

**CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES DA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SERRA  
DO RAMALHO, BAHIA**

LITERACY CONCEPTIONS OF TEACHERS ACTING IN RURAL SCHOOL OF  
THE MUNICIPALITY OF SERRA DO RAMALHO, BAHIA

Domingos Rodrigues Trindade<sup>1</sup>

Odair Ledo Neves<sup>2</sup>

**Resumo**

Este trabalho apresenta como objetivo analisar as concepções de letramento dos professores alfabetizadores e suas interlocuções com o percurso formativo e a inserção nas escolas do campo. Para tanto, optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa e utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista. Os principais autores que subsidiaram esse estudo foram Arroyo (2012), Caldart (2008), Soares (2009) e Street (2014). O letramento como prática social aparece como valorização da participação dos sujeitos, propondo um contexto mais amplo, de envolvimento em práticas sociais de leitura e de escrita. Nesse sentido, o estudo mostrou que nas concepções de letramento dos professores, ainda predominam uma educação

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2000), mestrado (2011) e doutorado (2015) em Educação pela Universidade de Brasília. Professor adjunto e diretor do DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, CAMPUS XII/UNEB. É vinculado ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire/NEPE. Linha de pesquisa: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais (UNEB). Grupo de Pesquisa Educação do Campo: trabalho, contra-hegemonia e emancipação humana (UNEB).

<sup>2</sup> Mestrando em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB (2017). Especialista em Alfabetização e Letramento - Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2018). Especialista em Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar, Universidade de Brasília UnB (2015). Especialista em Metodologia de Ensino e Pesquisa na Educação Infantil e Séries Iniciais (2010). Graduado em Pedagogia - Universidade do Estado da Bahia (2009). Licenciado em Letras - UnB (2014). Professor em regime de 40 horas no município de Serra do Ramalho - BA, atuando principalmente em coordenação pedagógica.

fragilizada, que não problematiza a forma de vida e o enfrentamento das problemáticas que permeiam o campo, não consegue firmar uma identidade própria e valorizar a cultura dos sujeitos do campo e, termina por reproduzir um ensino excludente e seletivo, enfim, um currículo urbano no campo.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Professores. Educação no/do Campo.

### **Abstract**

This paper aims to analyze literacy conceptions of literacy teachers and their interlocutions with the training course and the insertion in the rural schools. For that, it was chosen a qualitative research approach and the interview as an instrument of data collection. The main authors who supported this study were Arroyo (2012), Caldart (2008), Soares (2009) and Street (2014). Literacy as a social practice is conceived as an assessment of the subjects' participation, proposing a broader context of involvement in social practices of reading and writing. In this sense, the study showed that, in the teachers' conceptions of literacy, a fragile education which does not problematize the way of life and the confrontation of the problems that permeate the rural surroundings still predominates. It cannot establish a proper identity and does not value the culture of people from the rural areas, ending up by reproducing an exclusive and selective teaching, in short, an urban curriculum for the rural schools.

**Keywords:** Literacy. Teachers. Education in/for rural areas.

### **Introdução**

A luta por Educação no Campo no Brasil, não é um fenômeno recente, muito menos, uma premissa do século XX, embora no final desse século, a Educação no Campo conquista um espaço significativo na agenda política do país. É nesse período, que também se reconhece que para além do espaço de produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem, o campo é um lugar de vida, cultura, educação e produção da existência.

Nesse sentido, acreditamos que uma escola do campo é aquela que defende os interesses da população camponesa, no sentido de construir uma proposta que favoreça a construção de conhecimentos na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. É nesse contexto que emerge o objeto de investigação a concepção de letramento dos professores alfabetizadores do campo.

A contribuição desse estudo consistiu em perceber se nas concepções de letramento dos professores alfabetizadores há espaço para discussão e estudo sobre a educação do campo, isto é, uma educação pensada a partir dos interesses dos povos camponeses, enquanto sujeitos de diferentes culturas e enquanto classe trabalhadora.

É importante reconhecer a dimensão da alfabetização como defendia Freire (1980) como ato político e prática de liberdade e, a educação do campo deve compreender a alfabetização na perspectiva do letramento como instrumento de cidadania, que perpassa os meros conhecimentos linguísticos específicos da alfabetização e os dimensionam como meio de transformação social, democratização da cultura e problematização das lutas sociais do campo.

Neste aspecto, é preciso considerar que o letramento não circunscreve apenas as atividades de leitura e de escrita, mas aos aspectos sociais da linguagem, no contexto do campo, faz necessário dizer que o letramento precisa dar conta de questões de ordem social e de formação humana, isto é, discuta os interesses dos camponeses.

Assim, este estudo buscou analisar as concepções de letramento dos professores alfabetizadores e suas interlocuções com o percurso formativo e a inserção nas escolas do campo.

### **Educação do Campo, letramento e alfabetização: reflexões conceituais**

No cerne de sua origem, a Educação do Campo nasce das reivindicações e lutas dos movimentos sociais por políticas educacionais para comunidades camponesas, de um lado, os sem terra pela implantação de escolas nas áreas de reforma agrária, e de outro, comunidades

camponesas, lutando para não perderem suas escolas e as experiências sociais e culturais construídas em suas comunidades.

A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (CALDART, 2008, p. 72).

Segundo a autora referida a Educação do Campo fundamenta-se numa tríade: – Campo – Política pública – Educação. Assim, defende o vínculo com sujeitos concretos, traz um recorte específico de classe sem perder de vista sua dimensão de universalidade. Ela “faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana” (CALDART, 2004, p.12).

A materialidade da Educação do Campo está principalmente nos processos formativos de sujeitos coletivos e nas lutas sociais do campo, isto implica dizer que, para ser do campo, a escola precisa defender os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa. Implica, portanto, na construção de conhecimentos e tecnologias para o desenvolvimento social e econômico da população do campo.

Após essa breve reflexão sobre a materialidade que sustenta a Educação do Campo, faz necessário discutir sobre alfabetização e letramento, na perspectiva da Educação do Campo, principalmente, se considerarmos o contexto em que o campo demanda educação. Assim, os últimos anos do século XX foram promissores no que se refere às discussões sobre o processo de alfabetização. Nesse mesmo período, assistimos no Brasil a introdução do termo letramento, propondo o rompimento de olhares fragmentados que restringia a alfabetização à aprendizagem do sistema da escrita.

O termo letramento ganha força na segunda metade da década 1980, como tradução da língua inglesa *literacy* com uma ideia dominante de que o

domínio e o uso da língua escrita trazem consequências para diferentes esferas, a saber: social, política, econômica, cognitiva e linguística.

Em síntese, letramento corresponde à ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, em outros termos, é estar inserido num mundo organizado diferentemente – a cultura escrita, ou seja, compreende a imersão das pessoas na cultura escrita, participação em experiência diversa com a leitura, o conhecimento e a interação com os diferentes materiais escritos. Como conceitua Soares (2009, p.72)

[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, ou seja, é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Soares (2009) propõe que letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever, associado a um contexto, em que a escrita e a leitura se revestem de sentido, significado e faça parte da vida do sujeito aprendente. Por outro lado, enfatiza que mesmo a alfabetização e letramento sendo práticas interdependentes e indissociáveis: o processo de alfabetização só tem sentido quando realizado no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita, permeado por essas práticas, isto é, em contexto de letramento e com atividades de letramento. Já o letramento, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Discutir o letramento como prática social, vai além da leitura e da escrita, requer um questionamento acerca das concepções de letramento e a que público elas atendem. Por outro lado, Street (2013) aponta dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico, afirma que o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra. Nesse sentido, o referido autor defende que o modelo autônomo de letramento “impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas” (STREET, 2013, p. 53), ao passo que o modelo ideológico

“oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro” (STREET, 2013, p.53).

No sentido de pensar uma alfabetização contextualizada, que é possível dizer que engloba e supera o conceito de letramento, temos o conceito usado por Freire, para o qual, a alfabetização ganharia sentido ao relacionar a consciência crítica dos sujeitos sobre a realidade por eles vivida para transformá-la, algo que apenas a técnica mecânica de codificar e decodificar não daria conta, como ele aponta:

(...) Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 2001, p.19).

Na perspectiva do autor citado acima o educador constrói sua prática a partir da escuta sensível do seu educando em suas experiências, por meio desta escuta, o educador elabora seu roteiro de trabalho, produzindo e apresentando materiais que fazem sentido para a vida dos alfabetizandos tornando-se momentos ricos de reflexão, pois “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p.13).

Emília Ferreiro (2001) não adotou o termo letramento. Na tradução de *literacy*, deu preferência à expressão “cultura escrita”. Na visão dessa autora, o acesso à cultura escrita desencadeia o processo de alfabetização e, a participação da criança em contextos sociais em que a escrita é produzida, antecede ao ensino formal e sistematizado promovido pela escola.

Ferreiro e Teberosky (1986) apresentam o processo de aprendizagem da escrita a partir do ponto de vista da criança, difundindo assim, o paradigma cognitivista, isto é, o construtivismo. Se de um lado, a “nova” teoria deu um caráter psicogenético à alfabetização, por outro, obscureceu o enfoque linguístico: fonética e fonologia. Como agravante dessa situação produziu uma ideia equivocada de que todos os métodos eram tradicionais, mecânicos, obsoletos e os professores deveriam afastar deles, pois o convívio intensificado com material escrito era suficiente para a criança se alfabetizar. Como bem enfatiza Ferreira e Teberosky (1986, p11),

que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu. 11).

É importante apontar que na Psicogênese da língua escrita, as autoras citadas descrevem como o aprendiz se apropria dos conceitos e habilidades de ler e escrever. E, que esse processo linguístico se desenvolve por meio de um percurso semelhante àquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético. No processo que o aprendiz percorre até se alfabetizar, ele ignora que a palavra escrita representa a palavra falada, bem como também como essa representação se processa.

Um ponto a ser considerado é que o construtivismo de Emília Ferreiro é uma teoria psicolinguística, isto é, explica como os aprendizes organizam psicologicamente a aprendizagem de um conteúdo escrito, não se trata de uma teoria pedagógica sobre como ensinar.

A ideia corrente e defendida por Soares é que não podemos dissociar alfabetização e letramento, o quadro das concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, evidencia que tanto a entrada da criança no processo de alfabetização, quanto do adulto analfabeto, acontece mediatizado por meio de dois processos “pela aquisição

do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento” (SOARES, 2004, p. 14).

### **Questões metodológicas e o contexto da pesquisa**

A metodologia consiste na aplicação de procedimentos, métodos e técnicas visando à construção do conhecimento, nesse sentido, ela indica caminhos a serem trilhados e estabelece como, onde, com quem, quando e de que maneira, se pretende captar e interpretar os dados da realidade.

Assim, neste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, por meio da pesquisa de campo, que tem como sujeito professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola no campo do município de Serra do Ramalho, Bahia e usou como instrumento para coleta de dados a entrevista.

Dito isso, a escola, *lócus* dessa pesquisa, situa-se numa comunidade rural situada no município de Serra do Ramalho, no Centro-Oeste da Bahia, fundada em 04 de dezembro de 2013, o nome dado a escola homenageia uma professora que atuou na comunidade, e que muito contribuiu para a educação na comunidade. Atende crianças entre 6 e 10 anos, alunos do ciclo de alfabetização. Na conjuntura atual, tem aproximadamente 150 crianças. Em sua estrutura, a escola possui 4 salas de aula, 4 banheiros, 1 cantina, 1 sala para depósito, 2 salas para livros e dispõe de 12 funcionários, destes, oito são professores.

O município de Serra do Ramalho foi fundado em 1975 por meio do Projeto Especial de Colonização– PEC-SR com o objetivo de reassentar cerca de 4.000 famílias que viviam na zona rural dos municípios atingidos pela construção da barragem de Sobradinho, mas acabou por abrigar sem terras de várias partes do país. No contexto atual, o município apresenta em sua estrutura vinte (20) agrovilas distribuídas em dois (2) eixos: ímpar e par, além de diversos povoados de forma aleatória. Está localizado à margem esquerda do Rio São Francisco, no Oeste baiano, sua extensão territorial é de 2.593,4 km<sup>2</sup> e uma população de aproximadamente 31.638 habitantes,



limita-se ao Leste com os municípios de Bom Jesus da Lapa e Malhada, a Oeste com São Felix do Coribe, ao Norte com Bom Jesus da Lapa e Santana e ao Sul com o município de Carinhanha.

Feito esse breve esboço do contexto da pesquisa, para fins didáticos, os dados analisados foram categorizados em três eixos norteadores. Inicia com o percurso formativo dos professores alfabetizadores e o processo de inserção desses sujeitos na alfabetização e nas práticas de letramento nas escolas no campo; em seguida, discute os princípios que orientam as concepções de letramento desses professores; e, por fim, analisa de que modo às concepções de letramento deles (professores) dialogam com a Educação do Campo.

### **Tecendo diálogos entre o perfil de professores alfabetizadores de escolas no campo e suas concepções de letramento**

Discutir e trazer para o cenário social a compreensão acerca da concepção de letramento dos professores alfabetizadores do campo nos instiga a dizer quão salutar é esse processo, primeiro, tomando a alfabetização com um significado mais abrangente, que não se limita ao domínio do código escrito, mas que torna possível a análise da realidade e reforça o engajamento dos cidadãos na luta por qualidade de vida como nos alerta Paulo Freire (2001) ao relacionar a alfabetização como momento de consciência crítica dos sujeitos diante da realidade vivida, o que o faz questionar a alfabetização como técnica mecânica de codificação e de decodificação.

Esse mesmo entendimento é reforçado com o letramento, ao propor a desestabilização das práticas convencionais de leitura e escrita, tais práticas, durante muito tempo, foram tratadas na escola sem que se levassem em consideração o contexto social em que elas ocorrem. Nesse sentido, tomamos como letramento, os apontamentos dados por Soares (2004), em que situa que o indivíduo torna-se letrado, a partir do momento em que faz uso da escrita e da leitura nas suas práticas sociais.

Assim sendo, neste eixo construo um perfil dos professores alfabetizadores no sentido de compreender como se deu o processo de

inserção desses professores na alfabetização e nas práticas de letramento nas escolas do campo. Em outras palavras, como o professor alfabetizador foi se constituindo diante de cursos que traziam em seu ápice o resultado de lutas por uma educação no/do campo, defendendo um outro projeto de educação, bem como também um outro projeto de sociedade. O quadro a seguir sintetiza o percurso formativo de três professores alfabetizadores<sup>3</sup> de uma escola no campo.

**Quadro 1: Perfil de professores alfabetizadores de uma escola do campo**

<b>Lilian</b>	<p>A professora Lilian tem 48 anos de idade, casada, cor preta, seguidora da religião Testemunha de Jeová. Tem formação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – Unopar. Atua há 28 anos na educação, destes, 5 foram destinados a alfabetização de criança, atua no 1º ano do ciclo de alfabetização.</p> <p>Assim Lilian nos fala como se tornou professora “Eu me tornei professora alfabetizadora porque desde criança eu sempre gostava de estar estudando, lendo. Comecei estudar e quis ser professora. Ser uma professora, para mim, alfabetizadora é você gostar de criança porque não é só você ensinar a criança ler e escrever, porque todos os dias na escola a criança mostra uma personalidade diferente”</p>
<b>Socorro</b>	<p>A professora Socorro tem 34 anos de idade, casada, cor preta, participa da religião Testemunha de Jeová. Tem formação em Pedagogia, realizada na universidade do Estado da Bahia – UNEB. Atua há 12 anos na educação, destes, 10 anos são dedicados a alfabetização, atua no 2º ano ciclo de alfabetização. Para a professora, o despertar pela alfabetização aconteceu na universidade “a gente já começa a despertar esse senso de alfabetizador e aí só veio mais a aumentar o desejo de ser professora alfabetizadora” De acordo a professora, durante a formação em pedagogia não discutiu sobre letramento, essa discussão só se fez presente na formação continuada.</p>

<sup>3</sup> Os nomes dos professores são fictícios para garantir o anonimato dos mesmos.

<b>Emanuel</b>	<p>O professor Emanuel tem 40 anos de idade, casado, cor preta, pratica a religião evangélica Cristã do Brasil. Tem formação em Pedagogia pela Unopar. Atua há 18 anos na educação, destes, 17 anos dedicados a alfabetização. Atua no 3º ano ciclo de alfabetização.</p> <p>O despertar para alfabetização, para Emanuel aconteceu no estágio, em que relata o prazer de ver as crianças lendo “eu comecei a ter prazer em ver as crianças ler, a partir daí foi que eu quis ser alfabetizador pelo prazer de ver as crianças lendo né.”</p> <p>O trabalho e discussão sobre letramento surgem a partir da universidade “a gente sabia só alfabetizar criancinhas pra gente estava bom, depois viu que o letramento tinha que andar junto com o alfabetizar que senão o aluno sempre ia ter dificuldade, daí eu aprendi a trabalhar com o letramento vi que era muito importante”.</p>
----------------	---

**Fonte:** Entrevista realizada com os professores em março de 2018.

O perfil profissional dos professores ajuda a compreender como se deu a inserção destes no processo de alfabetização, nesse sentido, ficou visível que aspectos distintos, marcam esse momento: gostar de criança; início da profissionalização e formação inicial. No aspecto formação, ainda se percebe o predomínio de uma visão de professor generalista, modelo de formação que capacite o professor para desenvolver os mesmos saberes e competências do ensino fundamental sem que se considere a diversidade de coletivos humanos (ARROYO, 2012).

Nesse sentido, este autor denuncia os problemas de uma formação genérica para o educador do campo,

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências mais graves são a

instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo (ARROYO, 2012, p.359).

Partindo das discussões apontadas acima, a formação tanto inicial quanto a continuada não atende às especificidades da Educação do Campo. Ao se pautar, em discutir a educação de modo amplo, perde-se de vista a valorização das identidades, culturas e a construção de uma educação de qualidade para o campo.

Outro ponto comum, na trajetória de formação dos professores, é a ausência de uma discussão mais aprofundada sobre letramento, em sua maior parte, a discussão só se fez presente na formação continuada, e de maneira superficial, como evidência a fala da professora alfabetizadora Lililan “Alfabetizar é você ensinar o aluno a ler e escrever e letramento você tem que ensinar o aluno além de ler e escrever, entender o que ele está lendo” (Lilian, entrevista, 2018). É preciso que se considere que a alfabetização pressupõe o domínio da tecnologia da escrita, ao passo que, letramento é o domínio de competência de uso dessa tecnologia.

Nesse aspecto, a professora Socorro traz com precisão o conceito de alfabetização “é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever de maneira adequada e utilizar essa habilidade como um código de comunicação” (Socorro, entrevista, 2018). Percebe-se na fala da professora um cuidado em garantir, o que é específico da alfabetização “[...] ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever [...]” (SOARES, 2004, p.16). Já a professora Lilian apresenta uma definição que envolve o alfabetizar letrando:

Eu defino alfabetização assim como ensinar o aluno a se expressar através de desenhos, de leitura. Pegar o livro e decifrar o que o livro está falando com aquelas imagens. Alfabetizar é você conscientizar a criança que a partir dele escrever, conhecer as letras, a partir disso ele vai ler, vai se

desenvolver e vai se tornar uma pessoa letrada (Lilian, entrevista, 2018).

A definição trazida pela professora partilha dos pressupostos defendidos por Soares (2004) que ao discutir a alfabetização, defende que primeiro há necessidade de reconhecer as especificidades da alfabetização, isto é aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica e, em segundo lugar, que esse processo se desenvolva num contexto de letramento, compreendido como a participação em eventos variados de leitura e escrita e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Assim sendo, nesta seção, ao construir a partir de entrevista o percurso formativo dos professores, ficou evidente a ausência de discussão na formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, de assuntos inerentes à alfabetização, a exemplo do letramento e, o despertar para alfabetização aconteceu ora pela própria prática na docência ora pela inserção na formação inicial.

Outro aspecto que norteou esse estudo, segundo eixo, consistiu em identificar princípios que orientam as concepções de letramento dos professores alfabetizadores. Para a análise dessas concepções, recorro a Street (2014), que propõe uma profunda discussão das diversas concepções e modelos de letramento, problematiza a concepção que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos. “Expressões comuns como “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento” revelam essa concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito” (STREET, 2014, p.9). Os adeptos do letramento autônomo acreditam que ele por si só, é responsável pelas mudanças no indivíduo, como mobilidade social, resultante de efeitos cognitivos do letramento.

A grande crítica ao modelo autônomo de letramento reside no fato de “o foco central está na análise das capacidades cognitivas individuais dos sujeitos ao lidar com textos escritos” (idem, 2014, p.9). Esse entendimento

aparece com muita precisão na compreensão da professora pesquisada, Lilian, sobre o que é letramento,

Letramento é você ser uma pessoa culta, você gostar de ler, ser uma pessoa aberta, não só pegar o livro só ler. Você ler e saber o que está escrito ali. Desenvolver a sua criatividade. É ser uma pessoa desinibida, é ser uma pessoa como é que diz culta, culta quer dizer você ser, atualizada você tá sempre atualizada no seu mundo da leitura (Lilian, entrevista, 2018).

A fala da professora torna evidente a visão do letramento autônomo apontado por Street (2014) como conjunto de competências que a pessoa escolarizada deve ser capaz de usar, em que os esforços consistem em avaliar o que os alunos sabem sobre alguns textos escritos, com raras preocupações sobre como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais. A ideia de letramento não se circunscreve apenas as fronteiras escolares, permeia as diversas esferas de atividades sociais que as pessoas participam, é nesse aspecto “podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.19).

Nessa vertente, em oposição ao modelo autônomo de letramento, Street (2014) propõe o modelo ideológico, que compreende o letramento em termos de práticas concretas e sociais e, nesse modelo, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos, isto é, “[...] reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associados” (STREET, 2014, p.13). Os apontamentos trazidos pela professora Socorro demonstra essa concepção de letramento,

Letramento são as diversas situações comunicativas, necessidade de interação entre o conhecimento, visto que a criança já traz consigo a questão da bagagem cultural, então

nós temos que fazer com que eles saibam lidar com o mundo no qual está inserido, visto que ele já vem de casa, ela já traz isso. Agora a gente tem que ser tipo o meio para ele tá sabendo se envolver com o mundo (Socorro, entrevista, 2018).

A fala da professora aponta para uma compreensão de letramento que valoriza a diversidade de situações comunicativas, isto é, que o letramento deve favorecer a compreensão sobre os usos sociais da escrita nas diferentes culturas, nesse sentido, Street (2014) pontua que o modelo ideológico tem maior sensibilidade cultural, uma vez que varia de um contexto para outro.

Ao analisar o modelo autônomo e o modelo ideológico, Almeida (2010, p.63-64), explica que

[...] o modelo ideológico de letramento não põe suas bases nos mesmos pressupostos do modelo autônomo de letramento, e um dos pontos de conflito entre os dois modelos é que a teoria ideológica não comporta a visão dicotômica entre oralidade e escrita. Sob esse aspecto, nos usos cotidianos da língua, as práticas orais ou escritas se submetem ao contexto discursivo. Portanto, entre oralidade e escrita, não há supremacia de uma prática sobre a outra, elas interagem entre si.

As discussões apontadas acima corroboram para reforçarmos a visão de letramento como envolvimento com a cultura letrada, não havendo espaço para hierarquização entre leitura e escrita e, nesse viés, para o modelo ideológico de letramento, tudo o que envolve práticas sociais de leitura e escrita, em ambientes diversos, é letramento.

Desenvolvida a compreensão acerca do letramento autônomo e letramento ideológico, exponho a concepção dos professores alfabetizadores sobre letramento:

**Quadro 2: Concepção de letramento nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores**

<b>Concepção dos professores alfabetizadores sobre letramento</b>	
	Quanto alfabetizadora eu me vejo como uma pessoa

<b>Professora Lilian</b>	letrada, assim quando eu leio, tento expressar, tento ver a fundo o que aquela leitura quer dizer, por exemplo, um poema é diferente uma parlenda, uma parlenda é diferente de um trava-língua. Eu tenho que expressar para meus alunos que eu sou uma pessoa letrada, determinada, sei expressar os diferentes tipos de texto.
<b>Professor Emanuel</b>	Eu acho que como professor a gente tem que saber lidar com cada situação né. E eu acho que tem muitas atividades que a gente pode está inserindo em sala de aula pra poder focar mais no letramento não só alfabetizar, mas também letrar.
<b>Professora Socorro</b>	Acompanhar as leituras e as vivências que os alunos trazem de casa. Ele já vem de casa letrado, até mesmo pelo que ele vê alguém lendo, uma música que aprende a cantar e a gente usa aquela prática para aprimorar, dar continuidade o que ele trouxe de casa.

**Fonte:** Entrevista realizada em março de 2018.

As falas dos professores Lilian e Emanuel demonstram uma concepção de letramento autônomo, pois para esse modelo, as abordagens da língua centram-se em seu ensino formal, isto é, há uma preocupação maior com o processo de codificação e decodificação, produção de textos com correção ortográfica e gramatical, dando pouca ênfase aos usos e significados sociais e culturais da linguagem. Já a professora Socorro, tem uma concepção que aponta para o letramento ideológico, ou seja, um olhar mais sensível para as práticas culturais e valorização dos saberes acumulados.

Ao analisar os princípios que orientam as concepções de letramento dos professores alfabetizadores, percebe-se fortemente, uma discussão de letramento de maneira genérica, que não dar conta das facetas que envolvem o trabalho com essa perspectiva, denunciando assim, a necessidade de se discutir o que se denomina letramento,

[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito [...] *alfabetização*, de que também são muitas as facetas –



consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p. 15).

Os apontamentos trazidos por Soares (2014) contribuem para refletirmos acerca do que é uma pessoa alfabetizada e o que é uma pessoa letrada, confusão que ainda está presente nas concepções dos professores entrevistados.

Alfabetizado é você saber ler e escrever, você está sendo alfabetizado, é o aluno conhecer os símbolos. Já letrado ele sabe, além de saber ler, tem que ser uma pessoa culta. (Lilian, entrevista, 2018).

Alfabetizado é você saber ler e escrever. Você ir à biblioteca e ler vários livros, você ler folhetos. Letrado é você saber falar o que você leu e, até mesmo, têm pessoas que não ler e é letrado, por exemplo, um pedreiro, uma pessoa que pega ônibus por meio de alguma dica que tem nele. Ele grava na mente aquela descrição. Ele descreve aquela forma do que ele ler (Emanuel, entrevista, 2018).

A fala dos professores Lilian e Emanuel revela que a alfabetização e o letramento apresentam dimensões diferentes e, para cada um deles, exige metodologias diferenciadas, algo bastante claro na fala da professora Socorro “Alfabetizar é conhecer os códigos e letrar é saber usar esses conhecimentos” (Socorro, entrevista, 2018).

### **Concepções de letramento dos professores e a interface com a Educação do Campo**

Neste terceiro e último eixo, analisa-se de que modo às concepções de letramento dos professores dialogam com a Educação do Campo. Segundo Caldart (2012, p.257) a “Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e

suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais da comunidade camponesa”. As ponderações apresentadas nesse conceito pensam a Educação do Campo, valorizando os diferentes olhares e objetivos que formam essa modalidade, ou seja, o trabalho, a cultura, a história e a luta dos povos do campo.

Caldart (2008) ressalta que a Educação do Campo teve seu surgimento a partir das mobilizações dos movimentos sociais, em suas lutas e reivindicações por políticas educacionais para comunidades camponesas, ou seja, “das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade” (CALDART, 2008, p. 71). Nesse viés, emerge a necessidade de perceber se é discutida na alfabetização à Educação do Campo,

Sempre discutimos. Nós fazemos parte, nós somos do campo, então sempre a gente tem que trazer o texto que esteja voltado a nossa realidade, por exemplo, o que aconteceu hoje, dia de chuva. Vou tratar com meus alunos, o que aconteceu, quais foram os problemas que a chuva trouxe, melhorou algumas coisa, o que vai ser de hoje em diante. Então isso aí faz parte da nossa realidade, trabalhar aquilo que nós vivemos no nosso dia a dia. Acho que isso é trabalhar educação no campo, é a nossa realidade (Lilian, entrevista, 2018).

Os apontamentos trazidos por Lilian nos permite refletir que, apesar dela dizer que trabalha o texto relacionado à realidade do campo, ainda percebemos um trabalho pedagógico, que não problematiza a forma de vida e enfrentamento das problemáticas que vivem o campo. A Educação do Campo tem seus processos educativos fundamentados no movimento social, nas lutas, no trabalho e nas formas de vidas que permeia esse espaço.

A escola precisa garantir o acesso ao conhecimento, que não se restringe aos saberes historicamente acumulados, mas a problematização de como esses saberes foram constituídos historicamente. E romper com a

visão reducionista de que o saber que a escola do meio rural desenvolve deve ser pouco e útil, em outros termos,

[...] Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras. Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia; a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.14).

As discussões trazidas por estes autores remetem a valorização da diversidade de cultura, saberes, formas de vida do campo, e, reflete também, sobre a ausência de olhar voltado para essa diversidade, isto é, políticas que fortaleçam a educação no campo, como ressalta a professora Socorro ao falar de suas práticas de alfabetização,

[...] a gente sabe que Educação do Campo é algo importante, mas, muitas vezes ela fica distanciada da nossa realidade. Até os próprios livros didáticos não foca, mas a gente vai tentando o máximo trabalhar a identidade deles, a gente tenta focar pra que ele não perca a essência da própria realidade dele (Socorro, entrevista, 2018).

As constatações apresentadas por Socorro em parte dialogam com as ideias de muitos estudiosos da Educação do Campo, a exemplo de Caldart (2008) quando defende que a população do campo tem o direito de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, da terra que pisa, desde a sua realidade, pois ao pensar um mundo a partir do lugar onde não se vive, idealiza-se um mundo, ou seja, vive-se um não-lugar. Essas ponderações também são reforçadas por Leite,

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador (LEITE, 1999, p. 99).

As discussões acima partem do princípio que a Educação do Campo tem o papel de problematizar a realidade, mas não pode perder de vista outros contextos, no sentido de favorecer a criticidade, capacidade de análise e posicionamento dos sujeitos diante de uma dada realidade, como nos mostra o professor Emanuel quando indagado se as suas práticas pedagógicas dialogam com a Educação do Campo “[...] eu discuto porque as escolas de nossa região para muitos não são do campo, mas nós vivemos hoje no meio do campo tem que trabalhar a realidade não se esquecendo de trabalhar o meio que ele vai ver lá fora, mas o campo é essencial para a vida dele” (Emanuel, entrevista, 2018).

No que se refere ao letramento, à professora Socorro compreende que as suas concepções de letramento contribuem para o trabalho com a identidade dos alunos, tendo o entendimento de que o letramento consiste em exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam no contexto onde vive,

[...] quando eu trabalho a questão da própria identidade porque minha turma é uma turma assim, um pouco de cada realidade. Tenho alunos que eles têm a realidade financeira melhor, outros é classe baixa, então, acaba que eles vêm trazendo uma realidade diferente da outra [...] a gente acaba tendo que parar muitas vezes a aula para focar um pouco nos benefícios que a gente tem de está morando aqui e também tem as vantagens que a cidade muitas vezes não tem (Socorro, entrevista, 2018).

Conforme se percebe na fala da professora, o trabalho com a identidade dos alunos tem o papel de leitura crítica sobre a realidade, que dar margem para discutir o contexto social dos alunos e, por outro, não descarta, os benefícios que a vida no campo proporciona, assim, dar possibilidade ao aluno de analisar o lugar onde ele vive.

Outro aspecto analisado na entrevista com os professores consistiu em perceber se no processo de formação inicial e continuado, houve discussão sobre Educação do Campo. Assim nos relata a professora Lilian: “Sempre discutimos porque é nossa realidade, nós somos professores do campo então temos sempre que está colocando em pauta nossa realidade. O que é bom pra nossa educação, o que é preciso melhorar sempre a gente está discutindo essas partes” (Lilian, entrevista, 2018). A fala da professora denuncia o quanto ainda precisa ser feito no sentido de romper com um modelo de formação docente genérico que acredita que o professor dará conta de desenvolver os mesmos saberes e competência de ensino independentemente da diversidade de coletivos humanos (ARROYO, 2012).

Nesse mesmo viés, a professora Socorro relata “Eu estudei Educação do Campo na Uneb, quando eu fiz, no curso em si não, mas eu tive a disciplina Educação do Campo” (Socorro, entrevista, 2018). Está na universidade pública, favoreceu a Lilian o contato com uma disciplina para tratar da Educação do Campo, aspecto importante para a formação do professor que atua no campo, mesmo assim, ainda é pouco se analisarmos o contexto que demanda o campo. Para Foerste e Schutz-Foerste (2012, p.161) “a formação inicial e continuada dos professores que atuam em comunidades camponesas não atende às especificidades da educação do campo.”

Diante dessa problemática, que sinaliza para a ausência de discussões e estudo para professores que atuam no campo, fez-se um questionamento sobre o que o professor entende por Educação do Campo, assim, apresento um quadro que sinaliza o entendimento dos professores sobre Educação do Campo:

**Quadro 3: Entendimento dos professores sobre a Educação do Campo.**

<b>Educação do Campo para os professores entrevistados</b>	
<b>Professora Lilian</b>	Educação do campo é você está ciente da sua realidade é você buscar programa, buscar atividade que esteja a realidade do aluno. Não trazer uma coisa que o aluno viu para sala de aula, então eu acho que se tratando de Educação do Campo a gente tem que procurar mais materiais que eles percebam a nossa realidade e não trazer uma coisa lá da cidade que eles nem conheça.
<b>Professora Socorro</b>	Educação do Campo é quando você trabalha a própria realidade dele e, a partir daí, você trabalhar a realidade de tudo ao redor, das outras cidades, mas primeiramente focar na realidade dele que muitas vezes fica em segundo plano.
<b>Professor Emanuel</b>	Educação do campo é [...] muitas escolas já tem os próprios livros e os conteúdos contemplados para eles, tem que ser conteúdos que voltam para eles e tem que ter também textos de diferente gêneros ser da cultura e meio social deles [...].

**Fonte:** Entrevista realizada em março de 2018.

A visão dos professores sobre Educação do Campo revela a ausência de formação sobre essa modalidade de educação, que é fruto das lutas dos movimentos sociais por políticas de educação para a população camponesa, nesse ponto, retomo o que discute Caldart (2008, p.71),

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Assim sendo, a Educação do Campo defende outra forma de pensar o campo, e nela, reconhece os camponeses como sujeitos de direito concreto, pois a Educação do Campo não é só escolarização. Como afirma Molina (2015) ao reportar a origem da Educação do Campo, lembra que é necessário

discutir a questão agrária; a Reforma Agrária; a desconcentração fundiária; o enfrentamento e superação da sociedade capitalista, essa que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água; a vida.

### **Considerações finais**

A entrada da Educação do Campo no cenário nacional é um acontecimento recente na história da educação brasileira. Podemos citar como divisor de águas à realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em Luziânia – GO em 1998. Esse evento fortaleceu as discussões acerca da Educação no/do Campo em diferentes aspectos, dos quais podemos citar o reconhecimento do direito dos povos do campo às políticas de educação e o respeito ao conhecimento, a cultura, os saberes e modo de produção da existência no campo.

A partir de então, buscou-se firmar uma discussão que o povo do campo tem o direito de estudar no lugar onde vive, sobrevive, mora e trabalha. Neste sentido, analisar as concepções de letramento dos professores alfabetizadores e suas interlocuções com o percurso formativo e a inserção nas escolas do campo foi o que motivou o desenvolvimento dessa pesquisa.

Assim sendo, durante a pesquisa de campo, por meio da entrevista, tornou evidente a ausência de discussão na formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, de assuntos inerentes à alfabetização, a exemplo do letramento que aparece conceituado pelos professores ora de maneira genérica ora interpretado como ato de compreender o texto lido. Um ponto comum na trajetória dos professores é que o despertar para alfabetização aconteceu tanto pela própria prática na docência quanto pela inserção na formação inicial. No que se refere à Educação do Campo, os relatos são claros que a formação desses professores não atende às especificidades da Educação do Campo nas dimensões teoria e prática.

Em relação ao trabalho com o letramento, os professores compreendem a importância do letramento na alfabetização, reconhece que letramento e alfabetização são processos indissociáveis, mas que cada um tem uma metodologia específica, isto é, processos próprios de trabalho.

Porém, o que é visível na prática da maioria dos professores é uma concepção de letramento autônomo, uma vez que os relatos dos professores mostram uma abordagem da língua centrada em seu ensino formal, em que se percebe uma maior preocupação com o processo de ensino centrado na codificação e decodificação, no trabalho com a produção de textos com correção ortográfica e gramatical, dando pouca ênfase aos usos sociais e culturais da linguagem. Apenas uma professora, dentre os entrevistados, apresenta uma compreensão de letramento que valoriza a diversidade de situações comunicativas, de maneira que favorece uma maior compreensão sobre os usos sociais da escrita nas diferentes culturas, isto é, letramento ideológico.

Ao analisar de que modo às concepções de letramento dos professores dialogam com a Educação do Campo, ficou claro que nas concepções dos professores, ainda predominam uma educação fragilizada, que não problematiza a forma de vida e o enfrentamento das problemáticas que permeiam o campo, em síntese, as concepções de letramento dos professores não pautam os processos educativos que fundamentam a Educação do Campo, ou seja, não conseguiu firmar uma identidade própria e a valorização cultural dos sujeitos do campo, acaba reproduzindo um ensino excludente e seletivo, um currículo urbano no campo.

Assim sendo, são muitos os desafios a serem enfrentados pelas escolas no campo, aqui permite apontar a formação de professores e o desenvolvimento de trabalhos vinculados às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura dos sujeitos que demandam por essa educação, sem perder de vista que, a Educação do Campo defende outra forma de pensar o campo, e nela, reconhece os camponeses como sujeitos de direito concreto, pois a Educação do Campo não é só escolarização.

## **Referências**

ALMEIDA, Elvina Perpétua Ramos. *Linguagem e identidade etnicorracial no Quilombo de Araçá-Cariacá*. Dissertação (Mestrado em Letra e Linguística) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010, p. 161.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação nacional por uma



educação básica do campo, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, nº 2

ARROYO, Miguel G. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos Santos. *Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Org.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artemed, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FOERSTE, Erineu; SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Parceria na formação de professores do campo: uma avaliação do programa de educação do campo da Universidade Federal do Espírito Santo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas. Revista *Educação em Perspectiva*. Viçosa. v. 6, 2015, p. 379-400. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/ojs/educacaoemperspectiva/article/view/6809/2772>. Acesso em: 20 de jul de 2018.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. 15 Ano XVIII, nº 162, p. 30, maio 2004.

STREET, Brian. *Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais com base para uma comparação com o Brasil*. V. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, 2013, p. 51-71.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.