, assim como sobre os valores e as concepções de educação, homem, sociedade que carregam. Ou seja, é importante que a formação de educadores assuma o currículo contextualizado e a pesquisa como princípios pedagógicos fundantes.

Formar profissionais para lidar com as diferentes realidades e que valorizem as diversidades é um desafio da atualidade. A constituição do sujeito não é tarefa exclusiva da escola, nem estamos querendo dizer que somente a formação dos profissionais da educação será a solução para as mudanças que precisam ser efetivadas na escola e, por extensão, nas relações do campo brasileiro. No entanto, como local privilegiado de sistematização do conhecimento, a escola tem grande responsabilidade e um papel a desempenhar na formação e nas mudanças que precisam se efetivar na realidade social dos educandos.

Zeichner (1993), refletindo sobre a formação de educadores e a prática do ensino reflexivo, nos alerta que a atenção do professor deve estar tanto virada para dentro, para sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática. Faz-se necessário também considerar o caráter democrático, emancipatório e a importância dada às decisões do professor quanto às questões que levam as situações de desigualdade e injustiça social para o interior da sala de aula. A reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social, por um lado, e o acesso efetivo ao saber escolar, por outro.

Falar em diversidade na sociedade brasileira nos remete a um paradoxo. Ao mesmo tempo em que nossa sociedade se caracteriza pela pluralidade e diversidade em sua constituição social, étnico-racial, de expressão cultural, socioambiental, também permanece autoritária, homogeneizadora, excludente e desigual. Aqueles que se distanciam do padrão normativo eurocêntrico, judaico-cristão, branco, masculino, heterossexual, adultocêntrico, letrado e urbano, que rege nossa sociedade, são definidos como “o diferente”, “o outro”. Suas diferenças são transformadas em desigualdades e suas identidades negadas, silenciadas ou esquecidas. Nos dias atuais, apesar da existência de representações contra-hegemônicas elaboradas pelos grupos sistematicamente silenciados e destituídos de poder e direitos, tal padrão normativo ainda se faz presente, definindo as esferas de adequação social a partir de concepções previamente dadas de cultura, linguagem, classe social, etnia, raça, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, idade, comportamento, beleza, inteligência etc.

Falar em diversidade significa tratar de singularidades de indivíduos e/ou de grupos a serem reconhecidas, respeitadas e promovidas por meio do entendimento de que a diversidade

é um recurso social e pedagógico fundamental, inclusive para a humanização do processo de construção do conhecimento de uma sociedade democrática, pluralista e inclusiva. É um recurso dotado de alta potencialidade transformadora e libertadora. O respeito e a valorização das diferenças é um fator central para o desenvolvimento de uma sociedade que só tem a ganhar com a inclusão de todos e com o reconhecimento de suas diferenças, de modo a assegurar que cada cidadão usufrua igualmente de oportunidades e de direitos. Nesse sentido, compartilhamos da seguinte reflexão de Pardo (1996):

> Respeitar a diferença não pode significar "deixar que o outro seja como eu sou" ou "deixar que o outro seja diferente de mim tal como sou diferente (do outro)", mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra "relativamente a mim" ou "relativamente ao mesmo", mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO, 1996, p. 154).

A diversidade cultural é um direito humano fundamental, e a formação de educadores precisa considerar, conhecer e fortalecer as singularidades culturais em nosso país, entre elas a campesina. É preciso que cada educador contemple estas singularidades com um olhar crítico, afastando-se cada vez mais do etnocentrismo. A reverência à dignidade humana e o diálogo precisam ser elevados à categoria de princípios. Conhecer a cultura do "outro" para respeitá-la. Educadores que acreditam que seu papel é educar para a diversidade, precisam comprometer-se com a luta contra o preconceito e a discriminação, estimular a construção de uma identidade nacional brasileira embasada na diversidade, e não na homogeneidade. O papel do educador é central no processo de transformação. Ele tem a tarefa de mediar a formação de seres humanos.

Defendemos que a formação do educador contemple as questões relativas à educação do campo, mesmo em cursos não específicos para educadores do campo. Aliás, isso atualmente já é uma realidade que vem sendo consolidada em diversas universidades, sobretudo nos cursos de Pedagogia, principalmente nas universidades públicas. Essas universidades contemplam em suas estruturas curriculares disciplinas que tratam desta temática. Tais disciplinas têm o objetivo de chamar a atenção à existência da realidade camponesa e às discussões já acumuladas em torno da Educação do Campo. Ou seja, trata-se de uma oportunidade de fazer com que os processos de formação desses futuros profissionais considerem que a realidade a ser focada tem, na relação rural–urbano ou urbano–rural, no

mínimo, duas perspectivas que, embora interdependentes e interpenetrantes em processos históricos dinâmicos, apresentam nas extremidades características muito próprias. E isso implica apoiar-se em teorias e métodos apropriados para se traçar o processo educativo que tenha a presunção de ser adequado.

A questão da relação campo–cidade, como questão histórica, sociológica, antropológica, econômica etc., deve estar presente de forma concreta nos diferentes momentos de formação dos educadores. É importante considerar que o espaço rural existe com uma realidade própria, que interage com a realidade urbana e que não está predestinado ao desaparecimento. Nesse Campo ou Campos, existem sujeitos e identidades que não podem ser ignorados por qualquer proposta de educação que se pretenda de alcance universal.

A Educação do Campo deve ser entendida como uma área da ação e da formação humana, que suscita procedimentos metodológicos ou técnicas educacionais apropriadas. A escola não pode ser um espaço de atuação centrado nela mesma. Ao contrário, a escola deve estar conectada com a vida, com as relações sociais, com o trabalho, enfim, com o que acontece no meio em que ela está inserida, visando formar profissionais que pensem os problemas escolares com os sujeitos sociais envolvidos direta ou indiretamente na escola.

Essa perspectiva encaminha para o estudo e aplicação de métodos ativos de ensino–aprendizagem, nos quais o aluno é o ponto de partida e o centro de referência, e o sujeito educador constitui com os educandos uma relação dialética na qual, salvaguardadas as especificidades de papéis, todos aprendem.

Outro elemento a considerar é a questão de formar o futuro profissional para as diversas realidades e contextos, pois, numa mesma sala de aula e ao mesmo tempo, podem existir crianças de diferentes idades e de graus de informação, de experiência e de escolaridades diversas. São casos em que a interação pedagogicamente administrada entre esses diferentes pode se tornar a melhor alternativa educacional. Acreditamos ser o PNAIC/CAMPO um avanço rumo a esta formação.

3.3. O sujeito bakhtiniano

Podemos abstrair de Bakhtin uma percepção de sujeito quando estabelece implicitamente um contraponto das ciências humanas com as exatas:

> As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente

> (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só poder ser *dialógico*. (Bakhtin, 2010b, p. 400)

Na educação, ou nas ciências humanas em geral, o sujeito que pensa (o pesquisador, por exemplo) não pode observar e investigar o *outro* tratando-o como coisa, porque esse é um sujeito com voz, com ideias e pontos de vista a serem ditos e a serem ouvidos. Na verdade, como destaca Bakhtin (2010b, p. 395), "O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*."

Todo tratamento, portanto, sobre o homem no âmbito das ciências humanas deve levar em conta as ideias, valores e pontos de vista que habitam o seu interior, sua mente. Nesse sentido, as crianças das escolas de nossa pesquisa – como sujeitos que são – possuem ideias e valores próprios (inclusive muitas de suas ideias e valores são comuns a toda a sociedade e devem ser levados em conta). Isto é, crianças são seres com vozes disponíveis para o diálogo[12], com a família, com o professor, com o colega de sala, com a sociedade.

Suas vozes, como sugere Bakhtin ao final da citação anterior, se formam nas – e se originam das – relações dialógicas com o *outro*, por exemplo, membros da família, colegas, professores. Daí, o conhecimento que podemos ter dessas crianças, como de todo ser humano, somente pode ser se levarmos em conta suas relações dialógicas.

Quando Bakhtin destaca o ser *expressivo e falante*, ele indiretamente atenta para aquele(s) com quem esse ser (sujeito) interage, o(s) seu(s) parceiro(s) na comunicação verbal: o *outro*. Esse *outro* tem grande importância na formação do sujeito, das crianças objeto de nossa pesquisa. É desse *outro* que as crianças "pegam" ideias e opiniões, é para esse *outro* que as crianças se expressam, é com esse *outro* que as crianças participam das relações dialógicas (que são sempre relações sociais). E, como se participassem de um círculo vicioso, juntos, emitem e recebem ideias, ajudam a formar a mente do *outro* e tem a própria mente formada pela ajuda do *outro*. Assim, o "sujeito bakhtiniano" está em constante diálogo e em constante formação na sociedade, dentro e fora da escola.

Por fim, a existência e a manifestação do *outro* são necessárias para a existência do sujeito, do *eu*. A esse respeito, destaca Bakhtin noutro momento: "Eu não posso passar sem o

---

[12] Aliás, trata-se de um diálogo com muitos acordos e com muitos conflitos, até porque todo diálogo contém elementos conflitantes, no entendimento dos membros do Círculo de Bakhtin.

outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro" (Bakhtin, 2010a, p. 323). A partir dessa afirmação, talvez seja interessante questionar acerca do sujeito de nossa pesquisa: quem é o *outro* que ajuda as crianças a se tornarem – ou faz com que as crianças se tornem – elas mesmas? Se essa questão não é relevante para nossa pesquisa, considerando que o sujeito a ser pesquisado são as crianças na sala de aula, ao menos devemos ter em conta que "algum *outro*" atua/está na formação dessas crianças.

Podemos ainda abstrair do Círculo de Bakhtin que o aluno e o professor da escola, seja ele do campo ou da cidade, são sujeitos que no seu dia a dia transitam entre as esferas sociais.

Nesse ir e vir, eles ativamente absorvem variados elementos de cada esfera na medida em que interagem com o *outro*, com diferentes pessoas, as quais possuem diferentes ideias, valores, crenças, conhecimentos sobre a vida e o mundo. Esses elementos absorvidos passam a fazer parte da consciência de cada sujeito, de cada aluno e de cada professor. Ao mesmo tempo, professor e aluno levam de uma esfera para a outra esses elementos absorvidos. Por exemplo, elementos da esfera familiar ou jornalística – considerando que professor e aluno têm contato com o telejornal, por exemplo – são levados para a esfera educacional, ao mesmo tempo em que elementos dessa esfera são levados para a familiar. Esse "poder" que o sujeito tem de levar elementos de uma esfera para a outra o torna sujeito ativo e formador das esferas sociais e, ao mesmo tempo, formador da vida social, da sociedade e do mundo. Isto é, professor e aluno são sujeitos formadores do meio onde vivem.

Esses elementos absorvidos são, por exemplo, modos de falar sobre as coisas e os acontecimentos do mundo, de se mover (comportamento corporal) no mundo, de atribuir valores e de nomear as coisas e as pessoas, modos de construir a fala e a escrita. Vejamos que esses modos remetem ao conceito de gêneros discursivos, às escolhas linguísticas e ao uso da língua efetuado pelos sujeitos.

Absorvidos, esses elementos que vão de uma esfera para a outra, alimentam, em parte, a esfera para onde os sujeitos os levam, esses novos elementos mantêm viva e renovada a esfera familiar, educacional, artística, religiosa. Ao mesmo tempo, esses elementos são readaptados à nova esfera acolhedora e passam a ser entendidos e empregados conforme as orientações da nova esfera, isso porque um modo de dizer ou um valor típico da esfera familiar, por exemplo, sofrem modificações ao serem utilizados na esfera escolar ou religiosa. Se o sujeito (aluno ou professor) emprega na esfera educacional tal modo de dizer ou valor seguindo orientações da esfera familiar, seu uso será, no mínimo, inadequado.

Mas é preciso ter em conta que professor e aluno não são livres para inserir esses elementos absorvidos nas novas esferas sociais, não são livres para fazer tudo o que quiserem e nem como quiserem. Isso porque todo sujeito obedece orientações da esfera social onde ele está inserido a cada momento do dia (entendendo que estar inserido numa esfera específica é participar de interações verbais e dialógicas nessas esferas, é construir enunciados nessas esferas, é utilizar dos gêneros típicos dessas esferas). Por exemplo, se o sujeito está na esfera educacional ele vai se comportar de acordo com as orientações dessa esfera; se está na esfera familiar, ele vai se comportar de acordo com as regras dessa esfera; o mesmo vale quando ele está na esfera religiosa, artística ou religiosa, por exemplo. Isto é, todo sujeito participa da sociedade seguindo um conjunto de orientações previamente estabelecidas. Se o sujeito quebra uma ou mais regra da esfera em que ele se insere, sua relação com o *outro* torna-se inadequada, ele poderá ser "corrigido" pelo *outro*, a fala ou a escrita que ele produz será provavelmente avaliada de forma negativa, entre outros problemas que poderão aparecer.

Na verdade, a vida social, as interações sociais e dialógicas do sujeito são um misto de "obediência a regras" com liberdade para atuar na sociedade. Isto é, tanto o aluno quanto o professor seguem regras da vida em sociedade, regras da esfera familiar ou da esfera educacional, por exemplo. Ao mesmo tempo, atuam em cada esfera e vivem na sociedade com certo poder de "mudar o mundo". Por exemplo, no processo ensino–aprendizagem, o professor pode levar em conta muito do que o aluno já sabe e traz da esfera familiar, religiosa, jornalística, artística, por exemplo. Ao fazer isso, o professor reconhece o aluno como sujeito ativo capaz de construir, em conjunto, a própria aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo.

Queremos dar destaque para o papel de interlocutor que o professor pode/deve assumir no ambiente escolar, isto é, de sujeito que dialoga e ouve o *outro*, o aluno. Isso significa que, o professor, quando fala, leva em conta as ideias e os saberes do aluno, seus conhecimentos advindos de casa e de outros lugares. Assim, a postura do professor é dialógica, e não monolíngue. A partir de Bakhtin, negamos o monologismo (o discurso que o sujeito constrói "sozinho") como postura do professor frente ao aluno, quer no processo de ensino–aprendizagem ou não. Isso porque tal postura seria, de certo modo, ignorar e "apagar" a consciência do aluno. Para Bakhtin (2010a, p. 329),

> O monologismo é a extrema negação da existência de outra consciência isônoma e isônomo-responsiva fora de si mesma, de outro *eu* "*tu*" isônomo. No enfoque monológico (em forma extrema ou pura), outra consciência. Dele não se espera uma resposta que possa modificar tudo no universo da minha

> consciência. O monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece nele força *decisiva*. Passa sem o outro e por isso reifica [coisifica], em certa medida, toda a realidade. Pretende ser a última palavra. Fecha o mundo representado e os homens representados.

Podemos perceber nas palavras de Bakhtin que o monologismo seria uma das formas de o sujeito reificar/coisificar o *outro*. Ao passar sem o *outro*, o *eu*/sujeito ignora as ideias (passadas, presentes ou futuras) do *outro* e se vê capaz de apresentar uma conclusão "verdadeira" sobre as coisas, as pessoas, os acontecimentos, o mundo. E reificar o *outro* é, de certo modo, tratá-lo como coisa, como objeto das ciências exatas – o que descartamos anteriormente –, como objeto que não tem nada a dizer ao *eu*/sujeito (que aqui pode ser entendido como professor ou como pesquisador). Entendemos que, se o discurso do professor é autossuficiente no sentido de ser um monólogo, o professor está ignorando o aluno como sujeito ativo, que possui ideias, conhecimentos e sentimentos.

Ao contrário de qualquer discurso que se aproxime do monologismo, defendemos que o professor tenha um discurso dialógico e que sua postura seja de "absorver" e respeitar as ideias e conhecimentos do seu aluno, os quais, a nosso ver, ajudarão na construção do processo ensino–aprendizagem de um modo geral.

Bakhtin (2010a, p. 323) afirma: "Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)" (Bakhtin, 2010a, p. 323). Assim, o professor torna-se professor na interação com o aluno – o primeiro se encontra e se vê no segundo –, ao mesmo tempo o aluno se constitui como tal é na interação com o professor, encontrando-se e se vendo no professor. Um não existe sem o outro. Isso significa que as ideias e conhecimentos do professor formam a consciência/mente/intelecto do aluno e, em contrapartida, as ideias e conhecimentos do aluno formam a consciência do professor, mesmo que esse tente ignorar essa condição constitutiva do sujeito, tente ignorar as ideias e conhecimento que o aluno já possui e que expressa em sala de aula. Nos estudos do Círculo de Bakhtin, essa condição é uma regra geral, válida para todas as pessoas. Trata-se da condição dialógica do sujeito: cada sujeito se constitui e tem sua consciência construída nas relações dialógicas com o *outro*, na interação (verbal ou não verbal) com o *outro*. Se o professor porventura age desconsiderando essa condição, ele estará apenas ignorando o aluno, o que poderá acarretar em prejuízos no processo ensino-aprendizagem. Na verdade, o professor não conseguirá ser sozinho, não conseguirá constituir-se sem o *outro*, não terá sua

consciência formada sem as vozes/ideias do *outro*. Nesse caso, o *outro* são todas as pessoas com que o professor interage e interagiu ao longo da sua vida, todos os autores que leu e sobre os quais ouviu falar.

Essa condição dialógica e constitutiva do sujeito e da sua consciência aparece mais de uma vez nos estudos do Círculo de Bakhtin. Por exemplo, nas palavras de Volochinov/Bakhtin (1992): "A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação social." (1992, p. 34). Ou seja, é na interação social (especificamente na interação verbal, considerando que nossa pesquisa se volta para o processo de alfabetização e letramento) que o sujeito – aluno e professor – tem sua consciência formada. É na interação com diferentes sujeitos que ideias, conhecimentos e valores entram na sua consciência e a constitui, lhe dá forma e existência.

Essas ideias, conhecimentos e valores são o conteúdo ideológico (semiótico) enfatizado por Volochinov/Bakhtin (1992) na citação acima.

Nesse sentido, podemos destacar com Volochinov/Bakhtin (1992, p. 58): "O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico."

Suas palavras indicam que o sujeito, embora se constitua a partir do *outro* e nas relações com o *outro*, possui autonomia no mundo. Ele participa das relações sócio-verbais como sujeito ativo, possuidor de ideias e conhecimentos para serem apresentados ao *outro*, ao seu interlocutor. Por exemplo, o aluno, embora tenha sua mente formada pelas ideias e conhecimentos ouvidos de membros da família, professor, colegas e da sociedade em geral, possui ideias e conhecimentos a serem expressos ao professor em sala de aula.

4. OS JOGOS E O ALFABETIZAR BRINCANDO

Apresentar uma definição única para a palavra *jogo* não é tarefa simples. Na verdade, existe uma gama de definições sobre o que seria jogo tanto na literatura nacional como na literatura internacional, gerando consequentemente ambiguidade na utilização deste vocábulo.

Destacamos aqui algumas delas, a começar com Soares (2013), para quem a dificuldade em fechar tal definição estaria nas diferentes formas de interpretação que as pessoas fazem deste termo. A autora ressalta também o uso linguístico inadequado, ou seja, embora recebam mesma denominação, os jogos possuem especificidades e uma variedade de fenômenos, o que corrobora, consequentemente, a dificuldade em defini-lo.

Brougère (1998) esclarece que não se pode agir como se estivéssemos diante de um termo diáfano, claro ou de um conceito construído. Na realidade, o jogo precisa ser reconhecido como noção polissêmica, aberta e, em determinados casos, ambígua. Segundo Brougère (1998),

> Basta considerar a diversidade dos fenômenos denominados "jogo", mesmo sem evocar os empregos derivados ou metafóricos (tal como o jogo de engrenagem). O que há de comum entre duas pessoas jogando xadrez e um gato empurrando uma bola, entre dois peões pretos e brancos em um tabuleiro e uma criança embalando uma boneca? No entanto, o vocábulo é o mesmo. Isso basta para reservar, por um tempo, a análise que buscaria, de saída, tentar saber o que há de comum entre estas diversas "coisas". E se o único ponto comum fosse à utilização do mesmo termo? Esta é uma hipótese que não se pode descartar a priori (BROUGÈRE, 1998, p.14).

Nessa mesma direção, Felício (2011) considera que no jogo há sim muitos significados (polissemia), o jogo é sempre impreciso e é por meio da linguagem que se encontram os elementos necessários para compreendê-lo e para compreender os diversos aspectos que o circundam, os quais exigem reflexão dentro do contexto linguístico em que se inserem. Tal entendimento suscita a abertura para se compreender o jogo em relação a cada contexto cultural e linguístico particular.

Uma contribuição para elucidar tal problemática acerca do jogo é apresentada por Kishimoto (1996, p. 16):

> Pesquisadores do Laboratoire de Recherche sur Le Jeuetle Jouet, da Université Paris-Nord como Gille Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989) apontaram três níveis de diferenciação, na tentativa de resolver esse impasse de conglomerado de significados atribuídos ao jogo.

a) um sistema de regras;
b) o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social;
c) um objeto.

Sobre um sistema de regras, Kishimoto (1996) esclarece que ele permite a identificação, em qualquer jogo, de uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. Pode-se utilizar um mesmo objeto para jogar variados jogos, um exemplo seria a utilização do baralho para jogar mexe-mexe, truco ou buraco. Essas estruturas sequenciais de regras permitem a diferenciação de um jogo em relação ao outro, permite também uma situação lúdica, ou seja, quando alguém joga, executam-se as regras do jogo, colocando em prática a ludicidade.

Em relação ao resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, tem-se que o sentido do jogo depende da linguagem e do contexto social. Assim, a noção de jogo nos remete ao cotidiano: ao ser jogado em determinado contexto social, o jogo tem sua imagem construída conforme os princípios e modo de viver dos que jogam. Trata-se de uma imagem que se visualiza por meio da sua linguagem.

Pensando-se no jogo como objeto, Soares (2013, p. 35) exemplifica de uma forma instigante: "o pião, confeccionado de madeira, casca de fruta ou plástico, representa o objeto empregado em uma brincadeira".

Isso porque o jogo e o lúdico possibilitam que as crianças elaborem e reelaborem de forma crítica sentimentos, criando, assim, possibilidades diversas de interpretação da representação do que é real. Por meio deles se criam situações favoráveis à aprendizagem, pois promovem a interação entre as crianças e contribuem para o desenvolvimento e o bem estar delas.

Partindo dessa premissa, permitimo-nos pensar aqui, nesta pesquisa intitulada *Os Jogos como ferramenta de aprendizagem na alfabetização em uma escola do campo*, uma criança que fica dia após dia sentada em uma classe, aprendendo que *t* com *a* é igual a *ta*, de certo uma atividade enfadonha para um sujeito que necessita ficar quieto, sentado numa cadeira, em forma de aluno disciplinado, aquele que não questiona, que apenas reproduz o que o professor dita. Esse é o aluno que a escola não-crítica deseja, esquecendo-se de que, por trás desse aluno, está a criança cheia de energia, como afirma Wajskop (1995):

> Reprimida na forma de aluno, do qual se espera obediência, silêncio, passividade, submissão a regras e rotinas – muitas das quais sem objetivos claros –, encontra-se a criança, curiosa, ativa, ansiosa por novas experiências e

> pelas oportunidades de interagir com outras crianças e com o ambiente. (WAJSKOP, 1995, p. 11)

Daí, paramos a questionar se seria este o modelo de ensino a se adotar, levando em conta o que as Diretrizes Nacionais da Educação do Campo e o PNAIC/CAMPO preconizam. No Campo ou na Cidade, a escola deverá buscar capacidade em seus educandos, capacidade de retórica, de crítica e de reflexão. Ora, na modernidade a criança deixa de ser criança muito cedo, ela não faz o que gostaria de fazer, que é brincar, e sim o que os pais querem e o que a escola possibilita. Então, deixá-la brincar é possibilitar-lhe que solte o imaginário, que brinque de faz de conta, sinta prazer, se expresse, tanto corporal e verbal quanto artisticamente. Atividades estas que, segundo Mello (2005, p. 24), "são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo".

Brincar, na maioria das vezes, é visto como algo improdutivo, não se acredita que no brincar é possível aprender. Brincar possibilita à criança vivenciar coisas que muitas vezes não lhe é possível. Permite que ela crie formas de expressão, hipóteses a respeito da vida, socialização entre várias crianças e compartilhamento de experiências vividas.

Segundo Vygotski (1994), a passagem de um estágio do desenvolvimento da criança para outro somente é perceptível mediante as brincadeiras que ela realiza, uma vez que o brincar emerge de uma necessidade infantil. Argumenta o autor:

> [...] aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo [...] (VYGOTSKI, 1994, p. 122).

Assim, compreendemos que o brinquedo é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno, pois, além de ser uma necessidade para a criança, ela se utiliza, muitas vezes de forma involuntária, desse brincar para vivenciar diversas situações, por exemplo, de socialização, apropriação de valores e costumes, vivenciando situações não somente de prazer, mas também conflituosas.

Ainda afirma o mesmo autor:

> Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como, por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo,

> predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. (VYGOTSKI, 1994, p. 121).

Em outras palavras, a nosso ver, a escolha do jogo em sala de aula deve se dar em consonância ao projeto pedagógico em curso, sem, porém, ser uma "imposição" do professor à criança.

4.1. Caracterização e classificação dos jogos

Segundo Soares (2013), são muitos os autores que discutem sobre as características e a natureza do jogo. Um deles é Caillois (2001), que discorre sobre o caráter improdutivo do jogo, relacionando-o a riquezas e a bens, à liberdade de ação do jogador, à incerteza que predomina no próprio jogo e, por fim, às regras. Para o autor, o jogo de natureza improdutiva é uma ação voluntária com um fim em si mesmo, pois não pode criar nada e não visa a um resultado final. Nesse caso, ressalta Caillois (2001), o que se faz importante é o processo em si, não havendo preocupação com a aquisição de algum tipo de conhecimento ou desenvolvimento de alguma habilidade.

Henriot (1989 apud FELÍCIO, 2011) considerou algumas características importantes do jogo, dentre elas a junção de uma conduta intencional e subjetiva, e uma situação objetiva constatável. Assim, para ele,

> Jogo é todo processo metafórico resultante da decisão tomada e mantida como conjunto coordenado de esquemas conscientemente percebidos como aleatórios para a realização de um tema deliberadamente colocado como arbitrário. (HENRIOT, 1989 apud FELÍCIO, 2011, p. 39)

É possível abstrair ainda de Henriot (1989), segundo Felício (2011), que ele situa o jogo a partir de uma equivalência metafórica, uma vez que a intenção do jogador está presente no processo de jogar. Esse envolvimento requer uma associação com o jogador para identificar em sua atitude o seu envolvimento no jogo, ou seja, é necessário que exista uma *intencionalidade lúdica*[13] do jogador, ressaltando: "Tomando por base as ideias de Henriot (1989), acreditamos que essa intencionalidade possa ser trabalhada em prol de uma educação científica; surge a partir de provocações/incentivos prévios do professor seguidos de proposições dos alunos e direcionamento pedagógico" (FELÍCIO, 2011, p. 39).

---

[13] Intencionalidade lúdica: diz-se dá "atitude intencional do professor voltada e orientada ao equilíbrio do aspecto prazeroso e pedagógico da atividade lúdica a ser desenvolvida" (FELÍCIO, 2011).

Para Christie e Johnsen (1993 e 1997 apud SOARES, 2013, p. 38), existem critérios para identificar as características do jogo, como a não literalidade, no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido comum é substituído por um novo, como, por exemplo, um vidro de perfume vazio servir como um microfone. Outros aspectos a se destacar são o efeito positivo, a demonstração de satisfação no ato de jogar ou brincar; há também os aspectos ligados à livre escolha, controle interno, flexibilidade, prioridade do processo de brincar.

Brougère (1998) considera como ponto importante o caráter da frivolidade, não de forma pejorativa, mas ligada à não-seriedade do jogar, ligada ao prazer e ao divertimento. Ainda que o jogo seja ligado ao frívolo, segundo o autor, no decorrer dos últimos dois séculos o jogo tem sido mais pesquisado, mais estudado. Ressalta ainda Brougère (1998): esta característica da não-seriedade do jogo é resultado de um processo histórico.

Por sua vez, Kishimoto (1996), num estudo sobre jogos, assinala que, embora haja uma gama de posições acerca do que seria o jogo, existem pontos de intersecção, ou seja, pontos comuns, que interligam a família dos jogos:

> Liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o não-sério ou efeito positivo;
> 1. regras (implícitas ou explícitas);
> 2. relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
> 3. não-literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação e
> 4. contextualização no tempo e no espaço. (Kishimoto, 1996, p. 27)

Há diferentes formas de classificação dos jogos. Uma classificação bastante difundida é conhecida como teoria de Gross, segundo a qual o jogo é um exercício preparatório com que a criança ou os filhotes dos animais superiores brincam de maneira tal que estas brincadeiras prenunciam as atividades futuras do adulto, ou seja, o jogo é, então, uma espécie de pré-exercício das funções mentais e, em particular, dos instintos. Acerca da classificação de Gross, modificada por Claparède, esclarece Piaget (2014, p. 305):

> Há, primeiramente, jogos das funções gerais e jogos das funções especiais. Os jogos das funções gerais são os jogos da experimentação, em que a criança utiliza qualquer função mental e a desenvolve, exerce-a no curso de suas tentativas e experimentações. Há jogos sensoriais, jogos motores (que consistirão, por exemplo, em se manter em equilíbrio sobre um muro ou à beira de uma fonte), jogos de inteligência ou de curiosidade, jogos de vontade, de sentimentos, e outros. Mas há, sobretudo, os jogos das funções especiais e,

> em particular, dos instintos, dos quais o jogo é para Gross um exercício preparatório. (PIAGET, 2014, p. 305)

Outra classificação bem difundida é a de Perez, que trabalhava o aspecto estrutural como critério para a classificação dos jogos. Perez se restringiu a pesquisar grandes classes, classificando os jogos em: (a) Jogos Regulares e Aprendidos (jogos de regras ou coletivos, com uma estrutura obrigatória); (b) Jogos Irregulares e Livres (não distinguindo os jogos simbólicos dos que não o são); e (c) Exercícios de lazer (jogos de construção e jogos coletivos quaisquer).

Existem outras teorias de classificação dos jogos, como a de Buhler e a de Stern, mas, em nossa pesquisa, trabalharemos os jogos na ótica de Jean Piaget. Isso porque acreditamos, assim como esse autor, que, ao compreendermos a função dos jogos na infância, identificamos "neles um meio poderoso para a aprendizagem, pois, jogando a criança desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação e seus comportamentos sociais" (PIAGET apud RIBEIRO, 2005, p. 38).

4.2. O Brincar na alfabetização de uma Escola do Campo

De alguma maneira, brincadeiras e jogos marcam a vida de toda criança, esteja ela em qualquer país do mundo. O brincar se efetiva num conjunto de ações socioculturalmente criadas que comumente nos remete ao passado, ao mesmo tempo em que, se re(criadas), apresentam-se atemporais. Segundo Borba (2006, p. 83), "a experiência do brincar não é simplesmente reproduzida e sim recriada a partir do que cada criança traz de novo, com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura". Borba (2006) esclarece que o brincar envolve processos complexos entre como já se brincou e como se vai brincar. Contudo, enfatiza que nas sociedades ocidentais, como a nossa, pela relação que as brincadeiras estabelecem com "ser coisa de criança", é comum serem consideradas perda de tempo.

Esta visão, segundo Borba (2006), é equivocada, cujo pensamento coaduna com o de Vygotsky (1997), o qual afirma que

> O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (VYGOTSKY, 1997, p. 37).

Relacionando o uso dos jogos ao processo de aprendizagem, Jean Piaget (apud ALMEIDA, 2003) refere-se aos jogos como atividade importante no processo educativo da criança, uma vez que, por meio deles, as crianças podem desenvolver aspectos motores, cognitivos, sociais e morais, além de eles favorecerem a aprendizagem de conceitos. Em suas palavras, "os jogos não são apenas uma forma de desafago ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios de desenvolvimento intelectual" (PIAGET, apud ALMEIDA, 2003, p. 47). Piaget defende, assim, que, ao jogarem, as crianças se esforçam tanto para acomodar os novos conhecimentos quanto para aquilo que é novidade, desconhecido às suas estruturas mentais. Desse modo, elas assimilam novas informações e criam estratégias para resolver situações.

Encontramos na perspectiva sócio-histórica elaborada por Vygotsky e seus colaboradores que a escola, mediante seus conteúdos e a realização pedagógica por ela praticada, pode desempenhar o papel de *andaime*, conceito anteriormente exposto no item 2.2, que impulsiona o desenvolvimento infantil. Assim, é importante propor atividades desafiadoras para todas as crianças para que possam avançar no seu aprendizado.

Ao pensarmos o papel dos jogos na Educação do Campo, espaço onde estes se constituem num arcabouço de práticas históricas passadas de geração em geração, pensamos que a apropriação de jogos é parte do patrimônio cultural imaterial da própria criança. Oferecer a cada uma delas a oportunidade de assimilar determinado conteúdo por meio dos jogos é proporcionar-lhe interação com seus pares e utilização de estratégias cognitivas que culminam no desenvolvimento das funções mentais superiores associadas ao pensamento e à linguagem.

Os estudos no campo da psicologia infantil também nos levam a defender que os jogos favorecem o domínio das habilidades comunicacionais, nas suas variadas formas, facilitando, assim, o aluno se autoexpressar. Diversos pesquisadores consideram a ação lúdica como metacomunicação, ou seja, a possibilidade de a criança pensar sobre seu próprio agir e pensar, bem como compreender o pensamento e a linguagem do outro (BITTENCOURT; FERREIRA, 2002).

Ao brincarem as crianças reinventam formas de interagir, reinventam regras de convivência, reinventam a realidade social e física, recheando-a de imaginação.

Pensando nesse viés, sempre que as crianças brincam, elas aprendem. E na escola, também é assim? Se observarmos as crianças ao brincar, veremos por diversas vezes momentos de superação, impasse, dúvida, enfrentamento do novo, ou seja, jogar não é um ato

de facilidades desprovido de concentração, esforço, empenho, perseverança. Da mesma forma, se entendermos que o esforço empreendido no ato de aprender pode agregar prazer, alegria de descobrir o novo, a aprendizagem pode também ter a dimensão lúdica, brincante.

Assim, em sua essência o brincar se caracteriza pela invenção, é preciso reinventar nossas maneiras de atuação na escola para garantirmos que o tempo e o espaço para a brincadeira deixem de ser vistos apenas como "recreação" e ganhem legitimidade na sala de aula.

Realizada essa exposição teórica acerca do jogo, suas características e importância no processo de alfabetização, na sequência, contextualizaremos nossa pesquisa, focalizando especialmente os sujeitos – professora e alunos –, a metodologia adotada e a construção do produto técnico intitulado *Caixa Lúdica para Alfabetizar*.

4.3. Contextualizando a pesquisa: nossos sujeitos e a escola

A pesquisa foi realizada em uma escola do campo, Escola Municipal Joaquim Galvão, no município de São Gonçalo do Pará-MG. Está localizada na Praça Pedro Delgado Mota, Comunidade Rural do Quilombo do Gaia. A Escola – cujo funcionamento é no turno vespertino, das 12h às 16h e 15 min – encerrou o ano letivo de 2016 com o quantitativo de 85 alunos, sendo estes do 1° e 2° períodos (Educação Infantil) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano).

A Escola Municipal Joaquim Galvão participa do *Programa Mais Educação*, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, que se constitui como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Este decreto preconiza:

> As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (BRASIL, 2010, p. 1)

A fundação legal da referida escola está na Portaria n° 321/1978, publicada no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais de 10 de outubro de 1978. Em 2013, por estar em estado

precário e não atendendo a demanda, foi demolida, e no seu lugar foi construído um novo prédio. Conta atualmente com 07 salas de aula, 1 diretoria, 1 biblioteca, 1 sala de professores, 1 sala para instalação do laboratório de informática (embora a escola ainda não tenha os computadores), 1 cozinha, refeitório, banheiros masculino e feminino. Está sob a gestão de 1 diretora e 1 supervisora. Possui 7 professores regentes de classe, 1 secretária, 3 auxiliares de serviços gerais, 1 professora coordenadora do *Mais Educação*, 1 professor de educação física, 1 professor de inglês. Está recebendo do FNDE equipamentos para que seja montada uma sala de AEE. Possui os seguintes recursos pedagógicos: 1 aparelho de TV, 01 DVD, 1 impressora, 1 copiadora locada, 2 aparelhos de som, 1 projetor multimídia (data show), 1 máquina fotográfica, 2 computadores e 1 notebook. Também, possui acesso à internet.

Neste contexto, convidamos para nossa pesquisa 1 professora e seus 16 alunos. Ressaltamos que há uma única turma de 3°ano/ 1°ciclo nessa escola.

Graduada e especialista, a professora que participa desta pesquisa leciona há mais de uma década no Campo. Ela participou de todas as edições do PNAIC nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016.

Em 2013, iniciou-se o processo de formação de professores intitulado PNAIC. Neste primeiro ano, mediante o uso dos cadernos do PNAIC, que versavam prioritariamente sobre o trabalhado na disciplina Língua Portuguesa, tendo como foco a alfabetização e o letramento, os professores alfabetizadores em formação foram atendidos em seus próprios municípios pelos orientadores de estudo. Ocorreram encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando 80 horas distribuídas em 8 unidades. As unidades 1, 4, 5 e 6 foram trabalhadas em 12 horas, enquanto as unidades 3, 7 e 8, em oito horas. No total, foram computadas 80 horas relativas às atividades trabalhadas, mais 32 horas de estudo e atividades a seres feitas em casa e 8 horas do seminário final.

Além da professora, são sujeitos desta pesquisa os alunos. Neste contexto questionamos: Quem são as crianças que queremos alfabetizar mediante o uso de jogos? Em que contexto estão inseridos? Quais suas experiências de vida de luta e de trabalho? Estas e outras indagações são cruciais para que possamos desenvolver práticas educativas contextualizadas e para que possa haver não somente uma troca de saberes, mas uma relação efetiva entre a vida das crianças e as situações de aprendizagem propostas pela escola.

Trata-se de questões relevantes, uma vez que a realidade e os sujeitos do Campo são diversos, como observa Caldart (2002):

> O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas. (CALDART, 2002, p. 21)

Da mesma forma que a realidade dos povos do campo no Brasil são diversas, as infâncias que ali se constroem são múltiplas. Apesar disso, podemos elencar aspectos comuns que perpassam a vida agrária, particularmente dos trabalhadores do campo, o que se expressa em práticas sociais semelhantes (embora sempre com especificidades distintas) da infância do campo, tais como: sua relação com o trabalho, com a natureza e sua participação social (ARENHART, 2005).

É preciso situar a criança, sujeito da pesquisa, num contexto de pertencimento a determinada classe social: filhos e filhas de pescadores, seringueiros, camponeses, proprietários de terra ou não, garimpeiros etc. Esta condição de classe envolve as crianças em determinado lugar social e econômico, onde ainda, por vezes, o seu trabalho é explorado de forma criminosa.

Além disso, o mundo das crianças do campo está ainda totalmente vinculado ao trabalho produtivo, diferentemente das crianças da cidade. No campo, as crianças crescem inseridas direta ou indiretamente no trabalho dos pais.

Os alunos da pesquisa são 16 crianças na faixa etária de 9 a 10 anos, dos quais uma grande parte é filha de pais caseiros[14]. Em quase sua totalidade, frequentaram a Educação Infantil. Essas crianças, na maioria das vezes, moram distante de onde estudam, tendo condicionada sua frequência à escola ao transporte escolar oferecido no município pela Prefeitura Municipal, ou seja, se o transporte "não passa", não se vai para a Escola.

Quanto à leitura, embora essas crianças residam a aproximadamente 6 a 12 km de distância da sede do município – onde o acesso à leitura é relativamente satisfatório, mas não o ideal –, é comum encontrar entre elas um número significativo de crianças com acesso à leitura e à escrita atrelado única e exclusivamente ao que é trabalhado na (e disponibilizado

[14] Considerando o uso corrente no munícipio de São Gonçalo do Pará, o termo *caseiros* refere-se a pais e mães que moram, trabalham e cuidam da propriedade – sítio, fazenda, chácara – do patrão. A família reside quase sempre em casa cedida pelo patrão, dentro da propriedade.

pela) escola. Isso ocorre pela "pouca leitura" de seus pais e/ou pelo fato de as famílias mais "letradas" creditarem única e exclusivamente à Escola a função de ensinar.

Refletir brevemente sobre a prática de leitura mediante o trabalho como jogos em sala de aula é pensar um pouco sobre os sujeitos que são.

Pensar a prática de leitura nas escolas do campo requer do professor um olhar para as crianças compreendendo que essas nem sempre percorrem os mesmos caminhos para resolver determinados desafios. Isto evidencia o quanto são diferentes e não podem ser tratadas de forma homogênea. Em nosso caso específico, as crianças pesquisadas sob a ótica dos jogos em sala de aula – as quais realizam duas vezes na semana, nas aulas de língua portuguesa a que tivemos acesso, jogos pedagógicos – apresentavam conhecimentos bastante variados em relação ao sistema de escrita, leitura, oralidade e produção.

Nesta pesquisa, entendemos as crianças dessas escolas como sujeito coparticipativo, conforme apresentamos no item 3.3 o sujeito na perspectiva do Círculo de Bakhtin.

4.4. Pesquisa de campo e percurso metodológico

A pesquisa foi realizada mediante a observação de dez módulos-aula, sendo dois deles reservados à aplicação dos jogos, produto técnico desta pesquisa.

Iniciamos tais observações na perspectiva do jogo como um aliado ao processo de alfabetização e letramento, focalizando, de forma especial, o processo de alfabetização e letramento, o qual, nas palavras de Soares (2004a, p. 92),

> implica habilidades várias tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse... habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...].

Dessa forma, realizamos este estudo, na perspectiva da prática do *currículo em ação*, abarcando a temática da alfabetização e do letramento em escolas do campo mediante o uso de jogos e a elaboração do produto técnico.

A ideia de se produzir um produto técnico lúdico com jogos de alfabetização se fundamenta em Brandão et al. (2009), quando afirmam que os jogos estão presentes em diferentes grupamentos sociais e perpassam diferentes etapas da vida das pessoas. Nos processos de alfabetização, os jogos tornam-se aliados dos alfabetizadores, como alternativas para evitar estratégias mais repetitivas e enfadonhas, buscando cada vez mais estimular a criatividade e a ludicidade.

Assim, com esta pesquisa, asseguramos uma discussão sobre a utilização dos jogos no processo de alfabetização e letramento em uma escola do campo, tendo como base o PNAIC. Temos como objetivo geral avaliar o uso do jogo em sala de aula no processo de alfabetização de alunos do campo até os 8 anos de idade. Esse objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

a) Conhecer, por meio dos cadernos do PNAIC – em especial, os cadernos que dizem respeito aos jogos –, distribuídos pelo MEC aos professores cursistas, os caminhos apontados para a Alfabetização na Idade Certa.
b) Analisar a correlação entre o que a formação continuada oferecida mediante o PNAIC preconiza sobre os jogos, os discursos e a prática da professora cursista.
c) Identificar e discutir a contribuição dos jogos para o processo de alfabetização e letramento.

Assumimos como uma das hipóteses deste processo de pesquisa que o PNAIC possa apresentar propostas importantes no sentido de alfabetizar mediante o uso de jogos, além de contribuir para superação das dificuldades e alcance de melhores níveis de alfabetização e letramento.

Permitimos, assim, neste debate, estabelecer paralelos entre teoria e os campos observados, o que também, postulamos, enriquecerá o repertório social dos sujeitos envolvidos diretamente com os resultados advindos desta pesquisa. Pensamos que a professora e os alunos participantes diretos da pesquisa em muito contribuirão para o debate ora iniciado.

4.5. Alfabetizar brincando: valorização do campo na construção do produto técnico

Na organização da rotina escolar faz-se necessário proporcionar aos alunos atividades diversificadas que se preocupem em oportunizar as práticas da alfabetização e do letramento na aprendizagem do SEA. Trabalhar atividades que possibilitam a dimensão lúdica é um

desafio que se coloca ao professor. Uma das formas de desenvolver tal trabalho é a utilização de jogos e brincadeiras como recursos que possibilitem divertimento, prazer e aprendizado a todos aqueles que se encontram no processo de aquisição da língua materna.

Kishimoto (2003, p. 37-38) destaca:

> A utilização de jogos potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho requer a oferta de estímulos externos e influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Neste viés é que nos propomos a criar os *Jogos de Alfabetização*, o que reforçamos com as palavras de Brandão et al. (2009, p. 14), quando argumentam que,

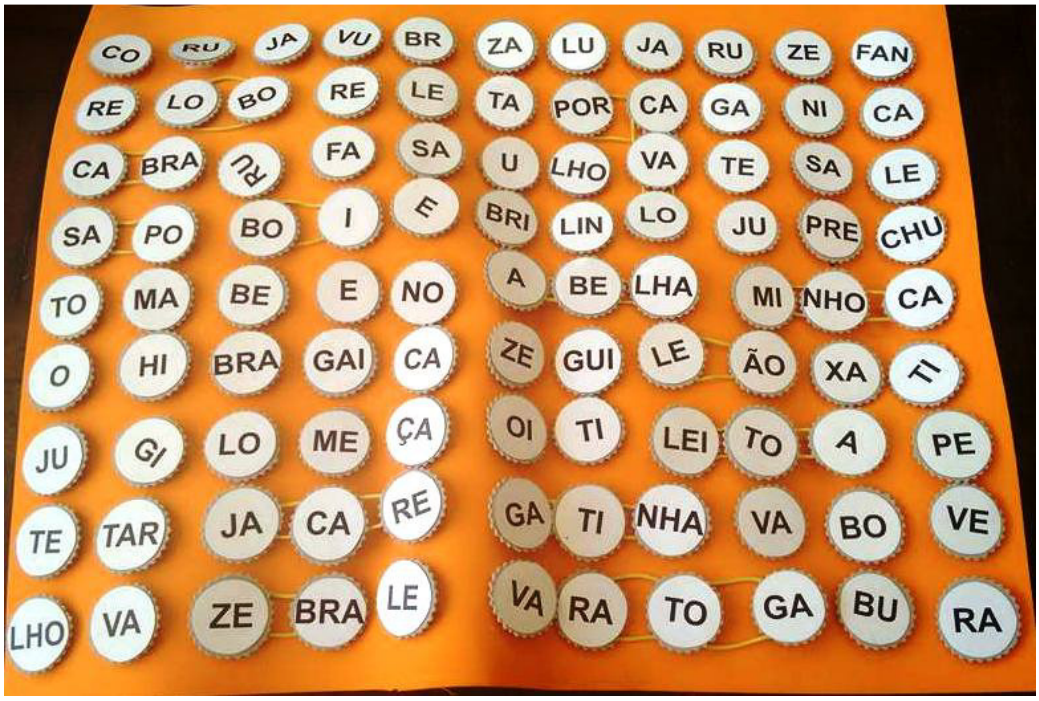
> nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas.

Em face disso, dá-se a escolha do nosso produto técnico, intitulado *Caixa Lúdica para Alfabetizar*. Esse produto é composto de uma caixa medindo aproximadamente 48 cm x 29 cm, onde foram colocados dois jogos cujos objetivos serão possibilitar o desenvolvimento da consciência fonológica no processo de compreensão do SEA.

O primeiro jogo a ser criado recebeu o nome (após escolha pelos alunos) de *Caça-palavras divertido*, que consiste em 99 sílabas arranjadas aparentemente de forma aleatória em uma grade quadrada ou retangular. Criado como um dos jogos a compor o Produto Técnico desta pesquisa, esse jogo utiliza-se de sílabas – coletadas pela professora e repassadas à pesquisadora como sílabas que os alunos, por vezes, erravam nos momentos de produção de texto – para formação de palavras a serem montadas e circundadas com uma gominha.

Após a seleção das sílabas a comporem o jogo, o *Caça-palavras divertido* foi criado com o objetivo de auxiliar os alunos em sua alfabetização. O desafio do jogo é montar e circundar palavras na grade tão rapidamente quanto possível no tempo estipulado. Sugerimos 3 minutos: tempo estipulado após a verificação do tempo médio que cada aluno utilizava para concluir o jogo. Ao final desse tempo, a grade deverá estar totalmente preenchida com sílabas. O aluno poderá usar uma mesma sílaba circundada para formação de mais de uma palavra. As palavras podem ser montadas vertical, horizontal ou diagonalmente dentro da grade. Estas devem ser arranjadas de modo que possam ser lidas da esquerda para a direita, da direita para a esquerda, de baixo para cima ou de cima para baixo. Também, o professor

poderá introduzir novas sílabas, tornando o “passatempo” mais difícil ou mais fácil, em conformidade com o nível de conhecimento dos alunos.



O segundo jogo, denominado *Coordenadas silábicas*, foi criado após a professora solicitar à pesquisadora que, se possível, fosse criado um jogo onde se trabalhasse nomes de animais, pois a turma estava desenvolvendo um projeto chamado *Bichos do Campo* a partir da *História da Ressurreição do Papagaio*, de Eduardo Galeano. Trata-se de uma lenda sobre o

talento humano para transformar e recriar por meio das emoções. O livro de Eduardo Galeano faz parte da caixa de livros produzida, mediante o FNDE, para o PNAIC, edição 2013.

Após avaliação dos objetivos da pesquisa e vendo que era possível atender a demanda da professora, o jogo foi criado. Composto de um tabuleiro medindo 50 cm por 46 cm e de 36 sílabas dispostas aparentemente de forma aleatória, o jogo consiste em dispor corretamente no tabuleiro e registrar no caderno o nome do animal a ser ditado conforme as coordenadas silábicas.

Por exemplo, palavra 1: A primeira sílaba deverá ser colocada na 1ª coluna da linha 1, a segunda sílaba deverá ser colocada na quarta coluna da linha 3.

Vence ou vencem o jogo todos aqueles que registrarem corretamente no caderno o nome do animal ditado e dispuserem corretamente as sílabas no tabuleiro. Num processo mais avançado de alfabetização, as sílabas podem ser trocadas.

O Produto Técnico é acompanhado por um manual de instrução, do qual constam as orientações acerca de como jogar.

Para a construção dos jogos produto técnico da pesquisa, levamos em conta a perspectiva da alfabetização e do letramento preconizada pelos cadernos do PNAIC/Campo. Isto é, priorizamos na sua elaboração temáticas diretamente relacionadas aos alunos pesquisados.

Um exemplar da caixa com os dois jogos será distribuída de forma gratuita, após a aprovação da pesquisa, para as cinco escolas do campo existentes no município de São Gonçalo do Pará, conforme já combinado com a Secretaria Municipal de Educação. Também, serão doados dois exemplares para a UFMG, sendo um exemplar ao Programa de Pós-graduação Educação e Docência – Promestre, linha de pesquisa Educação do Campo, e outra ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, que poderá manter a caixa sob seus cuidados, assim como avaliar a qual setor da universidade encaminhá-la.

4.5.1. Resultados e discussão

Primeiras impressões

Neste item, serão apresentadas as impressões relativas à turma, suas características, as facilidades e dificuldades que os alunos manifestaram frente à respectiva proposta, ou seja, as impressões que obtivemos durante a realização das atividades da pesquisa.

A turma pesquisada, turma única, é uma turma de 3º ano/1º ciclo formada por 16 alunos, sendo 9 meninos e 7 meninas.

Conforme orientação do currículo da escola, os alunos do 3º ano/1º ciclo têm semanalmente dois módulos de 50 minutos reservados aos trabalhos com jogos. Para a pesquisa acompanhamos dez módulos-aula, sendo os dois últimos reservados à aplicação dos dois jogos produto técnico desta pesquisa.

Segundo a professora pesquisada, os jogos trabalhados na escola, voltados para a alfabetização e o letramento na educação do campo, propiciam às crianças a vivência de brincadeiras, jogos e canções que envolvem a tradição cultural de sua vivência e de outras gerações, além de proporcionar a elas a oportunidade de reconhecerem as brincadeiras antigas, conforme a manifestação cultural. E acrescenta que, com os jogos, as crianças têm a oportunidade de, por exemplo:

- ✓ apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética;
- ✓ ampliar e enriquecer o vocabulário;
- ✓ participar de situações variadas de intercâmbio social;
- ✓ compreender a funcionalidade da escrita;
- ✓ reconhecer especificidades de diversos gêneros textuais, como o poema e a letra de música;
- ✓ resolver situações problema.

Conforme também dito pela professora, os jogos trabalhados por ela proporcionam a análise fonológica e a reflexão sobre o SEA, e ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas.

Durante as oito aulas em que observamos os alunos jogarem, notamos que alguns demonstraram em algum momento pouca compreensão na assimilação de Direitos de Aprendizagem, quando se pensa o processo de alfabetização e letramento. Nestes momentos, percebemos um empenho maior da professora ou mesmo de algum colega orientado pela professora para interceder no intuito de sanar a dúvida.

A propósito, trata-se de uma turma com participação efetiva nas aulas. Algo que nos chamou atenção foi o fato de esta participação não se limitar aos alunos localizados na frente, próximos ao quadro, mas sim se estender por toda a sala. Mesmo aqueles que se dispersavam um pouco com conversas paralelas, procuravam também, de forma efetiva, participar das aulas. De um modo geral, os alunos buscavam interagir com a professora e, em alguns casos, um colega dizia ao outro: *vamos prestar atenção?!* Ao longo da pesquisa, notamos comprometimento dos alunos durante as aulas. Uma característica marcante observada foi a proximidade entre alunos ↔ alunos e alunos ↔ professora.

Durante toda a pesquisa notamos o perfil questionador e participativo dos alunos. Por exemplo:

> Aluno 1: *eu adoro quando você vem aqui na escola*.
>
> Aluna 2: *professora* (se referindo à pesquisadora)*, você sabia que aprender jogando é muito mais fácil?*
>
> Aluno 3: *ah, professora* (se referindo à pesquisadora)*, você vai jogar e aprender com a gente?!*

Registro sobre a aplicação do jogo* Trinca mágica *pela professora pesquisada

Em um dos dias de nossa visita, a professora aplicou o jogo *Trinca Mágica*, jogo produzido pelo CEEL, cujos objetivos didáticos são:

- ✓ Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras.
- ✓ Perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais.
- ✓ Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

Um fato que nos chamou a atenção foi em relação à expectativa que o jogo trouxe junto aos alunos, pois, antes mesmo de se posicionar frente à sala, um aluno questionou a professora sobre a aplicação do jogo naquele dia: *Professora, hoje vamos jogar?* Fiquei surpresa diante da pergunta. Mediante a resposta afirmativa da professora, o aluno se mostrou alegre e entusiasmado.

Ainda no corredor que dava acesso às salas de aula, outra aluna cumprimentou-me com alegria e perguntou-me se estava gostando de pesquisar a sala dela. Fiquei satisfeita diante do questionamento, percebendo que havia despertado o interesse dos alunos, mediante a pesquisa, uma vez que sabiam da existência dela.

Ao iniciar a aplicação do jogo, a professora recebeu total atenção dos alunos, explicou a respeito da etapa da aplicação do jogo e também em relação à câmera que seria utilizada por

mim na coleta dos dados. No início, percebi no olhar dos alunos certa timidez. A professora solicitou aos alunos que se separassem em grupos de dois integrantes, sendo formados oito grupos. As regras foram explicadas de forma clara para todos os alunos e também foi disponibilizado no quadro um cartaz explicando as regras do jogo. Ao final da aplicação do jogo, percebemos a participação efetiva de todos os alunos, sendo que somente uma dupla não concretizou a atividade proposta. Quando questionada, essa dupla justificou:

> Aluno 1: *Eu ainda não sei ler.*
>
> Aluno 2: *Eu sei, mas é pouquinho!*

Impressões relativas ao posicionamento da professora

Durante todas as etapas da pesquisa em questão, a professora demonstrou apoio, auxiliando e participando ativamente do projeto. Vale ressaltar que foi ela quem ajudou em muitos momentos com as filmagens. Sem dúvida, foi de fundamental importância as sugestões e informações repassadas por ela referentes à turma e à forma como trabalhava com os jogos, facilitando, assim, a pesquisa. Ao conversar com a professora sobre sua opinião a respeito da pesquisa, ela respondeu:

> *O resultado da pesquisa foi surpreendente para mim, as crianças tiveram um grande interesse. A cada dia notei que os alunos dedicavam-se mais aos jogos e a motivação para ganhar o jogo levava o aluno a se preparar cada vez mais.*

Ao questionar a professora a respeito dos jogos em relação à alfabetização e ao letramento, ela destacou:

> *A utilização dos jogos foi de grande importância para as crianças em relação à leitura e à escrita. Saímos das aulas decorativas e cansativas, em que se trabalha, muitas vezes, a ortografia de forma repetitiva, a produção de texto de forma enfadonha e descontextualizada, para aulas divertidas e eficazes. Precisamos, sim, ter aulas enfatizando a produção textual, a ortografia, mas temos também que reconhecer o quanto os alunos realmente aprendem com os jogos, estes são ferramentas fundamentais para o processo de ensino–aprendizagem.*

Diante das falas da professora e também das conversas realizadas ao longo da pesquisa, é possível perceber que a utilização dos jogos promove um resultado satisfatório relacionado ao interesse, motivação e aprendizagem do conteúdo a ser ensinado.

Com relação à nossa presença, podemos afirmar que a postura adotada pela professora nas oito aulas foi de apoio e tranquilidade. As aulas foram ministradas de forma rotineira, facilitando o processo de invisibilidade, fator que julgamos necessário nesta etapa de observações.

***Aplicação dos jogos* Coordenadas silábicas *e* Caça-palavras divertido**

Aqui, trataremos do produto técnico desta pesquisa, os jogos *Coordenadas silábicas* e *Caça-palavras divertido*, ambos criados a partir das considerações da professora e observações da pesquisadora.[15]

Atendendo o objetivo geral da pesquisa, avaliar como a prática de jogo colabora para a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, cada aluno foi convidado a jogar de forma individual, sob orientação da pesquisadora. Após receber as orientações, o aluno iniciava o jogo. Ao final, dos 16 alunos a jogarem *Coordenadas silábicas*, 15 alunos conseguiram ter desenvolvimento satisfatório conforme as regras do jogo, ou seja, 93,75% dos alunos.

De modo semelhante, a pesquisadora passou-lhes as orientações do jogo *Caça-palavras divertido*. Quando ao resultado, dos 16 alunos a jogarem-no, 14 alunos conseguiram ter desenvolvimento satisfatório, conforme as regras do jogo, o que corresponde a 87,5% da turma.

Ressaltamos aqui o perfil qualitativo desta pesquisa ao tratar do percentual dos alunos que obtiveram êxito nos jogos.

Os jogos ainda foram explorados em dupla e em trio, possibilitando a cada aluno a reflexão sobre o sistema da escrita, sem necessariamente serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Os resultados nos mostram que o jogo aumenta sobremaneira o interesse dos alunos.

Em outro aspecto, observamos durante a aplicação dos jogos o que a literatura chama de *Interação Lúdica com o Novo*, sobre o que explica Chateau (1984):

> É a que empreendemos por puro prazer, em vista de um simples sucesso, sem nenhuma preocupação nem da obra de arte, nem de descobertas científicas, nem de treinamento. Nesse sentido, a maior das atividades novas podem ser como jogos para nós. Começando a desempenhá-las, sentimos um crescimento do nosso ser, nos afirmamos de uma nova maneira. Quer se trate de cultivar flores, de pescar, cantar, tocar um instrumento, de datilografar ou de dirigir um automóvel (Chateau, 1984, p. 84).

---

[15] Constam do manual do jogo a descrição e os motivos que levaram à construção destes jogos.

Com relação ao aspecto da motivação, notamos que esta esteve presente desde o início. Nos diálogos estabelecidos com a pesquisadora nas diversas vezes que estivemos na escola, percebemos fortemente “interesse” e “motivação”.

Miranda (2001) considera que o jogo didático pode atingir vários objetivos relacionados à cognição (desenvolvimento da inteligência e da personalidade, fundamentais para a construção de conhecimentos); afeição (desenvolvimento da sensibilidade e da estima e atuação no sentido de estreitar laços de amizade e afetividade); socialização (simulação de vida em grupo); motivação (envolvimento da ação, do desafio e mobilização da curiosidade) e criatividade. Por sua vez, Chateau (1984) afirma que a utilização do lúdico, o que inclui jogos, brincadeiras, brinquedos, pode não representar de forma imediata um aprendizado, porém pode vir a desenvolver vários potenciais no sujeito, até mesmo quando são encaradas como um simples passatempo, proporcionando mais oportunidades de se abastecer intensamente de informações, de conhecimentos, baseados nas várias simulações e fantasias que executa.

Regras

Foram verificadas algumas dificuldades dos alunos com o entendimento das regras propostas nos jogos aplicados ao longo da pesquisa, quer passadas pela professora, quer pela pesquisadora.

Embora as regras dos jogos sempre fossem disponibilizadas em um cartaz no quadro para facilitar o entendimento, alguns alunos não as compreendiam. Esta dificuldade inicial pode ser atribuída ao fato de os alunos não dominarem as regras do jogo, dificultando a atuação dos mesmos, situação esta solucionada à medida que tais regras foram compreendidas por eles, a partir do apoio necessário dado a cada um. As falas abaixo demonstram um pouco o acontecido:

> Aluno 5: *Professora, olha se está certo?*
>
> Professora: *Sim, está.*
>
> Aluno 5(não satisfeito): *Está certo, professora?* – olhando para a pesquisadora.
>
> Pesquisadora: *Sua professora disse que sim, está correto!*

De acordo com Soares (2013), os jogos, de um modo geral, carregam em si problemas e desafios de vários níveis e requerem diferentes estratégias, sendo todos esses detalhes delimitados por regras, ou seja, do mesmo modo que as regras vão estabelecer detalhes para que o jogo prossiga, será obrigatório o jogador dominá-las para que possa atuar. As operações

que comporão a estratégia a ser utilizada deverá considerar os mecanismos e as dificuldades do jogo.

Soares (2013) afirma ainda que as regras devem ser livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, e que, por meio delas, há respeito, reciprocidade, confiança, admiração, aprendizagem, melhor relação professor–aluno, ou mais amplamente, entre seres humanos.

Chateau (1984) considera que a gênese das regras pode ser complicada, mas provém essencialmente de quatro possibilidades diferentes que podem aparecer combinadas nos jogos: 1) Regras inventadas, ou seja, originais de alguma atividade, obtidas por consenso e que perpassam vários anos; 2) Regras originadas por imitação, ou seja, aquelas que são resgatadas de uma atividade mais antiga e adaptadas para uma mais recente; 3) Regras aprendidas por tradição; e 4) Regras resultantes da estrutura instintiva.

Para Soares (2013), a presença dessas espécies de regras, isoladas ou relacionadas parece estar absolutamente clara, quando se trata de jogos em grupos, podendo ser explícitas ou implícitas. As regras explícitas são as próprias regras declaradas e consensuais de um jogo, as implícitas são as habilidades mínimas necessárias para que se possa praticar um jogo em que há regras explícitas. Vale salientar que as regras explícitas foram construídas conjuntamente, mediante consenso entre os integrantes do grupo, que chegaram a escrevê-las para facilitar o entendimento.

Na obra *O julgamento moral na criança*, Jean Piaget (1977) dedicou-se a estudar no que consiste o respeito à regra, sob o ponto de vista infantil. A partir da observação de jogos infantis, Piaget identificou dois tipos de obediência às regras. Segundo Piaget e Inhelder (2003), a primeira obediência estaria presente em crianças de até 7-8 anos, sendo caracterizada pelo respeito unilateral e pela heteronomia, a qual conduz ao chamado realismo moral, ou seja, as obrigações são fixadas por uma autoridade e são consideradas intangíveis e imutáveis. Já a segunda obediência se iniciaria a partir dos 7 aos 12 anos e se desenvolveria a partir dos progressos de cooperação social e do desenvolvimento cognitivo operatório, permitindo novas relações morais, fundamentadas no respeito mútuo, e que conduzem à autonomia moral. Nessa situação, as regras passam a ser encaradas como produtos do consenso e podem ser modificadas, desde que haja acordo entre os pares. Também surge o sentimento de justiça, o qual passa a ser central, sobrelevando a obediência cega às regras.

Competição

O aspecto competitivo é inerente aos indivíduos pertencentes à sociedade atual, e no jogo este aspecto não fica de fora. A competição esteve bastante presente entre os alunos, principalmente nas etapas da aplicação dos jogos, conforme as falas dos alunos:

Pesquisadora: *E aí, como está aqui?*

Aluno 1: *Eu consegui acertar tudo.*

Pesquisadora: *Ah é!? Então, quer dizer que você já sabe ler e ganhou o jogo?*

Aluno 2: *Eu ganhei, fui melhor que ela, mas ainda sei ler só um pouquinho!*

Conforme evidenciado na fala acima, verificamos uma competitividade. Ao nos determos ao tema, verificamos que há uma explicação por trás de tais aspectos. De acordo com Legrand (1974), existem cinco classes de jogos: Funcional (envolvendo competições físicas); de Ficção/Imitação (envolvendo simulações); de Aquisição; de Fabricação (envolvendo construção e simulação); e de Competição. A partir desta classificação e de outros pressupostos teóricos, é possível sugerir níveis de interação entre o aprendiz/jogador. A tabela abaixo mostra esses níveis de interação.

Tabela 1 – Níveis de interação entre jogo e jogador.

Nível de Interação	Características
I	Atividades lúdicas que primem pela manipulação de materiais que funcionem como simuladores de um conceito conhecido pelo professor, mas não pelo estudante.
II	Utilização de atividades lúdicas, nas quais se primará pelo jogo na forma de competição entre vários estudantes, com um objetivo comum a todos, podendo ou não ser realizada em grupos.
III	Construção de modelos e protótipos que se baseiam em modelos teóricos vigentes, como forma de manipulação palpável do conhecimento teórico. Elaboração de simulações e jogos por parte dos estudantes, como forma de interação com o brinquedo.
IV	Utilização de atividades lúdicas que se baseiam em utilização de histórias em quadrinho e atividades que se utilizem de expressão corporal em seus diversos níveis.

Fonte: Soares (2013, p. 63)

Tal classificação ajuda a compreender as formas de aplicação do jogo. De acordo com Soares (2013, p. 177): “A sociedade parece imprimir o aspecto competitivo desde a mais tenra

idade [...]. Combatemos a competição no que se refere ao lado ruim dela. O lado bom, de que tudo pode ser melhorado não nos parece ser o que surge das atividades."

Na pesquisa apresentada, podemos verificar que as situações envolvendo a competitividade, se apresentaram dentro da normalidade, ligada ao aspecto do lúdico, pois o jogo proporciona essa alegria, essa euforia.

Ao jogar, o indivíduo se depara com o desejo de vencer, fato que provoca uma sensação agradável, pois os desafios e as competições mexem com nossos impulsos. De acordo com Silveira e Barone (1998, p. 2),

> [...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação. [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência.

A competição caracteriza-se por ser uma situação onde duas ou mais pessoas desejam a mesma coisa ou dela necessitam ao mesmo tempo, fatos estes que também ocorrem na vida. O ponto principal é a forma de reagir diante dela. A teoria de Piaget mostra que a competição nos jogos é parte de um desenvolvimento maior, que vai do egocentrismo a uma habilidade cada vez maior em descentrar e coordenar pontos de vista (SILVA; KODAMA, 2004).

Soares (2013) salienta que o aspecto competitivo é inerente aos indivíduos pertencentes à sociedade atual, afirmando:

> Observamos várias vezes a comparação entre atividades de diversos grupos, seja para terminar mais rapidamente, seja para fazer melhor. Não achamos de fato uma atitude válida, pois preferimos a cooperação, no entanto, parece ser inerente ao jogo moderno (SOARES, 2013, p. 177).

É sobre a cooperação observada que trataremos a seguir.

Aprendizagem colaborativa

O conceito de aprendizagem colaborativa, relacionado ao conceito de aprender e trabalhar em grupo, embora se pareça recente, foi bastante utilizado e implementado por teóricos, pesquisadores e educadores desde o século XVIII.

Na década de 1970, por exemplo, houve muita produção na área da aprendizagem cooperativa e colaborativa. Mas somente na década de 1990 esse tipo de aprendizagem ganhou popularidade entre os professores do Ensino Superior. Como exemplo disso, autores

como David, Roger Johnson e Karl Smith adaptaram a aprendizagem colaborativa para a sala de aula das faculdades e escreveram o livro intitulado *Aprendizagem ativa: cooperação na sala de aula universitária* (IRALA; TORRES, 2004).

A aprendizagem colaborativa parte da ideia de que existem dois tipos de conhecimento: o alicerçado e o não alicerçado. O alicerçado é o conhecimento elaborado, disponível nos livros. O conhecimento não alicerçado é construído socialmente pela interação com outros indivíduos. Este conhecimento é possível de ser alcançado quando pessoas estão trabalhando juntas, conversando e chegando a um acordo (ALCÂNTARA; BEHRENS; CARVALHO, 2001).

Durante todas as etapas percorridas nesta pesquisa, observamos muito o aspecto da colaboração, principalmente no que diz respeito ao ato de jogar, verificando, ao longo do processo, grande entrosamento entre os integrantes dos grupos, o que foi demonstrado na forma de incentivos e encorajamento dos participantes, conforme evidenciado nas falas abaixo:

> Aluno 3: *Mas é difícil!*
>
> Pesquisadora: *Não é difícil!*
>
> Aluno 3: *Mas nós ainda não aprendemos esta sílaba difícil!*
>
> Aluno 2: *Estamos aprendendo.*

A aprendizagem colaborativa pode ser definida como uma metodologia de aprendizagem, na qual, por meio do trabalho em grupo e pela troca entre pares, as pessoas envolvidas aprendem juntas, ou seja, a interação social é um fator fundamental para se atingir o "aprender" e "ensinar" de forma objetiva e, acima de tudo, efetivamente (SILVA; SOARES, 2011).

Conforme verificado nas falas dispostas neste tópico, observamos que os alunos deixaram de ser agentes passivos no processo de ensino–aprendizagem para se tornarem agentes ativos, participando na aprendizagem dos colegas e permitindo que o conhecimento seja construído conjuntamente. A professora, neste caso, atuou como um parceiro, facilitando o processo.

Neste tipo de aprendizagem, o objetivo primeiro é a coconstrução da aprendizagem e não somente a realização de uma tarefa. As ações e tarefas são estipuladas e controladas pelo aluno. A aprendizagem colaborativa se apresenta como uma estratégia onde o professor possui o papel de orientar os estudantes, possibilitando que as habilidades desenvolvidas por meio da interação social seja uma iniciadora no desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem

colaborativa somente terá significado a partir do momento em que o aluno sentir-se livre do estado passivo de aprendizagem, para, então, se reestruturar como cidadão pleno.

Com relação à aplicação dos jogos durante a pesquisa, observamos que o jogo permitiu avaliar o nível de conhecimento dos alunos sobre o tema em questão, permitindo, em muitas ocasiões, direcionar e auxiliar os alunos na discussão correta sobre o assunto. De acordo com Cavalcanti et al. (2012), o jogo propicia o caráter de avaliação do tipo formativa, bem como a capacidade de corrigir o aluno na hora da atividade, fato que não ocorre em uma avaliação tradicional. Cavalcanti et al. (2012) ainda consideram que no jogo há uma avaliação diagnóstica e também formativa. Podemos notar que o aluno reconhece o próprio erro dentro da atividade e acaba por corrigi-lo com pequenas intervenções do professor ou dos próprios jogadores/alunos, ou seja, um processo de autorregulação.

A avaliação formativa acompanha de forma permanente o processo de ensino–aprendizagem, sendo um fator de fundamental importância para a qualidade da aprendizagem (CARDINET, 1993). Segundo Rosado e Silva (2002), a avaliação formativa visa regular o processo de ensino–aprendizagem, detectando e apontando metodologias de ensino mal adaptadas ou dificuldades de aprendizagem dos alunos. Bloom, Hastings e Madaus (1971, apud ROSADO; SILVA, 2002) comentam que, no processo de avaliação formativa, não devem ser utilizados os dados desta avaliação como base para classificação, pois, neste tipo de avaliação, os alunos devem responder sem se confrontarem com a ameaça da classificação, sem os elevados níveis de *stress* que sempre estão presentes em situações de avaliação. Isso, porém, sem diminuir a necessária confiança dos alunos e o clima de intimidade para que o aluno se abra, de modo a demonstrar suas dificuldades, aceitando o erro e evitando, assim, estratégias de dissimulação das dificuldades existentes.

Segundo Miras e Solé (1996, p. 381), a avaliação diagnóstica é aquela que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino e de aprendizagem, ou ainda de acordo com a visão de Bloom, Hastings e Madaus (1975), sendo aquela que busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem. Desta forma, a avaliação diagnóstica pretende verificar qual posição o aluno ocupa frente a novas aprendizagens que irão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de ir de encontro com futuras dificuldades e, em determinados casos, de solucionar situações presentes (KRAEMER, 2006).

Nesta perspectiva, avaliar deixa de significar um “julgamento” sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que ele sabe, quais os caminhos percorridos para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimento, podendo potencializar, revelar suas possibilidades de melhorias e suas necessidades para que a supere (GAMA; FIGUEIREDO, 2009).

Assim, em nossa pesquisa, estiveram presentes estes dois aspectos, pois o jogo propiciou uma avaliação sem “imposições para a obtenção de uma nota para a disciplina”, os alunos mantiveram-se livres e o “errar” era parte do processo, não gerando pressões ou ansiedade diante do erro. Com relação à avaliação diagnóstica, possibilitou a identificação dos principais pontos de dificuldades por parte dos alunos, podendo, assim, auxiliar na solução destas. Em termos de avaliação, a atividade também propiciou uma autoavaliação por parte do professor e do pesquisador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contextos das escolas brasileiras são diversificados e, por isso, partimos do pressuposto, nesta pesquisa, de que qualquer ponderação homogeneizante no intuito de taxar, positiva ou negativamente, o uso dos jogos de alfabetização como estratégia alternativa apresentada pelo *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) para alfabetização de crianças até os 8 anos de idade de alfabetização encobriria particularidades fundamentais a esse processo. Assim, nessa gama de contextos, não nos interessa, ao fim desta pesquisa, fazer uma leitura dicotômica ou distorcida dos dados aqui retratados. É preciso levar em conta, sim, estes dados para que políticas públicas – como o PNAIC e outras, que deverão surgir com foco na alfabetização de crianças até os 8 anos de idade – possam avançar.

A presente pesquisa iniciou-se com base na inquietação se seria possível, por meio do uso dos jogos de alfabetização, colaborar com a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade. Ao concluí-la, podemos afirmar que sim.

Iniciada somente pela observação, as oito primeiras aulas da pesquisa se resumiram na observação do andamento dos jogos aplicados. Ressaltamos que a professora, durante toda a aplicação dos jogos, fazia intervenções pontuais sempre que havia necessidade de esclarecimento de dúvidas e possíveis falhas conceituais existentes nos alunos que participavam da atividade. Por vezes, os alunos trabalharam em duplas, trios. Nesses casos, mesmo havendo vencedores, os demais alunos se mostraram satisfeitos em "aprender brincando", melhorando, desse modo, a relação entre aluno ↔ aluno e aluno ↔ professor, assim como o interesse sobre determinados assuntos despertados pelo jogo, o que também observara Soares (2013) noutro contexto. Nesse sentido, nossos resultados reiteram Chateau (1984), quando afirma que quase todas as pessoas gostam de brincar e conservam tal desejo a vida toda.

Durante a fase da coleta de dados, identificamos a ocorrência de "disputa" entre os alunos. Foram momentos em que a professora e a presente pesquisadora fizeram intervenção, buscando intermediar da melhor forma possível os pontos de conflitos existentes, tanto aqueles relacionados a aspectos ligados ao jogo como também aqueles ligados ao conteúdo. A esse respeito, Soares (2013) afirma que, durante as atividades lúdicas, tanto professores como alunos almejam o mesmo objetivo, porém, muitas vezes, com "disputas" que geram tensão e,

até mesmo, conflitos. Nesses casos, o diálogo e o uso do lúdico podem fornecer pistas ao professor para intervir nas dificuldades do aluno e propiciar intervenções mais eficazes na significação de conceitos voltados à consolidação do desenvolvimento cognitivo do estudante.

Em relação à avaliação, salientamos que o processo aconteceu de forma natural, sem pressões, diferentemente do que, em geral, ocorre em metodologias tradicionais, como, por exemplo, provas, arguições, entre outras. O jogo propicia uma aproximação entre os alunos e os professores. Há um maior diálogo entre esses pares do processo ensino e aprendizagem, o que tem como consequência direta o aumento da afetividade entre/de ambos os lados. Tal aspecto, obviamente, melhora o aprendizado dos alunos.

Diante de tudo o que foi apresentado, podemos afirmar que o jogo é importante e pode ser utilizado como uma excelente alternativa em sala de aula para a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, conforme propõe o PNAIC. O jogo pode auxiliar o professor em sua prática educativa, tornando as aulas divertidas e dinâmicas.

No entanto, como destaca Soares (2013), o jogo não é uma panaceia capaz de resolver todos os problemas ligados ao ensino–aprendizagem de nosso sistema escolar. Ou seja, há outros quesitos que devem ser considerados:

> Aspectos como uma escola bem estruturada e professores bem remunerados podem fazer com que essas estratégias passem a ser muito melhores do que realmente são. Todas elas, desde o jogo até a experimentação. Desde o professor até a família. Desde a escola até a sociedade (SOARES, 2013, p. 189)

Com relação ao fato de os sujeitos da pesquisa terem sido alunos pertencentes à Educação do Campo, observamos o quanto o campo é um espaço privilegiado, onde se mantêm tradições importantíssimas em relação ao brincar.

Durante todas as aulas em que estivemos presentes, percebemos o quanto houve divertimento, entusiasmo, interesse pelas atividades e pelos conteúdos a serem assimilados, contemplando os direitos de aprendizagem. A esse respeito, Soares (2013) destaca que a relação professor–aluno é melhorada quando ambos se divertirem conjuntamente.

Sobre a Educação do Campo, ressaltamos a necessidade constante de se desenvolverem currículos cujos olhares apontam para uma educação do campo sobre cada realidade, sem perder de vista que esta diversidade é extremamente rica.

Pensamos ainda que, em se tratando da alfabetização e do letramento, seja no campo, seja em qualquer lugar, precisamos garantir que os alunos tenham o direito de se alfabetizarem até os 8 anos de idade, tenham direito ao acesso à escrita. Isso porque permitir

tal acesso é garantir a cultura, construída ao longo dos anos pela humanidade e pela qual se medeia as relações sociais e possibilita o acesso a diversas práticas sociais.

Dessa forma, ao concluir esta pesquisa, proclamamos a necessidade de se reconhecerem os jogos de alfabetização – estratégia alternativa apresentada pelo PNAIC – como um grande aliado no processo de alfabetização e letramento, a fim de os aprendizes terem condições de se apropriarem da leitura e da escrita para, assim, poderem participar com autonomia das situações de interação socioverbal em que tais capacidades são exigidas.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, P. R.; BEHRENS, M. A.; CARVALHO, R. G. **Projeto Pacto**: pesquisa em aprendizagem colaborativa com tecnologias interativas (1999-2000). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2001. CD-ROM.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. **Jornal do Brasil**, 20 de julho de 1974.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Muffarej. **Escola e direito**: reinventado a escola multiseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARENDT, Hannah. **O que é política**. Rio de Janeiro: BCD União Editoras. 1998.

ARENHART, Deise. Pequenos lutadores: um estudo sobre a construção da infância no interior do MST. Florianópolis: **Zero Seis**, n. 11, jan-jun/2005, p. 36-54. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/96>. Acesso em: 31 maio 2016.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G. e FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2011. Disponível em: <http://educampoparaense.eform.net.br/site/media/biblioteca/pdf/Colecao%20Vol.2.pdf>. Acesso em: 31 maio 2016.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2)

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções, processos e desafios. In: NETO, Antonio Cabral et al. **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch [1929]. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. **Integração de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

BITTENCOURT, Glaucimar Rodrigues; FERREIRA, Mariana Denise Moura. **A importância do lúdico na alfabetização**. 2002. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade da Amazônia, Belém, 2002.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUZA, Maria Alice Fernandes de. Andaimes e Pistas de Contextualização: um estudo do processo interacional em sala de alfabetização. In: TACCA, Maria Carmem Vilela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006, p. 167-179.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves, et al. (Orgs.). **Jogos de Alfabetização**. Brasília/ Recife: Ministério da Educação/ UFPE-CEEL, 2009.

BRASIL. **Decreto lei n. 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/ leis/L4024.htm>. Acesso em: 18 março 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http;//www.planalto. gov.br/ccvil03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 março 2016.

_____. REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO CADERNO DE SUBSÍDIOS BRASÍLIA. Outubro, 2003.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Caderno de Subsídios. Brasília: Inep/MEC, 2004.

_____. **Programa Mais Educação**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ programa-mais-educacao>. Acesso em: 05 março 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012a.

_____. Documento Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo Básico de Alfabetização (1°, 2°, 3° anos) do Ensino Fundamental, 2012b.

_____. **Guia de livros didáticos**: PNLD Campo 2013: Guia de Livros. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012c.

_____. **Portaria n. 482**, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/55320404/ dou-secao-1-10-06-2013-pg-17>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas críticas**. Brasília, v. 8, n. 14, p. 5-20, jan./jun. 2002.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 2001.

CALDART, Roseli Salete. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma educação no campo, n. 4).

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARDINET, J. **Avaliar é Medir?** Rio Tinto: Edições Asa. 1993.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 96-97

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL; Francisca Izabel Pereira; MARTINS; Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAVALCANTI, E. L. D.; CARDOSO, T. M. G.; MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H. F. B. Perfil Químico: debatendo ludicamente o conhecimento científico em nível superior de ensino. **Revista Electrónica de InvestigaciónenEducación em Ciencias**, v. 7, n. 1, p. 1-13, jul. 2012.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. Tradução de Guido de Almeida, São Paulo: Summus Editora, 1984.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set/dez. 2004.

ESTADO DE MINAS GERAIS. **Portaria n. 321/1978**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, 10 de outubro de 1978.

FELÍCIO, Cínthia Maria. **Do compromisso à responsabilidade lúdica**: ludismo no ensino de Química na formação básica e profissionalizante. 2011. 165 f. Tese (Doutorado em Química). Universidade Federal de Goiás, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/ handle/tde/1020>. Acesso em: 12 jun. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

_____. Os campos da pesquisa em Educação do campo: espeço e território como categorias essenciais. In MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

FERNANDES, Domingos. Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 40, n. 3, p. 289-348, 2006. Disponível em: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1180/628>. Acesso em: 12 jun. 2016.

FERREIRA, Ana Paula Aragão. **O que os professores da rede pública estadual do semiárido sergipano dizem sobre o PNAIC – eixo matemática**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática). Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://bdtd.ufs.br/handle/tede/1943>. Acesso em: 23 set. 2016.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 23. ed. Editora: Cortez, 1985.

_____. Uma reflexão sobre a língua oral e aprendizagem da língua escrita. **Pátio**, Porto Alegre, n. 29, p. 8-12, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Editora UNESP, 2001. Coleção Educação e Mudança. Vol. 1, 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GAMA, A. de S.; FIGUEIREDO, S. A. de Avaliação diagnóstica na prática pedagógica. **Questões de Linguística e Linguagem**, Nova Andradina, v. 9, 2009.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

GHIRALDELLI JR, P. **História da educação**. São Paulo, Cortez, 1990.

GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler**: uma escola democrática (1961 – 1964). 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; São Paulo: Cortez, 1980.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 97-109.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientação para inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação

Básica, 2007, p. 85-96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

IGNACHEWSKI, IIdamara. O lúdico na formação do educador. In: ROSA, Adriana (Org.). **Lúdico & Alfabetização**. Curitiba: Juruá, 2011, p. 81-85.

IRALA, E. A. F.; TORRES, P. L. O uso do AMANDA como ferramenta de apoio a uma proposta de aprendizagem colaborativa para a língua inglesa. **11º Congresso Internacional de Educação a Distância**. Salvador, 7 a 10 set. 2004, p. 1-12. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/172-TC-D4.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.

KENSKI, Vani M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia D. e CARVALHO, Anna P. de (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, p 95-106.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAEMER, M. E. P. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. **Revista Gestão Universitária**, Porto Alegre, v. 104, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação – MEC / Secretaria de Educação Básica – SEB, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012.

LEGRAND. L. **Psicologia aplicada à educação intelectual**. Rio de janeiro: Zahar Editores, 1974.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 23-40.

MIRANDA, Marília Gouvea. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LATES; S. T. M; CODO, W. **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MIRAS, M.; SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa**: questões de reflexão. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Z. M.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; FERREIRA, M. C. R. **Creches**: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PALUDO, Conceição. Educação Popular e Educação (Popular) do Campo: In: MIRANDA, & SCHWENDLER, (org.). **Educação do Campo em movimento**: teoria e prática cotidiana. Vol. 1. Curitiba: Editora UFPR, 2001.

PARDO, José Luis. **El sujeto inevitable**. In: CRUZ, Manuel (Org.). Tiempo de subjetividad. Barcelona: Paidós, 1996, p. 133-154.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro, 2014.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

RIBEIRO, M. P. de O. **Jogando e aprendendo a jogar**: funcionamento cognitivo de crianças com história de insucesso escolar. São Paulo: Educação/ Fapesp, 2005.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 295-301.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Produzir textos na alfabetização: projetando práticas. In: **Revista Educação**. Guia de Alfabetização: Os caminhos para ensinar a língua escrita. n. 1, p. 44-59, São Paulo: Editora Segmento, 2010.

ROSADO, António; SILVA, Catarina. **Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens**. 2002. Disponível em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>. Acesso em: maio 2015.

SACRISTÁN, G. Os professores como Planejadores. In: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO JOSÉ, L. de. **Os efeitos do Pró-Letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Ana Araújo. Literatura para Bebês. **Pátio**, Porto Alegre, n. 25, fev./abr. 2003.

SILVA, A. F.; KODAMA, L. M. Y. **Jogos no ensino da Matemática**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 25 a 29 de outubro de 2004. CD-ROM .

SILVA, Leandro Luciano; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Outra perspectiva para a Educação do Campo. **Caderno de Ciências Agrárias**, v. 7, n. 1, jan/abr. 2015.

SILVA, V. A.; SOARES, M. H. F. B. Aprendizagem Colaborativa em Ensino de Química: o caso da complementação cognitiva como parte do desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula. In: **IV Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino** (EDIPE), Goiânia, 2011.

SILVEIRA, R. S.; BARONE, D. C. A. **Jogos educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática, 1998.

SINCLAIR, J. M.; COUTHARD, R. M. **Towards an analysis of discurse**. London: Oxford University Press, 1975.

SOARES, L. J. G. Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia. In: SOARES, L. J. G. et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 78-99.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, n. 16, jul. 2003.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed., 9. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. 128 p.

_____. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Pátio**, Porto Alegre, n. 29, 2004b, p. 19-22.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, M. H. F. B. **Jogos e atividades lúdicas para o ensino de Química**. Goiânia: Kelps Editora, 2013.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2016.

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich / BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO 3° ANO/1°CICLO

Questões norteadoras

Parte I – Formação Inicial e Continuada (PNAIC)

01) Você leciona em uma classe do 3°ano/1°ciclo e com certeza percorreu um caminho de formação e estudos para chegar até aqui. Conte com suas palavras, como foi esta trajetória desde a sua formação inicial até o momento, de forma especial o tempo que você trabalha como alfabetizadora na Educação do Campo.

02) Das teorias que tratavam a alfabetização e o letramento com jogos e que você estudou em sua formação inicial, qual delas você acredita ser mais apropriada para alfabetização e o letramento na atualidade? Por quê?

03) Em sua trajetória acadêmica você fez estágio em turmas de alfabetização que trabalhava com jogos? Chegou a dar aulas ou realizou apenas observações? Que contribuição o estágio trouxe para sua formação?

04) Em relação à formação continuada do PNAIC: Como se deu a sua formação? Onde? Em que momento?Estudou ou estuda autores que falam sobre a importância dos jogos na alfabetização e letramento?

Parte II – Prática docente

01) Você tem uma teoria que embasa o seu trabalho hoje, na alfabetização no campo?

( ) sim ( ) não Qual? _____

02) Que método ou quais métodos você utiliza para ensinar seus alunos a ler e escrever? De que forma o faz?

03) Você trabalha como jogos para alfabetizar e letrar?

04) De que forma você avalia o desenvolvimento da escrita e da leitura dos seus alunos?

05) Você tem alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita?

( ) sim ( ) não

Ao que você atribui essas dificuldades? _____

06) Como você trabalha com os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita?

07) Pensando no seu trabalho como professora alfabetizadora, como e onde aprendeu a ensinar da forma como o faz hoje?

08) Que relações você estabelece entre o que aprendeu na sua formação inicial e continuada de forma especial no PNAIC em se tratando de Jogos para Alfabetização e a sua prática hoje em sala de aula?

09) Se você tivesse que dar uma nota ao PNAIC numa escala de 1 a 5, qual a nota você daria a este tipo de formação continuada? Por quê?

10) O PNAIC / Campo fez com que o seu olhar sobre a educação no campo modificasse? Conte-nos um pouco sobre isso.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____

Idade: _____

Tempo que leciona nas séries iniciais do 1°ciclo: _____

Tempo que leciona nesta escola: _____

Tempo que leciona no 3°ano/1°ciclo: _____ Formação: ( ) Magistério ( ) Pedagogia

Outros: _____

Pós Graduação ( ) sim ( ) não

Em qual área do conhecimento? _____

Questões norteadoras

Bloco 1 – Formação inicial

a) Fale um pouco da sua formação até se tornar professora dos anos iniciais, como foi? Que lembranças você tem?

b) Quais os pontos positivos e negativos da sua formação inicial em relação aos conteúdos e a metodologias que você necessita para alfabetizar e letrar?

c) Que teorias você se recorda que foram abordadas quando estudou sobre alfabetização?

d) Como foi seu estágio? Você chegou a alfabetizar alguém ou assistiu aulas de alfabetização?

e) O que você estudou sobre o uso de jogos na alfabetização?

f) Estudou cartilhas? Quais? Chegou a trabalhar com alguma delas?

g) Lembra de algum autor, ou autores, que estudou? Tem preferência por algum deles?

Bloco 2 – Formação Continuada (PNAIC)

a) Fale um pouco sobre a sua experiência mediante a ser cursista do PNAIC/CAMPO. Esta formação mudou o seu modo/maneira de alfabetizar? Por quê?

b) Quanto ao material do PNAIC, o que você achou dos cadernos? Os conteúdos abordados por eles contribuem de fato para que o professor cursista possa desempenhar um bom trabalho frente a alfabetização e letramento na "idade certa"?

c) Você recebeu 8 cadernos do PNAIC cujos textos, orientações e todo embasamento dialogava com o trabalho de um professor que atua no campo. Você acha que este tipo de adequação do material didático à realidade onde o professor leciona é válida.

( ) sim ( ) não Por quê?

Bloco 3 – Prática docente

a) Para você, o que vem a ser alfabetização e letramento?

b) Das teorias estudadas no PNAIC, tem alguma que você coloca em prática hoje em suas aulas?

c) Como você organiza sua aula em termos de alfabetização e letramento quando se trata do trabalho com jogos? De que forma você desenvolve esse trabalho com seus alunos? 03) De que forma você avalia o desenvolvimento da escrita dos seus alunos?

d) Você tem alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita?

( ) sim ( ) não

Ao que você atribui essas dificuldades? _____

05) Como trabalha com os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita?

06) Pensando no seu trabalho como professora alfabetizadora, como e onde aprendeu a ensinar da forma como o faz hoje?

07) Que relações você estabelece entre o PNAIC e a sua prática docente hoje no que tange ao uso de jogos para alfabetizar?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA
3°ANO/1°CICLO

01) Em relação à sala de aula:
? aspectos físicos, organização, materiais utilizados, gêneros textuais em evidência na sala.

02) Em relação às turmas: ? perfil
de participação dos alunos; ?
relação dos alunos entre si.

03) Em relação às atividades de leitura mediante os jogos:
? tipos de jogo;
? estratégias utilizadas para ensinar ;
? frequência das atividades.

04) Em relação às atividades de registro dos jogos(nos casos em que envolvia escrita):
? atividades propostas;
? estratégias de ensino utilizadas;
? frequência das atividades;
.
05) em relação à postura do professor:
? relação com os alunos;
? estratégias de ensino utilizadas;
? conduta diante de alunos com dificuldades no aprendizado;
? domínio das orientações em relação ao jogo a ser ensinado.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO DE CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS) N. 466 DE 2012

Nós, Marlandes de Fátima Evaristo Rodrigues Galvão, pesquisadora, RG. M 8.078200, e Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida Martins, orientadora, RG. MG 38.531.809, responsáveis pela pesquisa intitulada como *Os jogos como ferramenta de aprendizagem na alfabetização em uma escola do campo.*

Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa.

- ✓ Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) na pesquisa.
- ✓ O material e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a nossa responsabilidade.
- ✓ Os resultados da pesquisa serão tornados públicos em periódicos científicos e/ou em encontros, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação.
- ✓ Assumimos o compromisso de suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, consequente à mesma, a qualquer um dos sujeitos participantes, que não tenha sido previsto no termo de consentimento.
- ✓ O Conselho de Ética na Pesquisa da UFMG será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa, por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da interrupção da pesquisa.
- ✓ As normas da Resolução 196/96 serão obedecidas em todas as fases da pesquisa.

Belo Horizonte, ____ de _____de 2016.

_____

Marlandes de Fátima Evaristo Rodrigues Galvão
CPF 007.346.196-26

_____

Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida Martins
CPF187.526.753-00

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARA COLETA DE DADOS

Eu, ... , professora do 3°. Ano/1°ciclo, AUTORIZO a coleta de dados da pesquisa intitulada como *Os jogos como ferramenta de aprendizagem na alfabetização em uma escola do campo*, realizado pela pesquisadora Marlandes de Fátima Evaristo Rodrigues Galvão sob a orientação da Professora Dra. Maria de Fátima Almeida Martins para fins de pesquisa do mestrado profissional em Educação e Docência – FaE/UFMG, após a aprovação do referido projeto.

Belo Horizonte, ... de..... de 2016.

_____

Professora

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Marlandes de Fátima Evaristo Rodrigues Galvão, responsável pelo projeto de pesquisa *intitulado Os jogos como ferramenta de aprendizagem na alfabetização em uma escola do campo* a realizar fotos e/ou vídeos que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei nº 10.7412003) e das pessoas com deficiência (Decreto nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004).

Belo Horizonte,de..... de 2016.

_____ _____

Participante da pesquisa Pesquisador responsável pelo projeto

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: *Os jogos como ferramenta de aprendizagem na alfabetização em uma escola do campo*

Nome do Pesquisador Principal: Marlandes de Fátima Evaristo Rodrigues Galvão
Nome da Orientadora: Dra. Maria de Fátima Almeida Martins

Esclarecimentos sobre a pesquisa:

Natureza da Pesquisa: o Sr.(a) _____ está convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade de analisar o emprego e a importância dos jogos de alfabetização como estratégia alternativa apresentada pelo *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) para alfabetização de crianças até os 8 anos de idade.

1. Participantes da Pesquisa: 1 professora e 16 alunos do 3° ano/1°ciclo.
2. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o Sr(a) permitirá que o pesquisador colete dados que ofereçam subsídios para fundamentar a pesquisa. O Sr(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o Sr (a). Sempre que quiser, pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
3. Sobre as entrevistas: as entrevistas serão realizadas em dias e horários a combinar, acontecerão separadamente utilizando-se de uma metodologia interativa e qualitativa.
4. Sobre as observações: as observações serão realizados em dias e horários a combinar.
5. Riscos e desconfortos: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com SeresHumanos, conformeResolução no. 4666/2012do ConselhoNacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. Confidencialidade: todas as informaçõescoletadas nesteestudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o Sr(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos a respeito da temática em questão, refletindo na melhoria de suas práticas em sala de aula. A pesquisadora se comprometerá a divulgar os dados obtidos.
8. Pagamento: o Sr(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

ANEXO D – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

_____

Participante da Pesquisa

_____

Pesquisador

_____

Orientadora

Pesquisador principal:
Marlandes de Fátima Evaristo Rodrigues Galvão
Tel.: (37) 998282414 – E-mail: marlandes@bol.com.br

Orientadora:

Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida Martins

Tel.: (31) 3409-6226 – E-mail: falmartins@ufmg.br

Comitê de Ética em Pesquisa UFMG
Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º Andar – Campus Pampulha – Belo Horizonte/MG – CEP: 31270-901 – Tel.: (31) 3409-4592
E-mail: coep@prpq.ufmg.br