

AS ESCRITAS NA ESCOLA DO CAMPO

Isaura Isabel Conte¹

RESUMO: O texto apresenta reflexões sobre escolas de Educação do Campo diante do processo de escrita, enfatizando leitura, alfabetização e letramento, sobretudo, relativos à Língua Portuguesa. Evidencia potencialidades e dilemas enfrentados no processo da escrita e seu aperfeiçoamento. A pesquisa é qualitativa do tipo bibliográfica sistemática narrativa, tendo como fonte, artigos capturados na plataforma Cafe/Capes até o ano de 2023. Os resultados demonstram a importância da Educação do Campo para o ensino da escrita da Língua Portuguesa vinculada ao contexto dos alunos, embora ainda seja preciso avançar; as classes multisseriadas requerem atenção urgente frente a formação de professores para esta especificidade ser um potencial; a interdisciplinaridade mostrou-se eficaz interlocutora entre escrita e comunidade; há necessidade de superar a concepção de escrita escolar para perceber leituras e letramentos dos camponeses.

PALAVRAS-CHAVE: Escritas; Educação do Campo; Aprendizagem; Letramentos.

WRITINGS IN COUNTRYSIDE SCHOOLS

ABSTRACT: This text presents reflections on Countryside Education schools in relation to the writing process, emphasizing reading, literacy, and the acquisition of language skills, particularly in Portuguese. It highlights the potentialities and dilemmas faced in the writing process and its improvement. The research is qualitative, comprising a systematic narrative bibliographic study, with sources derived from articles obtained on the Cafe/Capes platform up to the year 2023. The findings demonstrate the importance of Field Education for teaching writing in Portuguese, linked to students' contexts, although there is still much progress to be made; multi-grade classrooms urgently require attention regarding the training of teachers so this specificity becomes a potential strength; interdisciplinarity has proven to be an effective communicator between writing and the community; there is a need to overcome the concept of school writing to acknowledge the readings and literacies of peasantry communities.

KEYWORDS: Writings; Countryside Education; Learning; Literacies.

LOS ESCRITOS EN LA ESCUELA DEL CAMPO

RESUMEN: El texto presenta reflexiones sobre las escuelas de Educación del Campo en torno al proceso de escritura, con énfasis en la lectura, la alfabetización y la alfabetización, especialmente de la lengua portuguesa. Destaca potencialidades y dilemas enfrentados en el proceso de escritura y su mejora. La investigación es cualitativa, de tipo bibliográfico narrativo sistemático, teniendo como fuente artículos capturados en la plataforma Cafe/Capes hasta el año 2023. Los resultados demuestran la importancia de la Educación Rural para la enseñanza de la lengua portuguesa escrita vinculada al contexto de los estudiantes, aunque aún es necesario avanzar; las clases multigrado requieren atención urgente en términos de formación docente para que esta especificidad tenga potencial; la interdisciplinariedad demostró ser un interlocutor eficaz entre la escritura y la comunidad;

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da Universidade Federal de Rondônia (Unir), com atuação no Departamento de Ciências Humanas e Sociais no campus de Ji-Paraná/RO. E-mail: isaura.conte@unir.br

Es necesario superar la concepción de la escritura escolar para comprender la lectura y la alfabetización de los campesinos.

PALABRAS CLAVE: Escritos; Educación del Campo; Aprendizajes; Alfabetizaciones

INTRODUÇÃO

A língua portuguesa no Brasil, por ser oficial, deve ser ensinada em todas as escolas, e, de modo geral, as crianças nela ingressam sendo bons falantes. Assim, ela serve para aperfeiçoar aquilo, que em grande parte, já se sabe e se pratica. Logicamente, a escola tem a função de ensinar a língua padrão, considerada culta e aí está a questão: em como ela ensina modos de fala e de escrita. Ela possui sobre si a responsabilidade do ensino da língua considerada culta, pois “na verdade, a atenção escolar se concentra na produção da escrita²”.

Este texto possui como centro das discussões a escrita nas escolas do campo e, desse modo, leva em consideração concepções de Educação do Campo e de escola do campo, como sendo aquela, que não apenas é situada no meio rural, mas seu currículo, permeado pelo modo de vida, de cultura e de saberes da comunidade a qual ela pertence, ou não seria escola Do campo, seria apenas escola No campo³.

Considerando o ensino da Língua Portuguesa (LP) brasileira, a escrita, não é dissociada da leitura e da compreensão. Ora, no senso comum, ou se sabe ou não se sabe escrever, ou ainda, se diz que a pessoa escreve mal ou bem. O fato de bem ou de mal escrever, por sua vez, depende para qual finalidade é a escrita e qual o valor dela para determinado grupo de pessoas. Quando se trata da escola, há bastante ênfase no certo *versus* o errado em vista da escrita da língua padrão, ou normativa. Contudo, independente do lugar em que a escola é situada, o ensino da escrita e o consequente aperfeiçoamento é a sua função primordial.

Não se pode negar, porém, as diferentes perspectivas e significados frente a sua aprendizagem e seu uso na cidade ou no campo, em territórios quilombolas,

² NEVES, Maria Helena de Moura. Linguística, uso linguístico e gramática escolar. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (orgs.). *Língua portuguesa. Pesquisa e ensino*. São Paulo: Educ/Fapesp, 2007. p. 129-140.

³ CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular e Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Nabuco, 2012. p. 257-265.

indígenas, entre outros, pois as motivações e necessidades entre um local e outro podem ser bastante distintos e esse fator precisa ser entendido e considerado. No campo, por exemplo, a escola assim como a escrita, não tinham um lugar de grande importância ao longo dos tempos, pois as pessoas viviam e trabalhavam sem sentir falta delas, aliás a escola representava o lugar do não trabalho, do ócio⁴. Para povos indígenas, a língua do colonizador e a escola, também representaram bem mais invasão colonial do que possibilidade de bem viver⁵.

Diante disso, por meio deste texto, pretendemos desvelar e verificar o que se tem produzido e divulgado no país sobre o processo de escrita nas escolas do campo, para podermos entender melhor o significado e também as necessidades e/ou lacunas frente à escrita no espaço camponês, visto que não se trata mais de fazer uma mesma forma de educação urbana no campo. Esta afirmação se dá amparada em concepções de Educação do Campo como novo paradigma, que visa a superação da educação rural, a qual oferecia o mínimo, com conteúdos desconexos da realidade dos sujeitos.

A Educação do Campo, em sua concepção, defende a escola não apenas como lugar de ensino-aprendizagem de conteúdos e/ou disciplinas. A escola é um lugar, sobretudo, de formação humana e de uma educação que tem a ver com a vida daquela população ou povo, portanto, deve considerar o seu contexto, seus modos de viver, de produzir, de lutar, de celebrar e, de fazer cultura no campo. No mesmo sentido e ao trazer discussões sobre a escola do campo, enfatizando que não se trata de qualquer escola, sublinha-se o papel dos educadores e educadoras:

Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas, professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que tipo de ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar⁶.

Desse modo, os educadores e educadoras são necessários para ensinar, mas também para produzir processos humanizadores diluídos na didática escolar

⁴ Obra de BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 9. ed. São Paulo: Braziliense, 1981.

⁵ GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

⁶ CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzales; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004, p. 87-131.

e no currículo em si, incluindo a aprendizagem da escrita. Assim, ao nos debruçarmos de forma específica para a escrita nas escolas do campo, evidenciaremos aspectos relevantes e/ou inovações, assim como também os dilemas e desafios enfrentados. Para cumprir com nosso objetivo, buscamos localizar artigos científicos na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sobre a temática, uma vez que com livros e artigos impressos não seria possível desenvolver uma pesquisa ampla, pois não são de fácil acesso, considerando a abrangência nacional.

Em uma verificação exploratória no portal de periódicos da Capes, não encontramos nenhum texto que faz a sistematização para dar a conhecer, de forma mais abrangente possível, percepções sobre as escritas na realidade das escolas do campo brasileiras e conseqüentemente, pensar melhor sobre o assunto. Poderíamos perguntar? Por quê ter como foco escolas do campo e não todas, visto que o ensino da LP é necessário em todo o território brasileiro? Em resposta, afirmamos: há um paradigma da Educação do Campo e, por meio dele, a educação e o ensino são circundados e entrelaçados com as suas comunidades, anseios e lutas.

A Educação do Campo, como fenômeno recente, contrapondo a escassez e arremedo do que fora a educação rural, pela primeira vez é colocada no conjunto das políticas educacionais do Brasil pelos camponeses e camponesas organizados em movimentos populares de luta por terra⁷. Logo, a escola do campo está no centro do debate da Educação do Campo em um contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação e aponta para um projeto de sociedade:

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social⁸.

⁷ CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular e Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Nabuco, 2012. p. 257-265.

⁸ MOLINA, Mônica Molina; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular e Rio de Janeiro, Escola Politécnica de saúde Joaquim Nabuco. p. 324- 331.

A Educação do Campo afirma a diversidade de sujeitos e do modo de produzir a existência em diversos territórios, compreendendo indígenas, quilombolas, ribeirinhos, agricultores, extrativistas, enfim, povos das águas, das florestas e do campo⁹ e a partir dessa constatação, as escolas dessas populações e povos não podem, e jamais poderiam ser homogêneas em seus formatos e mesmo currículos. Uma parte delas são multisseriadas, a depender, principalmente, da quantidade de alunos nas classes, uma vez que a realidade de moradia, espacialmente falando é muito distinta do espaço urbano. As famílias, de modo geral, se aglutinam em torno de comunidades, mas algumas residem a longas ou razoáveis distâncias das demais e esse fator interfere no número de alunos das escolas.

Um fator fundamental para a existência das escolas multisseriadas é a manutenção da escola na comunidade, e, assim, juntam-se diferentes níveis de conhecimentos em uma mesma classe sob a regência de um mesmo professor ou professora¹⁰. A esse respeito, os autores destacam que ainda há preconceito para com as escolas ou classes multisseriadas, como se fossem algo somente do passado, que estariam em extinção ou que deveriam ser extintas, devido a ideia predominante da seriação como sinônimo de moderno, o que deve ser problematizado. Sobre as escolas ou turmas multisseriadas há silenciamento, abandono e falta muita coisa, inclusive olhares cuidadosos da política pública, para que ela possa ser reconhecida como um lugar importante e de possibilidades

De acordo com o Ministério da Educação¹¹, dados de 2019 demonstram haver mais de 80.000 classes multisseriadas no país e por isso criou o Programa de Acompanhamento e Formação Continuada para o ensino multisseriado no processo de alfabetização (Praema). Esse Programa visa auxiliar em suporte pedagógico e de gestão em classes de alfabetização multisseriadas. Isso

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB/01/2002*, de 03 de abril de 2002. Instituiu as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

¹⁰ SANTOS, Fábio Josué dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). *Escola de direito*. Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 35-47.

¹¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC cria programa de formação para ensino multisseriado. 12 de julho de 2024. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/mec-cria-programa-de-formacao-para-ensino-multisseriado>. Acesso em 17 mar. 2025. Notícia.

demonstra que a multisseriação não está em extinção e, precisa de formação específica para os profissionais que nela atuam, dada a realidade, para que se consiga ter êxito no desenvolvimento de práticas pedagógicas no processo de ensino.

O processo de ensino, implicando nas práticas pedagógicas, não é neutro: é permeado por concepções de educação, articulando os objetivos do ensino, os conteúdos, métodos e as condições de trabalho¹². Por isso, ao tratarmos de escritas nas escolas do campo precisamos levar em conta quem são os sujeitos do processo de aprendizagem, quem são os professores e professoras e, aonde ocorrem as práticas, sob quais condições. Esses aspectos se puseram em nossa pesquisa e, além disso, concepções de alfabetização e letramento devido ao fato de atravessarem o processo de escrita e, sobre eles, traremos discussões possíveis.

Sobre alfabetização e letramento, é preciso entender que são práticas indissociáveis e interdependentes, embora carregam sentidos diferentes. Alfabetização é o ato de aprender a decodificar códigos, que leva à leitura e à escrita, por isso afirma-se que alguém é alfabetizado ao saber ler e escrever. Letramento por sua vez, implica em fazer o uso desses códigos na realidade social; letrar é mais que alfabetizar porque implica ler e escrever associado a um contexto revestido de sentido social¹³. Os camponeses/as que não sabem escrever e leem muito bem a sua realidade para exercerem seus trabalhos, seriam letrados? De qual escrita e leitura eles precisam para viverem bem?

O percurso metodológico e os achados da pesquisa

A pesquisa que deu origem a este texto é qualitativa, respondendo assim, a questões da realidade que não podem ou não devem ser quantificadas¹⁴, sendo do tipo bibliográfica, sistemática de revisão narrativa. A pesquisa bibliográfica¹⁵ parte de fontes como livros, revistas, jornais, base de dados disponíveis na internet,

¹² LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

¹³ SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

¹⁴ MINAYO, Maria Cecília. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília (org.). *Pesquisa social, teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

¹⁵ GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

teses, dissertações, periódicos, anais de eventos, entre outros. Dentre as fases desse tipo de pesquisa, o autor descreve a formulação de um problema para a investigação; plano ou projeto de trabalho, identificação de fontes, leitura, agrupamento de dados e redação do texto.

Podemos afirmar que a pesquisa de revisão sistemática segue critérios bastante rigorosos com relação ao percurso do trabalho, desde a elaboração do projeto de pesquisa¹⁶, como foi nosso caso, partindo de uma pergunta clara a ser respondida, perpassada pela coleta de dados, sua análise e sistematização final. A revisão sistemática, em síntese, busca sistematizar outras pesquisas, conforme pode-se ver no excerto:

[...] a revisão sistemática, como o próprio termo indica, consiste em revisar, de modo sistemático, a literatura que já foi previamente produzida e divulgada. Pode ser entendida como uma pesquisa que revisa outras pesquisas a partir de um sistema ou protocolo, de modo sistemático e rigoroso¹⁷.

No caminho do desenvolvimento da pesquisa, seguimos os seguintes passos: 1) estudo de textos e pesquisa exploratória para elaboração do projeto de pesquisa com a definição do problema de investigação. 2) primeira busca de todos os artigos (em língua portuguesa), que tratam do tema, utilizando os seguintes descritores ‘escrita’ AND ‘escola do campo’; ‘letramento’ AND ‘escola do campo’; e, ‘escrita’ AND ‘educação do campo’. A busca foi realizada em janeiro de 2025 na Cafe/Capes¹⁸, compreendendo todo o período até o ano de 2023. O arquivamento dos textos para cada busca foi realizado em pastas separadas pelos descritores, sendo essa a primeira seleção, por título.

Na sequência, a fase 2) se deu com a leitura de todos os resumos e palavras-chave dos textos e a primeira exclusão. Foram excluídos os artigos repetidos e os que, a esse segundo olhar, não tratavam diretamente da temática a qual nos propusemos. Na fase 3) houve a leitura geral dos textos e fichamento, sendo que

¹⁶ O Projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê científico da Universidade Federal de Rondônia, com o título: As escritas na escola do campo.

¹⁷ Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023, p. 146). Obra: CAMPOS, CAETANO; LAUS-GOMES. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade* - LES, v.27, n.54, 2023, DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2702>. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2702-Texto%20do%20Artigo-15210-1-10-20230602.pdf>.

Acesso em 12 fev. 2024.

¹⁸ <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acesso-cafe.html>

tivemos ainda duas exclusões pelo fato do texto não trazer elementos (suficientes) os quais buscávamos; na fase 4) realizamos o agrupamento dos textos por assuntos específicos de acordo com categorias de análise surgidas durante a leitura completa e fichamento; por fim, na fase 6) houve a elaboração do artigo para a divulgação dos resultados.

Vale destacar que, nas três buscas efetuadas, houve um grande número de trabalhos repetidos entre si, no entanto, foi necessário fazê-lo a fim de encontrar o maior número possível de textos sobre nosso objeto de pesquisa; caso não tivéssemos feito a captura utilizando três descritores diferentes, teríamos deixado de fora textos importantes. Outra observação é que, embora os títulos dos artigos versavam sobre campo e não rural, a concepção de Educação do Campo não estava presente em todos, mas esses eram a minoria. Os quadros abaixo, Quadro 1 Quadro 2 e Quadro 3, apresentam os artigos selecionados em cada descritor.

Artigos selecionados

Quadro 1: Busca por 'escritas' *AND* 'escola do campo'.

nº	Autores/as	Título
1	RIBEIRO, Nilza Brito; SOUZA, Ana Caroline Silva (2015)	Práticas e representações com trabalho de escrita em uma escola do campo.
2	HEHR, Roseli Gonoring; FOERSTE, Erineu (2020)	Produção escrita na escola do campo: experiências, desafios e possibilidades.
3	ALMEIDA, Benedita de; GARRIDO, Elisa (2011).	As trilhas da escrita mediando aprendizagens na formação continuada de alfabetizadores de escolas do campo
4	JACOB, Marina de Souza (2016)	Variedade padrão e escrita na escola do campo: construir novos caminhos para a participação cidadã crítica do aluno e do professor.
5	ARAÚJO, Gustavo Cunha; AMORIM, Gilmar Ferreira (2020)	Histórias em quadrinhos com jovens e adultos camponeses: análise de uma experiência em Maranhão, Brasil.
6	SILVA, Márcia Batista da; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; SILVA, Amós Santo (2019)	Alfabetização e letramento na educação do campo: Jogos didáticos e atividades contextualizadas com os saberes campesinos.

7	NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; BUENO, Letícia Aguiar (2018)	Letramento e oralidade em uma turma de pré-escola de educação infantil do campo.
8	MARTINS, Aleida Ana Silva; REIS, Edmerson dos Santos (2020)	Multiletramentos em contextos multisseriais: uma abordagem sobre educação do campo no semiárido baiano.
9	PADILHA, Joice Amaral; PISKE, Eliane Lima; DOLCI, Luciana Netto (2018)	Inserção na escola do campo e os entrelaçamentos com a educação ambiental: o que é variação linguística para essa comunidade escolar?

Fonte: elaborada pela autora.

Quadro 2: Busca por 'escrita' AND 'educação do campo'

nº	Autores/as	Título
1	QUARESMA, Lúcia Cristina Azevedo; BRAGA, Walter da Silva (2018)	Alfabetização de crianças ribeirinhas.
2	PEREIRA, Débora Gabrielli Rosa da Silva; SANTOS, Sanadaia Gama dos (2022)	Letramento e alfabetização em turma multisseriadas no agreste de Alagoas.
3	LUZ, Neusivânia Souza; OLIVEIRA, Edevamilton de Lima; LEÃO, Marcelo Franco (2021).	Tempo de colher, tempo de plantar: Alfabetizar na e pela vivência no campo

Fonte: elaborada pela autora.

Quadro 3: busca por 'letramento' AND 'escola do campo'

nº	Autores/as	Título
1	CARVALHO, Elizabete Aparecida de; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (2023)	Práticas de letramento em uma escola do campo: uma análise da disciplina de língua portuguesa.

Fonte: elaborada pela autora.

Como se pode perceber nos quadros acima, ainda são poucos os textos publicados em forma de artigo, tendo como base o portal de periódicos da Capes, sobre a temática de escrita e letramento em escolas do campo, precisamente em escolas de Educação do Campo. A política nacional de Educação do Campo

preconiza desde o seu nascedouro¹⁹, outras práticas pedagógicas, outras escolas e outro currículo por se tratar de uma especificidade considerando a diversidade de sujeitos e suas culturas no campo. Diante disso, o ensino da LP ou mesmo a área das linguagens abrangendo escrita, possui um papel fundamental.

Práticas pedagógicas de escrita e letramento em escolas do campo

Nesta sessão, nos deteremos às reflexões sobre os dados coletados na pesquisa bibliográfica, que conforme mostram os três quadros, são ao todo, treze textos. Desse total, nove tiveram como foco práticas pedagógicas de escrita; dois, centraram as discussões na linguagem; um, trata da formação de professores para o ensino da escrita e, um, sobre discursos de professores sobre o ensino da Língua Portuguesa. Outro aspecto a destacar é que dos treze textos, cinco são oriundos de pesquisa em escolas multisseriadas e todos demarcam práticas pedagógicas relacionadas à escrita e à leitura.

Desse modo, elucidaremos aspectos importantes sobre processos de escrita em escolas do campo, segundo constatações da pesquisa, organizados em duas categorias de análise: 1) linguagens e práticas de escrita e letramento em escolas multisseriadas; 2) discursos, formação de professores, alfabetização e letramento em escolas do campo. Assim, iniciamos com as reflexões da categoria um, que trata de *linguagens e práticas de escrita e letramento em escolas multisseriadas*.

O primeiro texto²⁰, tem como foco a alfabetização e letramento com destaque a projetos de incentivo à leitura em duas classes multisseriadas no agreste alagoano: uma de 1º e 2º anos e outra de 1º ao 3º. As autoras descrevem a escola multisseriada como possibilidade de estudo das crianças mais próximas às suas comunidades e também, como lugar de resistência, mas, afirmam que os professores não estão preparados para esta realidade e fazem muitos esforços, pois faltam processos formativos para essa especificidade. No caso pesquisado, a

¹⁹ ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: ARROYO, Miguel Gonzales; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 7-17.

²⁰ PEREIRA, Débora Gabrielli Rosa da Silva; SANTOS, Sanadaia Gama dos. Letramento e alfabetização em turma multisseriada no agreste de Alagoas. *Revista Interseção*. Palmeira dos Índios/Alagoas, vol. 3, n. 1, p. 16-28, 2022.

professora da turma ainda não era graduada e possuía contrato temporário, sendo iniciante na carreira.

O texto das autoras anteriormente mencionado destaca projetos de leitura como 'a mala viajante', em que as crianças levam livros para lerem em casa e no retorno, narram a história para incentivar a leitura. Descrevem que o projeto surgiu, considerando a defasagem no período pandêmico, mas que uma parte dos pais, também não sabem ler e escrever. Nem por isso, deixam de tentar envolver as famílias e, no caso de a criança ainda não saber ler, a professora reserva um tempo para leitura coletiva lhes inserindo na atividade. Descreem, por fim, que as atividades de alfabetização não levam em consideração as particularidades dos estudantes da turma, por serem do campo.

O texto seguinte²¹ mostra a contribuição da história em quadrinhos para o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos em uma turma multisseriada, 8º e 9º anos do campo. Os autores relatam que maioria dos jovens se locomovem à escola de moto, a pé ou pau-de-arara da prefeitura em estradas com falta de manutenção. Primeiramente os alunos foram levados a entender o gênero literário e depois se colocaram a escrever seus enredos para os quadrinhos, em processo de pesquisa participante.

Nesse texto²² são relatadas as dificuldades dos alunos na escrita de onomatopeias e sequência lógica dos diálogos de sua criação, no entanto, todos conseguiam escrever e demonstravam gosto. Ao desenvolverem os seus textos, corrigiam, acrescentavam, refaziam e perguntavam sobre palavras e expressões. Os pesquisadores atuavam na mediação da construção de suas histórias, as quais eram permeadas pela vida real e assim, partindo da oralidade e de contextos conhecidos escreviam com empenho.

Os autores destacam por fim, que os alunos percebem as aulas de Arte importantes para se desenvolverem e poderem se expressar, inclusive demonstrar sentimentos. Enfatizam a necessidade de haver professor específico da disciplina de Arte para o ensino, a fim de promover a interdisciplinaridade durante o processo de aprendizagem. Argumentam que, com a disciplina de Arte é possível alavancar

²¹ ARAÚJO, Gustavo Cunha; AMORIM, Gilmar Ferreira. Histórias em quadrinhos com jovens e adultos camponeses: análise de uma experiência em Maranhão, Brasil. *Imagens da Educação*, v. 10, n.1, p. 46-63, jan./abr., 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i1.525>

²² Ibid.

processos de leitura e escrita e trabalhar as identidades, culturas dos alunos, como sujeitos que são, mas que na escola no momento, professores de outras disciplinas a ministram.

Os textos um e dois²³ dessa categoria de análise, mesmo analisando alfabetização em projeto de leitura e utilização de um gênero textual para fomentar leitura e escrita, evidenciam a docência nas classes multisseriadas: em um dos casos, a professora ainda não possui graduação e, noutro, não há professor específico da disciplina para o trabalho, o que pode remeter a uma maior fragilidade no processo de ensino. Fica evidente que é o professor/a quem precisa dar conta do trabalho a qualquer custo. A esse respeito, é feita uma reflexão como denúncia das situações como a que destacamos, no qual é argumentado²⁴ sobre um descaso das secretarias de educação diante do acompanhamento pedagógico, rotatividade de profissionais e, outros que atuam sem formação adequada e experiência em salas de multissérie.

O terceiro texto desta categoria de análise²⁵ discute letramento e multiletramentos em contexto de multisseriação. Afirma-se, a partir da pesquisa, que com a multisseriação as práticas de letramento são disseminadas e potencializadas, visto que alunos de diferentes idades compartilham e aprendem sobre vários assuntos e uso de tecnologias entre si; a interação facilita uma diversidade de ferramentas e gêneros textuais, criando oportunidades de leituras.

Os autores trazem discussões de que a escola já não é a única porta do letramento e neste momento as redes de internet e aplicativos, em especial, via celular abrem possibilidades para hipertextos, jogos, links e, assim, outras formas

²³ Análise de Pereira e Santos (2022) e Araújo e Amorim (2020) nas obras: ²³ PEREIRA, Débora Gabrielli Rosa da Silva; SANTOS, Sanadaia Gama dos. Letramento e alfabetização em turma multisseriada no agreste de Alagoas. *Revista Interseção*. Palmeira dos Índios/Alagoas, vol. 3, n. 1, p. 16-28, 2022.

²³ ARAÚJO, Gustavo Cunha; AMORIM, Gilmar Ferreira. Histórias em quadrinhos com jovens e adultos camponeses: análise de uma experiência em Maranhão, Brasil. *Imagens da Educação*, v. 10, n.1, p. 46-63, jan./abr., 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i1.525>

²⁴ Argumentos de Barros, Hage, Correa e Moraes (2010) na obra: BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORREA, Sérgio Roberto; MORAES, Edel. Retratos de realidades de escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). *Escola de direito*. Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 25-33.

²⁵ MARTINS, Aleida Ana Silva; REIS, Edmerson dos Santos. Multiletramentos em contextos multisseriais: uma abordagem sobre educação do campo no semiárido baiano. *Revista Kiri-Kerê*. Vitória/ES, vol 4, n. 2, p. 18-39, 2020.

de leituras conexões são possíveis. Ademais, entre os anos 2000 e 2010 as escolas brasileiras foram colocadas à inclusão digital de diferentes formas, mas uma pesquisa de 2018 mostra que apenas 34% da totalidade das escolas rurais possuem computadores com internet. O mesmo texto ainda, traz o argumento de que leitura e escrita nas escolas do campo devem visar a emancipação. Do mesmo modo, o acesso a celulares e internet devem servir para o registro de práticas como: memórias individuais e coletivas, entrevistas com moradores, coleta de histórias orais para fortalecer práticas sociais e isso reverter em escritas e leituras em rede.

Os mesmos autores defendem a ideia de haver nas escolas do campo acesso às tecnologias digitais para proporcionar várias formas de praticar escrita e leitura, interações sociocomunicativas, considerando o contexto dos alunos e assim, podem aprender a intervirem socialmente. As escolas do campo multisseridas são espaços férteis

[...] para aprendizagens interativas, participativas e mobilizadoras de multiletramentos em todos os aspectos, e, principalmente à aprendizagem da lecto-escrita, privilegiando a diversidade e a heterogeneidade, tanto dos educandos, quanto dos meios e ferramentas para exercê-las²⁶.

Trazendo outra abordagem que envolve a escrita, o quarto texto²⁷ é uma resenha de tese, dá ênfase às práticas linguísticas em uma escola multisseriada, que é descrita como muito precária, com a professora sobrecarregada com todas as funções. Destaca que os alunos falam um dialeto 'caipira' e a professora não consegue contribuir muito, atribuindo ao fato de a docente não ter conhecimento de linguística em sua formação. Alunos dizem gostar de copiar do quadro porque é mais fácil; não gostam de ler, sentem vergonha porque falam de um jeito e na hora de lerem, fica difícil.

A autora conclui que são poucas as práticas de letramento existentes na comunidade em que observou momentos na igreja, piqueniques, reuniões, serestas, reuniões das associações de moradores; disse que as pessoas mais ouvem do que escrevem. Assim, essas práticas letradas da comunidade pouco ajudam a leitura e escrita na norma padrão dos alunos. Afirma, ainda, que a língua

²⁶ Ibid. (p.37).

²⁷ JACOB, Marina de Souza. Variedade padrão e escrita na escola do campo: construir novos caminhos para a participação cidadã crítica do aluno e do professor. *CaletroscoPIO*. Ouro Preto/MG, vol 4., n. 6, jan-jun., p. 107-113, 2016.

falada pela comunidade, com desvios linguísticos, gírias e ditados populares não são objeto de ensino na escola. Assim, a dimensão da vida real é excluída das práticas pedagógicas e os alunos não podem refletir sobre si mesmos.

O último texto desta categoria²⁸, tematiza sobre variação linguística na escrita e na leitura em uma sala multisseriada e verifica como o professor/a desenvolve práticas de oralidade com a turma de alunos de seis a treze anos. No turno da manhã é atendido 1º e 2º ano e à tarde, 3º ao 5º. Chama a atenção para o fato da variação linguística estar presente em escolas do campo e urbanas, mas ainda há despreparo para lidar com ela. Corrobora que no campo não há uma linguagem homogênea e uniforme e que a escola do campo raramente é objeto de estudo de acadêmicos e uma das hipóteses é a dificuldade de acesso para a pesquisa. As autoras pontuam que ainda segue ocorrendo o fechamento de escolas em perímetros rurais e as políticas públicas de educação do campo acabam não chegando às escolas como deveria.

As estudiosas descrevem que, por um lado, o professor, praticante do estudo, respeita a língua materna das crianças, compreende a variedade linguística delas e não pratica preconceito linguístico. Por outro lado, alunos que sofrem preconceito linguístico tendem a ficar com vergonha e evitam realizar a leitura em público, pois para eles, ler é vergonhoso. Com relação à escola do campo, dizem que a natureza pode e deve ser utilizada como espaço de exercitação de escrita e leitura assim como o uso de tecnologias digitais. Ambas as formas provocam interpretações e fazem as crianças falarem e com isso, pode-se trabalhar palavras, conceitos e desmitificar o preconceito linguístico. Refletem sobre a importância de dar o tempo para a criança compreender como fala, pois no caso da pesquisa, a escrita da criança era do mesmo modo de fala, com sotaque e, portanto, considerado errado.

Ao tratarmos de escrita, estamos necessariamente nos referindo a uma forma de linguagem e assim, vamos ter, a partir dos textos analisados, a afirmação de que a escola não consegue trabalhar e/ou considerar a variedade linguística. De outro modo, também é pontuado sobre o tempo de compreensão de como se fala

²⁸ PADILHA, Joice Amaral; PISKE, Eliane Lima; DOLCI, Luciana Netto. Inserção na escola do campo e os entrelaçamentos com a educação ambiental: o que é variação linguística para essa comunidade escolar? *Revista Ambiente e Educação*. Rio Grande/RS, vol. 23., n. 2, p. 275-289, 2018.

para perceber como se escreve na escola. Sobretudo, é necessário se perguntar: por que e para que se ensina Língua Portuguesa na escola? Nesse caso, um estudioso da área da Linguística²⁹ enfatiza que a escola tem utilizado uma linguagem técnica e desconhecida pelos alunos, o que torna o ensino e aprendizagem um obstáculo e esta é uma questão a ser pensada seriamente diante do que tem mostrado os censos escolares, em especial, sobre leitura e escrita da língua portuguesa.

Sob a categoria de análise *discursos, formação de professores, alfabetização e letramento em escolas do campo* foram aglutinados oito textos. O primeiro deles³⁰, dá ênfase no papel da escrita na formação continuada de professores alfabetizadores em uma escola nucleada³¹. O trabalho de formação se deu por meio de um projeto de extensão universitária e um primeiro relato das autoras é sobre a presença restrita de materiais impressos nas comunidades camponesas (folhetos, revistas e outros materiais de informação).

Segundo as autoras, era notória a preocupação dos docentes durante o processo formativo semanal, diante de terem que dar conta dos conteúdos previstos e, ao mesmo tempo, encontrar estratégias articuladoras com o cotidiano dos alunos e a sua apropriação do conhecimento. Destacam que com o projeto, conseguiram articular os conteúdos a partir da cultura e das raízes da comunidade do campo, movimentando séries e turmas diferentes com a participação da comunidade/famílias. Houve espaço para relatos de pais, escritas de mães, pesquisas com avós, motoristas, sobre hábitos, tecnologias, utensílios, brincadeiras, o que levava os familiares a escreverem. Isso deflagrou movimentos autênticos e significativos de escrita; foram produzidas listas; instruções de brincadeiras; histórias e lendas; relatos sobre fauna, flora, alimentação; enredo para dramatização etc.

As autoras também evidenciaram como fragilidade, professoras alfabetizadoras não gostarem de ler e de escrever. Com o projeto, as professoras

²⁹ CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 1997.

³⁰ ALMEIDA, Benedita de; garrido, Elisa GARRIDO. As trilhas da escrita mediando aprendizagens na formação continuada de alfabetizadores de escolas do campo. *Educação – Unisinos*. São Leopoldo/RS, vol. 15, n. 1, p. 61-69, 2011.

³¹ Escola nucleada é aquela em que houve aglutinação de várias outras, menores. Em alguns estados ou mesmo municípios essa política de nucleação é também tratada como polarização, ou seja: de várias escolas se forma uma, chamada de polo.

passaram a socializar seus planejamentos, havendo maior integração entre eles. Para muitas práticas de escrita e a leitura, já não se usava o texto dos livros da escola, mas da prática social. Constataram que o modo de ensino mudou e esse fator foi formador, pois o texto do aluno foi o ponto de partida do ensino e se constituiu em objeto de ensino.

A mesma fonte destaca que as professoras passaram a ser uma comunidade de uso da escrita e os alunos se fizeram sujeitos de suas vozes nos textos. Com as escritas dos textos, as histórias pessoais tiveram legitimidade, a escrita ganhou vida e ficou mais reflexiva, assim como, os docentes passaram a ter um compromisso maior com processo de escrita dos alunos. Sobretudo, o projeto superou a repetição das mesmas atividades a cada ano e fortaleceu a identidade profissional.

A esse respeito, nos é chamado atenção³² para educadores deixarem de utilizar métodos de ensino formalistas e mecanizados, por meio de memorização dos conteúdos, com atividades descontextualizadas, para que o ensino tenha sentido aos alunos. Ao que fora descrito, com o processo formativo, houve grandes avanços relativos à escrita, entendimento do seu processo para ser eficiente e menos penosa.

Outro texto analisado³³ discute elementos sobre discursos de professores com relação à escrita e a leitura a partir de egressas do curso Letras/Português no período de 2006-2010, vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Destaca que, nas escolas do campo o acesso à cultura escrita é bem mais reduzido e a escola ainda fica distante das políticas públicas. No caso desta afirmação, cabe perguntar qual o entendimento de leitura no contexto camponês e, poderíamos dizer que as leituras são muitas, mas nem todas são de escritas, conforme o olhar da escola.

Os dados do artigo mostram que quanto maiores os alunos (1º ao 8º ano) mais temas vinculados à vida da comunidade do assentamento aparecem nas escritas; visitas a locais; entrevistas com agricultores, história de vida; trabalho com gêneros textuais: poemas, contos, relatos pessoais, crônica, reportagem, editorial,

³² MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

³³ RIBEIRO, Nilza Brito; SOUZA, Ana Caroline Silva. Práticas e representações com trabalho de escrita em uma escola do campo. *Signótica*. Goiânia, vol. 27, n. 2, p. 537-564, jul./dez., 2015.

diário de férias e folheto informativo foram destaques como motivadores das práticas, apesar de ainda dizerem que prevalecem práticas de escritas homogeneizadoras. Sobre lacunas das escritas de alunos aparecem: falta de utilização de parágrafos; falhas gerais no uso de pontuação correta, embora sempre trabalhado.

As autoras afirmam que não basta partir do cotidiano para o ensino da escrita; é preciso dizer o que escrever, a quem escrever e inserir os sujeitos em experiências vividas de escrita. Destacam que o trabalho com crônicas a partir do cotidiano facilitou a escrita e, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é preciso trabalhar sempre partindo da realidade das pessoas e da oralidade; o uso de computadores para digitar texto ajudou a motivar para a escrita em uma experiência relatada. Apesar de haver temáticas relativas à vida no campo e assentamento, enfatizam que ainda faltam razões para o aluno escrever e que o trabalho com gêneros literários nem sempre significa superação da formalidade e de práticas tradicionais. A pesquisa demonstrou ainda que os professores quase não fazem avaliação sobre o que fizeram, e, sobre suas estratégias para obtenção de avanços, apenas citaram que corrigiam erros.

O terceiro texto³⁴ que trazemos para análise versa sobre práticas de alfabetização de crianças ribeirinhas em ilhas de Belém/PA a partir de sequências didáticas em processo de formação de professores. Uma das ideias destacadas pelos autores é de que a EdoC é para as camadas menos favorecidas da sociedade. Outro destaque sobre as práticas de alfabetização de crianças ribeirinhas é que devem partir do reconhecimento dos seus sujeitos e de seus conteúdos, da identidade cultural, e suas necessidades sociais e conhecimentos.

Nas sequências didáticas, considerando o contexto amazônico das ilhas (águas e matas), foi verificado que os professores utilizam: músicas e lendas regionais; contação de histórias, danças e dramatizações; uso de palavras significativas; estudo da horta; uso de histórias populares; trabalho com sequência de história; vinculação de estudos relacionados a plantação local como açaí; uso de barcos; receitas com produtos locais e esses elementos são motivadores de estudos, leitura e escrita. Por fim, enfatizam a necessidade de um pensamento

³⁴ QUARESMA, Lúcia Cristina Azevedo; BRAGA, Walter da Silva. Alfabetização de crianças ribeirinhas. *Linha Mestra*. Pará, n. 36. p. 828-832, 2018.

educacional na cultura escolar e docente que alimentem a dinâmica formadora em vista do respeito às identidades do campo.

Com relação aos dois textos anteriores, percebe-se que em ambos os contextos, do campo e das águas e florestas, há utilização de várias estratégias que levam à escrita contextualizada com os sujeitos, o que facilita a aprendizagem e, por assim dizer, a torna mais real e quiçá, prazerosa. Contudo reforçamos a ideia de que é preciso saber o que escrever e para quê, sendo essas inquietações, desafios para todos os educadores e educadoras em suas práticas. Outra questão é que os professores centram esforços nas correções de erros, o que é a sua função na escola, entretanto, há que se destacar a importância da prática de reescrita de textos e escrita de textos coletivos, para potencializar o envolvimento dos alunos na aprendizagem de textos reflexivos³⁵.

Dando destaque ao conceito de alfalettrar, no sentido da interrelação entre alfabetização e letramento, o quarto artigo³⁶ deste bloco de análise faz um relato de experiência de prática interdisciplinar realizada em uma escola de assentamento no estado do Mato Grosso. Defende como concepção que na Educação do Campo deve haver metodologias específicas para contemplar a diversidade sociocultural e linguística dos sujeitos. Junto a isso, a aprendizagem deve ser construída enquanto luta pela sobrevivência e permanência no campo e assim, ela terá sentido.

O texto deu destaque ao desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares envolvendo a construção de um calendário agrícola tendo por base os tempos de plantio e colheita e os alimentos cultivados pelas famílias, com isso, a produção de desenhos dos alimentos e construção da horta escolar; estudo sobre nutrientes dos alimentos e visita a uma unidade familiar para conversar com pessoas sobre produção. Outra atividade para potencializar a interdisciplinaridade foi a organização de uma feira, envolvendo preços, e marketing dos produtos utilizando computadores e internet.

Os autores do mesmo artigo relatam ainda, que após as atividades já narradas, houve a participação na feira de conhecimento, com teatro sobre plantas,

³⁵ TARDELLI, Marlete Carboni. *O ensino da língua materna: Interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

³⁶ LUZ, Neusivânia Souza; OLIVEIRA, Edevamilton de Lima; LEÃO, Marcelo Franco. Tempo de colher, tempo de plantar: Alfabetizar na e pela vivência no campo. *Research, Society and Development*. s/l, vol. 10, n. 7, p. 1-12, 2021.

chuva e preservação do meio ambiente. Para complementar, foi feito a construção de um dicionário ilustrado de frutas, com o significado delas para os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Contatou-se que as atividades interdisciplinares considerando as vivências dos estudantes demanda tempo, mas proporciona protagonismo e uma imensa interação de saberes, além da participação das famílias, que se mostrou muito positiva. O quinto artigo³⁷ da análise investiga práticas de produção escrita em uma escola do campo, envolvendo quatro professores e 25 alunos do sétimo ano. Grande parte dos discentes são descendentes de alemães e pomeranos, e algumas famílias trabalham como meeiras. Com relação à escrita, trazem a preocupação de uma das professoras, de que estava chegando o final do ano e ela não tinha dado conta dos conteúdos do livro didático, mas destaca que os alunos gostam e aprendem os conteúdos que tem a ver com suas vivências. Foram citadas aprendizagens envolvendo indústrias caseiras e conceitos matemáticos com o sistema de equação. Nesse sentido, a preocupação em cumprir o currículo livresco inviabiliza a riqueza e o potencial criador de professores e estudantes, afirmam os autores.

O mesmo texto dá ênfase em um projeto da escola que se chama Integrando Saberes, existente desde o ano de 2009 e por vezes utiliza de visitas de campo para a produção textual. Desse modo, a produção de texto não é apenas uma produção técnica para o exercício de regras. Relatam ainda, que os docentes participam de formações sobre EdoC, o que ajuda a compreender melhor os alunos e pensar conteúdos pertinentes a suas realidades. Os autores destacam que há conflito entre os docentes quererem fazer um ensino mais inovador *versus* imposição dos conteúdos do currículo oficializado. Os textos mais utilizados são pragmáticos em detrimento de textos literários (críticos e criativos), embora no projeto Integrando Saberes, se parta de temas geradores e os alunos conseguem escrever e dizer suas palavras.

Em análise do descrito pelos autores, pode-se verificar mais uma vez o conflito entre o ensino dos conteúdos e as práticas das vivências dos discentes. O que podemos enfatizar é que quase todas as práticas sociais cabem dentro dos

³⁷ HEHR, Roseli Gonoring; FOERSTE, Erineu. Produção escrita na escola do campo: experiências, desafios e possibilidades. *Keri-Kerê pesquisa em ensino*. vol 4, n. 2, p. 363-386, 2020.

conteúdos curriculares e vice-versa, basta saber o conteúdo e pensar metodologia para articular com elas. A concepção de Educação do Campo, conforme mencionado neste texto, abarca o elo entre o que se ensina na escola do campo e o sentido que o ensino adquire e possui na vida dos educandos/as. O mesmo ocorre com a interdisciplinaridade: a vida não é separada como são os conteúdos disciplinares e quando a comunidade é envolvida nas práticas escolares, todos aprendem, inclusive os professores.

Uma análise de práticas de letramento da Língua Portuguesa em uma escola do campo de Minas Gerais, com uma turma de 7º ano é feita no sexto artigo³⁸ deste bloco. Uma primeira ideia destacada é que o ensino da leitura e da escrita implicam nos contextos locais das escolas e que a sua aquisição remete à cidadania e de alguma maneira, na inclusão social, além da ampliação na informação e na produção de conhecimento. Envolvem realidades complexas como a variação linguística e o contexto sociocultural. Uma segunda ideia relevante para as autoras é que os alunos do campo possuem acesso restrito a textos escritos antes do ingresso na escola e leitura e escrita são pouco presentes na realidade deles. A pergunta aqui, é mais uma vez: qual o entendimento de leitura? a leitura seria apenas da escrita em material didático?

As autoras também defendem que práticas de leitura e escrita precisam considerar as especificidades e singularidades dos povos locais e serem situadas no contexto social, pois não se trata de algo apenas cognitivo e deve-se considerar contextos interpretativos de conhecimentos linguísticos e leitura de mundo. O ensino da Língua Portuguesa na escola observado implicava em uso da gramática contextualizada no cotidiano dos estudantes para o ensino dos conteúdos necessários. Utilizava-se gêneros textuais diferentes em várias ocasiões e havia movimentos de familiares na escola por ocasião de reuniões e outras atividades, inclusive, culturais. Havia visita às famílias dos alunos por parte da escola e o ensino da Língua Portuguesa visava práticas de letramentos sociais.

As autoras do artigo relatam a partir da pesquisa, que os livros didáticos ainda não contemplam a realidade do campo e a escola em si é um tanto precária

³⁸ CARVALHO, Elizabete Aparecida de; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Práticas de letramento em uma escola do campo: uma análise da disciplina de língua portuguesa. *Contexto & Educação*. Ijuí/RS, vol 38, n. 120, p. 1-16, 2023.

de estrutura, com internet fraca. Enfatizam que o currículo ainda está alheio à realidade do campo e nisso verifica-se uma contradição com o descrito anteriormente, pois nas práticas destacadas aparecem grande envolvimento com as famílias dos alunos.

Dando sequência à análise dos textos selecionados, este outro, sendo o sétimo,³⁹ mostra a contribuição da ludicidade mediada por jogos didáticos para a alfabetização em uma escola do campo, com crianças de 3º ano envolvendo três professoras e quatro jogos. Primeiramente, relata ter sido feito um diagnóstico com os alunos para mapear o nível de alfabetização, pois se tratava de pesquisa participante e uma primeira afirmação é de que os jogos didáticos contribuem no desenvolvimento escolar e cognitivo ampliando a alfabetização e o letramento com grande participação e entusiasmo das crianças.

Com a utilização de jogos é descrito o fato de três crianças, que no início das atividades estavam no nível alfabético-silábico, passarem para o alfabético; com os jogos os estudantes exercem protagonismo e esse fato contribui para a alfabetização. As crianças conseguiam utilizar a escrita no seu contexto social – ler, escrever e refletir sobre o significado das palavras nos jogos. Os jogos eleitos para o processo de alfabetização foram: bingo das letras; roleta silábica; escrita de novas palavras a partir de sílabas e trava-língua.

O sexto texto mostrou práticas de alfabetização e letramento com envolvimento da comunidade e é isso mesmo que caracteriza o ensino em uma escola do campo, segundo estudos⁴⁰ sobre organização do trabalho pedagógico em escola do campo. As autoras do sexto texto analisado destacam a gramática contextualizada e nesse sentido, é preciso entender a vida da comunidade das crianças, compreender como falam, porque falam de tal modo, pois a escola não é o único lugar de aprenderem; elas já sabem muita coisa e precisam de uma escola que auxilie a lhes impulsionar ainda mais.

O discurso oficial nos fala; ‘Toda criança na escola!’, ‘Lugar de criança é na escola’. É verdade, em parte. Lugar de criança é na

³⁹ SILVA, Márcia Batista da; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; SILVA, Amós Santo. Alfabetização e letramento na educação do campo: Jogos didáticos e atividades contextualizadas com os saberes camponeses. *Tópicos Educacionais*. Recife/PE, vol. 25, n. 2, p. 1-15, jul./dez., 2019.

⁴⁰ BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da. Educação do campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro (org.) *Educação do campo*. Epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 207-235.

família, no trabalho, na luta pela terra e na escola. [...]. Lugar de criança não é apenas na escola porque não podemos supor que só se educa na escola. Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, do mundo da produção⁴¹...[...]

Ainda sobre considerar o contexto das crianças, as brincadeiras e jogos fazem parte do cotidiano dos pequenos, ou deveria fazer, inclusive em sala de aula. O sétimo texto enfatiza a aprendizagem mediada por jogos como sendo produtiva e concordamos com os autores, destacando que com o uso de jogos, as crianças podem aprender com maior leveza; falam e se expressam de várias maneiras, movimentam-se, criam estratégias e assim estão amadurecendo ideias. Nesse aspecto é importante destacar a importância da oralidade para o passo da escrita, sobretudo na alfabetização, conforme já aponta um grande estudioso do tema⁴².

Como último texto deste bloco, suas duas autoras⁴³ apresentam práticas de letramento de uma professora de educação infantil situada no campo. Consideram a escola do campo e suas relações com sujeitos múltiplos, com diferentes identidades e relação com a terra e, afirmam que as práticas de letramento demonstram identidades, necessidades, culturas, organização social e política própria. De outro modo, dizem que na cidade circulam mais escritas e esse é o modo dominante de letramento (escritas em todos os lugares, no comércio, propagandas...) então aparece a ideia equivocada de que no campo a escrita é quase inexistente.

A rotina de fazer roda com as crianças, para as suas falas – de qual dia é e quantos estão presentes na turma, constitui um evento de letramento, pois as crianças demonstram ao sentirem falta de um colega, um padrão, significado e função de tal atividade. A oralidade é uma parte fundamental do letramento, sobretudo quando as crianças assumem o papel de informantes, falando desde os seus conhecimentos do universo camponês. A pesquisa mostra que as práticas pedagógicas com as crianças pouco se diferem das escolas urbanas e assim, é

⁴¹ ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: ARROYO, Miguel Gonzales; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 7-17.

⁴² GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

⁴³ NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; BUENO, Letícia Aguiar. Letramento e oralidade em uma turma de pré-escola de educação infantil do campo. 2018. *Revista Educere Et Educare*, Paraná, vol. 13, n. 28, maio/ago., p. 1-24, 2018.

sugerido que o contexto do campo possa ser melhor aproveitado, em respeito aos saberes da cultura local.

O que nos chama atenção neste último texto que tomamos para a análise é o fato das autoras se darem conta dos diferentes eventos de leitura e mesmo de escrita que estão no campo e nele circulam. Muitas práticas de letramento estão nos artefatos camponeses e pessoas da cidade não conseguem enxergar; não conseguem decifrar, nem ao menos perceber como existente. Essas leituras, bastante provavelmente as crianças camponesas conseguem fazer com bastante eficiência. É por esse motivo que a escola do campo é diferente e precisa se reafirmar nessa diferença dos sujeitos com variados conhecimentos, por isso a escrita e a leitura não podem se limitar a livros, muito menos, os didáticos. Tem arte, cultura, costumes, falas, prosas, causos que devem fazer parte da aprendizagem escolar.

Algumas considerações

Ao nos propormos ao estudo sobre as escritas na escola do campo, na perspectiva de evidenciar o máximo possível de elementos a partir de pesquisa bibliográfica, buscamos por experiências exitosas ou inovadoras e também captar os dilemas enfrentados no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Como ponto unânime, é que todos os textos traziam claramente a defesa da concepção da contextualização dos conteúdos relacionados à vida do campo para o ensino fazer sentido às crianças e adolescentes das escolas. Todos os textos tiveram como foco de pesquisa os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo a maioria, estudos com alunos dos Anos Iniciais e, em um dos casos, tratou de pré-escola e, somente um texto focou na formação de professores.

Ao que demonstram os textos analisados, a concepção de Educação do Campo fez mudanças significativas nas práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa e Alfabetização, no sentido de trabalhar conteúdos que dialogam e envolvem a vida dos sujeitos e suas comunidades, aproximando as famílias dos estudantes da escola e de práticas de escrita. Contudo, nas turmas multisseriadas ainda aparece com maior força os limites do ensino, principalmente pela falta de compreensões do que elas são; falta principalmente formação adequada de

professores para esta especificidade, que deve ser olhada como potencializadora e não como algo retrógrado e desatualizado.

Chamou-nos a atenção afirmações de que as crianças do campo têm pouco acesso à leitura e escrita antes de adentrarem à escola, que seria reduzido as suas práticas de letramento e que a EdoC seria para pessoas menos favorecidas. Essas questões merecem ser problematizadas, pois, podemos questionar se de fato a agricultura familiar camponesa é lugar de pessoas menos favorecidas deliberadamente, ou, se dados do censo não expressam concretamente a sua riqueza e potencialidade, devido a pobreza de olhares.

A respeito de haver pouca escrita, podemos concordar, devido ao contexto de menor necessidade da escrita neste local, mas há de se pensar sobre o que faz sentido ser escrito; talvez seja escrito o suficiente. Sobre práticas de leitura e mesmo letramento, o oitavo texto⁴⁴ da segunda categoria de análise responde à questão, afirmando que na cidade circulam mais escritas obviamente, mas elas atendem ao padrão dominante, sendo essa a que “todos” conseguem enxergar. Nesse aspecto, fica como desafio para as escolas de Educação do Campo, afirmarem e construírem práticas de letramento mostrando que elas existem e são fundamentais, mas nem tudo está nos livros. Há outros saberes e, quem sabe, outras teorias.

Ficou demonstrado com os textos analisados, a falta de formação de professores para o contexto da Educação do Campo, embora já se tenha avançado um pouco, caso contrário não existiram práticas como as que foram relatadas. No contexto de formação de professores é necessário: 1) atender a especificidade das escolas multisseriadas, que vai muito além de juntar alunos de diferentes níveis de conhecimento; 2) trabalhar em específico, como os alunos aprendem a Língua Portuguesa considerando que são falantes e há variação linguística; 3) fomentar práticas de autoavaliação dos professores no ensino da Língua Portuguesa, pois essa é uma fragilidade, junto a isso, fomentar a escrita dos professores como processo de reflexão de como ensinam.

⁴⁴ NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; BUENO, Letícia Aguiar. Letramento e oralidade em uma turma de pré-escola de educação infantil do campo. 2018. *Revista Educere Et Educare*, Paraná, vol. 13, n. 28, maio/ago., p. 1-24, 2018.

Como potencialidades demonstradas pela pesquisa, podemos citar e recomendar práticas interdisciplinares, sabendo que demanda conhecimento e professores dispostos a tal. Os trabalhos com gêneros textuais que fortalecem vínculos à comunidade são potenciais que levam a movimentos autênticos e significativos de escrita. Outro ponto relevante é a utilização da natureza como elemento para escrita e, do mesmo modo o uso de tecnologias que contribuem para leitura e a escrita. A extensão universitária em processo de formação docente também demonstrou ser fonte de ancoragem para novas práticas e maior segurança para a, e, na escrita com os alunos.

Quando se trata de crianças no processo de aprendizagem, jogos assim como outras formas de ludicidade contribuem para a escrita, pois, em geral, promovem interação e a oralidade que amadurecem processos que levam a escrever. No mesmo sentido, as metodologias devem contemplar a diversidade sociocultural e linguística para que se escreva com sentido, que neste caso, a pesquisa mostra que escrever na escola do campo é também luta pela sobrevivência e permanência da comunidade camponesa.

Desde a concepção de Educação do Campo, as escolas do campo precisam ser espaços que atendam adequadamente os sujeitos, com professores habilitados a fim de conseguirem desenvolver as melhores práticas de ensino e que elas façam sentido para si e suas comunidades. Retomando ideias do terceiro texto da primeira categoria de análise⁴⁵, as escritas na escola do campo devem fortalecer práticas sociais camponesas que levam à emancipação. Por fim, é preciso olhares e estudos que considerem os letramentos e as diferentes formas de oralidades que estão no universo camponês, das águas e das florestas e que ainda não se encontram nos livros.

⁴⁵ MARTINS, Aleida Ana Silva; REIS, Edmerson dos Santos. Multiletramentos em contextos multisseriais: uma abordagem sobre educação do campo no semiárido baiano. *Revista Kiri-Kerê*. Vitória/ES, vol 4, n. 2, p. 18-39, 2020.

Referências

ARAÚJO, Gustavo Cunha; AMORIM, Gilmar Ferreira. **Histórias em quadrinhos com jovens e adultos camponeses: análise de uma experiência em Maranhão, Brasil.** *Imagens da Educação*, v. 10, n.1, p. 46-63, jan./abr., 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i1.525>

ARROYO, Miguel Gonzales. **A educação básica e o movimento social do campo.** in: ARROYO, Miguel Gonzales; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 65-85.

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: ARROYO, Miguel Gonzales; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 7-17.

ALMEIDA, Benedita de; garrido, Elisa GARRIDO. As trilhas da escrita mediando aprendizagens na formação continuada de alfabetizadores de escolas do campo. **Educação – Unisinos**. São Leopoldo/RS, vol. 15, n. 1, p. 61-69, 2011.

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORREA, Sérgio Roberto; MORAES, Edel. **Retratos de realidades de escolas do campo:** multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). *Escola de direito*. Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 25-33.

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da. Educação do campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro (org.) **Educação do campo**. Epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 207-235.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Resolução CNE/CEB/01/2002*, de 03 de abril de 2002. Instituiu as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular e Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Nabuco, 2012. p. 257-265.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzales; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004, p. 87-131.

CAMPOS, CAETANO; LAUS-GOMES. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade** - LES, v.27, n.54, 2023, DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2702>. Acesso em 12 fev. 2024.

CARVALHO, Elizabete Aparecida de; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Práticas de letramento em uma escola do campo**: uma análise da disciplina de língua portuguesa. *Contexto & Educação*. Ijuí/RS, vol 38, n. 120, p. 1-16, 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HEHR, Roseli Gonoring; FOERSTE, Erineu. **Produção escrita na escola do campo**: experiências, desafios e possibilidades. *Keri-Kerê pesquisa em ensino*. vol 4, n. 2, p. 363-386, 2020.

JACOB, Marina de Souza. **Variedade padrão e escrita na escola do campo**: construir novos caminhos para a participação cidadã crítica do aluno e do professor. *Caletroscopio*. Ouro Preto/MG, vol 4., n. 6, jan-jun., p. 107-113, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUZ, Neusivânia Souza; OLIVEIRA, Edevamilton de Lima; LEÃO, Marcelo Franco. Tempo de colher, tempo de plantar: Alfabetizar na e pela vivência no campo. **Research, Society and Development**. s/l, vol. 10, n. 7, p. 1-12, 2021.

MARTINS, Aleida Ana Silva; REIS, Edmerson dos Santos. Multiletramentos em contextos multisseriais: uma abordagem sobre educação do campo no semiárido baiano. **Revista Kiri-Kerê**. Vitória/ES, vol 4, n. 2, p. 18-39, 2020.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MINAYO, Maria Cecília. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC cria programa de formação para ensino multisseriado. 12 de julho de 2024. **Ministério da Educação**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/mec-cria-programa-de-formacao-para-ensino-multisseriado>. Acesso em 17 mar. 2025.

MOLINA, Mônica Molina; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular e Rio de Janeiro, Escola Politécnica de saúde Joaquim Nabuco. p. 324-331.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Linguística, uso linguístico e gramática escolar**. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (orgs.). *Língua portuguesa*. Pesquisa e ensino. São Paulo: Educ/Fapesp, 2007. p. 129-140.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; BUENO, Letícia Aguiar. Letramento e oralidade em uma turma de pré-escola de educação infantil do campo. 2018. **Revista Educere Et Educare**, Paraná, vol. 13, n. 28, maio/ago., p. 1-24, 2018.

PADILHA, Joice Amaral; PISKE, Eliane Lima; DOLCI, Luciana Netto. Inserção na escola do campo e os entrelaçamentos com a educação ambiental: o que é variação linguística para essa comunidade escolar? **Revista Ambiente e Educação**. Rio Grande/RS, vol. 23., n. 2, p. 275-289, 2018.

PEREIRA, Débora Gabrielli Rosa da Silva; SANTOS, Sanadaia Gama dos. Letramento e alfabetização em turma multisseriada no agreste de Alagoas. **Revista Interseção**. Palmeira dos Índios/Alagoas, vol. 3, n. 1, p. 16-28, 2022.

QUARESMA, Lúcia Cristina Azevedo; BRAGA, Walter da Silva. **Alfabetização de crianças ribeirinhas**. *Linha Mestra*. Pará, n. 36. p. 828-832, 2018.

RIBEIRO, Nilza Brito; SOUZA, Ana Caroline Silva. **Práticas e representações com trabalho de escrita em uma escola do campo**. *Signótica*. Goiânia, vol. 27, n. 2, p. 537-564, jul./dez., 2015.

TARDELLI, Marlete Carboni. **O ensino da língua materna**: Inteirações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Fábio Josué dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito. Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.35-47.

SILVA, Márcia Batista da; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; SILVA, Amós Santo. **Alfabetização e letramento na educação do campo**: Jogos didáticos e atividades contextualizadas com os saberes campestinos. *Tópicos Educacionais*. Recife/PE, vol. 25, n. 2, p. 1-15, jul./dez., 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Recebido em 27/05/2025
Aprovado em 10/11/2025