



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO-DEC
CURSO DE PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO

PAULO ROBERTO RIBEIRO RAMALHO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DO CAMPO

João Pessoa – PB

2018

PAULO ROBERTO RIBEIRO RAMALHO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DO CAMPO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento as exigências para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Me. Ricardo Costa de Carvalho

JOÃO PESSOA – PB
2018

**Catálogo na publicação Seção de na publicação Seção de
Catálogo e Classificação**

R165d Ramalho, Paulo Roberto Ribeiro.

Dificuldades de Aprendizagem em Escolas do Campo
/ Paulo Roberto Ribeiro Ramalho. - João Pessoa, 2018.

61 f.

Orientação: Ricardo Costa de
Carvalho. Monografia (Graduação)
- UFPB/CE.

1. Aprendizagem. Dificuldades. Educação do Campo. I.
Carvalho, Ricardo Costa de. II. Título.

PAULO ROBERTO RIBEIRO RAMALHO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DO CAMPO

Monografia de graduação apresentada ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.

RESULTADO: _____ NOTA: _____

João Pessoa, _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Ricardo Costa de Carvalho (UFPB)
ORIENTADOR(A)

Prof. Dra. Severina Andréa Dantas de Farias (UFPB)
EXAMINADOR(A)

Prof. Me. Érica Jaqueline Soares Pinto (UFPB)
EXAMINADOR(A)

JOÃO PESSOA – PB
2018

Dedico este trabalho aos meus familiares, por terem acreditado no meu potencial e em especial a minha mãe Maria, pela compreensão nos momentos que estive ausente e ainda por serem a razão da minha constante busca por melhores dias. Dedico também, aos nossos queridos professores e professoras do curso, que durante este longo período de formação, fizeram parte da minha vida. A todos os amigos e amigas, que sempre torceram pelo meu sucesso, e de certa forma contribuíram para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que é o Senhor de todas as coisas, a Jesus Cristo, amigo sempre presente, sem o qual nada teria feito, por ter guiado e iluminado meu caminho, por atender as minhas orações, me dando entendimento em tudo que necessito. Por ter me enviado verdadeiros amigos os quais foram anjos em minha vida, pois estavam sempre me ajudando nos momentos difíceis.

Aos nossos familiares, que sempre incentivaram nos sonhos e estiveram sempre ao nosso lado, pela compreensão e apoio nas horas ausentes.

Ao Prof. Ricardo Costa de Carvalho, que aceitou examinar meu trabalho e por me proporcionar o conhecimento sobre o Universo da Educação no Campo, por sua dedicação e responsabilidade, é um exemplo a seguir.

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

(FREIRE, 1997)

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem são de fundamental importância na sociedade, pois é por meio desse processo que nos comunicamos, defendemos nossos pontos de vista, construímos visões de mundo, produzimos conhecimentos. Entendendo a relevância da compreensão das dificuldades de aprendizagem na prática educativa, partimos em busca do nosso objetivo de estudo, que foi o de identificar as dificuldades de aprendizagem encontradas em escolas do campo, nossa pesquisa é do tipo bibliográfica, qualitativa em função dos alcances dos objetivos previstos para o estudo. No intuito de analisar na prática como se dá esse processo, buscou-se diferentes teorias que iluminassem as reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem em escolas do campo, seguindo esses pressupostos buscando entender o que impede que o aluno aprenda de forma adequada. Dessa forma entendemos que as causas das dificuldades de aprendizagem devem ser detectadas, deste o início, sendo esse o primeiro passo para compreender as dificuldades das crianças e a partir desse diagnóstico realizado pelo professor, promover uma prática educativa de forma lúdica que atenda a necessidade do aluno em escolas rurais do campo e que seja utilizada diariamente na sala de aula fazendo despertar no aluno o gosto pela leitura e conseqüentemente, melhorar o aprendizado como um todo.

Palavra Chaves: Aprendizagem, Dificuldades, Educação do Campo.

ABSTRACT

The teaching and learning process is of fundamental importance in society, because it is through this process that we communicate, defend our points of view, build visions of the world, produce knowledge. Understanding the relevance of the understanding of learning difficulties in educational practice, we set out in search of our study objective, which was to identify the learning difficulties found in rural schools, our research is of the bibliographic type, qualitative according to the scope of the objectives for the study. In order to analyze in practice how this process occurs, we sought different theories that would illuminate the reflections about learning difficulties in rural schools, following these assumptions seeking to understand what prevents the student from learning adequately. In this way we understand that the causes of learning difficulties must be detected, from the beginning, this being the first step to understand the difficulties of the children and from this diagnosis carried out by the teacher, promote an educational practice in a playful way that meets the need of the pupil in rural rural schools and that is used daily in the classroom by awakening in the student the taste for reading and consequently improve learning as a whole.

Key word: Learning, Difficulties, Field Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	EDUCAÇÃO EM ESCOLAS RURAIS DO CAMPO	14
2.1	Panorama da Educação Rural do Campo no Brasil	14
2.2	Marcos Históricos da Educação do Campo	21
2.3	Marcos Legais da Educação do Campo e suas diretrizes atuais	24
3	CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM	31
3.1	Dificuldades de Aprendizagem	39
3.2	Causas das dificuldades de aprendizagem	44
3.2.1	O papel do professor na aprendizagem-----	47
4	AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO CAMPO	
	-----	48
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
	REFERÊNCIAS-----	53

1 INTRODUÇÃO

Quando o aluno chega à escola encontra um espaço programado para fazer diversas leituras do mundo, a ler vários tipos de textos que são detentores de diversos tipos de conteúdos. Os educadores que atuam em escolas do campo necessitam de subsídios os mais diversos para que a educação do campo seja significativa e promova a aprendizagem adequada e contextualizada para esses alunos. Eles, mais do que ninguém, têm a oportunidade de conhecer a realidade e a família de cada um de seus alunos, podendo a partir daí, buscar soluções para problemas coletivos, junto à comunidade.

De acordo com Freire. (2011, p.47) “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

O conhecimento construído em sala não tem como objetivo instruir o aluno tão somente para realização das tarefas escolares, mas porque a realização destas prepara-os para viverem plenamente a cultura em que nasceram e conhecê-la, permitindo a valorização do fazer de um povo.

Entendendo a relevância da aprendizagem na educação em escolas rurais do campo, um passo muito importante é a tomada de consciência de que todos: professores, alunos, pais e governantes, temos o compromisso de ampliar as parcerias e continuar lutando por condições de trabalho e estrutura física adequada para nossas escolas do campo e sabendo a partir da própria experiência cotidiana as dificuldades que permeiam o processo de aprendizagem.

Dessa forma, o objetivo geral desse trabalho consiste em identificar as dificuldades de aprendizagem encontradas nas escolas do campo. Para tanto, é de suma importância realizar os seguintes objetivos específicos: buscar diferentes teorias que iluminem as reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem; conhecer os aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem.

Nosso estudo se configura como uma pesquisa bibliográfica, no qual o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, pois realiza uma atividade

de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade (MINAYO, 1994).

Esse tipo de pesquisa é fundamental a todos os demais tipos de investigação, já que não se pode proceder ao estudo de determinado assunto sem identificar o que já foi produzido sobre, evitando tomar como inédito o conhecimento já existente, repetir estudos já desenvolvidos, bem como elaborar pesquisas desguarnecidas de fundamentação teórica. Por ser etapa obrigatória a todos os demais tipos de pesquisa, não há unanimidade entre os autores sobre a caracterização de estudos eminentemente bibliográficos como pesquisas científicas, embora esse tipo esteja presente na maioria das classificações.

A partir do exposto, esse trabalho estrutura-se em três capítulos, sendo o primeiro destinado à Educação em escolas rurais do campo, onde descrevemos sobre o Panorama da Educação Rural do Campo no Brasil, Marcos Históricos da Educação do Campo e Marcos Legais da Educação do Campo e suas diretrizes atuais segundo documentos oficiais e de alguns teóricos; o segundo trata de contextualizar o estudo sobre a aprendizagem, nesse capítulo serão abordadas as dificuldades de aprendizagem e as causas das dificuldades de aprendizagem; no terceiro abordaremos as dificuldades de aprendizagem nas escolas do campo. Conclui-se esse trabalho com breves considerações acerca de todo o processo de estudo.

2 - EDUCAÇÃO EM ESCOLAS RURAIS DO CAMPO

2.1 Panorama da Educação Rural do Campo no Brasil

A busca pelo fortalecimento do ensino nas escolas tem sido foco das políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas. No entanto, quando fala-se em Educação Rural do Campo, o desafio de garantir o acesso à educação a comunidades mais dispersas do país torna-se ainda maior.

A caracterização e conceito de Escolas do Campo ou Rurais vêm sendo desconstruída na Via Campesina-Brasil. Para esses movimentos, campo:

Tem uma conotação política de continuidade e identidade com a história das lutas camponesas internacionais e está explicitado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, segundo as quais:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 176).

No decorrer da história algumas ações foram e estão sendo desenvolvidas no sentido de implantar políticas públicas para as escolas localizadas na zona rural. Como documentos institucionais que dispõem sobre a Educação do Campo, pode-se destacar Brasil (2007), onde aborda os marcos institucionais, faz um breve histórico sobre a educação do campo, traz conceitos sobre a educação na zona rural, fala sobre a legislação brasileira e a Educação do Campo, entre outros temas bastante relevantes.

Da mesma forma, Brasil (2012) apresenta os marcos normativos para a Educação do Campo, os quais passam pelo Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001, “importante estudo do tratamento recebido pela Educação do Campo nas Constituições Brasileiras produzido pela prof. Edla Araújo Lira Soares” até o Decreto

nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Sobre a necessidade de uma educação diferenciada para as comunidades rurais, Brasil (2007) afirma que:

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos (Brasil, 2007, p.9).

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. Nelas deverão ser observadas as peculiaridades e necessidades da escola rural, procurando definir uma identidade própria, baseando-se nos conhecimentos prévios dos alunos, como podemos verificar em Parágrafo único do Art.2º desta mesma resolução:

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 no país (BRASIL, 2002, p.1).

As dificuldades enfrentadas pelas pessoas que moram na zona rural são inúmeras, entre as quais podemos citar a distância das zonas urbanas, o aspecto geográfico no que diz respeito ao ambiente de trabalho, por vezes a falta de redes de esgoto, água encanada, luz elétrica, dentre outras. Historicamente essas dificuldades começaram a ser desenhadas desde a época da colonização:

O modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e, mais tarde, os adotados pelos próprios brasileiros para a colonização do interior do país – de exploração brutal pelos proprietários de terra dos trabalhadores rurais, aos quais eram sistematicamente negados direitos sociais e trabalhistas – geraram um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social (BRASIL, 2007, p.10).

Essa exploração da mão de obra do trabalhador rural levou a grandes concentrações fundiárias no período pós-guerra, como mostram Linhares e Cardoso (2000):

A estrutura da posse e uso da terra no Brasil, no período entre 1945 e 1964, era marcada por uma forte concentração fundiária, herdeira de mais de 300 anos de escravismo colonial e que, malgrado o desenvolvimento industrial, tendeu, e ainda tende, a um contínuo processo de concentração, com a ampliação das grandes propriedades e a expulsão do trabalhador rural (Linhares e Cardoso, 2000, p.359).

Todas essas questões são bastante recorrentes. Na área das políticas públicas, para a educação na zona rural a questão maior que permeava as preocupações dos governantes eram os gastos para a manutenção de um ensino que, por questões geográficas, levariam os profissionais envolvidos neste processo a percorrer grandes distâncias para atender a um número muito pequeno de alunos.

Uma das primeiras ações significativas que visavam levar a educação à zona rural foi em 1932, quando:

Foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas (BRASIL, 2007, p. 10).

Até então, a educação rural do campo era tratada como um projeto ligado ao desenvolvimento do Brasil, o qual era visto como uma vocação nata de um país agrícola. Esse fato demandava políticas públicas específicas para uma Educação Rural do Campo. Como ressalta Damasceno e Beserra (2004):

A despeito de tímidas iniciativas no final do século XIX, é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente — o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 75).

Em um país em pleno desenvolvimento, o progresso era uma expressão muito utilizada. Nesse contexto, o campo, o camponês, as escolas rurais, eram

vistas como um sinal de retrocesso e passado. Desse modo, a vocação agrícola do país, passava a ser um problema para o Estado, que em conformidade com Damasceno e Beserra (2004, p.76), preferiu, “investir na agricultura e na produção e difusão do conhecimento técnico agrícola e, por meio desses investimentos, desenvolver uma mentalidade de respeito e valorização da atividade agrícola.”

Vale salientar que muitas dessas ações do Governo eram apoiadas pelos Estados Unidos e que muitos programas e projetos de Educação Rural eram patrocinados por instituições norte-americanas.

É o caso, por exemplo, da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), criada em 21 de junho de 1956, e incumbida de coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros, era patrocinada por organizações ditas de cooperação técnica diretamente ligadas ao governo dos Estados Unidos (IIAA, ICA, AID, Aliança para o Progresso, etc.) ou ao grande capital monopolista americano (Fundações Ford, Rockefeller, Kellog, etc.), (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 76).

Desse modo, conforme Castro e Devanzo (1999), na década de 1950, houve muitas mudanças no que diz respeito ao crescimento industrial e às técnicas agrícolas:

A partir de 1950, o que se observa é um crescimento e importante diversificação do parque industrial brasileiro, principalmente em São Paulo com a instalação de indústrias pesadas, como é o caso da automobilística. Também nesse período inicia-se um processo de tecnificação da agricultura – tendência que se consolidaria apenas mais tarde – e incrementa-se, sobretudo, nas áreas rurais, o ritmo do crescimento vegetativo em função da grande queda da mortalidade registrado no pós-guerra, aumentando a população excedente nessas áreas e, portanto, o êxodo rural (Castro e Devanzo, 1999, p.123).

Nessa mesma direção Linhares e Cardoso (2000) afirmam que, entre os anos de 1950 e 1980, houve um processo de modernização que promoveu uma série de transformações aceleradas em todos os setores, constituindo assim alterações estruturais como a relação campo/cidade. Dessa forma, houve uma inversão da relação campo/cidade onde a população rural, em 1950, correspondia a 64% e a população urbana a 36%, tudo isto resultando em um deslocamento do eixo econômico do campo para a cidade.

É importante ressaltar que nesse momento histórico, nem todos estavam satisfeitos com a reprodução de papéis sociais preestabelecidos e impostos pelo

sistema governacional e educacional e alguns educadores procuravam uma nova forma de ensino que fosse pautada na valorização da cultura e dos conhecimentos dos camponeses. Conforme Monteiro (2015),

Essa resistência produziu, nas décadas de 1940 e 1950, forte agitação social contra a fome, a pobreza e o latifúndio. Em diversas regiões, surgiram as Ligas Camponesas e o movimento de base que enfrentaram os coronéis e suas oligarquias e pautaram a luta por reforma agrária, reforma educacional e demais direitos dos trabalhadores rurais (Monteiro,2015, p.15).

Já a década de 1960, foi voltada para a criação de organizações que visavam uma mobilização política da sociedade civil como podemos observar em Brasil (2007):

Em 1964, com a instauração do governo militar, as organizações voltadas para a mobilização política da sociedade civil – entre elas o Centro Popular de Cultura (CPC), criado no ano de 1960 em Recife-PE; os Centros de Cultura Popular (CCP), criados pela União Nacional dos estudantes em 1961 e o Movimento Eclesial de Base (MEB), órgão da Confederação Geral dos Bispos do Brasil – sofreram um pesado processo de repressão política e policial. Essa repressão resultou na desarticulação e na suspensão de muitas dessas iniciativas (BRASIL, 2007, p. 11).

Nessa mesma direção, Monteiro (2015), afirma que:

No início dos anos 1960, do contato entre as teorias críticas e a luta camponesa surgiram dois elementos que merecem destaque: o Movimento de Educação de Base e a Pedagogia Libertadora, encabeçada pelo educador Paulo Freire (Monteiro, 2015, p.15).

Dessa forma, podemos perceber que muitos dos esforços para uma implantação de uma educação significativa para os indivíduos residentes nas zonas rurais sofreram repressões com a ditadura militar que desarticulou, por meio da repressão, muitas iniciativas que visavam melhorias para a educação do campo. Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem na educação do campo só aumentaram.

No lugar dos movimentos de educação popular, o governo militar “instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, o qual se caracterizou como uma

campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola” (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, podemos observar que no período da ditadura militar houve uma estagnação em diversas áreas, afetando diretamente a educação e, sobretudo a Educação do Campo.

Já em meados da década de 1980, em pleno processo de resistência à ditadura militar,

As organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses (BRASIL, 2007, p. 11).

Conforme Brasil (2007), é nesse contexto político que, durante toda a década de 1980, surgiram movimentos de mobilização e experimentação pedagógica junto a sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência, à ditadura militar, setores da igreja católica, entre outras, que procuravam estabelecer um sistema público de ensino para o campo, baseando-se no paradigma pedagógico da educação como um elemento cultural.

Foi diante deste panorama político de mobilização social que,

A Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Em complemento, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região (BRASIL, 2007, p. 12).

Ainda em conformidade com Brasil (2007), após uma década da promulgação da Constituição Federal,

Foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supra organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 (BRASIL, 2007, p. 12).

A partir de 2004, as políticas públicas para a educação rural ganharam força, o Ministério da Educação passou a ser responsável pelo atendimento dessa demanda. A Coordenação Geral de Educação do Campo, que é subordinada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), passou a tratar das especificidades e necessidades da educação na zona rural. Infelizmente, esse fato não garante que todas as escolas rurais do campo estejam sendo assistidas de maneira a garantir uma educação gratuita e de qualidade.

A concepção de educação do campo presente neste artigo é a de que se trata de uma construção coletiva, que tem início com o questionamento das práticas desenvolvidas nas escolas localizadas nos assentamentos da reforma agrária, e é ampliada para o âmbito das políticas, em especial as lutas pelo acesso à educação básica e superior, contra o fechamento de escolas, pela formação dos professores e infraestrutura adequada nas escolas. É uma construção coletiva que surge fora dos muros escolares, porém questionando a lógica educacional tradicional, os direitos sociais, a cultura do fazer política educacional e o “histórico padrão segregador de conhecimentos”, nos termos de Arroyo (2015, p. 233).

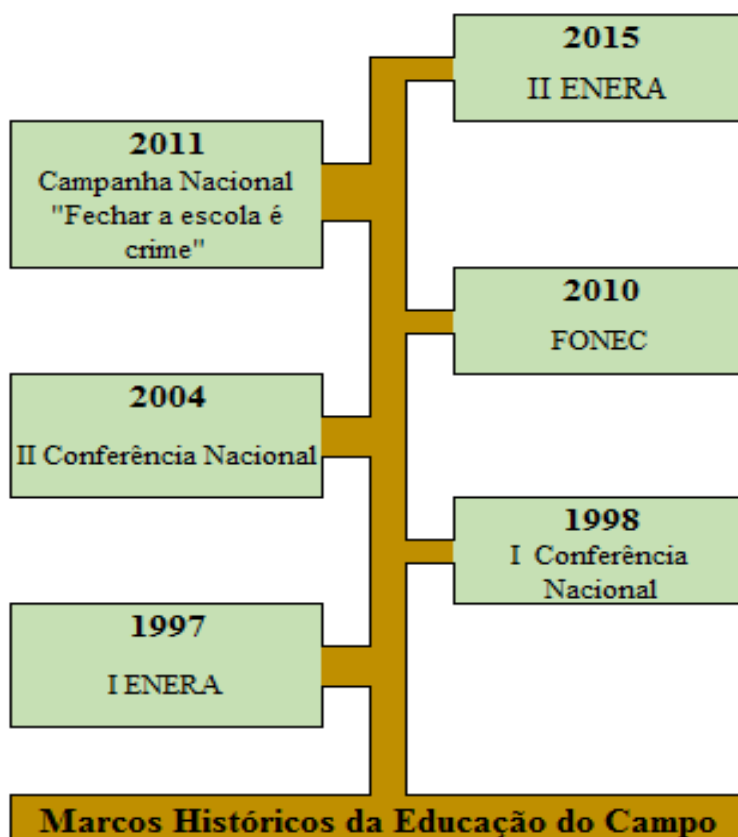
Como prática realizada fora da escola, ela coloca em evidência várias dificuldades, a exemplo dos processos sociais vivenciados pelos trabalhadores que, historicamente, resistem nas terras e águas; participam de conflitos por terra; enfrentam a dificuldade na geração de emprego e nas condições sustentáveis de vida.

2.2 Marcos Históricos da Educação do Campo

O processo do Movimento Nacional da Educação do Campo passou por várias etapas ao longo da história e surgiu da articulação de várias entidades que representavam alguns movimentos sociais, pastorais católicas, professores,

universidades, gestores e sindicatos. Após algumas discussões, foram organizados encontros significativos para a Educação do Campo, como por exemplo, o 1º Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, como pode ser visto na figura 1. A seguir ver-se-á com mais detalhes como se deram esses encontros e quais os seus resultados.

Figura 1: Marcos Históricos da Educação do Campo



Fonte: Elaboração própria (2018)

De acordo com Monteiro (2015) o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), foi realizado em Brasília, em 1997. O encontro reuniu educadores do campo de todo o país e teve como principal objetivo, promover o debate da educação brasileira vivida naquele momento. No ano seguinte, entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, ocorreu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Goiás. Desse modo, percebe-se que,

Nesses eventos nacionais, foi denunciada a situação de abandono em que as populações assentadas se encontravam no tocante às políticas educacionais e somaram-se forças para a luta por uma “educação básica do campo”, por meio da ação política de lideranças comprometidas com a educação em todos os níveis (MONTEIRO, 2015, p. 19).

Entre os dias 02 e 06 de agosto de 2004, novamente o município de Luziânia, em Goiás, sediou o II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. A Declaração Final dessa conferência pregava a “universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente”. Em 2010 a conquista foi à criação do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, cujo objetivo, conforme carta de audiência pública da câmara dos deputados do Distrito Federal é

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 (BRASIL, 2017. CARTA FONEC).

Desde a sua criação em 2010 até os dias atuais o FONEC tem tido uma participação expressiva na construção de políticas públicas para a educação do campo. Tanto é que, em conformidade com Monteiro (2015),

Em 2011, o Fonec e o MST lançaram, em nível nacional, a campanha “Fechar Escola é Crime”, com o objetivo de denunciar uma grave situação revelada pelo Censo Escolar do INEP: em 2002, existiam 107.432 escolas no território rural, e em 2011, esse número reduziu-se para 76.229, o que significa o fechamento de 31.203 escolas no meio rural (Monteiro, 2015, p.19).

O II ENERA ocorreu entre os dias 21 e 25 de setembro de 2015, no município de Luziânia, em Goiás, reunindo mais de 1500 educadoras e educadores do campo. De acordo com informações obtidas no site do Movimento dos Sem Terra – MST¹, passados 18 anos da primeira edição, o II ENERA se consolida como um espaço de articulação entre os trabalhadores da educação do campo, na disputa de

1 Para maiores informações consultar o site do MST no endereço eletrônico

<<http://www.mst.org.br/2015/09/21/abertura-2-enenra-construimos-a-ideia-de-que-a-libertacao-depender-do-povo-controlar-em-primeiro-lugar-o-conhecimento.html>>

um projeto de educação que garanta a formação dos sujeitos nas diferentes dimensões humanas, numa perspectiva de libertação e transformação.

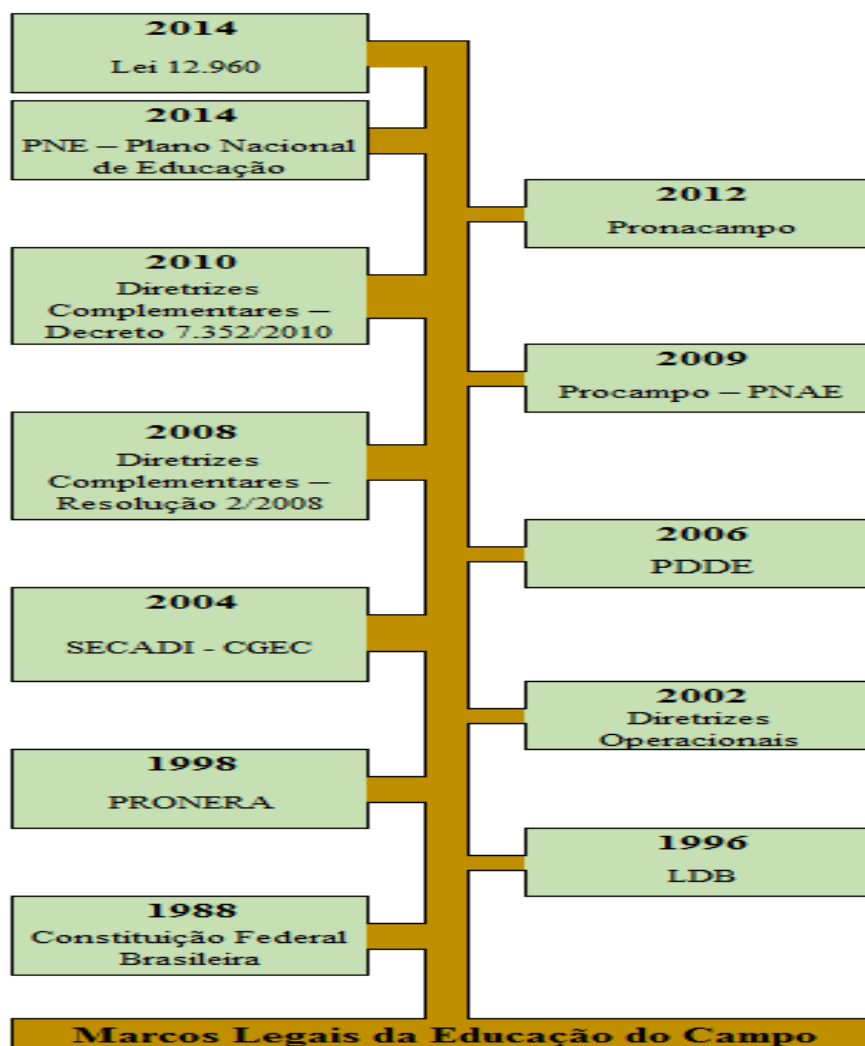
A educação do campo originou-se com o intuito de interrogar os condicionantes estruturais históricos da sociedade brasileira, entre eles a desigualdade educacional, os processos econômicos e políticos excludentes e a prática tecnocrática e patrimonialista de elaboração de políticas públicas.

Todos esses encontros promoveram inúmeras discussões acerca da Educação do Campo e ao longo da história novos adeptos foram somando-se à luta por uma educação pública e de qualidade. Esses movimentos chamaram a atenção do poder público que puseram a questão da Educação do Campo nas pautas das políticas públicas e que resultaram nos Marcos Legais da Educação do Campo e nas suas diretrizes atuais, conforme tópico seguinte.

2.3 Marcos Legais da Educação do Campo e suas diretrizes atuais

Nas últimas décadas o ensino em escolas do campo tem alcançado algumas conquistas bem significativas para as populações camponesas. Para que possa-se compreender de forma mais clara, destaca-se na figura abaixo os Marcos Legais pautados para a Educação do Campo.

Figura 2: Marcos Legais da Educação do Campo



Fonte: Elaboração própria (2018)

A Constituição da República Federativa do Brasil foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988, e promulgada em 05 de outubro desse mesmo ano. No que tange a questão da educação, a nossa Carta Magna destaca em seu capítulo III, seção I, no artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p.123).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, tornou-se obsoleta. Dessa forma, a LDB 9394 foi sancionada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação, Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996, ampliando os preceitos constitucionais, determinando que o ensino deva observar os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o respeito à liberdade e apreço à tolerância, a valorização da experiência extraescolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, entre outros. Assim, em seu título I, artigo 1º, no 1º e 2º parágrafos, esta LDB nos diz que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 2017, p.8).

E complementa em seu título II, que trata dos princípios e fins da educação nacional, em seu artigo 2º, afirmando que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017, p.8).

Em conformidade com Brasil (2012), em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA) na Universidade de Brasília (UnB), organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o evento teve apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Foi nesse contexto que surgiam às discussões sobre a implantação de um novo programa de política pública do Governo Federal, para a educação do campo, com o nome de Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA),

que foi criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n.º 10/98, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária e instituída pelo Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010, tendo como objetivo, desenvolver projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo INCRA. Desse modo,

O Pronera nasceu em 1998 da luta das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2012, p.8).

No ano de 2002, a Educação do Campo alcançou mais uma conquista que foram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Essas diretrizes estabelecem uma identidade para as escolas do campo e buscam vinculá-las aos espaços, tempos, recursos e conhecimentos dos estudantes e dos grupos sociais de suas comunidades, conforme já foi visto no item 1.1.

Segundo Monteiro (2015) uma conquista institucional muito importante para a garantia dos direitos à Educação do Campo foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e da Coordenação Geral de Educação do Campo – CGEC no ano de 2004. O objetivo desses órgãos é abrir um canal de diálogo direto entre os povos do campo e o Ministério da Educação – MEC.

A Lei 11.947/2006 do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE foi outro importante passo para as escolas públicas de todo país, sobretudo, para as situadas em áreas rurais. Esse programa tem como objetivo assegurar as diretrizes da alimentação escolar por meio do uso de alimentos saudáveis e adequados, buscando respeitar a cultura, as tradições, estimulando a agricultura familiar através do incentivo para a aquisição de alimentos diversos, produzidos por pequenos agricultores familiares que moram no entorno das escolas, apoiando assim, o desenvolvimento sustentável. Em longo prazo, esse processo de geração de renda

pode significar uma perspectiva de permanência dos filhos dos agricultores, que na maioria das vezes também são alunos, em suas próprias propriedades rurais.

Nos anos de 2008 e 2010, as conquistas para a educação do campo, foram as Diretrizes Complementares, contempladas na Resolução 2/2008 de 28 de abril de 2008 e o Decreto 7.352/2010 de 04 de novembro de 2010. A resolução 2/2010 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, definindo em seu Art. 1º, os povos do campo em suas formas mais variadas de produção de vida, ou seja, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Já o Decreto 7.352/2010, dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Para Monteiro (2015)

Essas leis procuram garantir o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracionais e étnicos, por meio do incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo. O objetivo é fortalecer as unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social economicamente justo e ambientalmente sustentável, em relação com o mundo do trabalho (Monteiro, 2015, p.25).

Em 2009 as ações para o ensino de escolas do campo, partiram de três resoluções do FNDE. A Resolução/CD/FNDE nº 66, de 28 de dezembro de 2009, altera a Resolução CD/FNDE nº 46, de 24 de agosto de 2009, que estabelece os critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra às Instituições de Ensino Superior. A Resolução/CD/FNDE nº 67, de 28 de dezembro de 2009, altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. E por último, a Resolução/CD/FNDE nº 68, de 28 de dezembro de 2009, que aprova os critérios e procedimentos para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito de programas de formação continuada em Educação do Campo Saberes da Terra, a partir de 2009.²

2 Para saber mais informações, consultar o site do FNDE no endereço eletrônico <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/itemlist/category/82?start=720/>>

O PRONACAMPO foi lançado em 2012 e conforme informações encontradas no site do MEC, caracteriza-se como um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da Educação no Campo em todas as etapas e modalidades. Nessa direção Monteiro (2015) afirma que:

Desde 2012, a partir do lançamento do Pronacampo – que mescla o fortalecimento e ampliação de programas existentes com o ineditismo de diversas ações, como o Programa Mais Educação, o MEC e as redes estaduais e municipais oferecem um decisivo apoio para quem busca romper o isolamento de nossas escolas do campo e estabelecer intercâmbios entre os educadores, por meio de atividades de formação e incremento das rotinas pedagógicas (MONTEIRO, 2015, p. 26).

Em 2014 o MEC lançou o Plano Nacional de Educação – PNE, definindo as bases da política educacional brasileira para os próximos dez anos. Conforme Brasil (2014), o documento traz algumas análises e informações sobre cada uma das 20 metas nacionais para a melhoria da educação no país, com o objetivo de aproximar agentes públicos e a sociedade em geral dos debates e desafios relativos à melhoria da educação.

Em 27 de março de 2014, a então presidenta Dilma Rousseff, sancionou a Lei 12.960/2014, que dificultava o fechamento de escolas rurais e quilombolas. Desse modo, essa lei altera a LDB 9394/96, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Uma das principais dificuldades enfrentadas por educadores que atuam em escolas do campo de todo país é a questão de livros didáticos descontextualizados com a realidade vivenciada pelos alunos. Uma das ações propostas para amenizar essa situação foi a criação do Programa Nacional do Livro Didático Campo – PNLD Campo, que disponibilizou a primeira coleção de livros didáticos com metodologias específicas para estudantes e professores do campo, contemplando conteúdos curriculares que favoreçam a interação entre conhecimentos científicos e os saberes das comunidades.

Com essas ações espera-se que as populações do campo possam ter acesso a um ensino de qualidade, que ofereça condições para que camponeses e seus filhos tenham a garantia ao direito de um ensino contextualizado com a realidade desses indivíduos, dando-lhes oportunidade de formação profissional qualificada para que, se assim desejarem, possam permanecer no campo provendo seu próprio sustento. No item seguinte tem-se as ações que estão sendo desenvolvidas atualmente.

3 - CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM

O domínio da linguagem é essencial para o acesso no meio social, portanto, somente aprender a falar e a escrever não é suficiente para que o aluno seja capaz de interferir e atuar na comunidade da qual é integrante. Segundo Vygotsky (2007, p. 17) “a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior”.

Assim, ao saber escolher as palavras certas a serem utilizadas em cada tipo de discurso e argumentar de maneira clara e segura, os alunos trocam informações, emitem e recebem opiniões, exercendo a cidadania.

Formar cidadão com senso crítico aguçado e não meros espectadores do que ocorre à sua volta deve ser a principal função das escolas de Ensino Fundamental, daí a grande importância dada atualmente à prática de atividade oral, além da escrita. De acordo com Vygotsky (2007, p.141) “a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada”.

Ao ingressar na escola, o aluno já traz consigo a habilidade para a linguagem oral. O desafio, no entanto, é fazer com que essa habilidade seja ampliada e o aluno saiba utilizar a linguagem oral com competência, isto é, saiba identificar e utilizar o registro adequado a cada situação. Para tanto, ele deve ser ajudado a perceber que o uso da linguagem coloquial é permitido sim, mas não em qualquer circunstância.

Assim como, que a linguagem utilizada para conversar com os amigos não é a mesma empregada na explicação de um seminário, por exemplo, e também não será a mesma empregada numa produção escrita.

Vale ressaltar também a importância de se trabalhar todas as características da expressão oral, fazendo com que o aluno seja proficiente não só no uso dos aspectos linguísticos, mas também no uso da entonação da voz, das pausas e da postura corporal durante o momento em que se expressa oralmente. Atividades com temáticas que levantem polêmica também são ótimas para os treinos orais e ajudam o aluno a desenvolver a capacidade de argumentação. Segundo Vygotsky (2007, p. 17) “a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento”.

É também por meio da oralidade que os alunos percebem que a gramática faz parte do dia-a-dia. Por isso, enquanto os alunos estiverem se expressando oralmente, o professor deve anotar algumas das frases ditas e, a partir delas, trabalhar conceitos e exercícios gramaticais, pois, para os alunos, os exercícios elaborados a partir da sua própria produção textual são muito mais significativos do que o trabalho com frases soltas e que nada têm em comum com a realidade deles.

Em decorrência da vida moderna, vários costumes e conceitos tem se perdido com o passar dos anos, dentre eles o hábito de ler, tão comum e valorizada há tempos atrás. Têm-se visto que o hábito de leitura tem se perdido não apenas por parte dos alunos como também dos professores, trazendo como consequência cidadãos com uma restrita visão de mundo e, portanto, pouca capacidade crítica. Professor que não lê, não ensina a leitura para seus alunos.

Daí a importância desta pesquisa em adquirir uma reflexão sobre as questões relacionadas à leitura entre os alunos da educação infantil. Pretendemos com este trabalho definir a importância das diversas leituras, independentemente do que lhe é exigido ao longo de sua formação, observando o hábito de leitura pelos alunos, mostrando a importância a sua formação profissional e cultural.

Sabemos também que a leitura é uma condição prévia para a escrita, pois bons leitores são bons escritores, suas produções de textos são dinâmicas e consonantes. Demonstra também que o ato de ler deve ir além da leitura das letras, de palavras; levando o indivíduo à leitura de mundo, do contexto cultural onde ele vive possibilitando assim o desenvolvimento cognitivo e do senso crítico ao passar dos anos, tanto na vida acadêmica e pessoal. Isto, pois, justifica a escolha do tema na elaboração de nosso trabalho.

Muitos alunos concluem o Ensino Médio sem ter uma ideia clara do que realmente são gêneros textuais, da origem de seus conteúdos e do significado de suas expressões e usos. Dentre esses estudantes, poucos acreditam tirar proveito dos conteúdos de Língua Portuguesa no futuro. Também a língua portuguesa empregada oralmente ou por escrito, quando desprovida de significados, também acarreta sérias dificuldades no aprendizado dessa disciplina.

Para os alunos, a principal razão do insucesso na disciplina de Português resulta desta ser extremamente difícil de se falar. No seu entender, os professores não a explicam muito bem nem a torna interessante. Não percebem para que sirva

nem porque são obrigados a estudá-la. De modo geral, culpam-se a si próprios, aos professores, ou às características específicas da língua portuguesa.

A nossa realidade atualmente mostra que o aluno está condicionado a considerar o Português uma disciplina desnecessária e de difícil compreensão. Essa crença provém da própria sociedade, que contribuiu, para que a Língua tenha essa imagem. Bronckart, ao falar sobre Educação, deixa claro que:

Estamos falando da intervenção da sociedade nesse processo ao longo da existência de cada indivíduo. Essa intervenção deve necessariamente permitir que esse processo tenha seu desenvolvimento pleno, estimulando a criatividade individual e coletiva. Cada indivíduo deve receber da educação elementos e estímulos para levar ao máximo sua criatividade, e ao mesmo tempo integrar-se a uma ação comum, subordinada aos preceitos e normas criados e aprimorados ao longo da história do grupo cultural (família, comunidade, tribo, nação) ao qual ele pertence, isto é, da sociedade (BRONCKART 1999, p.15).

É nesse meio que o aluno deve perceber a Língua Portuguesa em sua vida, considerando-a uma necessidade natural, científica e social. Se a sociedade, a comunidade escolar e, talvez, os próprios professores não estabelecem essas relações e conexões, que motivação e interesse ele terá para estudar essa disciplina?

O português torna-se, muitas vezes, distante de seus significados e objetivos na Educação Básica e no Ensino Médio devido à maneira como é abordado e a ênfase dada somente à simbologia e não ao contexto, ou seja, ao fato de se apresentar como uma ciência isolada e que não está presente no cotidiano. O português visto dessa forma torna-se apenas uma ferramenta de uso profissional e científico e não uma linguagem usual e necessária para a vida dos estudantes na compreensão do universo e da realidade que os cerca.

A tarefa da educação é delicada porque pressupõe, em princípio, amor, abnegação, prazer, firmeza, paciência e coragem. Quem verdadeiramente ensina passa efetivamente pelo aprender. De acordo com Freire (2011, p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Esse aprender, por sua vez, deixa de ser patente e se fundamenta na liberdade individual. Educar é produzir novos conhecimentos que deem nova feição à sociedade, é colaborar para que professores e alunos nas escolas e organizações transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os

alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais tornarem-se cidadãos realizados e produtivos.

O homem aprende através de uma rede colaboracionista na qual cada ser ajuda o outro a desenvolver-se ao mesmo tempo em que também se desenvolve. Todos aprendem juntos e em colaboração. Para Freire (2013, p.96) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo. Os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo”.

Essa colaboração ajuda os alunos a construírem a sua identidade e o seu caminho pessoal e profissional, o seu projeto de vida, auxiliando-os a desenvolverem habilidades de compreensão, emoção e comunicação, permitindo-lhes encontrarem os seus espaços pessoais, sociais e profissionais, tornando-se assim cidadãos realizados e produtivos. A educação, desde os primórdios, trouxe para o homem benefícios que o ajudaram a compreender o mundo e a si mesmo. No princípio não existiam normas para a representação das palavras, estamos falando de uma educação assistemática.

As normas só começaram a aparecer quando as artes de escrever e ler deixaram de ser prerrogativa de um grupo restrito. Com a expansão da escolaridade obrigatória, a difusão do livro e o avanço dos meios de comunicação, escrita que era monopolizada por um grupo, os letrados da época passaram a fazer parte do social, o que gerou a necessidade de se criarem normas para a organização do todo comunicacional, ou seja:

No bojo desse processo, a escola primária foi “(re) inventada”: novas finalidades, uma outra concepção educacional e uma outra organização do ensino. O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo; a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional cedeu lugar ao método intuitivo, a mulher encontrou no magistério primário uma profissão, os professores e professoras tornaram-se profissionais da educação (SOUZA, 2006, p. 35).

Com o passar do tempo essas normas foram sendo adaptadas às novas exigências do mundo. No Brasil, no final da década de 70 e no início da década de 80 do século passado, observou-se uma mudança nos princípios norteadores do ensino, não só de língua, mas das disciplinas em geral. Foi o início de um processo

de questionamento e revisão do ensino em vigência até então. Esse processo de questionamento foi a origem de um movimento que se propôs reconceitualizar, não só os objetivos de ensino, mas, sobretudo, das formas de ensino em conjunto com os pressupostos e procedimentos didáticos. Esse movimento não ocorreu só no Brasil, mas em outros países como Portugal, França e Áustria, e originou um trabalho de reforma curricular. Desse movimento de discussão resultou a elaboração de diferentes propostas de ensino.

A prática docente necessitava ser repensada, redimensionada e os paradigmas e as perspectivas teriam que ser refeitos. Tarefas que, sem acompanhamento, os professores do ensino fundamental e médio não conseguem fazer. Assim, os PCN's, indicam mudanças qualitativas:

Para o processo de ensino aprendizagem indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, analisar, sistematizar, argumentar de forma que o aluno possa participar do mundo social (BRASIL, 2000, p. 5).

Dando desta forma uma orientação aos professores. Entretanto, se faz necessário destacar que mais que mudanças na prática, às propostas apresentadas representaram mudanças teóricas. O fato de um novo saber a ser ensinado tornar-se objeto de prescrição oficial não garante que seja efetivamente vivenciado nas práticas escolares. O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam fornece uma vasta visão das possibilidades de uso das linguagens “relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2000, p.05).

Mesmo com os PCN's, propondo que o ensino da língua seja pautado na noção de gêneros discursivos, como novos elementos no processo ensino-aprendizagem da língua, originando uma mudança de paradigma que antes se fundamentava na gramática normativa, não se observou um total rompimento com a visão de língua até então realizada pela escola. O ensino da escrita permaneceu sendo visto como resultado da prática de imitação de modelos de boa escrita. Após estudos e pesquisas, as atividades escolares permaneceram da mesma forma, ou

seja, a circulares dígrafos, a grifar adjetivos, a distinguir orações adjetivas das substantivas entre outras.

Não aconteceu a mudança que se esperava, os objetos dos programas e as atividades continuaram da mesma forma, a produção era realizada sem um fim, ou seja, não se sabia como os textos eram produzidos, para que eram produzidos e qual a sua finalidade. Ainda que os modelos para o ensino da escrita sejam de textos consagrados, a escola, pretendendo o desenvolvimento do bem escrever, criou ao longo de sua história verdadeiros objetos escolares para o ensino da produção escrita que se transformaram em textos exclusivamente escolares sem qualquer referência textual extraescolar.

Apesar dos gêneros serem uma forma de comunicação entre alunos e professores, não são completamente tematizados. Os gêneros tratados na escola são desprovidos de qualquer ligação com situações de comunicação autêntica. Segundo Kleiman (1989, p.46) “os gêneros escolares são pontos de referência, centrais para a construção, através dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição”.

Ou seja, da capacidade de escrita dos alunos. Tais textos têm sido organizados em sequências estereotipadas tais como descrição, narração, dissertação, aos quais se juntam, em certas épocas históricas, a resenha, o resumo e o diálogo. As características desses textos são assim definidas, pois “trata-se de autênticos produtos culturais da escola elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos”. O trabalho de produção desses gêneros escolares acontece sem que seja considerado o conjunto de circunstâncias que os rodeiam quando são produzidos, isto porque a produção escrita é vista como uma só, independentemente do que se escreve de quem escreve e para quem se escreve.

Os gêneros, “sendo concebidos como formas de representação de diferentes realidades, têm uma forma que não depende de práticas sociais, mas da realidade mesma”. Eles são modelos de reprodução do real, particularmente valorizados, em vez de formas variáveis de resolução de problemas comunicativos que implicam referências à realidade em função de situações comunicativas mutáveis.

Um dos aspectos contemplados na elaboração das propostas dos PCN's (1985) foi à concepção de língua. Assim, a nova perspectiva de ensino da língua pautou-se por uma visão centrada na noção de interação, na qual a linguagem verbal constitui-se numa atividade e não num simples instrumento. É por essa razão, também, que devemos considerar o texto como elemento básico de trabalho no processo de ensino de qualquer disciplina, porque é através dele que o usuário da língua desenvolve a capacidade de organizar o pensamento e, assim, o conhecimento para transmitir ideias, opiniões, em situações comunicativas.

Em decorrência desta concepção de língua, o texto passou a ter um papel relevante no ensino, tanto na leitura quanto na escrita. Na verdade o texto passou a ser o centro do ensino de língua prescrita, tendo a gramática um papel secundário e posterior ao domínio e uso da linguagem, como ressalta Antunes ao afirmar que:

Em decorrência da abertura de paradigmas, ganhou impulso a divulgação de um princípio: o de que o estudo da língua recobriria maior relevância de resultados se elegesse como objeto de estudo o texto, na sua dupla face, de produção e recepção (ANTUNES, 2002, p.27).

Além desta autora, outros autores como Bakhtin, Marcuschi, Rodrigues, ressaltam a importância e pertinência dos gêneros para o aprendizado da língua. Segundo Kleiman (1989, p.56) “os gêneros podem nos falar da mente, da sociedade, da linguagem e da cultura e até da organização e do funcionamento das leis e da economia”, ou seja, os gêneros nos ajudam a compreender os aspectos da vida e a sermos pessoas competentes.

Para Bakhtin (1992, p.37), “a noção de gênero constrói-se dinamicamente, consoante se procura explicar e identificar as diferentes formas do sujeito interagir pela linguagem e de formar sentido em contextos variados”. Segundo o autor: Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. A escola deverá conduzir os alunos ao aprendizado de práticas sociais de leitura comuns no seu dia-a-dia, de diversos gêneros textuais existentes

na sociedade, para que eles não só aprendam, mas também sintam o prazer de ler e escrever e, de forma reflexiva e participativa, possam exercer plenamente a sua cidadania. É, pois, a partir da construção de textos que o professor tem a oportunidade de realizar discursos em situações institucionais, sociais, históricas e ideológicas.

Na visão de Marcuschi (2006, p.18) “ensinar um Português mais significativo e voltado para os interesses sociais é educar democraticamente, visando alcançar a todos, para que a sociedade possa participar, discutir e refletir”. Formando assim um cidadão crítico. A estrutura com que a Língua Portuguesa é apresentada nas escolas desarticula a educação crítica, descartando a possibilidade de envolver aspectos políticos na Educação.

A Língua Portuguesa faz parte também da cultura, seja na economia, na tecnologia, no comércio ou mesmo nas atividades mais simples do cotidiano. As pessoas, na maioria, estão cientes de que a Língua está inserida em suas vidas, mas não se dão conta de que suas aplicações envolvem grandes decisões e movem a sociedade de forma implícita.

Dominar a língua materna compõe um elemento basilar para efetuar o direito à cidadania, pois é preciso entender a realidade que nos cerca, não apenas saber ler, mas ler e entender é um imperativo para todo cidadão.

Tendo em vista tal afirmativa o aluno passa por alguns processos do ensino aprendizagem, os quais apresentam dificuldades na aquisição da leitura e escrita e concernente ao letramento. Dificuldades que impossibilitam seu desenvolvimento no ensino aprendizagem, tornando assim o fracasso escolar uma realidade vivida no cotidiano educacional e que tem tornando a evasão escolar uma preocupação emergente para os profissionais da educação.

Seguindo tais pressupostos abordaremos no próximo tópico as causas das dificuldades de aprendizagem, com aportes teóricos que contribuirão para o entendimento de tais problemas vividos pela comunidade escolar.

3.1 Dificuldades de Aprendizagem

O termo DA começou a ser utilizado frequentemente no início dos anos 60 para descrever uma série de incapacidades relacionadas com o insucesso escolar que não deviam ou podiam ser atribuídas os outros tipos de problemas de aprendizagem. Muitas crianças não estão indo tão bem na escola quanto poderiam estar em decorrência de dificuldades que não foram identificadas. Anos após anos, muitos dos alunos que tem alguma dificuldade de aprendizagem, são erroneamente interpretados, ou até mesmo qualificados como preguiçosos, poucos inteligentes.

Segundo Smith:

Na realidade, as dificuldades de aprendizagem são normalmente tão sutis que essas crianças não parecem ter problemas algum. Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem têm inteligência entre média e superior, e o que em geral é mais óbvio nelas é que são capazes (embora excepcionalmente) em algumas áreas. Como pode uma criança saber tudo o que é possível sobre dinossauros aos 4 anos, mas ainda ser incapaz de aprender o alfabeto? (SMITH, 2012, p. 15).

Mesmo a Dificuldade de Aprendizagem nos últimos anos torna-se o centro das atenções e o foco de muitas pesquisas, elas não são entendidas claramente, pois em linha geral as informações sobre as Dificuldades de Aprendizagem, ainda estão em processo de descobrimento e análise, por esse motivo não é difícil entender a confusão, o despreparo dos profissionais e os enganos copiosos cometidos por professores e outros profissionais da educação. De acordo com Leal e Nogueira (2012, p. 57), “a avaliação diagnóstica clínica da criança deve ser realizada por profissionais especializados preparados, e não pelo professor da criança”.

O diagnóstico da dificuldade de aprendizagem é algo criterioso e que tem que ser analisado de forma concisa e coerente com a realidade do aluno, pois como um aluno que lê três anos à frente do nível esperado para a faixa etária faz um trabalho escrito incoerente e incompreensível? Como uma criança pode perfeitamente ler um texto em voz alta, mas não consegue lembrar-se de uma única palavra do texto? Lamentavelmente é mais comum vermos especialistas e educadores taxarem os alunos como preguiçosos, desatentos, não cooperativos e

desmotivados, ao invés de diagnosticar a real situação do educando. Ainda de acordo Smith

Tal discrepância entre o que parece que a criança deveria ser capaz de fazer e o que ela realmente faz, contudo, é a marca desse tipo de déficit. O que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm em comum é o baixo desempenho inesperado. Na maior parte do tempo, elas funcionam de um modo consistente com o que seria esperado de sua capacidade intelectual e de sua bagagem familiar e educacional, mas dê-lhes certos tipos de tarefas e seus cérebros parecem “congelar” (SMITH, 2012, p.16).

Como decorrências de todos esses fatos comuns no cotidiano escolar, o resultado dos alunos com dificuldade de aprendizagem é inconsistente: em uma área estão à frente em outras áreas muito abaixo do esperado. Apesar dos prejuízos neurológicos afetarem qualquer área do funcionamento cerebral, as dificuldades que mais tendem a causar problemas acadêmicos são aquelas que afetam a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade para focalizar a atenção. Mesmo que os déficits sejam menores nessas áreas e de tão pequenos passem despercebidos pelos pais, eles podem ter impacto negativo tão logo a criança chegue à escola.

Outro ponto importante a ser citado é que as crianças com dificuldades de aprendizagem também lutam com comportamento que complica ainda mais a dificuldade. Segundo Smith (2012 p.16), “cerca de 25% das crianças além da dificuldade de aprendizagem possuem a hiperatividade, uma inquietação extrema”.

Esse fato impossibilita o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aluno venha a aprender de forma significativa. A falta de concentração é um dos principais elementos que causa rendimento insatisfatório no processo ensino-aprendizagem, uma vez que, se não há uma atenção voltada para o objeto de estudo, se há dispersão na sala de aula, não há como o aluno assimilar o conteúdo planejado.

Para Smith (2012), alguns outros comportamentos que dificultam o desenvolvimento em geral observado em pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem. Parafraseando Smith elencamos alguns comportamentos que dificultam o processo de aprendizagem, são eles: Pouca atenção nas atividades de sala de aula, o aluno se dispersa com facilidade, deixa trabalhos inconclusos e perde o interesse facilmente. Também tem dificuldades de seguir regras, não

entende as informações passadas, imaturidade nas relações sociais diferenciando-se da sua idade real e em muitos casos prefere brincar com crianças menores.

As crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam dificuldade com a conversação e também demonstra um grande problema em usar adequadamente as palavras e fala sem controle. Outra questão relevante é a inflexibilidade a criança insiste em fazer as atividades ao seu modo, mesmo que não tenha bom resultado e mesmo apresentado um quadro insatisfatório hesita em pedir auxílio.

No planejamento e habilidades no trato organizacional não tem noção do tempo e sempre chega atrasado. No que tange ao organizar-se nas atividades não sabe por onde começar, e dessa forma mostra está perdido, atrapalhada e sem coordenação motora, seu andar é cambaleante, tropeça nos objetos e tem uma péssima caligrafia e tida nesse contexto como incapaz de participar dos jogos relacionados ao esporte. Smith esclarece que:

Esses comportamentos surgem a partir das mesmas condições neurológicas que causam problemas de aprendizagem. Infelizmente, quando eles não são compreendidos como tais, só ajudam a convencer os pais e os professores de que a criança não está fazendo um esforço para cooperar ou não está prestando a devida atenção. (SMITH 2012, p.15).

Dessa forma, em muitos casos a criança com dificuldade de aprendizagem desenvolve problemas emocionais relacionados. Esses estudantes ficam tão frustrados tentando fazer o que não consegue que abrem mão de aprender e começa a desenvolver estratégias para evitar esses momentos. Nesse aspecto a criança começa a questionar sua própria inteligência e seu potencial e chegam à conclusão precipitada que não pode ser ajudado. Muitos se tornam ansiosos, furiosos e põe para fora esse sentimento de forma agressiva, outros se tornam deprimidos e solitários. Por isso, é de suma importância à participação de todos “escola, família, políticas públicas que beneficie e melhore a vida e a inserção social das crianças com dificuldades de aprendizagem”.

Dificuldade de aprendizagem específica significa uma perturbação em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na utilização da linguagem falada ou escrita, podendo manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui como deficiências, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. Não engloba as

crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiência visual, auditiva ou motora, deficiência mental, perturbação emocional ou desvantagens ambientais, culturais ou econômicas” (Lei Pública Americana, P.L. 94 -142 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200002, acessado em: 06/01/15) ³

Estudos realizados sobre a dificuldade de aprendizagem é percebido alguns problemas no cotidiano escolar, podemos notar que em alguns casos os educadores continuam com uma expectativa de receberem a cada ano letivo alunos aptos ao estudo e a construção da aquisição da leitura e escrita, mas esses educadores se defrontam com várias situações e diversas dificuldades dentre elas, o fracasso na alfabetização.

Para a educação de crianças com dificuldades de aprendizagem, o currículo é o mesmo utilizado nas creches e nos centros de educação infantil, tendo como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que deve abranger todas as áreas do desenvolvimento que se encontram nos eixos do referencial. Em se tratando de crianças com deficiência, esse currículo deve ser flexibilizado ou adaptado, de modo que possa dar respostas educacionais para atender as especificidades dessas crianças.

É importante destacar a diferença entre distúrbio de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem. Distúrbio de aprendizagem apresenta-se especificamente problema de leitura, escrita e de raciocínio matemático, mesmo que aparentemente não apresentem problemas de ordem física, sensorial, intelectual ou emocional. Rotta explica que:

Distúrbio de aprendizagem compreende uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para o nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual (ROTTA 2006, p.127).

Distúrbio de aprendizagem compreende inabilidades na leitura e escrita e, todavia elas são provenientes de questões internas, comprometendo o

³Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200002, acessado em: 06/01/15)

desenvolvimento, oriunda da parte central do sistema nervoso. Para destacar uma causa de ordem interna que compromete a aquisição das habilidades acima referidas citamos a dislexia que é um distúrbio neurológico que implica na dificuldade da leitura relacionada a omissões de palavras, leitura lenta, dificuldade no traçado da escrita. Tais dificuldades mostram-se na fase inicial do processo de alfabetização. A criança apresentar capacidade para outras atividades, mas na leitura e escrita mostra-se desinteressada, resultando num estigma de falta de interesse para realizar as atividades de leitura e escrita. Essas dificuldades são detectadas nos anos iniciais da escolaridade, mas nem sempre isso acontece de forma adequada, tendo em vista, que em alguns casos a criança é tida como indisciplinada, mal educada. Ross nos alerta sobre esses estigmas que levam ao diagnóstico errôneo:

O rótulo e o estigma resultam de crianças mal diagnosticadas e muitas vezes com classificações que não apresentam a verdade, como: Hiperatividade, síndrome da criança hiperativa, síndrome hipercinética, lesão cerebral mínima, dificuldade de aprendizagem, disfunção cerebral mínima ou ainda disfunção na aprendizagem (ROSS 1979, p.16).

As dificuldades de aprendizagem estão relacionadas de forma específica nas habilidades. A dificuldade de aprendizagem refere-se às dificuldades que um indivíduo tem em aprender ou processar as informações que lhe são passadas afetando sua capacidade em desenvolver a leitura e a escrita e são de ordem pedagógica, sócio cultural, psicológica e econômica que impedem sua aprendizagem. Segundo Rotta (2006, p. 117) “dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender”. A dificuldade de aprendizagem está relacionada com questões mais globais, causas externas com destaque para questões de precariedade no ensino. As causas externas permitem intervenções psicopedagógico, pedagógica, fonológica, psicológica e neurológica.

Outra questão pertinente as dificuldades de aprendizagem é relacionar dificuldade de aprendizagem a deficiência. Tendo em vista, que são temáticas diferentes, mas ambas dividem o mesmo espaço de sala de aula e representam desafios a prática educativa.

A Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto 3956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Apud http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm, acesso: em 03/10/2014.⁴

A partir das diferenças e pontos dessas temáticas, podemos afirmar que elas convergem no mesmo ponto, ambas impedem o processo ensino aprendizagem. A Guatemala afirma que as pessoas têm os mesmos direitos humanos, a lei contribui para o entendimento no processo de inclusão da pessoa com deficiência.

3.2 Causas das dificuldades de aprendizagem

Vivemos em um tempo de comunicação rápida, de grande abundância de imagens, de linguagens sintéticas, de novas formas de organização de mensagens verbais ou não - verbais. Essas transformações na comunicação exigem de todos nós, cada vez mais, o pleno domínio de diferentes linguagens.

Nos dias de hoje, interagir com diversas linguagens é ter condição de comunicabilidade, assim como condição de apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, de desenvolvimento cognitivo.

Entre essas linguagens, sem dúvida, a linguagem verbal, nas modalidades faladas e escritas ocupa posição de destaque no universo da comunicação. A leitura e a escrita, mesmo que ampliadas em esquemas altamente sofisticados da informática, ainda são bases de grande parte do conhecimento acumulado pelo homem, pois é pela linguagem verbal escrita que está registrada a grande maioria dos avanços da humanidade. Além de ser expressão de identidade nacional, a língua é o instrumento privilegiado para estabelecer relacionamentos sociais no dia-dia, ordenar os dados da realidade, traduzir as linguagens não verbais, avaliar o dito e o escrito, organizar e registrar conhecimentos adquiridos.

⁴Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm, acesso: em 03/10/2014.

Por isso nos dias de hoje, o domínio das formas de comunicação verbal oral e escrita instaura-se também como condição por uma atuação mais autônoma e, conseqüentemente, mais cidadã na sociedade. E sendo assim, a criança e, por conseguinte o adulto precisa dominar a língua materna, pois o domínio dessa habilidade representa um imperativo, para seu pleno desenvolvimento como cidadão.

As dificuldades de aprendizagem representam um empecilho no processo ensino aprendizagem. Uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem quando ela não consegue atingir os objetivos propostos pelo professor e quando mais cedo for detectada a origem do problema, tanto será mais fácil solucioná-lo, antes de se agravar. Portanto, detectar as causas das dificuldades será o primeiro passo para compreender o que impossibilita o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

As crianças com dificuldades de aprendizagem não são consideradas deficientes, ou seja, as que apresentam dificuldades primárias que são as causas decorrentes de processo receptivos e expressivos da linguagem falada, escrita e quantitativa originárias por diversos fatores que podem ser desde fatores genéricos e emocionais até ausência de estimulação por método ou ensino inadequado que afetam a compreensão da linguagem como um todo, dificuldade no seguir instruções, em julgar causas e efeitos, como citado acima que repercutem em resultados escolares insatisfatórios e na vivência com professores, colegas e a própria família que mudam a maneira de lidar com elas. Segundo Fonseca, (1995) as principais causas das dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar compreendem:

Causas físicas - São representadas pelas perturbações somáticas transitórias ou permanentes, por exemplo: febre, dor de cabeça, dor de ouvido, cólicas intestinais, anemia, asma, verminoses e todos os males que atinjam o estado físico geral da criança. Causas sensoriais – São todos os distúrbios que atingem os órgãos dos sentidos, qualquer problema que afeta a visão, audição, olfato, tato, equilíbrio, reflexo postural, causará problemas do modo de que a pessoa compreenderá o que passa ao seu redor. Causas neurológicas – São as perturbações do sistema nervoso, tanto do cérebro, como do cerebelo, da medula e dos nervos. Causas intelectuais – São as que dizem respeito à inteligência do indivíduo, isto é, à sua capacidade de conhecer e compreender o mundo em que

vive, de raciocinar sobre os seres animados ou inanimados que o cercam e de estabelecer relações entre eles. Causas socioeconômicas – Não são distúrbios que se revelam no aluno, mas problemas que se originam no meio social e econômico do indivíduo, exerce influência, podendo ser favorável ou desfavorável à sua subsistência e também a sua aprendizagem. Todas essas causas originam distúrbios, que irão se constituir diferentes tipos de aprendizagem. Causas emocionais – São distúrbios psicológicos ligados às emoções e aos sentimentos dos indivíduos e a sua personalidade. Esses problemas geralmente são acompanhados a problemas de outras áreas, como da motora ou sensorial, etc. Causas educacionais – O tipo de educação que a pessoa recebe na infância irá condicionar distúrbios de origem educacional, que a prejudicará na adolescência e na idade adulta, tanto no estudo quanto no trabalho.

A dificuldade em utilizar a fala para expressar suas ideias é outro problema comum. Até por volta dos 3 anos de idade, a criança já deve ser capaz de elaborar frases de 2- 3 palavras, utilizando corretamente pronomes, plurais e preposições simples. O retardo neste padrão de desenvolvimento pode possuir sérias consequências, principalmente quando associado a problemas de sociabilização.

Alguns jovens apresentam dificuldade para compreender frases muito longas ou combinações de palavras complexas, ou se atrapalham com o excesso de informações. Uma vez que o emprego da linguagem depende grandemente da compreensão da fala dos outros, crianças que sofrem de Distúrbios da Linguagem Receptiva podem apresentar grande dificuldade em desenvolver a habilidade de ler e interpretar textos posteriormente.

3.2.1 O papel do professor na aprendizagem

O professor tem um papel relevante no processo de ensino aprendizagem, e precisa ter a consciência disso, pois cabe ao mesmo proporcionar ao aluno o desenvolvimento das suas habilidades e capacidades de observação, reflexão, decisão, criação comunicação e cooperação. Freire, (2011, p.28). Diz que, assim percebe a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.

O pedagogo deve ser um profissional crítico, competente, criativo e ético, deve ter o domínio da fundamentação teórico-prática. Tem que contribuir para a melhoria contínua das condições técnicas, organizacionais e humanas.

De acordo com Bomtempo (2008)⁵, cada pedagogo, em seu contexto, deve buscar seus próprios caminhos para efetivar sua proposta de trabalho, a fim de promover o aprimoramento da ação docente e as mudanças significativas. Segundo a autora à luz de Freire, as experiências não se transplantam, realizam-se. Não há que ficar esperando alguém fazer algo, para então colocar a mão na massa.

O pedagogo é responsável pela articulação dos vários segmentos educacionais e deve ser comprometido com um bom funcionamento da escola, buscando oportunidades e condições para com o contexto histórico, social, político e econômico, ao qual está inserida a inovação e sucesso da educação, tendo como base o trabalho coletivo e interdisciplinar.

Segundo a autora, cabe ao pedagogo exercer um bom domínio do sistema educacional, seja como, coordenador, supervisor ou até mesmo gestor. Para isso, ele precisa sair da faculdade capaz de efetivar o trabalho coletivo na escola, sabendo promover a integração das competências de todos, contribuindo para o crescimento e a profissionalização profissional, o desejo de atuar de forma diferente, conferindo-lhe ânimo para romper com a rotina cansativa.

O pedagogo deve orientar as ações pedagógicas do professor na escola, pois é a ação pedagógica que conduz o educador para seu fazer educativo, é o planejar a partir das necessidades observadas em sala de aula. Freire, (2011, p.110) Diz:

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.
Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.

A ação pedagógica precisa estar articulada com o contexto histórico, social, político e econômico ao qual está inserida. O trabalho coletivo do pedagogo com os professores é importante no combate às dificuldades de aprendizagem, principalmente com a leitura que os alunos apresentam. Nesse sentido, ele deve

5 Apud <http://www.construimoticias.com.br/asp/materia.asp?id=935>, acessado em: 05/10/2014.

promover o trabalho junto com os professores, para que estes possam ser utilizados diariamente na sala de aula, fazendo despertar no aluno o gosto pela leitura e escrita e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem como um todo.

O pedagogo não é só um conhecedor de teorias, mas, sim, um conhecedor do dia-a-dia da sua própria prática de ensino que deve ser utilizada não só teoricamente, com os seus alunos, mas sendo vivenciada com os seus alunos de maneira que eles aprendam não só o seu contexto teórico, como também a compreensão do conteúdo sem discriminar a aprendizagem das crianças que têm um conhecimento de mundo muito além dos muros da escola. Segundo Freire (2011, p.24). “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e prática, ativista”.

O pedagogo deve respeitar a aprendizagem do educando e com isto criar mecanismos para que sejam mais aprimorados esses conhecimentos trazidos pelas crianças, buscando diferenciar de uma forma simples o errado do certo, sem atingi-lo de forma violenta, na qual só bastaria uma forma melhor para explicar. O papel do pedagogo é direcionar perfeitamente o que escreveu e leu.

De acordo com Freire (2011):

Respeitar a leitura de mundo do educando, significa toma-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (FREIRE, 2011, p. 120).

O pedagogo atuante favorece a formação dos educandos fortalecendo a interação entre grupos de estudos na escola melhorando a organização de maneira significativa, estimulando o respeito mútuo e a boa convivência entre si. De acordo com Freire (2011, p. 58) O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

A forma de conceber o percurso transcorrido pelo indivíduo no seu processo de aprender vem através da mediação. Quando o professor, utilizando-se da mediação, consegue chegar à zona de desenvolvimento proximal, através dos “porquês” e dos “como”, ele pode atingir formas pelas quais a instrução será mais útil para a criança. Dessa forma o professor terá condições de não só utilizar meios concretos, visuais, mas, com maior propriedade, fazer uso de recursos que se

reportem ao pensamento abstrato, ajudando a criança a superar suas incapacidades. Vygotsky fala sobre o tema, quando afirma:

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma evolução de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção para devolver o que lhe falta (VYGOTSKY 1992, p. 113).

A importância dada à interação social no processo de construção das funções superiores e na construção do conhecimento não poderia deixar de ser considerada na escola, visto que o desenvolvimento de uma pessoa se dá num ambiente determinado e em relação com outra pessoa. Esta é uma característica do processo ensino-aprendizagem, testemunha importante da relação da teoria desenvolvimentista Vygotskiana e da aprendizagem humana.

Assim, fica claro que a figura do professor é imprescindível para a sociedade, pois sem ele não haveria educação, capacitação e aprendizado. A juventude necessita de uma educação de qualidade, e isso somente poderá tornar-se realidade com a colaboração dos professores. Quanto mais capacitado for o mestre, melhor será o ensino. Por isso, nesse contexto, será exigido do professor uma formação condizente com as necessidades da educação atual.

4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO CAMPO

A aprendizagem é um processo gradual e contínuo, cada um tem sua forma de apropriar-se do conhecimento. Na escola do campo não é diferente da escola urbana. Segundo Cardoso (2009),

“Existem alguns fatores fundamentais para que a aprendizagem se efetive no indivíduo, são eles: saúde física e mental, motivação, maturação, inteligência, concentração e memória. A falta de um desses fatores pode ser uma das causas de insucesso e das dificuldades de aprendizagem enfrentadas na escola” (CARDOSO, 2009, p. 9).

Partindo desse princípio, observa-se uma confusão no que se diz respeito à dificuldade de aprendizagem do aluno com deficiência, pois na hora de identificar os tipos de dificuldades, são encontradas as seguintes deficiências como: TDHA (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), autismo e deficiência auditiva como dificuldade de aprendizagem.

Apontamos dessa forma um erro gravíssimo para o processo educacional, tendo em vista que a deficiência auditiva caracteriza-se por perda parcial ou total do aparelho auditivo, seja por nascença ou doença. A deficiência dificulta a aprendizagem, mas não pode ser caracterizado como Dificuldades de Aprendizagem.

Segundo Fonseca, (1995, p.199), delimita e relaciona as dificuldades de aprendizagem em primárias e secundárias, pois de acordo com suas pesquisas, “o processo de aprendizagem ocorre no cérebro e o processo intelectual é que dar sentido às coisas”. As definições do autor dizem que: “As primárias são aquelas em que a causa não pode ser atribuída a elementos psiconeurológicos bem estabelecidos ou esclarecidos”. E que: “As dificuldades de aprendizagem secundárias são aquelas que procedem de alterações biológicas específicas e bem estabelecidas”. Entre as disfunções, incluem-se os problemas de Leitura, da Matemática, da expressão escrita, como também da linguagem falada.

As alterações neurológicas envolvem as lesões cerebrais, Paralisia Cerebral, Epilepsia e Deficiência Mental. Abrange também os sintomas sensoriais, através da deficiência auditiva, hipoacusia, deficiência visual e ambliopia. Nas causas biológicas, dificuldade de aprendizagem proveniente de outros problemas perceptivos que comprometem a discriminação, síntese, memória e relação especial. Comportamento Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e o Transtorno Desafiador e opositivo. Emocional dificuldade de aprendizagem Depressão Infantil e a ansiedade na infância.

Depois de tentarmos entender o que seria de fato as dificuldades de aprendizagem nas escolas do campo entendemos que o lúdico tem sua importância acerca do aluno com dificuldade. Segundo Brasil:

“A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui,

assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos (BRASIL, 1998, p. 27, v. 01)".

A sala de aula não precisa ser com todos os alunos sentados e em silêncio a todo o momento, os jovens necessitam interagir uns com os outros, numa participação ativa. Apesar de não entenderem ou diferenciar dificuldade de deficiência fazem de maneira prática e intuitiva suas aulas, dinamizando suas práticas e nesse sentido favorece ao processo ensino aprendizagem.

Percebemos que a relação interpessoal e a formação pela educação contribuem preponderantemente para diminuir as dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, os cursos de formação são ferramentas de grande relevância na construção do saber, do fazer pedagógico, no repensar a prática docente, uma vez que, são momentos de trocas e repasse de experiências entre os profissionais da educação. Segundo Freire (2011, p. 40), "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Nesse sentido, a Formação do Professor Alfabetizador proporciona ao docente assimilação de conhecimentos específicos da profissão e sendo assim torna-se mais capacitado para atender as necessidades dos educandos. Também nos cursos de formação evidencia a relevância da realização de outros estudos, partindo de reflexões que tem como embasamento teórico alguns autores, dentre eles destacamos: Paulo Freire, patrono da educação, Emília Ferreiro, estudiosa que revolucionou a alfabetização e Vigotsky teórico de suma importância na contemporaneidade, pois atribui relevante valor as relações sociais.

Nesse contexto entendemos esses momentos de fortalecimento da prática docente como algo primordial e necessária para uma prática docente eficiente na busca de solucionar as dificuldades de aprendizagem que tanto afeta o processo educacional e concomitantemente o processo ensino aprendizagem.

Sabemos que a leitura e escrita permeia toda prática educativa, não há prática educativa sem essas duas atividades, elas são vitais para o processo ensino aprendizagem. De acordo com Ação Educativa do MEC (2006, p. 05) "a leitura e a escrita são fundamentais para a aprendizagem de todas as matérias escolares". Por isso, em cada ano/série, o aluno precisa desenvolver mais e mais sua capacidade de ler e escrever.

Tendo em vista essa necessidade de aprender a ler e escrever e diante das dificuldades para tal objetivo há em cenário nacional uma mobilização voltada para as questões de ensinar a ler e escrever em tempo hábil para cada aluno. Para isso se fez necessário uma formação continuada para os professores das series iniciais visando aperfeiçoar a prática docente, repesando as questões inerentes à leitura e escrita na idade certa.

A leitura não é mais considerada mera decifração de sinais, letras, palavras. Ela vai além do que está escrito no papel ou em qualquer outro veículo de comunicação. O ato de ler deve ser desenvolvido desde a infância, alimentado durante a adolescência e mantido pelo resto da vida. Essa prática se consolida a partir do momento em que a literatura toma os leitores pelas mãos, e os levam a conhecer o mundo da imaginação. Quando a criança está aprendendo a ler são necessários alguns requisitos, dentre eles destacam-se saber diferenciar visualmente as letras impressas e perceber que cada símbolo gráfico corresponde a um determinado som, Morais (2004) diz que:

Este processo inicial da leitura, que envolve a discriminação visual dos símbolos impressos e a associação entre Palavra impressa e Som, é chamado de decodificação e é essencial para que a criança aprenda a ler. Mas, para ler, não basta apenas realizar a decodificação dos símbolos impressos, é necessário que exista, também, a compreensão e a análise crítica do material lido. Sem a compreensão, a leitura deixa de ter interesse e de ser uma atividade motivadora. Na verdade, só se pode considerar realmente que uma criança lê quando existe a compreensão (MORAIS, 2004, p-17).

Compreendemos que o processo da leitura não ocorre de uma hora para outra, mas sim com muito treino. Como nos diz Martins (2007, p. 84) o treinamento para a leitura efetiva implica aprendermos e desenvolvermos determinadas técnicas. Mas somente isto não basta, pois cada leitor possui sua maneira ou hábito de ler. Logicamente que tais técnicas ajudarão o leitor a descobrir o seu próprio jeito para o gosto da leitura, não há como forçar ou acelerar o ritmo de ninguém.

Segundo Freire (2011) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler se veio dando na sua experiência existencial. A leitura do seu mundo foi sempre fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrevê-lo, e transformá-lo através de uma prática consciente.

Percebemos que a prática da leitura pode ocorrer de muitas maneiras, mas é o próprio leitor que dita o seu interesse, as suas motivações, as suas vontades que o levarão ao hábito da leitura, pois para ler o leitor levar em consideração a influência que recebe do ambiente ao seu redor, ou seja, desde a sua posição para ler aos instrumentos como o lápis, dicionário, livros que o auxiliaram nessa leitura. Assim ressaltamos Martins (2007, p.85) “cada um precisa buscar o seu jeito de ler e aprimorá-lo para a leitura se tornar cada vez mais gratificante”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as escolas necessitam de uma organização para que alunos, professores e o restante da equipe tenham acesso à dinâmica da educação, mas quando fala-se em escolas do campo, a flexibilidade na organização escolar envolve inúmeros fatores, por exemplo a linguagem oral e escrita é essencial na vida de qualquer ser humano, ela é um dos elementos mais importantes para que os jovens ampliem suas possibilidades de interpretação e conhecimento de mundo, bem como sua inclusão e participação ativa em sociedade.

Assim sendo, é essencial que os professores que lidam com estes alunos estejam aptos e preparados para tal desafio, qualificando-se em curso de formação voltados para a melhoria do aprendizado da educação do campo.

As dificuldades de aprendizagem em escolas do campo são uma preocupação da comunidade escolar, uma vez, que afeta preponderantemente o processo ensino aprendizagem, levando o aluno ao fracasso escolar. As dificuldades de aprendizagem comumente encontradas são na leitura e escrita, tendo em vista que estas habilidades são cerne de toda prática educativa.

Verificamos que nas escolas do campo, as dificuldades encontradas em sala de aula, em sua maioria, não são diagnosticadas corretamente, acarretando danos futuros no desenvolvimento global dos jovens. Já as crianças que são diagnosticadas a sua inclusão na escola não condizem com a lei, uma vez que, garantem acesso e permanência as crianças com dificuldades de aprendizagem, mas não garante uma aprendizagem significativa para as mesmas.

A leitura é uma ferramenta importantíssima na formação do indivíduo enquanto sujeito pensante/criativo. O hábito da leitura aliado à escrita deve ser cultivado em sala de aula, e é papel do educador incentivar e estimular o jovem, a descobrir o universo das letras.

Percebemos a necessidade de disponibilizar materiais de consulta para a solução de dúvidas; onde pudéssemos encontrar informações culturais, textos, canções, jogos e etc. De forma mais específica, faz-se necessário que os cursos de magistério e, sobretudo, de Pedagogia com ênfase na educação do campo, invistam mais nas discussões teórico-metodológicas das práticas pedagógicas em sala de

aula, buscando assim o maior objetivo que é entender e buscar soluções para as dificuldades de aprendizagem no campo, e por conseguinte dar uma melhor contribuição para amenizar o fracasso escolar dos educandos que frequentam as escolas do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Diversidade**. In: CALDART, R.S. et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 229-236.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1986.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BONTEMPO, L. **O pedagogo na escola**, 2008. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=935>> Acesso em: 9 de Fevereiro de 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL, 2010. **Programa Escola Ativa. Projeto base**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192> Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL, M. E. C.; DICEI, SEB. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL, 2008. RESOLUÇÃO 2/2008. **DIRETRIZES COMPLEMENTARES**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>> Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. **DECRETO 7.352/2010** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>

BRASIL, 2017. LDB <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf>

BRASIL, 2016. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> CONSTITUIÇÃO

BRASIL, 2012. **Manual de Operações PRONERA**. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>>. Acesso em: 16 jul. 2018

BRASIL, 2012b. **PRONACAMPO**. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL, 2014. PNE. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL, 2006. **PDDE.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL, CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica Escolas do campo.** Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL, M. E. C. SECAD. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília: Secad/MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13605-cadernos-tematicos-da-secad>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL, M. E. C. SECADI. **Educação do campo: marcos normativos.** Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BLAKA, Rosimari de Fátima Cubas. **Um recorte da educação do campo: experiências do norte e do sul do país.** In: BIRKNER, Walter Marcos Knaesel; TOMPOROSKI, Alexandre Assis. (Orgs.). Anais do III Simpósio Nacional sobre: Estado, descentralização e gestão pública do programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado – UnC. p. 121-137. Canoinhas – SC. 2016.

BORGES, Heloisa da Silva. SILVA, Helena Borges da. **A Educação do Campo e a Organização do Trabalho Pedagógico.**(Org). Evandro Ghedin. Educação do Campo: Epistemologia e práticas. São Paulo. Cortez, 2012.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos.** Por um Interacionismo sócio discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

Convenção da Guatemala. Disponível em: Apud http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm, acessado em: 03 de Outubro de 2018.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; DAVANZO, Aurea Maria Queiroz. **Situação da educação básica no Brasil.** Brasília: Inep, 1999.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO 1998 DESAFIOS E PROPOSTAS DE AÇÃO. disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/conferencia-nacional-por-uma-educacao-basica-do.pdf/view>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas.** Educação e Pesquisa, v. 30, n. 1, p. 73-89, 2004.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** 2ª ed. Porto Alegre, Artes medica. 1995.

FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – **AUDIÊNCIA PÚBLICA – CÂMARA DOS DEPUTADOS: PAUTA EDUCAÇÃO DO CAMPO.** 2017. Disponível em <http://www.fetaemg.org.br/site/images/carta_FONEC.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra, 2011.

_____, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo – Cortez. 2011. 51 ed.

GADOTTI, Moacir et al. Paulo Freire: **uma bibliografia.** São Paulo: Cortez: Insti Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

GRIGORENKO, Elena L. STERNBERG, Robert J. **Crianças Rotuladas** – O que é necessário saber sobre as Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Indicadores da qualidade na educação: **dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita/ Ação Educativa**, SEB/MEC (coordenadores) – São Paulo: Ação educativa, 2006, p.20.

INEP - Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica Referente ao ano de 2017: Brasil, Regiões e Unidades da Federação. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 28 jul. 2018.

ISBELL, Daniel. Music education in rural areas: a few keys to success. Music Educators Journal, v. 92, n. 2, p. 30-34, 2005. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/3400194?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 03 out. 2016.

GONÇALVES, Gustavo B.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. **Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo.** Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, p. 49-60, 2010.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor.** Campinas: Pontes/Unicamp, 1989.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa.** 14. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEAL, Daniela; NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Dificuldades Aprendizagem** – um olhar psicopedagógico, Editora IBPEX, 2012.

Lei Pública Americana, P.L. 94 -142 apud http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200002, acessado em: (06/01/18).

LUDKE, Menga. **O professor da escola básica e a pesquisa**. In: CANDAU (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LINHARES, Maria Yedda Leite; CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. *História geral do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ. Editora Campus, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (orgs.). 2.ed. rev. e ampliada.- Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MELO, Alessandro de. URBANETZ, Sandra Terezinha. **Fundamentos de Didática**. 1 ed. Curitiba: Intersaberes, 2012, p.31.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1994.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

MORAIS, Antonio. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação num en Psicopedagógico**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MONTEIRO, Elisabete. Coleção: Classes Multisseriadas em Escolas do Campo. Gestão da sala de aula. 1ª edição. Fundação Victor Civita. São Paulo. 2015.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. **Panorama da Educação do Campo**. In: MUNARIM, Antônio, 2010.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ministério da Educação e do Desporto, Secretária da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROSS, Alan Otto. **Aspectos Psicológicos dos Distúrbios da Aprendizagem e Dificuldades na Leitura**. São Paulo: Mc Graw- Hill do Brasil, 1979.

ROTTA, NT, Ohlweiler L, Riesgo RS. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed; 2006.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas**. 2009. Dissertação de mestrado.

SENNA. Luiz Antonio Gomes. **Letramento: Princípios e Processos**. Curitiba: Ebpex, 2007.

SMITH, C, STRICK L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 35.

SOMOS, QUEM. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo.
Disponível em: < http://www.moc.org.br/download/educ_campo_declaraca
Acesso em: 13 jun. 2018.

TERUYA, Teresa Kazuko et al. Classes multisseriadas no Acre. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 564-584, maio/ago. 2013.

VYGOTSKY, L.S. (2007). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes, São Paulo, 1992.

História da Dislexia. Disponível em: <http://www.news-medical.net>. Acesso em: 20 de julho de 2018.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista Histedbr on-line**, v. 13, n. 50, p. 90-98, mai 2013.