

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

ROZANA SALVATERRA IZIDIO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO
E LETRAMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL**

ROZANA SALVATERRA IZIDIO

**MARINGÁ
2018**

2018

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: UM ESTUDO DA ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL**

ROZANA SALVATERRA IZIDIO

**MARINGÁ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: UM ESTUDO DA ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL**

Dissertação apresentada por Rozana Salvaterra Izidio ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof^a. Dra. ELSA MIDORI SHIMAZAKI

MARINGÁ
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Izidio, Rozana Salvaterra

I98e Educação do/no campo: um estudo da alfabetização e
letramento na sala de recursos multifuncional/
Rozana Salvaterra Izidio. -- Maringá, 2018.

127 f., il., color., figs., tabs. , mapa.

Orientadora: Prof.a. Dr.a. Elsa Midori Shimazaki.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

1. Educação do campo - Alfabetização e
letramento. 2. Educação especial. 3. Sala de recurso
multifuncional. 4. Genero textual - Cantiga. 5.
Dificuldades de aprendizagem. I. Shimazaki, Elsa
Midori, orient. II. Universidade Estadual de
Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ED.371.9

JLM-000200

ROZANA SALVATERRA IZIDIO

**EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: UM ESTUDO DA ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Elsa Midori Shimazaki – UEM

Prof. Dr. Elias Canuto Brandão – UNESPAR Paranavaí

Prof^a. Dr^a. Rosângela Célia Faustino – UEM

Data de Aprovação
22/02/2018

Dedico este trabalho aos grandes amores da minha vida: Valdemir, companheiro de todos os momentos e meus amados filhos, Suzana, Lucas e Eloisa.

AGRADECIMENTOS

Alegro-me em prestar aqui meus sinceros agradecimentos a todos os que, ao longo da trajetória do Programa de Mestrado em Educação, me apoiaram e me ajudaram na produção deste trabalho, especialmente a Deus, que me concedeu saúde e sabedoria.

A todos da minha família, meus pais Amadeu e Maria Elena, minha amada irmã Adriana, minha inesquecível irmã Rosângela (*in memorian*), que mesmo em outra dimensão me acompanhou nesse momento tão especial da minha vida.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Elsa Midori Shimazaki, pela seriedade, acolhimento, incentivo, sobretudo pela competência e respeito em todos os momentos de estudos e orientações.

A Prof^a. Dr^a. Rosângela Célia Faustino, pelas contribuições prestadas no processo de Qualificação, as quais me fizeram avançar nas dimensões acadêmicas;

Ao Prof. Dr. Elias Canuto Brandão, pela disponibilidade para a leitura minuciosa deste trabalho, oferecendo contribuições pertinentes ao processo de Qualificação;

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação pelas contribuições durante o curso, de modo especial à Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori, pelas orientações durante o Seminário de Pesquisa.

Aos meus amigos acadêmicos do doutorado e mestrado, principalmente a Viviane, João Paulo e Lílian, pelas contribuições, trocas de experiências e incentivo em todas as horas.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação Hugo e Márcia, pela paciência e simpatia ao atender às solicitações.

A todos os funcionários da Secretaria Municipal de Educação do Município de Nova Esperança, em especial Aparecida de Fátima Gilio Pasquini e Leudinéia Dias, pelo apoio e incentivo prestado no decorrer deste estudo.

À diretora da Escola Municipal Camponesa, Maria Edi da Silva Comilo pela acolhida, atenção e contribuição em todas as etapas vivenciadas na instituição; à equipe pedagógica, particularmente Osmara e Lourdes França da Silva, pelas orientações e parceria.

À amada professora Veleda Pless por se fazer presente nas intervenções, contribuindo intensamente em todos os momentos de aprendizagem.

Aos alunos, sujeitos da pesquisa, pelos ricos momentos de observação do processo de aprendizagem e a todos os funcionários, principalmente João Pedro Soares da Silva, pela disponibilidade e competência nos serviços administrativos.

Por fim, a todos os familiares do Assentamento que abriram as portas, me ofereceram abrigo, me serviram o comer, deram o melhor que possuíam em seus lares, e além de tudo, me presentearam com histórias, relatos de luta e resistência pela terra, momentos de intenso aprendizado que permanecerão em minha memória, fortalecendo minha caminhada.

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta
a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de
vista é à vista de um ponto.

Leonardo Boff

IZIDIO, Rozana Salvaterra. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL.** (Mestrado em Educação) – 127fls. Universidade Estadual de Maringá. Orientadora Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2018.

RESUMO

A oralidade se constitui como um instrumento metodológico de reflexão e apropriação do conhecimento à medida que valorizamos e respeitamos a identidade e as especificidades dos que fazem parte do processo educativo. Assim revelamos a importância deste estudo, que tem como objetivo investigar o processo de alfabetização e letramento dos alunos que apresentam baixo rendimento escolar, bem como suas dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. A pesquisa foi desenvolvida em uma Sala de Recursos Multifuncional de uma escola no/do campo, situada na região noroeste do Paraná, fundamentados na teoria Histórico Cultural. Participaram da pesquisa treze sujeitos, sendo três do sexo feminino e dez do sexo masculino, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica no período matutino, matriculados na Sala de Recursos Multifuncional. O estudo foi realizado em duas etapas: a primeira consistiu nas observações em sala de aula com o intuito de conhecer os estudantes da pesquisa e a segunda efetivou-se por intermédio de um trabalho sistematizado com o gênero textual cantiga, que atendeu as especificidades dos sujeitos deste estudo. Os dados foram coletados por meio das sessões videografadas das atividades desenvolvidas pelos estudantes durante a intervenção. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como uma intervenção pedagógica, onde atuamos como professor- pesquisador. Este estudo considerou a relevância do gênero textual cantiga como um instrumento mediador no processo de alfabetização e letramento de alunos com dificuldades de aprendizagem. Os resultados, analisados de forma qualitativa, revelaram que os estudantes se apropriaram dos conceitos explorados, dentre os quais textos, frases, rimas e sílabas, que são essenciais para o desenvolvimento da leitura e da escrita, melhorando assim seus níveis de letramento.

Palavras-chave: Aprendizagem. Dificuldades de Aprendizagem. Leitura e escrita. Educação Especial.

| IZIDIO, Rozana Salvaterra. **EDUCATION OF THE FIELD: A STUDY OF LITERACY AND LETTER IN THE MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM.** 127fls. Dissertation (Masterin Education) – State Univercity of Maringá. Supervisor: (Elsa Midori Shimazaki Maringá, 2018).

ABSTRACT

The orality is constituted as a methodological tool for reflection and appropriation of knowledge, to the extent that we value and respect the identity and characteristics of which are part of the educational process. We reveal the importance of this study aims to investigate the process of teaching to read and write and literacy of students who have low school performance, as well as learning difficulties in reading and writing. The research was developed in a multifunctional resources classroom of a school of/in the field located in the northwestern region of Paraná, on the parameters of the historical cultural theory. Participated in this study thirteen subjects, being three female and ten male, enrolled in the initial years of Basic Education in the morning period, also registered in the Multifunctional Resources Classroom. The research was conducted in two stages; the first consisted in the observations in the classroom with the aim of knowing the students of research. The second was made through a systematic work with textual genre song, who attended the specificities of the subjects included in this study. The data were collected by means of filmed sessions of activities carried out by students during the intervention. This is a qualitative research is characterized as a pedagogical intervention, where we operate as a teacher-researcher. This study considered the relevance of the textual genre song as a mediator in the process of teaching to read and write and literacy of students with learning difficulties. The analyzed results revealed that students have appropriated the concepts explored, among them we highlight: texts, phrases, rhymes and syllables are essential for the development of reading and writing, thus improving their literacy levels.

Keywords: Learning. Learning difficulties. Reading and writing. Special education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sinopse estatística: Educação Especial-Brasil e Paraná	45
Quadro 2: Principais documentos e diretrizes políticas.....	47
Quadro 3: Causas das dificuldades de aprendizagem	57
Quadro 4: Modalidades de ensino.....	71
Quadro 5: Síntese dos participantes da pesquisa	73
Quadro 6: Síntese do percurso metodológico	78
Quadro 7: Atividade 1: Avaliação inicial de leitura.....	80
Quadro 8: Atividade 2: Avaliação inicial de leitura.....	81
Quadro 9: Atividade 3: Avaliação inicial da escrita - Escrita de palavras	82
Quadro 10: Atividade 4: Avaliação inicial produção textual (observação da gravura)	83
Quadro 11: Transcrição: roda da conversa cantigas populares	86
Quadro 12: Transcrição.....	87
Quadro 13: Transcrição: leitura individual da cantiga “A canoa virou”	88
Quadro 14: Montagem do mural.....	90
Quadro 15: Leitura do estudante “dez”	92
Quadro 16: Identificação das rimas no texto	97
Quadro 17: Transcrição: conceito de rimas.....	100
Quadro 18: Resultado da atividade final rima.....	101
Quadro 19: Produção escrita.....	103
Quadro 20: Transcrição: Jogo da pescaria	106
Quadro 21: Resultado do jogo da pescaria	107
Quadro 22: Produção final do texto: vida no campo.....	109
Quadro 23: Comparativo: avaliação inicial – avaliação final	111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Censo: educação rural-educação urbana	25
Figura 2: Mapa percentual de alunos na Educação Especial matriculados	44
Figura 3: Porcentagem de indivíduos com dificuldades de aprendizagem.....	56
Figura 4: Alfabeto ilustrado.....	70
Figura 5: O circo	83
Figura 6: Exposição de fotos.....	89
Figura 7: Jogo da memória.....	99
Figura 8: Organização das palavras.....	106
Figura 9: Pintura na tela: vida no campo.....	108

LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
COPEP	Comissão Permanente de Ética em pesquisa para seres humanos
CAPES	Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
AEE	Atendimento Educacional Especializado
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INIC	Instituto Nacional para a Imigração e Colonização
SUPRA	Superintendência para a Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CPT	Comissão Pastoral da Terra
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TFE	Transtornos Funcionais Específicos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E NO CAMPO: BREVE HISTÓRICO.....	20
2.1. A história da luta camponesa	25
2.2. A luta por uma educação de qualidade	31
3. HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	36
3.1. Salas de Recurso Multifuncional do/no Campo	43
3.2. Dificuldades de Aprendizagem	50
4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	59
4.1. Letramento e os gêneros textuais	65
5. CARACTERIZANDO A PESQUISA	69
5.1. Local da pesquisa.....	69
5.2. Caracterização do espaço escolar	71
5.3. Critérios para a participação na pesquisa	72
5.4. Caracterização dos sujeitos.....	73
6. PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	78
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXOS	129

1. INTRODUÇÃO

O início do século XXI configura-se pela problemática do analfabetismo no Brasil. A afirmação fundamenta-se nos últimos números divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009; 2011) ao revelarem que nosso país possui mais de 13 milhões de pessoas acima de 15 anos que não se apropriaram do sistema de escrita alfabético, ou seja, 8,6% da população. Ainda segundo o IBGE, além desses dados, 20,3% da população brasileira é reconhecida como analfabeta funcional, o que indica que essas pessoas não conseguem fazer uso social da leitura e da escrita (IBGE 2009).

Ante esses dados, aliados à nossa trajetória de vida, surgiu o interesse por esta pesquisa, em que temos como princípio investigar o processo de alfabetização e letramento dos alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita que residem no campo. Pretendemos por meio desse estudo, encontrar resultados e respostas às seguintes questões:

Em que medida o gênero textual cantiga pode contribuir no processo de alfabetização e letramento dos alunos que frequenta a Sala de Recursos Multifuncional?

É importante resguardar a identidade e as especificidades dos estudantes camponeses, que se expressa também por meio da oralidade no contexto escolar?

Assim, vimos à necessidade de aprofundar os conhecimentos e encontrar novas possibilidades que sustentem o processo de alfabetização e letramento respeitando a especificidades da Educação do/no Campo.

Pontuamos que assumimos a função de orientadora de estudos no programa nacional de formação continuada intitulado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que abordou a temática Educação Especial, Educação do Campo entre os anos de 2013 a 2015. Dentre os materiais utilizados na formação, destacamos os cadernos de Língua Portuguesa, nos quais discutimos a importância dos gêneros textuais no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Nesse percurso, discutimos com os professores alfabetizadores a relevância da oralidade por meio do gênero textual cantiga, como um instrumento metodológico

para apropriação do SEA (Sistema de Escrita Alfabética), no entanto, nesse primeiro momento ficamos apenas no campo das discussões. Fundamentamos nossas discussões nos parâmetros da Teoria Histórico-Cultural amparados nas obras de Vigotski; Luria; Leontiev (1988), Luria (1988), Leontiev (2004) sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita no processo de ensino aprendizagem. Apresentamos as contribuições de Arroyo (2011), Caldart (2011), e Fernandes (1998) na abordagem da Educação do Campo.

Iniciamos a primeira etapa da elaboração da pesquisa no período em que participamos das discussões relativas ao encaminhamento do projeto discutido no Seminário de Pesquisa do Programa de Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), coordenado pelas professoras Elsa Midori Shimazaki (orientadora desta pesquisa) e Nerli Nonato Ribeiro Mori. As orientações ministradas nesse Seminário muito contribuíram para a elaboração dos objetivos, da metodologia, bem como da estruturação deste estudo que apresentamos a seguir:

- Contextualizar a Educação Especial na Educação do Campo no processo de alfabetização e letramento da Sala de Recurso Multifuncional;
- Intervir e desenvolver uma sequência de atividades direcionada aos alunos da Sala de Recurso Multifuncional do Campo que não se apropriaram do processo de alfabetização e letramento;
- Verificar os possíveis avanços no desenvolvimento da linguagem oral e escrita por meio de práticas pedagógicas envolvendo o gênero textual cantiga.

Essa pesquisa está inclusa no (COPEP) aprovada pela comissão Permanente de Ética em Pesquisa para Seres Humanos da UEM, sob o número: nº 5647116.000000.014, intitulada Educação, Letramento e Diversidade.

Para o desenvolvimento do estudo, realizamos o levantamento do material bibliográfico e complementamos com o trabalho de intervenção desenvolvido com os alunos da Sala de Recursos Multifuncional em processo de alfabetização e letramento. Realizamos esse estudo em duas etapas: a primeira consistiu nas observações em sala de aula com o intuito de conhecer os estudantes da pesquisa. A segunda efetivou-se por intermédio de uma intervenção com o gênero textual cantiga, que atendeu as especificidades dos sujeitos desta pesquisa. Coletamos os dados por meio das sessões videografadas das atividades desenvolvidas pelos estudantes durante a intervenção. Trata-se de uma pesquisa qualitativa,

caracterizada como uma intervenção pedagógica, pelo exercício das funções de pesquisador, que conforme Mori (2011), objetiva descrever as características de um grupo e estabelecer relações entre as variáveis ali observadas.

A revisão bibliográfica realizada compreendeu o período dos últimos dez anos, isto é, de 2006 a 2016, a qual confirma o silêncio da produção científica com as interfaces em Educação Especial e Educação do Campo. Utilizamos fontes como o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do *Scientific Electronic Library Online* - Scielo, e o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

No Banco de Teses da Capes, com os descritores AEE (Atendimento Educacional Especializado) e escola do campo, encontramos 20 registros dos quais apenas um trabalho (uma tese de doutorado) foi pertinente ao tema da pesquisa, por se tratar especificamente da prática pedagógica em sala de aula. Palma (2016) analisou três escolas do campo de um município no interior do estado de São Paulo e constatou que houve progresso no tocante aos direitos da população campesina nos assentamentos rurais, os quais garantem o direito de escolarização das pessoas que recebem atendimento na AEE da mesma forma que é oferecida nas escolas da cidade.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com os descritores Educação do Campo e Educação Especial, encontramos 463 registros, os quais não foram ao encontro da nossa pesquisa. Os outros trabalhos não eram específicos da área de Educação Especial e alguns utilizavam a palavra campo como tema, área, o campo de estudo sobre algo. Com os descritores Educação Rural e Educação Inclusiva ou Educação do Campo e Educação Inclusiva, não encontramos nenhum resultado.

No acervo de periódicos do *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*), com os descritores Educação do Campo e Educação Especial, encontramos 15 registros sobre o tema Educação Especial e Educação do Campo, 5 registros relativos à temática Educação do Campo e Alfabetização e Letramento, 5 registros referentes a Educação do Campo e 15 registros sobre deficiência intelectual. Nessa busca, ressaltamos Caiado, Meletti (2011), que revelam o silêncio e a escassez de estudos e publicações referentes à Educação Especial no campo nos últimos anos.

Evidenciamos que ainda existe a necessidade de efetivar as pesquisas sobre o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética em alunos das Escolas do Campo na modalidade Educação Especial.

Encontramos ainda vários estudos direcionados às políticas públicas na Educação do Campo que discutem a Alfabetização e Letramento, no entanto poucos estudos incluíram a modalidade Educação Especial no Campo, o que justifica a relevância desse estudo.

Frente a realidade da pesquisa e as dificuldades bibliográficas, propusemos uma intervenção nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento da Sala de Recursos Multifuncional de uma escola do/no campo e assim, dividimos a pesquisa em dois momentos.

Realizamos as intervenções uma vez por semana, no período de fevereiro a junho de 2017, com a participação de treze estudantes identificados, segundo avaliação psicopedagógica, com dificuldades de aprendizagem, e que ainda não haviam se apropriado do sistema de escrita alfabética; destes, oito frequentam o 3º e 4º anos do ensino regular e cinco sujeitos o 2º ano, no período matutino. Dividimos as intervenções em dois grupos, seguindo o cronograma existente na instituição, de acordo com a matrícula do aluno no sistema (SERE). Ressaltamos a acolhida e a receptividade da direção, coordenação e demais profissionais da instituição para o desenvolvimento desta pesquisa.

Consideramos que essa etapa configurou-se uma imersão como pesquisadora, pois o objetivo deixou de ser apenas de estadia e passamos a ouvir e compreender a realidade, o contexto, a origem e as histórias que revelam a identidade e as especificidades dos povos do campo. A cada semana novas expectativas, novas amizades, novas revelações, muitas vezes, acompanhadas de desabafos diante da atual conjuntura que recentemente transformou a realidade dessas famílias, que por ora estão passando novamente por um processo de desapropriação das suas terras.

Destacamos que esse processo de desapropriação faz parte da conjuntura política da ocupação da terra desde a origem da luta pela terra no Brasil. Segundo Stédile e Frei Sergio (1993, p.58), a violência no campo é uma violência estrutural, a própria estrutura de posse e distribuição da terra já é violenta. Trata-se de uma violência camuflada e que confunde poder com latifúndio.

Vimos estampada no rosto dos camponeses, a preocupação com a possibilidade de perderem suas terras, suas casas, suas plantações. Foram 30 anos de história e de luta, e nas palavras de uma camponesa: *“Muitas vezes pensei em largar tudo e ir embora, meus filhos pediam comida, mas eu só tinha maxixe cozido apenas na água, não tinha sal, não tinha açúcar, eles choravam de fome e eu chorava junto. Mas graças a Deus, de vez em quando, chegavam uns anjos no acampamento eram pessoas das igrejas, das faculdades, com fardos de comida, e nós repartia um pouco pra cada família. Hoje nós estamos ricos, temos tudo aqui, plantamos de tudo um pouco, arroz, feijão, mandioca, milho, temos frutas, temos leite, temos porco no chiqueiro e galinha no terreiro, me considero uma pessoa rica, não posso nem imaginar largar tudo isso aqui”* (C.F.S).

Esse depoimento revela que a luta pela terra continua presente no discurso e no cotidiano dessas famílias, principalmente no contexto educacional. Reafirmamos, assim, a importância deste estudo para contribuir de forma direta com o processo de apropriação de conhecimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, porque acreditamos que o conhecimento é um dos instrumentos principais de luta.

Todavia, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino, pois tem relação com cultura, com valores, com o jeito de produzir, com a formação para o trabalho e para a participação social.

Entendemos que a Educação do Campo, no âmbito da institucionalização das políticas públicas e diretrizes, ainda apresenta lacunas, especificamente nos planos municipais e estaduais de educação, que regulamentam as escolas do campo quanto à organização dos currículos e à escolar e principalmente às práticas pedagógicas. Arroyo; Caldart e Molina (2011) confirmam que atualmente um dos problemas do campo no Brasil é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham.

Ao contextualizar a Educação do Campo, verificamos que esta se efetiva por meio da luta política que se impõe à classe trabalhadora do campo, que não se constitui apenas por um espaço para ler e escrever, mas por escolas e políticas públicas que contribuam com as lutas sociais e seu processo político-migratório (COMILO, 2013). A Educação do Campo concebe a “educação” desde a

particularidade dos sujeitos que vivem do trabalho do campo até sua realidade e suas relações sociais e acrescenta o reconhecimento da especificidade dos processos produtivos, do trabalho, das formas organizativas, das lutas sociais e dos processos culturais camponeses, defendendo o pensamento voltado às práticas educativas vinculadas a esses processos.

Diante do exposto, a pesquisa está assim estruturada:

Na primeira seção, intitulada de introdução dedicamo-nos a apontar a estrutura e a relevância da pesquisa, discorrendo sobre as hipóteses, os princípios teórico-metodológicos que a fundamentam, bem como ao itinerário percorrido durante a realização do trabalho investigativo.

Na segunda seção, intitulada **Educação do Campo e no Campo**: apresentamos um breve histórico das políticas públicas direcionadas à Educação do Campo envolvendo as lutas pela conquista da terra e de uma educação por qualidade.

Na **terceira seção**, discutimos a **História e a política da Educação Especial** e versamos sobre o processo de democratização das políticas públicas que envolvem a Educação Especial e a Educação Inclusiva, consideradas relevantes para esta investigação.

Na quarta seção, **Alfabetização e Letramento**, tratamos das implicações do gênero textual cantigas no processo de apropriação de escrita alfabética, no contexto da linguagem oral, considerando as especificidades da Educação do Campo.

Na quinta seção caracterizou o local da pesquisa - Escola Municipal Camponesa. Na sexta seção apresentamos os resultados e as discussões das atividades desenvolvidas no período de intervenção, as transcrições, os relatos, o processo de análise realizado junto aos alunos matriculados e frequentes na SEM.(Sala de Recursos Multifuncional).

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E NO CAMPO: BREVE HISTÓRICO

Nesta seção, discorreremos acerca da ocupação da terra no Brasil a partir da história da luta camponesa. Para entendermos a luta pela terra no Brasil, empreendemos uma discussão das formas políticas e sociais que permearam o Brasil desde sua colonização. Os camponeses, sejam índios, quilombolas, ribeirinhos, faxinalenses ou trabalhadores temporários, são frutos da exclusão do acesso à terra em nosso país (FERNANDES, 2000).

É uma constatação de que em nosso país a luta pela terra desde as primeiras comunidades indígenas até o MST não teve trégua em nenhum momento. A luta é contínua desde a doação de terras nas capitanias hereditárias até a concentração de terra das grandes propriedades latifundiárias do século XXI. As condições estruturais fundiárias diferenciaram-se somente no aumento dessa concentração e esse modelo se reproduz por meio de políticas públicas de benefício aos grandes detentores do capital (FERNANDES, 2000). Desse modo:

Somente no contexto de crise do trabalho escravo e com a necessidade de se assegurar uma oferta de mão-de-obra livre, é que foi promulgada a Lei de Terras em 1850, proibindo a aquisição de terras devolutas por outro meio que não a compra. São, assim, redefinidas as condições de existência do campesinato, que, a partir daí fica impedido formalmente de se estabelecer na terra por meio da posse. Inaugura-se a forma de propriedade capitalista da terra, instituindo-se o conflito entre esta e a territorialidade camponesa. (MARQUES, 2003, p. 2).

Na história das questões agrárias no Brasil não há como separar as ocupações de terra da enorme concentração fundiária. Esses processos cresceram de forma simultânea, constituindo um dos maiores problemas sociais do Brasil. Na contemporaneidade, a luta pela terra está vinculada a essas questões de buscar acesso à terra e de resistir às ordens impostas pelo capitalismo neoliberal, cujos direitos são cada vez mais usurpados dos camponeses (SERRA, 1991).

A reforma agrária teve grande impulso com as iniciativas políticas camponesas a partir da segunda metade do século XX. No entanto, é uma luta que se iniciou com a colonização e introdução da grande propriedade. É importante

salientar que a luta pela terra é produzida desde os primórdios da colonização e a luta pela reforma agrária é feita por instituições diferentes.

Em meados dos anos 1950, o campesinato emergiu como ator social, enfrentando a violência da polícia e dos proprietários de terra e exigindo do Estado uma política de reforma agrária. Uma conjuntura particular marcada por governos populistas e pelo predomínio de uma ideologia desenvolvimentista permitiu o avanço significativo da organização da luta camponesa e sua expansão em nível nacional. “A base social que reivindicava terra à época era formada por rendeiros, foreiros e parceiros, ameaçados de expulsão ou submetidos a uma relação de arrendamento precária e extorsiva” (MARQUES, 2003, p. 4).

A reforma agrária, mesmo com diversas formas de instituição e promessas, toma corpo em nosso país a partir de 1979, no Rio Grande do Sul. Conforme Stedile e Frei Sérgio (1993), a luta pela terra é também por uma nova sociedade. Essa luta é visível e leva milhares de pessoas a buscar espaço territorial. O território, nessa perspectiva, não é um espaço sem vida, onde os homens fazem história, não é excludente, mas é lugar de todos e aparece como se fosse inerte, mas na realidade, possui dinamismo porque os homens vivem nele (SANTOS, 2008).

Destacamos que a reforma agrária foi apresentada como projeto de lei desde o final da Segunda Guerra Mundial, sempre barrada pelas forças políticas elitizadas de nosso país. Os problemas e questões de conflitos foram amenizados na década de 1950 mediante projetos de criação de institutos como o INIC¹ (Instituto Nacional para a Imigração e Colonização). Na década de 1960, o INIC é substituído pelo Supra (Superintendência para a Reforma Agrária), e os militares substituem o SUPRA² pelo INDA³ (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário e IBRA)⁴

¹ Órgão criado pela Lei nº 2.163, de 5 de janeiro de 1954. Surgiu como uma autarquia vinculada ao Ministério da Agricultura, absorveu o pessoal e o acervo da Divisão de Terras e Colonização do Departamento Nacional de Imigração do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, bem como do Conselho de Imigração e Colonização.

² Órgão criado em 11 de outubro de 1962 pela Lei Delegada nº 11 e regulamentado pelo Decreto nº 1.878-A, de 21 de dezembro de 1962. Unificou em um só órgão o Serviço Social Rural, o Instituto Nacional de Imigração e Colonização, o Conselho Nacional de Reforma Agrária e o Estabelecimento Rural de Tapajós.

³ Órgão criado pela Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (Estatuto da Terra), com regulamento aprovado em 31 de março de 1965 pelo Decreto nº 55.890. Autarquia vinculada ao Ministério da Agricultura, sua principal finalidade era estimular e promover o desenvolvimento das atividades agrárias através da colonização, da extensão rural, do cooperativismo, do sindicalismo e outras formas de associação, da eletrificação rural, da revenda de material agropecuário, do desenvolvimento tecnológico e da organização e desenvolvimento de comunidades.

(Instituto Brasileiro de Reforma Agrária). “Seis anos após o golpe militar (1970), funda-se o INCRA⁵ (Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária) que absorve os INDA e IBRA” (BRANDÃO, 2003, p. 30).

Estes órgãos sendo criados e a reforma agrária não sendo efetivada, desta forma, os trabalhadores entra em ação, organizando-se em movimento.

1º um grande encontro de trabalhadores rurais sem terra das regiões Sul e Sudeste do país: Rio Grande do sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, no município de Medianeira/PR, EM JULHO DE 1982;

2º o encontro nacional em Goiânia, com participação de 16 estados, em setembro de 1982.

3º a criação da Comissão Regional Provisória, formada com 2 lavradores de cada estado, em janeiro de 1983. Esta comissão se reunia a cada 3 meses.

4º a realização do primeiro encontro nacional do MST, entre 21 e 24 de janeiro de 1984, em Cascavel/PR, com a participação de representantes de 16 estados, o que fez constituir formalmente o MST como um movimento nacional.

5º a organização do 1º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais sem-terra, com a participação de 1.500 pessoas de 22 estados brasileiros incluindo convidados e representantes de organizações de trabalhadores rurais de vários países da América Latina, ocorrido em 29 e 31 de janeiro de 1985, em Curitiba/PR (BRANDÃO, 2003, p. 33-34).

A partir desses encontros, houve a discussão e a apresentação das reivindicações elaboradas junto com a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Nessas reivindicações, foram apresentadas as propostas de agricultura que o MST tem para o Brasil: desapropriar as terras de latifúndios e de propriedades multinacionais; definir o espaço territorial da propriedade rural; colonizar a terra com ideário camponês; promover política pública direcionada para a agricultura familiar; efetuar as áreas indígenas com autonomia; irrigar as áreas nordestinas; e cobrar impostos das propriedades ociosas (STÉDILE e FREI SÉRGIO, 1993).

⁴ Órgão criado pela Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (Estatuto da Terra), e regulamentado pelo Decreto nº 55.889, de 31 de março de 1965. Autarquia dotada de personalidade jurídica e autonomia financeira, diretamente subordinada à Presidência da República, tinha por objetivo principal promover a elaboração e coordenar a execução do Plano Nacional de Reforma Agrária, bem como administrar o Fundo Nacional de Reforma Agrária.

⁵ O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é uma autarquia federal criada pelo Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970, com a missão prioritária de realizar a reforma agrária, manter o cadastro nacional de imóveis rurais e administrar as terras públicas da União. Está implantado em todo o território nacional por meio de 30 Superintendências Regionais.

Nessa história de luta, o MST desenvolve formas variadas de resistência, conforme a imposição política e econômica adversas. E diferentemente das reivindicações efetuadas de forma individual, duas características são marcantes no Movimento:

1. Os agricultores sempre negociam em grupos grandes. Algumas, com verdadeiras multidões, são chamadas negociações massivas.
2. Os trabalhadores cobram vírgula por vírgula as promessas dos governantes. Não deixam passar nada do que é prometido. Aplica-se o ditado popular de que o peixe morre pela boca. (STÉDILE e FREI SÉRGIO, 1993, p. 50).

Dessa forma, as ocupações são frutos de reivindicações coerentes, e é essa coerência que propiciou efeitos positivos de muitas ocupações; a organização e os governantes, mesmo com propostas políticas neoliberais, muitas vezes acabam negociando com o movimento mesmo contra vontade. Quando o governo não está disposto a atender as propostas, “os trabalhadores passam a usar formas de pressão política mais forte, tais como ocupações de terra, acampamentos, ocupações de prédios públicos, bloqueio de rodovias, ocupações de praças públicas etc.” (STÉDILE e FREI SÉRGIO, 1993, p. 51).

Nessa perspectiva, a luta pela terra está relacionada também à luta por uma sociedade com justiça social a partir do momento em que os trabalhadores conquistam a terra e produzem alimento não só de subsistência, mas também para melhorar a vida de seus familiares, e passam também a promover desenvolvimento social e econômico nos municípios onde foram acampar e tornaram-se assentados. Para essa conquista, mostram o lado perverso da concentração fundiária que expõe a nossa sociedade a entender realmente o que se passa em nosso país:

A ocupação cria uma situação de conflito que obriga o governo e a sociedade a olhar para o problema do sem-terra. A ocupação chama a atenção da imprensa, a polícia militar cerca para evitar que cheguem mais famílias, o proprietário recorre a justiça (Poder Judiciário) para exigir a retirada das famílias, alegando que houve uma invasão de sua propriedade particular. E se as famílias estão em situação de fome e com pouca comida, então decide abater algumas cabeças de gado do latifúndio para matar a fome, o que faz o rolo ficar ainda maior. (STÉDILE e FREI SÉRGIO, 1993, p. 53).

Essa pressão imposta pelo Movimento leva a sociedade a refletir, pois os governantes, em seus discursos, afirmam que não negociam com invasores, mas são essas manifestações de acampamentos que têm surtido efeitos positivos para a conquista da terra para os camponeses. “No Brasil muitos juristas famosos consideram que o latifúndio que não cumpre a função social é não só injusto, mas ilegal” (STÉDILE e FREI SÉRGIO, 1993, p. 54).

É possível entender a reforma agrária em um contexto mais amplo, pois a atual conjuntura política e econômica do país camufla a verdadeira história da luta pela terra, e usa de exclusão, em nome dos grandes latifundiários, que na maioria das vezes não conquistaram a terra por meio do trabalho, e retiram direitos do camponês para a conquista de uma reforma agrária que poderia trazer desenvolvimento econômico para esses trabalhadores e conseqüentemente para o nosso país. Ademais, não é possível discutirmos o trabalho camponês pensando apenas em instrumentos de trabalho rural, mas sim a partir da tecnologia inserida nesse processo, por meio de políticas agrícolas que possam promover o desenvolvimento do trabalhador camponês. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004).

Pontuamos que a reforma agrária não se resume em partilhar a terra com os camponeses sem-terra, sobretudo desenvolver uma educação de qualidade levando em conta as especificidades do campo, em que os conhecimentos acumulados historicamente sejam partilhados. Por essa razão, acreditamos que a escola para os camponeses deve ser no campo e do campo, propiciando-lhes condições de produzir ideologias resistentes às práticas neoliberais.

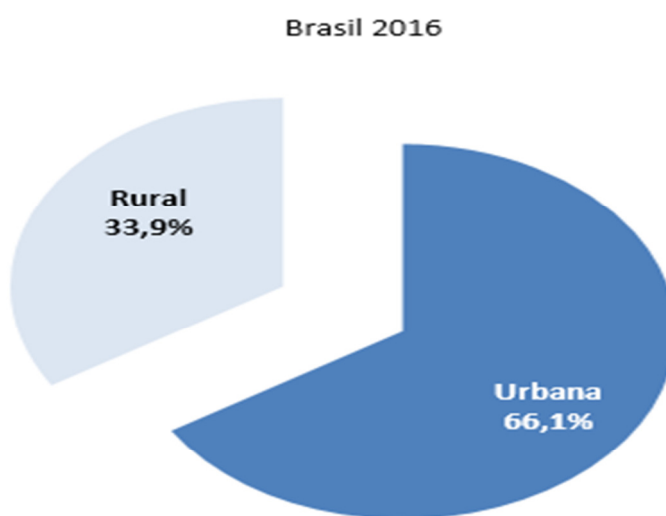
Nesse sentido, precisamos de políticas públicas que dêem sustentabilidade para que o homem se fixe no campo; caso contrário, o êxodo rural continuará provocando novas saídas do camponês à cidade (BRANDÃO, 2003). A reforma agrária deve ser entendida como um conjunto de medidas organizadas: partilha da terra, produção de casas, balcões, energia elétrica, escola camponesa, bem como subsídios para a produção agrícola. Essas condições são dadas ao grande agronegócio, e que por direito constitucional devem ser promovidas para os assentados, que é a reforma agrária popular.

2.1. A história da luta camponesa

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao apresentar os dados estatísticos referentes ao Censo da Educação Básica para o ano de 2016, apontou que aproximadamente 5,5 milhões de crianças estavam matriculadas na educação básica da zona rural (INEP, 2017).

O Censo Escolar da Educação Básica ainda apresentou nas notas estatísticas (INEP, 2017) que “33,9% das escolas brasileiras encontram-se na zona rural”. Como podemos visualizar no gráfico a seguir.

Figura 1: Censo: educação rural-educação urbana



Fonte: Notas Estatísticas (INEP, 2017)

Assim, consideramos pertinente definir quem são os sujeitos do campo que compõem os dados acima apresentados:

A Educação do Campo envolve os sujeitos do campo, como os assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos da floresta, indígenas, ilhéus, quilombolas, pescadores e ribeirinhos, que retratam a diversidade sócio-cultural (SILVA; CECÍLIO; HIROSE, 2010, p.181).

Destacamos que essa população somente ganhou relevância a partir da década de 1990 com a disseminação das políticas para a educação do/no campo. Segundo Schwendler (2010), essas discussões têm incrementado lutas sociais no Brasil marcadas pela presença dos movimentos sociais e das reivindicações pelo acesso à terra, somando estas à Educação do/no Campo, temos uma forma de acesso ao conhecimento direcionado especificamente à área rural.

A organização dos camponeses em movimento e a luta por educação levaram as universidades a estudarem o campo. Desse modo, essa temática ganhou amplitude no campo da História da Educação na década de 1990, e ultimamente é importante temática para o campo da história cultural. Ante a premissa de que as instituições escolares recebem influência de todos os condicionantes da vida material, defendemos que elas devem ser analisadas, pois em seu interior aparecem as contradições e determinações sociais em suas diferentes mudanças, conforme assevera Sanfelice:

Nenhuma Instituição Escolar tem o sentido da sua singularidade explicitado, se tomada apenas em si mesma. Uma instituição escolar avança, projeta-se para dentro de um grupo social. Produz memórias ou imaginários. Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e famílias; assinala sua presença em comemorações, torna-se notícia na mídia, ou seja, é muito, mas muito mais mesmo do que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem, aprenderem etc. O movimento inverso também ocorre, pois a instituição é objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, política, ideológica, religiosa e cultural, dentre outros (SANFELICE, 2006, p. 25).

A instituição escolar gera memórias e/ou imaginários, projeta-se para dentro de um grupo social, cria identidades e até uma cultura própria. Júlia (2001) assinala que a escola é um local de aquisição do conhecimento e aprendizagem para a população, sobretudo do ponto de vista econômico e social.

A partir da década de 1990 quando as propostas neoliberais⁶ começam a influenciar de maneira mais acentuada as políticas de Estado, elas foram incorporadas também na Educação, quando esta deixa de ser parte do campo social

⁶ Segundo Silva (2018, p. 26), “O neoliberalismo se caracteriza por pregar que o estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado”.

e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança, como podemos encontrar na afirmativa de Libâneo (2006, p. 17-18).

No plano cultural e ético-político, a ideologia neoliberal prega o individualismo e a naturalização da exclusão social, considerando-se está como sacrifício inevitável no processo de modernização e globalização da sociedade. No plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres.

Considerando a afirmativa de Libâneo (2006), verificamos o que ocorre com a educação ao ser transformada em serviço dentro da lógica mercadológica e articulada as teorias de educação pensadas e impostas pelo capital e na vida urbana, não respeitam o contexto em questão própria da cultura do camponês (BOROWICC, 2016). Nesse sentido, as implicações acerca das possibilidades de implementação de uma nova forma para garantir acesso ao conhecimento a todos, tal qual asseguraram os compromissos firmados nas Conferências “Educação para Todos”- Jomtien (1990); Dakar (2000); Incheon (2015), sem considerar as especificidades camponesas o que resulta em utopia ou pseudodemocracia⁷.

Segundo Borowicc (2016), neste novo paradigma compreende-se que a possibilidade de solução dos problemas agrários está na superação do capitalismo. O desafio de garantir acesso ao conhecimento científico nos conduziu à educação do/no campo. Para avançar nos estudos, buscamos os fundamentos, bem como, oferecemos aos alunos o direito à aprendizagem para que o conhecimento seja um dos instrumentos de participação e construção de uma sociedade igualitária.

As escolas de campo, geograficamente inclusas no meio rural, não devem ser compreendidas como padrão para a execução das políticas públicas, mas é de suma importância que estejam em sintonia com a cultura local, pois o campo em nosso país apresenta várias formas culturais que devem ser respeitadas.

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é

⁷ Pseudosensação: **Pseudo** - (grego *pseûdos*, -eos, mentira, falsidade), exprime a noção de falso, enganador. **Democracia** - (grego *demokratía*, -as, governo do povo) 1. Governo em que o povo exerce a soberania. Assim, de acordo com a definição dada pelo dicionário Priberam, a pseudodemocracia resume pela falsa impressão de possuir o direito, quando o que ocorre é mais uma ideologia disseminada pelos interesses da elite dominante. (<https://www.priberam.pt/dlpo/>)

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).

O Brasil é um país marcado pela diversidade de grupos sociais e muitas vezes os direitos são desrespeitados. Sendo assim, é necessário educar a população para a resistência. De acordo com Schwendler (2010), a história dos marginalizados que conseguiram permanecer na terra teve início com a resistência, a força e a ousadia dos povos indígenas, dos quilombolas e de mulheres e homens que acreditaram em sua capacidade de transformar a história. Hoje, isso remete a outros grupos, como os trabalhadores rurais temporários, parceiros, arrendatários, pequenos proprietários, sem terras, que reivindicam educação de qualidade, terra e condições de permanência no local.

A escola do/no campo tem sua cultura e trajeto atrelados às lutas camponesas, com os mesmos direitos de conhecimento, do saber acumulado historicamente e condições da escola urbana. A esse respeito, Schwendler (2010, p. 23) afirma que:

É um campo em movimento, que se mostra nas mãos calejadas dos camponeses, no sangue derramado dos mártires, nas vozes que saíram da cultura do silêncio, imposta historicamente, e se erguem para falar o grito da liberdade, da dignidade, da justiça. O grito dos que aprenderam a força da organização.

Diante dessas especificidades do campo, compreendemos as formas diversificadas de modelo e estrutura escolar que sejam compatíveis com os objetivos de uma educação que respeite esse universo do campo. “Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisa, abrir-se ao que há de mais avançado no mundo” (ARROYO; CALDART E MOLINA, 2011).

As discussões sobre o campo estão relacionadas aos embates que envolvem os camponeses e os grandes detentores do capital nos últimos anos. Embora a modernização do campo e a política agrária têm privilegiado o agronegócio, podemos afirmar que a agricultura camponesa, por mais contraditório que seja, ganha condições de se firmar, porque, conforme Boneti (2010), a identidade

camponesa se situa na utilização de elementos intrinsecamente ligados, como é o caso da relação harmônica, natureza e processo educativo.

A Educação do Campo remete à relação do homem com a natureza, pois ao manusear a terra, os cálculos promovidos para a plantação, as observações da topografia para determinado plantio são realizados mediante os conhecimentos educativos que partem do letramento, das vivências, dos laços culturais que determinam o meio. Como assinala Boneti (2010, p. 65), a agricultura verdadeiramente camponesa guarda um caráter verdadeiramente educativo.

Nessa direção, as políticas públicas direcionadas para o campo, nas últimas décadas, têm proporcionado divergências, considerando os investimentos para o grande agronegócio e para a agricultura familiar. Na prática, foram feitos poucos investimentos para o pequeno produtor na esfera de financiamentos. Podemos afirmar que houve uma compensação para garantir que esses trabalhadores não engrossassem a urbanização recente no Brasil, que se encontra precária. Em consonância com Boneti (2010), o Estado necessita ter uma política pública assistencialista para manter os camponeses no campo.

Os camponeses vêm enfrentando problemas como o acesso e a permanência na terra, educação de qualidade e a desvalorização da cultura. Ressaltamos a Educação do Campo com significados concretos para os assentados e acampados. Nessa perspectiva, Arroyo (2011, p. 79) assinala que:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado.

Essas menções à Educação do Campo alertam para a superação da visão de subordinação cidade-campo que dê sustentabilidade e rumos às diretrizes para Educação do Campo, que não são novas, mas que se perderam na imposição do urbano para o campo. Em conformidade com Arroyo (2011), é preciso entender e valorizar as culturas do campo, vinculando-as às suas práticas, que são próprias do grande processo civilizatório que passou pelo campo e que está se perdendo.

As políticas educacionais são pensadas para a cidade e guardam-se as lembranças do campo, pois não há interesse nessa sociedade com experiência urbano-industrial pela promoção humana no campo. Essa é a lógica das discussões que devem permear as mudanças e corroborar para novos desafios que congreguem conhecimento e campo. Nessa direção, citamos Arroyo (2011, p. 80):

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então, como a escola vai trabalhá-los? Será que a escola vai ignorá-los? Será suficiente pegar o livro da cidade e apenas adaptá-lo? A questão é mais fundamental, é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação. Superar a visão de que a cultura do campo é estática, paralisante, volta para a manutenção de formas e valores arcaicos. O movimento social do campo mostra como incomoda pelo que traz de avançado, de dinâmico.

Conforme Arroyo (2011), a cultura própria do campo precisa ser valorizada. Salientamos ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Artigo 28, estabelece que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Mais tarde, em 2002, surgem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que definem:

[...] da 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, 1996).

As Diretrizes consolidadas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, apresentam como principais objetivos em relação à Escola do Campo:

consolidar a reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo, fundamentando-se nas orientações, responsabilidades dos sistemas de ensino com o atendimento escolar; valorização dos direitos, deveres e o respeito em relação as diferenças; a busca pela igualdade e inclusão. As Diretrizes surgiram devido ao reconhecimento da necessidade de uma:

Educação de qualidade social para todos os povos que vivem no e do campo, com identidades diversas, tais como pequenos agricultores, sem-terra, povos da floresta, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e assalariados rurais (ROSA, 2008, p. 22).

A Escola do Campo valoriza a realidade brasileira, na área rural, e sua meta é propor conhecimentos científicos nas disciplinas ofertadas, possibilitando aos alunos conhecer a realidade do Brasil, das regiões, bem como lutar e resistir por uma educação de qualidade.

2.2. A luta por uma educação de qualidade

A luta por uma educação de qualidade no campo relaciona-se à luta pela cultura camponesa pelo acesso à terra. Nos últimos anos, verificamos uma dicotomia entre as políticas públicas para a educação camponesa e outra nos moldes do grande modelo agroindustrial. A esse respeito, Puhl (2008, p. 31) alega que:

Nas últimas décadas as discussões sobre a educação das crianças, mulheres e homens do campo têm colocado em pauta a reflexão acerca das concepções que balizam as distintas práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas nesse ambiente. Pode-se considerar que, até meados dos anos 80, conforme mencionado no item anterior, trabalhava-se na perspectiva da “Educação Rural”, ou seja, os programas educacionais estendidos à população do campo pautavam-se no chamado “ruralismo pedagógico”.

A luta pela terra no Brasil vincula-se às políticas públicas ditatoriais de nosso país. Caldart (2003) afirma que ao mesmo tempo em que os camponeses começaram a lutar pela terra, também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor da educação formal e preservar o direito de ter acesso ao conhecimento científico.

No início, a educação parecia distanciar da luta pela terra. O direito a uma educação de qualidade passou a ser também ponto fundamental da luta, pois por

meio dela há um fortalecimento pela conquista da terra. A história do MST nos mostra que em sua trajetória o Movimento acabou fazendo uma verdadeira ocupação da escola (CALDART, 2003).

Ao desejar uma educação de qualidade aos camponeses, citamos a educação do/no campo, uma vez que os protagonistas são os trabalhadores que ao mesmo tempo em que reivindicam a terra resistem pela sua permanência. A Educação do Campo é um fenômeno brasileiro atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa aos interesses sociais das comunidades camponesas. (CALDART, 2003).

O conceito de educação rural relaciona-se ao trabalhador que mora na área rural, mas que trabalha para seu sustento e de sua família como empregado, e na maior parte das vezes, como trabalhador temporário e recebe os menores rendimentos pelo seu trabalho. Para esses sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas (RIBEIRO, 2012).

Esse conceito de escola rural não tem as mesmas características da proposta de escola que os camponeses do MST reivindicam para seus filhos, ou seja, uma escola voltada ao conceito de trabalho em uma dimensão não capitalista exploratória, mas em uma perspectiva de promoção do ser humano. Nesse sentido, Puhl (2008, p. 31) assevera que a partir da mobilização dos movimentos sociais:

[...] surge uma nova discussão em defesa da Educação do Campo. É nesse momento que novas compreensões a respeito da educação dos povos camponeses e, em consequência, outro entendimento acerca do sujeito que tem sua vida significada no campo, dão margem a práticas diferenciadas, provocando novo olhar sobre a relação de ensinar e aprender nesse espaço.

O autor salienta que as mudanças de paradigmas propostas pelos movimentos sociais contemplam um olhar diferente para a educação campesina, voltada a uma concepção de desenvolvimento humano, e não mais pela verticalização cidade – campo. Assim, no lugar de uma educação instrumental, assistencialista e com fins voltados ao ordenamento social, o respeito às especificidades das populações com suas vidas significadas no campo seria o diferencial.

A educação como mantenedora da cultura camponesa no Brasil faz parte de uma luta acirrada pelo direito a terra no Brasil. Nas palavras de Brandão (2012, p. 2):

O avanço na compreensão da educação a partir das práticas do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem-terra (MST) nas escolas dos acampamentos provocou o Estado a olhar para a educação nas áreas rurais com outro olhar e, o campo da Educação do Campo entrou em disputa por parte do Estado que tenta controlar o conteúdo desenvolvido, colocando em risco a possibilidade da manipulação da Educação do Campo enquanto estudo dos saberes e da realidade concreta dos povos do campo, sobretudo quando o Estado passa a planejar políticas educacionais para o campo a partir dos gabinetes, por meio de intelectuais inorgânicos, sem base e experiência com o campo.

A Educação do Campo, diferentemente da educação rural, é uma ação política que contribui para o desenvolvimento dos profissionais envolvidos no conhecimento social e político do Brasil. Desenvolve-se pelos movimentos sociais populares e contrapõe as políticas públicas do Estado no modelo neoliberal.

Em oposição ao ideário neoliberal, a Educação do Campo revela uma proposta de dimensão histórica e social norteadas pela cultura concreta do campesinato. A proposta hegemônica que predomina na sociedade tem uma concepção contrária à Educação do/no Campo, a exemplo das escolas dos assentamentos e escolas itinerantes⁸ do MST. Segundo Moura (2013, p. 113), “[...] a educação deve ser pensada como processo que desmistifica o ideário neoliberal, sendo necessário mencionar a função social da educação demarcado por relações antagônicas [...]”.

A Educação do Campo se diferencia da educação urbana, pois não forma para determinado trabalho específico da cidade, e sim propõe novas possibilidades que sustentem o trabalho do camponês, na medida em que valoriza a identidade e a cultura camponesa. Para Moura (2013, p. 114):

A formação do sujeito em âmbito escolar direciona-se a prepará-lo para exercer determinada profissão. Notavelmente a educação teria um caráter predominantemente limitado, pois o proletário não precisava de capacidade crítica e inventiva. Em oposição às ideias desse modelo educacional, está a educação vinculada ao MST, que projeta um sujeito social e materializa seu modo de vida, constituindo cultura para transformar a sociedade que o cerca.

⁸ Acompanha o deslocamento das famílias Sem Terra e garante às crianças, jovens e adultos acampados o direito à educação.

Diante do exposto, assinalamos que a Educação do/no Campo tem suas bases vinculadas ao MST do ponto de vista ideológico, político e cultural, porque desempenha um papel de resistência diante das propostas vinculadas à educação imposta pelo modelo neoliberal. Rosa (2008) afirma que a Escola do Campo se tornou diferenciada por ter como meta incluir esta mesma população considerada subordinada à urbana através da inclusão, permitindo-lhe novas oportunidades, conhecimento através de programas, experiências, buscando a igualdade mediante o exercício da democracia. Para Caldart (2003, p. 149):

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

“A Escola do Campo está fundamentada na pedagogia do trabalho e da cultura” (ROSA, 2008, p. 24). Nesse sentido, os camponeses lutam por uma educação relacionada com a terra e pela permanência dos trabalhadores e trabalhadoras, para que não se apaguem a cultura camponesa e suas místicas.

Vale ressaltar que se trata da razão pela qual as lutas ocorrem e conseqüentemente ações extraordinárias acontecem. Assim realizar a mística é relembrar o motivo pelo qual a resistência é importante.

Arroyo (1998) afirma que os camponeses expressam sua identidade muito mais com gestos do que com palavras, “vocês falam de mil maneiras, falam com muitas linguagens, com palavras, com rituais e com sua mística maravilhosa. Falam cantando, falam com a presença das crianças, as crianças chorando, brincando, acompanhando as mães e os pais”(ARROYO, 1998, p. 9).

Desta forma, a mística está presente no cotidiano da escola do/no campo, ao passo que permeia o planejamento da professora, nos discursos dos alunos, no projeto desenvolvido da Cultura Camponesa que envolve música, dança, teatro, poesia, entre outros. Comilo (2013, p. 170) assevera que:

Na prática escolar, a mística é a representação da realidade pelos estudantes, trabalhadores da educação e comunidades, que se abastecem com o vigor da mística para vivenciar a história da comunidade. Fortalece o enfrentamento das dificuldades, do medo,

dos desafios diários encarados pelo coletivo escolar. Nas manifestações das místicas, o coletivo da escola fortalece-se e alimenta as esperanças na organização e em novas conquistas, sendo fundamental para cultivar valores e partilhar a celebração dos saberes socializados entre os sujeitos do campo e cidade na escola.

Consideramos que por meio da mística os camponeses revelam sua identidade, denunciam as injustiças sociais, expressam seus sonhos, e transmitem parte da realidade e da história na luta pela vida e pela terra, como podemos visualizar na foto abaixo.

3. HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para contextualizar a Educação Especial em sua trajetória e verificar o modo como as pessoas com deficiência intelectual foram tratadas e consideradas no decorrer da história, apresentamos um breve histórico das principais mudanças que abrangeram esse campo.

Sabemos que em cada período histórico a sociedade exige que o homem tenha uma determinada formação para suprir as necessidades exigidas naquele momento para manter sua subsistência. Dessa forma:

Valorizar a história significa compreendermos um homem vivo que se transforma a cada momento, revelando as diferentes formas de lidar com a deficiência e limitações decorrentes de cada momento histórico e, ao mesmo tempo, reconhecemos as possibilidades encontradas pelos homens para, enfrentar seus limites físicos (ALBUQUERQUE, 2008, p. 19).

A Educação Especial herdou um caráter institucional e foram criados recursos e metodologias sem que fossem organizadas práticas pedagógicas coerentes que atendessem as necessidades das pessoas com alguma deficiência. Nessa direção, Ross aponta que “[...] a caracterização de Educação Especial atribui aos seus agentes a função de protecionismo, assistencialismo e não a de fornecer elementos essenciais rumo à emancipação desses sujeitos” (ROSS, 2006, p. 3).

Atualmente, a educação como um todo incorpora esses direcionamentos assistencialistas, pois “o mundo letrado, onde a burguesia e seus intelectuais se propõem a introduzir o povo via escola, não é mais o mundo das letras, das artes liberais e da cultura; é apenas o mundo natural da sobrevivência” (ARROYO, 2012, p. 123). Nesse contexto, a Educação Especial foi aos poucos proporcionando subsídios essenciais a formação do ser humano com necessidades especiais, garantindo qualidade necessária às peculiaridades desse público. Mazzotta (2005, p. 15) destaca ser importante:

(...) alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela

tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional.

Para o autor, a sociedade primitiva organizava sua produção de modo coletivo, os povos viviam da caça e da pesca para manter a subsistência, viviam em cavernas, e para se manter eram necessários homens fortes e habilidosos para fortalecer o grupo e garantir a sobrevivência. Nessa sociedade, os homens que apresentassem qualquer tipo de deficiência física, auditiva ou visual, eram abandonados e rejeitados pelos considerados normais.

Desde a Antiguidade até os dias de hoje, as sociedades demonstravam dificuldades em lidar com as deficiências em todas as culturas, etnias, níveis sociais e econômicos variando a forma de conceber a deficiência e de como lidar com seus portadores ao longo dos séculos (ALBUQUERQUE, 2008, p. 59).

Na Grécia Antiga, o homem era valorizado pela perfeição do seu corpo, enquanto os com deficiências eram mantidos escondidos e privados do contato social ou até mesmo chegavam a ser eliminados da sociedade. Os espartanos buscavam a formação de guerreiros, os “deficientes” eram mortos ou abandonados, não tinham serventia. Em Esparta todos os indivíduos, independentemente de serem ricos ou pobres, eram excluídos da sociedade da época. Desta forma, as pessoas com deficiência eram considerados “fora” do padrão exigido.

Segundo Aranha (1995), foi com o advento ao cristianismo que a concepção do homem começa a ter uma mudança, pois diante da Igreja, o homem era uma criação, uma manifestação de Deus, ou seja, o deficiente, que era considerado uma aberração, passa a ser possuidor de alma. Sendo assim, fica proibida a exterminação desses indivíduos, que passaram a serem cuidados por suas famílias juntamente com a Igreja, no entanto não havia nada oficial que garantisse sua proteção, acolhimento, tratamento ou treinamento.

A Inquisição Católica e a Reforma Protestante também contribuíram para as mudanças, pois de acordo com os conceitos cristãos, a deficiência era um castigo de Deus. Acreditava-se que os deficientes ou estariam pagando uma penitência, ou agiam como loucos por serem possuídos por espírito maligno.

O indivíduo considerado deficiente era tido como uma aberração e não tinha o direito de fazer parte da sociedade em que estava inserido.

A Educação Especial surge nas sociedades ocidentais industriais no século XVIII, como parte pouco significativa de um conjunto de reivindicações de acesso à riqueza produzida (material e cultural) e que desembocou na construção da democracia republicana representativa, cujo modelo expressivo foi o implantado na França pela Revolução de 1789. O acesso à escolarização dos deficientes foi sendo conquistado ao mesmo tempo em que se conquistava este mesmo acesso para as crianças em geral. A Educação Especial nasceu voltada para a oferta de escolarização de crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino. E esta não é uma mera diferença de ênfase na análise do percurso histórico da Educação Especial, mas uma diferença de fundo, demonstrativa do caráter de segregação do indivíduo anormal e dos processos exigidos pelas novas formas de organização social (BUENO, 2017, p. 37).

Os séculos XV e XVI representam um período de grandes transformações. Novas ideias surgem e com ela o modo clerical que se tinha da imagem de homem e sociedade, modificando também o sistema de produção, o que mais tarde provocou também o declínio do poder da Igreja Católica. Diante desses acontecimentos, inicia-se a formação dos Estados Modernos, causando uma nova divisão social do trabalho. Com isso, a classe burguesa se fortalece cada vez mais, estabelecendo contratos de trabalho entre os donos do meio de produção com os trabalhadores que foram submetidos a vender sua força de trabalho. Na visão de Aranha:

[...] no que se refere à concepção de Homem, constata-se a coexistência da visão abstrata de homem, com a visão de concreticidade. Neste contexto, começam a ser vistos deficientes os indivíduos não produtivos, que oneram a sociedade no que se refere ao seu sustento e manutenção (ARANHA, 1995, p. 70).

É nesse contexto que está inserido o indivíduo considerado deficiente e impossibilitado de fazer suas próprias escolhas, que passa então a ser sustentado pela sociedade.

Segundo Aranha (1995), com os novos avanços na medicina o deficiente passa a ser visto com outros olhos, em que os problemas mentais deixavam de ser teológicos e morais, passando a ser problemas médicos. A partir daí começaram a surgir hospitais psiquiátricos e instituições para abrigar esses deficientes considerados doentes. A deficiência passa a ser tratada mediante a alquimia, a magia. Conforma afirma Mazzotta:

A deficiência não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento. Em vez de circunscrever a deficiência nos limites corporais da pessoa deficiente, é necessário incluir as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial de fenômeno, pois são essas reações que em última instância, definem alguém como deficiente ou não-deficiente (MAZZOTTA, 1987, p. 67-68).

No decorrer dos séculos, houve o fortalecimento do sistema de produção capitalista, principalmente por meio das transformações que reconfiguraram a sociedade, a economia, a política, inclusive a educação, de tal forma que embora permanecesse abstrata a concepção que se tinha do corpo humano, inicia-se a discussão sobre o crescimento da individualidade do homem (ARANHA, 1995). O novo modelo de sociedade pautada no capitalismo atinge a vida íntima do indivíduo, e passa a existir a visão de que este em sua essência era diferente, tornando legítimas as desigualdades entre os detentores do modo de produção e os trabalhadores.

Nos séculos XVII e XVIII, os estudos relativos à deficiência se propagam, especialmente no tocante à medicina e à educação, contribuindo para as diferentes ações em relação ao deficiente, tanto nas instituições como nos conventos, asilos para loucos e até no ensino especial. Albuquerque (2008) afirma que, no século XX, intensificaram-se as pesquisas sobre a temática deficiência, “[...] concebendo-a de diferentes formas; o modelo metafísico permaneceu coexistindo com o modelo médico, educacional e social, acrescentando no fim do século, o modelo socioeconômico” (ALBUQUERQUE, 2008, p. 28).

O século XX se inicia e com ele o surgimento de novas ideias, crenças e valores. O deficiente continua sendo visto como alguém improdutivo, apesar dos grandes avanços na educação especial. O ser considerado deficiente continua sendo alvo de preconceitos e maus tratos.

As diferenças individuais são características apresentadas por pessoas específicas. Na medida em que algumas delas se destacam e lhes são atribuídas significações de desvantagem e de descrédito social, essas diferenças não podem ser vistas tão somente como variações nas características inerentes a algumas pessoas. É necessária uma linguagem de relações e não de atributos para serem descritas e estudadas essas diferenças (deficiências). Nenhuma diferença é, em si mesma, vantajosa ou desvantajosa do ponto de vista psicossocial. A mesma característica pode ter o sentido de vantagem ou de desvantagem dependendo de quem é o portador ou o ator e de quem são os seus “outros”, isto é, a sua

audiência, assim como de outros fatores circunstanciais definidos pelo contexto no qual ocorre o encontro (OMOTE, 1994, p. 66).

Com o resultado alcançado pelas lutas, as pessoas com deficiência começam a ganhar seu espaço, como ocorreu em relação aos procedimentos para a organização do atendimento. Sendo assim, temos as chamadas políticas de inclusão no que tange ao ambiente escolar.

Liberdade, igualdade, fraternidade e o sonho de uma educação para todos, foram às concepções que se fizeram presentes durante a Revolução Francesa. Esses ideais revolucionários foram encontrados em documentos internacionais e que mais tarde serviram de modelo para a elaboração de documentos nacionais voltados às políticas públicas para a educação no Brasil, nos quais se encontra a Educação Especial. Na acepção dos estudiosos, a sociedade via o deficiente em:

[...] uma visão de homem padronizada e classifica as pessoas de acordo com essa visão. Elegemos um padrão de normalidade e nos esquecemos que a sociedade se compõe de homens diversos, e que ela se constitui na diversidade, assumindo de outro modo as diferenças (MATTOS, 2002, p. 13).

Somente a partir da década de 1930 que a Educação Especial, como modalidade da Educação Básica, passa a ser incorporada pelas instituições e escolas especiais para surdos, cegos e deficientes mentais, e trinta anos mais tarde, com as classes especiais no sistema regular de ensino. Guhur (2003), ao levantar esses e outros aspectos, tece uma crítica aos inúmeros trabalhos de pesquisa na área da educação que, ao discutir a inclusão, enfatizam aspectos isolados do acesso à educação. Segundo o autor, “[...] Ignora-se que a inclusão, por constituir-se fenômeno social, só pode ser entendida enquanto parte essencial da exclusão, com destaque para o caráter contraditório presente na sua afirmação/negação” (GUHUR, 2003, p. 51).

Lourenço (2006) assinala que, junto à Diretoria Geral de Informações, Estatísticas e Divulgação que organizou essa classificação, a tornou oficial, através do Decreto-Lei nº 20.826, de 20 de dezembro de 1931, como um “remendo” na especialização do ensino supletivo, que fazia parte do intitulado ensino comum. Sendo assim, passam a fazer parte, dessa forma de ensino aqueles considerados normais físicos, dentre os quais o surdo-mudo, o cego e os anormais de conduta, os menores delinquentes, viciados anormais de inteligência e perversos. Ficavam em

escolas separadas aqueles indivíduos considerados débeis mentais ligeiros e débeis mentais profundos (ALBUQUERQUE, 2008).

Assim foi preciso que houvesse uma educação centrada nos deficientes, de forma que pudessem se integrar a sociedade a qual estavam inseridos.

Essa forma de correção manifestava a função da educação como reparadora dos desajustes que causavam malefícios à sociedade. Estava claro que o papel da educação era levar os “deficientes” a se adaptarem à sociedade.

O termo emendativo denotava o papel da educação como reparadora das deficiências e desajustes provocadores de mal-estar social, sendo preciso adaptar estas pessoas aos padrões de normalidades estabelecidos socialmente; ideologia condizente as práticas de higiene mental adotadas no período. A segregação da diferença [...] mascarando a organização política e as desigualdades sociais (ALBUQUERQUE, 2008, p. 41).

É importante ressaltar que quando a Educação Especial é abordada com base em sua especificidade, desvinculada da educação, acaba, muitas vezes, caracterizando-se por uma descontextualização nas discussões teórico-metodológicas. De acordo com Kassir (1995, p. 26), o excesso de especificidade em Educação Especial faz veicular a ideia da não-pertinência dos problemas “especiais” para o ensino regular.

Em relação a esses direcionamentos, Barreto e Goulart (2008) abordam que no século XXI, a medicina busca explicar os aspectos da educação especial, sendo substituída mais tarde pela psicologia. Nas palavras dos autores, “[...] por meio das Sociedades Pestalozzi, surgiram as Associações de Pais e Amigos Excepcionais (APAEs) nos anos de 1950 e, posteriormente, campanhas para a educação de deficientes visuais, auditivos e mentais” (BARRETO, 2008, p. 104).

Com o tempo, surgem as políticas públicas favoráveis à inclusão, envidando esforços para possibilitar o ingresso de todos à escola regular e instituindo critérios para que isso acontecesse, como reza a própria LDB (Lei 9394/1996) em seu capítulo V, Artigo 58, que prevê serviço de apoio especializado e professores especializados ou capacitados para atender os alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996).

Neste sentido as necessidades educacionais devem ser prioridades, além de princípios e metodologias que devem ser trabalhadas, podemos definir como:

[...] são as necessidades educacionais individuais, globalmente consideradas, confrontadas com os serviços educacionais existentes na comunidade, que devem subsidiar a definição da via ou dos recursos a serem utilizados para educação de qualquer pessoa, e não a categoria, o rótulo, o estigma de deficiente, com as negativas e perniciosas consequências de sua generalização (MAZZOTTA, 1987, p. 37).

Dessa forma, podemos entender a importância de viabilizar meios como, novas metodologias para a inclusão do aluno com necessidades especiais, no qual esta inclusão é imprescindível que se inicie desde a Educação Infantil.

Construir e cultivar políticas de inclusão pressupõe planejar novas formas de atuação, com intencionalidade e ousadia, a fim de que os aspectos criativos do trabalho docente possibilitem novas formas de intervenção que garantam a participação de todos em diferentes campos de atuação e em diferentes espaços. Aqui, mais uma vez, o sujeito professor entra em cena, na medida em que planejar é pensar e criar estratégias. O pensar é um ato individual, mas não é solitário. Afinal, não podemos esquecer que ninguém pensa sozinho. Pensar envolve ouvir e ser ouvido pelos outros. É no pensar com o outro e para o outro que o professor pode encontrar as estratégias adequadas a cada tipo de situação e problema enfrentado (SALGADO, 2006, p. 62).

O autor destaca o papel do professor que atua como sujeito, aquele que planeja, executa e mobiliza novas possibilidades e estratégias que atendam as particularidades de cada indivíduo. Desse modo, a Lei nº 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurando, no Artigo 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais (BRASIL, 1996) e em seu inciso “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

A política de inclusão teoricamente está consolidada por meio da Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, Plano Nacional da Educação/1997 e a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação. Atualmente, estão inclusos 566.753 alunos com necessidades especiais em todo o Brasil (BRASIL, 1996).

Os registros e documentos evidenciam que os maiores avanços na implementação de políticas para promover a inclusão social e educacional ocorreram no governo Lula (2003-2010). O ideário de inclusão por meio de políticas

públicas partiu do Ministério da Educação, propondo a escolarização de pessoas com NEE (Necessidades Educativas Especiais), ficando a consolidação a cargo da Secretaria de Educação Especial, incorporada a partir de 2011 no governo Dilma (2011-2016), na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (PLETSCH, 2011). Dentre os avanços dos governos Lula e Dilma, o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, lançado em 2005, mostrou-se de multiplicação para a expansão dos conhecimentos sobre educação inclusiva por meio de municípios pólos.

Nessa perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial se modifica, deixando de atuar isoladamente em classes especiais para funcionar como serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que, além desse tópico, apresenta outros aspectos para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

3.1. Salas de Recurso Multifuncional do/no Campo

Conforme demonstramos nesta pesquisa, exploramos os dados do Inep (2017). As estatísticas apresentadas para a Educação Especial nos informaram que 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns. Em 2008, esse percentual era de apenas 31% (INEP, 2017).

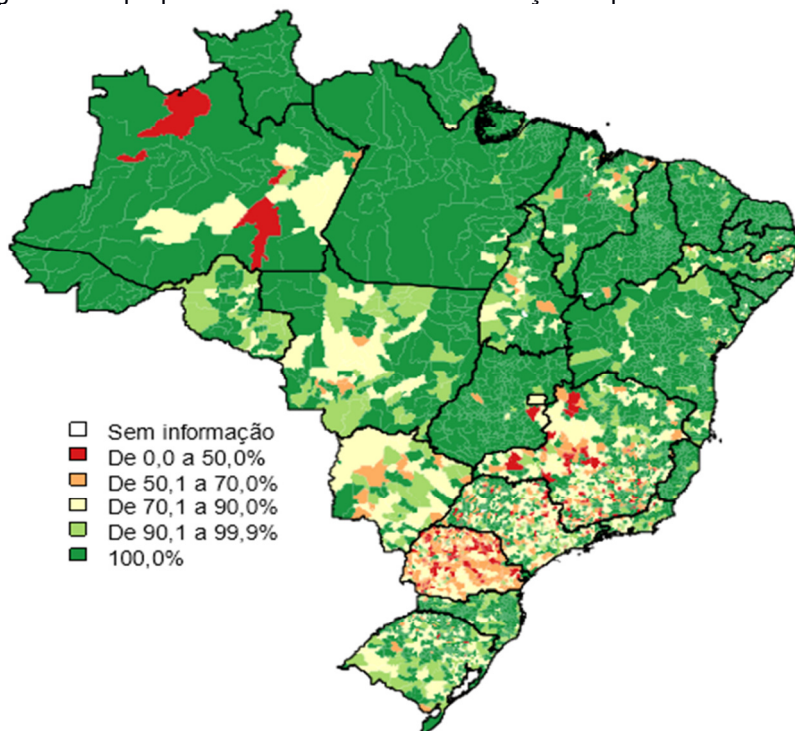
Os dados ainda apontaram que as regiões Nordeste e Norte apresentam os maiores percentuais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns, com 94,3% e 90,7% respectivamente (INEP, 2017). Compreender nas entrelinhas o que significa esses dados exige um estudo minucioso sobre as condições educacionais para as regiões.

Os dados apresentados para o estado do Paraná indicaram que 18,2% dos municípios possuem menos de 50% dos alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns (INEP, 2017). Tais dados podem ser justificados pela existência de escolas

específicas para atendimento da educação especial, denominadas APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

No mapa a seguir, ilustramos como a Educação Especial tem se apresentado no país.

Figura 2: Mapa percentual de alunos na Educação Especial matriculados



Fonte: Notas Estatísticas (INEP, 2017)

A análise realizada apresentou dados gerais para a Educação Especial tanto urbano quanto rural. O gráfico nos mostra a porcentagem das crianças com dificuldades distribuídas pelo país.

Nesse sentido, verificamos que embora o país tenha avançado muito, ainda temos um longo caminho a percorrer até que a inclusão realmente se efetive e atinja a universalização.

Atualmente, no Brasil e no estado do Paraná, ainda existem muitos alunos que residem no campo com dificuldades de aprendizagem e sem atendimento especializado. Traçamos um paralelo entre a educação urbana e a educação rural referente aos atendimentos especializados oferecidos no Brasil e no estado do Paraná com base nos dados do Inep (2017).

[...] a Educação Especial em Classes Comuns, inclui estabelecimentos com pelo menos uma matrícula de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação”, 3.619 nas classes exclusivas definidas como a que inclui estabelecimentos com pelo menos uma matrícula de alunos com algum tipo de deficiência, em escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais de Ensino Regular e/ou EJA e 25.377 em salas de Atendimento Educacional Especializado.

Vale destacar que a Educação Especial de Atendimento Educacional Especializado (AEE) inclui as turmas de AEE aos alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em Classes Exclusivas ou Classes Comuns (INEP, 2017), e do total de estabelecimentos em nível nacional, 84.295 realizaram atendimento na zona urbana e 26.038 na zona rural.

A disparidade no número de estabelecimentos da zona urbana e zona rural também são encontradas no Estado do Paraná, onde o número de estabelecimentos da zona urbana foi de 5.975 e da zona rural somente 742, totalizando 6.717 estabelecimentos que realizaram atendimentos da Educação Especial. Do total apresentado para o Estado em discussão, 6.284 estabelecimentos ofertaram atendimento à educação especial em classe comum, 983 em classes exclusivas e 2.681 em atendimento AEE. Os dados constantes no documento não possibilitaram uma análise mais detalhada dos atendimentos mais específicos para a zona rural.

Nesse sentido, os dados demonstram que os estabelecimentos referidos receberam 971.372 matrículas, sendo atendidas 868.898 na área urbana e 102.474 na área rural, resultando em 543.477 turmas, 477.579 urbanas e 65.643 rurais. Do número de matrículas, 695.716 dos atendimentos ocorreram em classes comuns urbanas e 100.770 em classes comuns rurais. Para as classes exclusivas, o total foi de 173.182 matrículas para a área urbana e apenas 1.704 rurais, como é possível verificar se compararmos os dados das zonas rural e urbana. Concluímos que o atendimento da classe comum da zona rural é de 14% se comparado à zona urbana.

Os índices são ainda mais críticos para a zona rural quando analisamos os dados das classes exclusivas, visto que estas não chegam a 1% dos atendimentos se comparada à zona urbana. Para o Estado do Paraná a análise é ainda mais crítica, com índices que indicaram 6,97% de atendimentos realizados em classe

comum na zona rural em relação à zona urbana, e para a classe exclusiva o índice foi de 0,93%. Os dados apresentaram 84.365 matrículas para o Estado, distribuídas em 33.423 turmas, sendo 31.552 para o atendimento da zona urbana e 1.871 para a zona rural.

O AEE não apresentou dados específicos, pois o INEP foi generalista ao incluir as turmas de AEE junto aos alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em Classes Exclusivas ou Classes Comuns. O total de turmas atendidas apontou 10.096 para o Estado do Paraná e 92.454 para o país. Esses dados chamaram a atenção, porque apenas o Estado do Paraná atende mais de 10% do total das turmas apresentadas. Inferimos que esse resultado pode estar relacionado por um diferencial das normas e regulamentações que amparam o Atendimento Educacional Especializado no estado Paraná, por meio da Instrução n.º 07/2016 - SEED/SUED, que especificaremos no decorrer da discussão.

Para compreendermos a evolução desse processo de regulamentação na modalidade AEE, faz-se necessário retomarmos os principais documentos implementados nos últimos anos.

Quadro 2: Principais documentos e diretrizes políticas

DOCUMENTO	ANO	DISPOSIÇÕES
Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto 3298/09 (BRASIL, 1999)	1999	Determinou matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares.
Plano Nacional de Educação - Lei 10.172 (BRASIL, 2000)	2000	Sua elaboração foi determinada pela LDB de 1996, e uma de suas prioridades era tornar a escola inclusiva.
Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001)	2001	Oficializou os termos Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais. Trouxe regulamentação sobre a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino, bem como as suas modalidades de atendimento. Também apresentou a proposta de flexibilização e adaptação curricular.
Lei 10.436 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005)	2002	Dispõe sobre a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos currículos dos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia.

Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008a)	2008	Conhecida como Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), foi aprovada pela Câmara dos Deputados em 13 de maio de 2008 como emenda constitucional. Dentre outras providências, visou mudanças mais significativas na estrutura e no funcionamento da Educação dirigidas para pessoas com deficiências.
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)	2008	A Educação Especial foi definida como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades da Educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.
Resolução n.4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009)	2009	Instituiu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, estabelecendo a matrícula dupla dos alunos com necessidades educacionais especiais.
Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011).	2011	Dispôs sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado, dentre outras providências.
Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013)	2013	Tendo sido aprovado o Projeto de Lei 103/201 em 17/12/13 pelo Senado, o texto do Plano Nacional de Educação precisa ser aprovado também pela Câmara dos deputados e depois sancionado pela Presidência da República. Estabelecem metas e estratégias para o setor nos próximos dez anos, como erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar.
Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015	2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
INSTRUÇÃO N.º 07/2016 - SEED/SUED-PR	2016	Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – sem deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino.

1 – O referido quadro nos mostra todas as Leis e Diretrizes estabelecidas em prol da Educação Especial e a inclusão dos alunos nas instituições escolares.

2 - Destaca-se todos os pontos positivos e negativos em relação a cada uma delas.

Fonte: SEED/PR.

A Sala de Recursos Multifuncional foi implantada em 2008, por meio do Decreto nº 6571/2008, como atendimento obrigatório pelo sistema de ensino. Seu principal objetivo é apoiar o desenvolvimento dos alunos na modalidade Educação Especial. Suas finalidades são: reconhecer, elaborar e organizar recursos didático-pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a participação e o processo de

aprendizagem dos alunos com deficiência e o atendimento é complementar à escolarização, devendo ocorrer em acordo com o ensino na classe comum da escola regular, trabalhando de forma colaborativa, e não como um sistema educacional separado (BRASIL, 2007).

Não temos a pretensão de abordar todos os documentos apresentados anteriormente. Nesta discussão, levamos em consideração a Instrução Normativa nº 07/2016, do Estado do Paraná, que diferentemente dos outros estados, possui uma especificidade no atendimento da Sala de Recursos Multifuncional na definição população da SRM, que estende o atendimento oferecido às pessoas com Transtornos Funcionais Específicos (TFE), como vemos a seguir:

A Sala de Recursos Multifuncionais – SRM é uma oferta de natureza pedagógica que complementa a escolarização no ensino comum na rede pública estadual de ensino para estudantes com deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e Transtornos Funcionais específicos (PARANÁ, 2006).

No decorrer deste estudo, pontuamos que os estudantes da Sala de Recursos Multifuncional foram caracterizados com dificuldades de aprendizagem por meio de avaliação psicopedagógica, demonstrando baixo rendimento escolar na leitura e na escrita. Desse modo, consideramos que os estudantes encontram-se amparados pela legislação vigente, que trata:

Transtornos Funcionais Específicos - TFE: Refere-se a funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas:

- a) na aquisição e uso da audição, linguagem oral, leitura, linguagem escrita, raciocínio, habilidades matemáticas, atenção e concentração;
- b) Distúrbios de aprendizagem – dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia;
- c) Transtornos do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH. (PARANÁ, 2016).

Entendemos que a Sala de Recursos Multifuncional, especificamente no estado do Paraná, configura-se como uma política de educação inclusiva que veio ao encontro desses estudantes, que por muito tempo não recebiam atendimento especializado, acarretando o aumento do índice de reprovação e evasão escolar. Para corroborar essa assertiva, tomamos como exemplo os estudantes inseridos

neste estudo, que frequenta o ensino regular no período matutino nos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental e possuem dificuldades na leitura e na escrita, e salientamos que essa também é a realidade de muitos alunos no contexto educacional brasileiro. Desse modo, podemos justificar o resultado do estado do Paraná revelado pelo INEP/2016 no início desta discussão, cujos dados chamaram a atenção, visto que só o estado do Paraná atende mais de 10% do total de turmas apresentadas nessa modalidade.

3.2. Dificuldades de Aprendizagem

A Educação Especial contemporânea, no Brasil, abrange o atendimento aos indivíduos com Deficiências, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Altas Habilidades e Superdotação, e Transtornos Funcionais Específicos, conforme encontramos na Instrução n. 07/2016 do Estado do Paraná.

Nesta pesquisa, partimos dos resultados das avaliações psicopedagógicas dos estudantes envolvidos neste estudo, e discorreremos acerca das discussões que envolvem as dificuldades de aprendizagem. Para discutirmos TFE (Transtornos Funcionais Específicos), devemos considerar que existem problemas de aprendizagem que envolve características diferenciadas, ou seja, o atendimento deve ser realizado para atender as especificidades de cada sujeito.

Julgamos pertinente conceituar os problemas educacionais de acordo com o DSMV:

Problemas Educacionais V62.3 (Z55.9) Problema Acadêmico ou Educacional. Esta categoria deve ser usada quando um problema acadêmico ou educacional é o foco da atenção clínica ou causa impacto no diagnóstico, no tratamento ou no prognóstico do indivíduo. Os problemas a serem considerados incluem analfabetismo ou baixo nível de instrução; falta de acesso à escola em razão de indisponibilidade ou impossibilidade; problemas com o desempenho acadêmico (p. ex., fracasso nos exames escolares, recebimento de sinais ou graus de fracasso) ou baixo rendimento (abaixo do esperado, considerado a capacidade intelectual do indivíduo); desentendimento com professores, funcionários da escola ou outros estudantes; e quaisquer problemas relacionados a educação e/ou instrução (DSMV, p. 762).

O DSMV (2014) uma das causas dos problemas educacionais, a falta de acesso à escola em razão da indisponibilidade ou impossibilidade, motivo esse que

pode caracterizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos que frequenta as escolas do/no campo.

As dificuldades de aprendizagem envolvem muitos fatores, alguns alunos apresentam dificuldades em determinadas áreas e não em outras, como por exemplo, comportamentais, emocionais e físicos (MARTIN; MARCHESI, 1996).

Segundo Ciasca (2004) as dificuldades de aprendizagem (DA) se caracterizam por ser uma disfunção do sistema nervoso central, como também podem ser consideradas decorrentes de déficits cognitivos que prejudicam a aquisição de conhecimentos, consequência de problemas educacionais ou ambientais que não estão relacionados a um comprometimento cognitivo.

As dificuldades de aprendizagem não atingem apenas um distúrbio, mas sim todas as questões acadêmicas (percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade para focalizar a atenção) que envolvem a criança, desta forma, existem muitos fatores que podem prejudicar o funcionamento cerebral, de forma que podem ser ocasionados por questões familiares ou até mesmo escolares, lembrando que nem sempre é perceptível quando a criança possui dificuldades de aprendizagem (CIASCA, 2004).

Como afirmam Rozek e Serra (2015) muitos dos alunos com problemas de aprendizagem são atendidos por psicólogos em clínicas e em salas de recursos, não existindo consenso sobre as causas exatas do problema. Dessa maneira, não há uma direção para reverter tal situação (ROZEK; SERRA, 2015), destacando que existem muitos aspectos que definem sua origem bem como formas pedagógicas, técnicas e métodos que possibilitam ao aluno com dificuldades de aprendizagem.

Existem também outros comportamentos que prejudicam as crianças com dificuldades de aprendizagem, dos quais podemos destacar a hiperatividade, baixa atenção (distração, desinteresse, não consegue finalizar atividades), possui muitas dificuldades para seguir qualquer tipo de instrução, são imaturas (suas ações não são compatíveis com a sua idade), nem sempre suas afirmações estão compostas por palavras corretas para que o objetivo alcançado, algumas são teimosas, não gostam serem ajudadas e nem de receber palpites, sugestões. (ROZEK; SERRA, 2015)

Muitas desenvolvem problemas emocionais, na maioria das vezes, tornam-se crianças frustradas, desistem após várias tentativas de executar alguma tarefa

onde tentaram aprender, assim acabam por se considerarem inferiores as demais crianças a sua volta, rejeitam qualquer tipo de ajuda, adquirem alteração de humor, agressivos, ansiosos e até mesmo deprimidos. (ROZEK; SERRA, 2015).

Nesse mesmo sentido, Rosek e Serra (2015) afirmam que a aprendizagem está além do sujeito que aprende e de sua estrutura individual; acreditam que as condições necessárias para o aprendizado se efetivar, exigem um sujeito que ensina, que aprende e um vínculo que se estabelece entre ambos.

Assim, a temática das dificuldades de aprendizagem que não se enquadram nos Transtornos Funcionais Específicos (TFE), tem despertado a atenção entre os profissionais da educação nos bastidores das instituições escolares, ao modo que, muitos alunos ao final do primeiro ciclo apresentam dificuldades na linguagem oral e escrita.

Rossato e Martinez (2011, p. 71) apontam que “[...] as dificuldades de aprendizagem escolar, sejam elas associadas a deficiências ou não, têm no reconhecimento do sujeito que aprende o ponto central de análise”. Nesse sentido, as autoras complementam que a constituição simbólico-emocional é fundamentalmente importante, pois perpassa os processos formativos escolares (ROSSATO; MARTINEZ, 2011).

A condução do processo educativo que cria possibilidades de aprender é indispensável, pois, a aprendizagem está além do sujeito que aprende e de sua estrutura individual; acreditam que as condições necessárias para o aprendizado se efetivar exigem um sujeito que ensina, que aprende e um vínculo que se estabelece entre ambos (ROZEK; SERRA, 2015).

No espaço escolar, o sujeito que ensina geralmente é caracterizado pelo professor, cujo papel é elevar o nível de conhecimento do aluno, o sujeito que aprende. “Logo, no processo educacional o papel de quem ensina e a forma como se aprende são fatores importantíssimos para que professores e alunos criem vínculos indispensáveis para a aprendizagem” (SILVA *et al*, 2018, p. 217).

No espaço escolar, o professor tem como característica trabalhar com o nível de conhecimento do aluno, retirando do próprio aluno o conhecimento do senso comum, espontâneo, e o conduz ao acesso do conhecimento científico. Sobre essa questão, Rozek e Serra (2015, p. 170) asseveram:

Isso é algo indiscutível quando falamos sobre métodos de ensino e de processos de aprendizagem normal; não obstante, costumamos esquecer esse conceito quando tratamos de fracasso da aprendizagem. Portanto, o problema da aprendizagem deve ser trabalhado e prevenido considerando também o processo relacional que se estabelece entre aluno e professor.

Entendemos que no processo de ensino, as dificuldades de aprendizagem estão presentes e não desvinculam da relação professor-aluno, muitas vezes, se acentuam no cotidiano da sala de aula, de acordo com as práticas pedagógicas desenvolvidas, planejamento mal elaborado e ou executado. Como vimos, o professor desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno, e “de modo geral, as crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento são descritas como menos envolvidas com as tarefas escolares do que os seus colegas sem dificuldades” (KAUARK; SILVA, 2008, p. 267).

Existem algumas características visíveis e importantes dos quais podemos destacar a importância da relação de confiança e colaboração com a escola, é preciso que haja maior atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem em relação aos horários de estudo e realização das tarefas de casa, é necessário a elaboração de um planejamento individual que envolva estratégias e técnicas que poderão auxiliar o desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido é preciso que o professor em sala de aula tenha consciência da importância de se estabelecer relações com os alunos através das atividades diárias, o que permite construir e reconstruir novos vínculos, mais fortes e positivos, pois quando os professores e educadores têm uma reflexão psicopedagógica é mais fácil analisar o porquê do seu aluno não aprender e quais os fatores que levam o aluno a ter dificuldades na aprendizagem. (CEREZUELA, 2016).

Todo o trabalho em sala de aula com o aluno que possui dificuldades de aprendizagem está diretamente relacionado ao trabalho do professor e apoio da família, onde tem como objetivo propor ao aluno a construção do seu conhecimento, desenvolvimento de sua maturidade, é preciso que a criança reconheça as atividades que realizam e absorva os resultados que conseguir realizar. (CIASCA, 2004)

A atitude do professor quando reconhece as dificuldades de aprendizagem de uma criança é essencial, é preciso não demonstrar para que a própria criança

não perceba e se decepcione, é preciso ajudar o aluno a reconhecer suas dificuldades e aprender a partir delas. (CIASCA, 2004)

O professor deve trabalhar com a criança e não para a criança, deve ser um modelo para que ela a veja como uma referência. A criança deve sempre participar de sua recuperação, deve ser propiciado a ela uma aprendizagem integrada e totalizadora, trabalhar com atividades livres para poder observar os progressos, as detenções e os retrocessos, é importante perceber o momento em que ela se encontra. (CIASCA, 2004)

Entendemos que no processo de ensino, as dificuldades de aprendizagem estão presentes e não desvinculam da relação professor-aluno. Muitas vezes, se acentuam no cotidiano da sala de aula, de acordo com as práticas pedagógicas desenvolvidas, planejamento mal elaborado e ou executado. Assim, Vigotski (1988, p. 108) alerta que:

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias.

Como vimos, o professor desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno, e “de modo geral, as crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento são descritas como menos envolvidas com as tarefas escolares do que os seus colegas sem dificuldades” (KAUARK; SILVA, 2008, p. 267). Sobre essa temática discursiva, Rossato e Martinez (2011, p. 72) também afirmam que:

A compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar não pode ser considerada de forma universal, uma vez que abrange um conjunto de fatores que são distintos em cada sujeito. Dificuldade de aprendizagem escolar não significa impedimento em geral para aprender- afinal, existem muitos outros espaços em que a aprendizagem ocorre -, mas a dificuldade em dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e padrões avaliativos utilizados na escola.

Acerca dessa afirmativa, temos que a padronização que emerge nos espaços escolares, exclui os sujeitos que não conseguem atender ou mesmo atingir o padrão mínimo imposto socialmente ou pelo próprio sistema. Dessa maneira, para os sujeitos que apresentam baixo desempenho escolar e acabam assumindo essa

incompetência, revelando sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesma, baixa autoestima e distanciamento das demandas da aprendizagem (KAUARK; SILVA, 2008).

As autoras ainda relatam que os sentimentos de frustração, inferioridade, raiva e agressividade diante do fracasso escolar podem resultar em problemas comportamentais (KAUARK; SILVA, 2008). Isso porque, embora legalmente todos tenham o direito assegurado de estarem na escola, muitos se sentem excluídos e/ou marginalizados do processo por não serem compreendidos dentro de suas dificuldades e limitações.

Assim, é lícito afirmar que as dificuldades de aprendizagem escolar podem ser apresentadas nas funções biológicas por meio de duas situações segundo Rossato e Martínez (2011), a primeira refere-se quando há uma deficiência e a segunda quando não há deficiência. Sobre essas situações as autoras revelam:

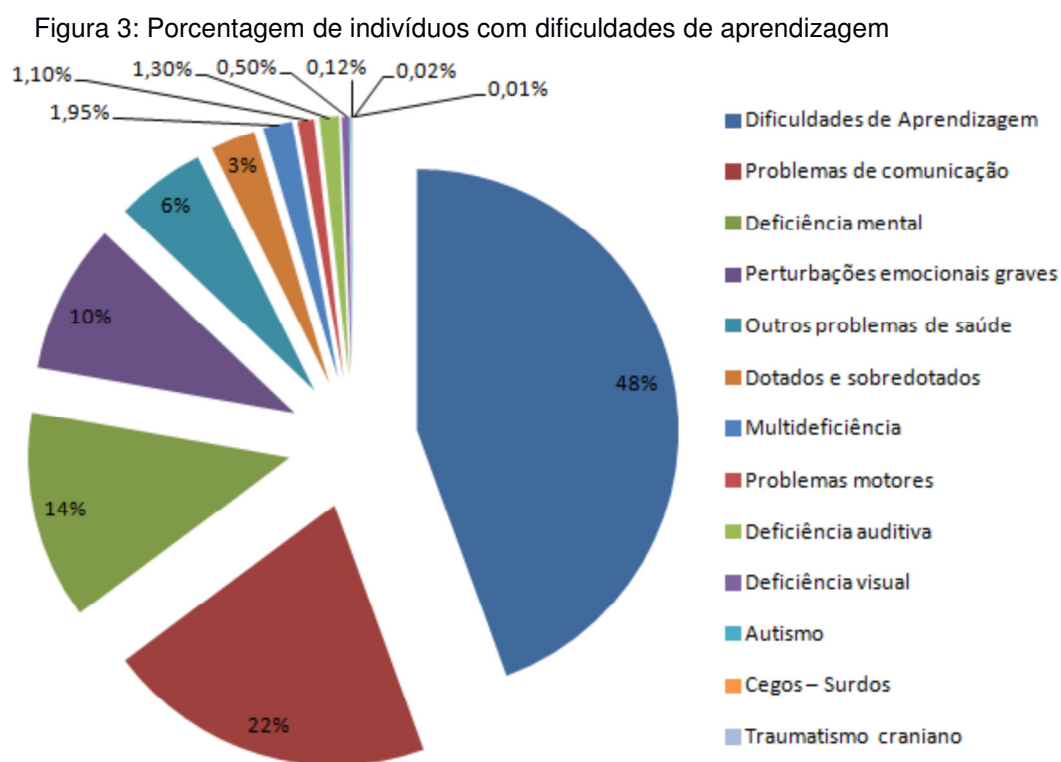
1 – quando há efetivamente uma *deficiência* nas funções biológicas que, somada ao seu impacto social, pode comprometer as condições do estudante para acompanhar o ritmo e as exigências de aprendizagem estabelecidas pelo currículo escolar, levando-o a produzir sentidos subjetivos sobre esse processo, que integram seu sistema de configurações de forma *danosa*, incidindo no próprio processo de aprendizagem.

2 – quando não há *deficiência* nas funções biológicas, porém a organização subjetiva do estudante, constituída na dinâmica das ações e relações das diferentes zonas da sua vida, incluindo a escola ao ser confrontada com o processo de ensino, não expressa condições favoráveis para dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na instituição escolar (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2011, p. 73, grifos das autoras).

Como demonstraram as autoras, a dificuldade de aprendizagem pode ter diferentes origens e que de uma maneira ou outra reflete sobre o desenvolvimento da criança. Além dos fatores apresentados acima, Kauark e Silva (2008) consideram outros fatores que implicam diretamente o desempenho do aluno, como: falhas no sistema educacional, e com isto, o método da escola não condiz com o tipo de raciocínio utilizado pelo aluno, ou os professores mal preparados; quadros neurológicos ou psiquiátricos; condições emocionais: a criança pode não se sentir bem na escola por causa de algum professor, ou algum problema familiar está atrapalhando sua atenção à educação; dificuldades de aprendizagem: a criança tem

difficuldade em uma ou mais área do ensino, por exemplo, em raciocínio matemático ou aprendizado verbal.

O gráfico abaixo nos mostra a grande porcentagem de indivíduos com dificuldades de aprendizagem em relação às demais deficiências, destacando que em algumas situações as dificuldades de aprendizagem podem envolver causas ambientais, sociais e familiares. Vejamos:



Fonte: Coelho (2013)

O gráfico acima revela todas as deficiências existentes ou as mais relevantes para esta análise, portanto é possível constatar que a dificuldade de aprendizagem abrange 48% do total, “contudo a expressão dificuldades de aprendizagem pode englobar todas as abrangências que prejudicam um sujeito/pessoa no seu desenvolvimento motor, atrapalhando sua desenvoltura educacional ou de aprendizagem” (SILVA, et al, 2018, p. 219). Em seguida tivemos que 22% dos casos apresentados são de problema de comunicação e 14% resultante da deficiência mental. Nesse sentido temos que 84% dos problemas que interferem para a aprendizagem plena dos estudantes, se concentram em apenas três classificações. Os outros 16% são distribuídos entre as demais classificações, sendo elas:

Perturbações emocionais graves, outros problemas de saúde, dotados e sobredotados, multideficiência, problemas motores, deficiência auditiva, deficiência visual, autismo, cegos – surdos e traumatismo craniano.

Diante da análise apresentada, temos a necessidade de definir as causas das dificuldades de aprendizagem conforme quadro a seguir.

Quadro 3: Causas das dificuldades de aprendizagem

Causas físicas:	São aquelas representadas pelas perturbações somáticas transitórias ou permanentes. São provenientes de qualquer perturbação do estado físico geral da criança/ como por exemplo: febre, dor de cabeça, dor de ouvido, cólicas intestinais, anemia, asma, verminoses e todos os males que atinjam o físico de uma pessoa, levando-a a um estado anormal de saúde.
Causas sensoriais:	São todos os distúrbios que atingem os órgãos dos sentidos, que são os responsáveis pela percepção que o indivíduo tem do meio exterior. Qualquer problema que afete os órgãos responsáveis pela visão, audição, gustação, olfato, tato, equilíbrio, reflexo postural, ou os respectivos sistemas de condução entre esses órgãos e o sistema nervoso, causará problemas no modo de a pessoa captar as mensagens do mundo exterior e, portanto, dificuldade para ela compreender o que se passa ao seu redor.
Causas neurológicas:	São as perturbações do sistema nervoso, tanto do cérebro, como do cerebelo, da medula e dos nervos. O sistema nervoso comanda todas as ações físicas e mentais do ser humano. Qualquer distúrbio em uma dessas partes se constituirá em um problema de maior ou menor grau, de acordo com a área lesada.
Causas emocionais:	São distúrbios psicológicos, ligados às emoções e aos sentimentos dos indivíduos e à sua personalidade. Esses problemas geralmente não aparecem sozinhos, eles estão associados a problemas de outras áreas, como, por exemplo, da área motora, sensorial etc...
Causas intelectuais ou cognitivas:	São aquelas 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 educacionais:	O tipo de educação que a pessoa recebe na infância condicionará distúrbios de origem educacional, que a prejudicarão na adolescência e na idade adulta, tanto no estudo quanto no trabalho. Portanto, as falhas de seu processo educativo terão repercussões futuras.
Causas socioeconômicas:	Não são distúrbios que se revelam no aluno. São problemas que se originam no meio social e econômico do indivíduo. O meio físico e social exerce influência sobre o indivíduo, podendo ser favorável ou desfavorável à sua subsistência e também às suas aprendizagens. Todas essas causas originam distúrbios.

Fonte: A autora com dados referenciados por Costa (2010).

De acordo com Schülunzen (2010), essas causas originam distúrbios, que se constituirão em diferentes problemas de aprendizagem. Não temos como objetivo abarcar todas as dificuldades referidas, e sim versar sobre as dificuldades que derivam das causas educacionais, de modo especial as que atendem as especificidades dos estudantes da pesquisa, sobretudo as dificuldades na leitura e na escrita.

As dificuldades de aprendizagem na leitura estão relacionadas a uma falha na identificação ou na compreensão do material escrito, e entendem que o reconhecimento das palavras antecede sua compreensão. As dificuldades de aprendizagem da escrita podem surgir pela confusão, inversão, transposição, substituição de letras, erros na conversão símbolo-som, ordenação das sílabas alteradas, percepção visual lenta. Explicam que para ler e escrever é fundamental que o sujeito adquira a capacidade de realizar a correspondência entre grafemas/fonemas, e apontam que a leitura e a escrita possuem relações interdependentes, ou seja, a primeira induziria a segunda e vice-versa.

4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Nesta seção, desvelamos os principais fatores que promovem a aprendizagem, tendo como enfoque principal a oralidade desenvolvida por meio do gênero textual cantigas em alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita.

Primeiramente, discorre-se sobre os teóricos que discutem essa problemática, vinculada à origem social da consciência, à pré-história da escrita e a seu desenvolvimento nas etapas posteriores pautados em Vigotsky (1988), Leontiev (2004), Luria (1986). Em seguida, discutiremos as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, que envolvem a alfabetização e o letramento e a relação familiar e escolar tendo por base as contribuições de Soares (2011), dentre outros.

Os autores aqui referenciados empregam o uso de instrumentos, signos, especialmente a linguagem, com o objetivo de subsidiar o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e por consequência, a mediação. Vigotsky (2003) afirma que a linguagem procede da necessidade de comunicação, que é revelada historicamente pelo homem e se desenvolve como resultado da história social, transformando-se em um elemento essencial ao conhecimento humano, a capacidade de generalização e abstração e a formação do comportamento consciente. Leontiev (2004) ressalta que a produção da linguagem, a da consciência e do pensamento estão diretamente relacionadas à origem, à atividade produtiva, e à comunicação material dos homens.

O desenvolvimento da linguagem e a inserção do trabalho, permitiram ao homem a formação de novos sistemas psicológicos, nomeados de funções psicológicas superiores, dentre elas a atenção, a percepção e a memória, entendidas como primordiais para constituição da generalização e apropriação de novos conceitos. Estudos revelam que essas funções têm sua formação na infância e modificam-se durante toda a vida através das bases biológicas, pelas interações com o meio social.

De acordo com Oliveira e Mori (2009), a linguagem surge como necessidade que o indivíduo possui de relacionamento e comunicação. Serve também como meio de articulação não apenas nas relações estabelecidas com o mundo, mas também

da visão que construímos sobre ele. É por meio da linguagem, constituída pelo conjunto de signos e das relações por ela estabelecidas, que temos as possibilidades de nos constituirmos enquanto sujeitos inseridos no mundo do trabalho, o que caracteriza a nossa humanidade.

Palangana (1998), com o respaldo dos postulados de Vigotsky, afirma que:

O desenvolvimento da linguagem coloca-se como paradigma para explicar a formação de todas as demais operações mentais que envolvem o uso de signos. Assim como a linguagem, todas as outras funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento da criança. Primeiro nas atividades coletivas, ou seja, no plano social e, neste caso, se definem como funções de caráter intersíquico. Em seguida, aparecem nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento, passando a ser de natureza intrapsíquica. Nesse sentido, a construção do real parte do social (interação entre os outros) e, gradativamente, vai sendo internalizada- pela criança tornando-se individual. Esta é a formamediatizada- pela qual a criança se apropria do conhecimento historicamente produzido e socialmente disponível (PALANGANA, 1998, p. 102).

Diante do exposto, entendemos que a linguagem é fator determinante para a elaboração e apropriação do uso dos signos, e a principal via para o desenvolvimento das habilidades psico-intelectuais superiores da criança. Estas se manifestam por meio de atividades que proporcionam a interação, externas e coletivas (intersíquicas) e as atividades internas e individuais (intrapsíquicas). As relações se constroem na interação do indivíduo- real-social, em que a criança internaliza de forma gradativa os conhecimentos produzidos no contexto histórico e social.

Segundo Palangana (1998), a linguagem como forma de consciência humana nasce e se desenvolve a partir do e no processo de trabalho. É produto da atividade prática conjunta dos homens. Nesse sentido é real, concreta e objetiva, existindo tanto para os outros como para o sujeito em particular. Para a autora, é por meio da linguagem que o conhecimento de todos os homens pode tornar-se propriedade de cada um enriquecendo a consciência individual.

Ao considerar que a linguagem também se desenvolve por meio das relações no processo de trabalho, possibilitando o desenvolvimento da consciência humana, destacamos a importância deste estudo no que diz respeito à apropriação dos conceitos sobre a alfabetização e o letramento no contexto da Educação do Campo, junto a alunos com dificuldades de aprendizagem.

Ressaltamos a importância de mencionar, ao longo desses anos, o conceito que foi elaborado em relação à alfabetização e letramento, o qual apregoava que para atender às demandas sociais de leitura e escrita que permearam as discussões nas instituições escolares a partir da década de 1980, faz-se necessário considerar a concepção de escolarização restrita à alfabetização, o ensino do sistema de escrita alfabética e a produção de textos destinados somente à instituição escolar ou à cultura erudita. O trabalho a que a escola se propunha naquele momento tornou-se insuficiente para atender às necessidades da organização social que se configurava na época (AUADA, 2015).

Ao mencionar o conceito de alfabetização e letramento, tomamos por base os estudos de Soares (2011) quando argumenta que seria um equívoco dissociar a alfabetização do letramento. A autora considera as atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, que envolvem o início de escolarização da criança e também do adulto analfabeto, admitindo que no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema e atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento* (SOARES, 2006).

O termo alfabetização é definido pela autora como aquisição do sistema convencional de escrita, ou seja, apropriação dos códigos linguísticos de modo que o letramento está inteiramente relacionado aos usos, às práticas de leitura e escrita vivenciadas no cotidiano, envolvendo não somente o ato de ler e escrever, mas também em compreender esse mecanismo, para dar sustentabilidade à função social da leitura e da escrita que ocorrem simultaneamente de modo que um não substitui o outro (SOARES, 2006).

O significado de letramento revela um choque com o ensino da língua escrita na escola, pois há um questionamento que se destaca na conjuntura de ensino e aprendizagem e nas consequências curriculares do letramento. Esse desencontro se dá por aqueles que atuam na esfera acadêmica por um lado e por outro, os que estão atuando no ensino fundamental nos anos iniciais (KLEIMAN, 2010).

Desse modo a escola está encarregada de alfabetizar os alunos, que parece ter no significado de letramento uma maior importância, constatação é que o resinificado na escola foi bem maior da origem do conceito que está no contexto

acadêmico. Essa ressignificação tem uma interpretação de uma metodologia nova no que diz respeito à escrita, ocasionando o aparecimento de uma falsa divergência: “ou a criança é alfabetizada pelo método tradicional de alfabetização ou é letrada pelo novo método de letramento” (KLEIMAN, 2010, p. 378).

Essa discussão nos revela que não há existência de método de letramento como organização didática para a aprendizagem inicial da leitura. Alfabetizar é praticar o letramento que envolve estratégias diferentes, gêneros diferentes e tecnologias diferentes. As práticas estão sustentadas e mobilizadas em atividades diversas.

As práticas que sustentam e mobilizam as diversas atividades, gêneros e suportes textuais na sala de aula são práticas discursivas, que atualizam modos de falar, silenciar, perguntar, responder, refletir sobre o alfabeto, o texto, a língua escrita, a língua falada; sobre os motivos pelos quais se lê e se escreve; sobre as normas relativas aos objetos e modos de ler e escrever; sobre o que a escrita representa para diversos segmentos sociais e as características das representações daí emergentes, situadas em tempos e espaços específicos. Enfim, tudo isso (e muito mais) é mobilizado e, de alguma forma atualizada, no trabalho de ensinar e aprender a ler e escrever, ou seja, nas práticas de letramento visando à alfabetização inicial do aluno. (KLEIMAN, 2010, p. 379).

No espaço acadêmico é mantida a adoção de conceito de letramento para ensinar, que necessita uma compreensão em larga escala da língua escrita, de um modo que inclua as práticas de ler e escrever na sociedade. Isso produziria de modo natural consequências metodológica e curricular no processo ensino e aprendizagem, mas também no ensino em geral.

Por outro lado, nega-se a divisão alfabetizar letrar que “está pressuposta em afirmações como se deve letrar, não alfabetizar” ou “eu não estou alfabetizando, estou letrando” (KLEIMAN, 2010, p. 379).

Observamos que esse discurso está presente no cotidiano das instituições escolares, na prática pedagógica dos professores alfabetizadores ao enfatizarem que a alfabetização e letramento caminham juntos.

Como já afirmado anteriormente alfabetização e letramento são conceitos dependentes não podemos dissociá-los, pois a escrita ocorre conjuntamente com esses dois conceitos: pela forma tradicional de escrita que chamamos de alfabetização e pela aprendizagem de habilidades de uso de um conjunto de atividades de leitura e escrita, na interação social que se relaciona a língua escrita.

A alfabetização tem seu desenvolvimento em um conjunto de práticas sociais de ler e escrever. Tem seu desenvolvimento no contexto das relações de aprendizagem fonema-grafema.

A concepção “tradicional” de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos (SOARES, 2004, p. 15).

Nesse contexto, incluímos o processo de apropriação da leitura e da escrita por ser considerada uma das etapas para o desenvolvimento da criança, assim como envolver questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita pela criança. Destacamos que muitas vezes é um processo árduo, acompanhado das dificuldades de aprendizagem.

Segundo Luria (1988), quando a criança inicia a vida escolar, suas anotações não pode ser consideradas como seu primeiro desenvolvimento de escrita. Podemos inferir que as crianças trazem habilidades que foram motivadas em seu ambiente familiar, e isso as ajudará na aquisição de leitura e escrita com mais rapidez.

Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que de milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isso só pode porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita. (LURIA, 1988, p. 14)

Vigotski (1991) afirma que escrever não ocupa um lugar fundamental na escola, e para que a criança possa se desenvolver de forma integral são necessárias a leitura e a escrita, e o ensinamento é efetuado a partir de desenhos e construção de palavras, mas a linguagem escrita não é primordial. A ênfase se dá em uma linguagem mecânica, o que acaba obstruindo a linguagem escrita.

Segundo Vigotsky (1991), o processo de aquisição de conhecimento passa de uma linguagem simbólica para uma linguagem escrita, de uma ordem inferior para

uma superior, e a aquisição da linguagem escrita é necessariamente subsidiada pela linguagem falada e transformada em linguagem escrita. Nesse sentido,

As pesquisas desenvolvidas por Vigotski e Luria demonstram claramente que não é o desenvolvimento natural, espontâneo, biológico que leva a criança à aprendizagem sistemática da linguagem escrita, mas o desenvolvimento das formas culturais e das funções psíquicas superiores na criança. Por isso, não nos surpreende que para a maioria dos pesquisadores a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança não existe, ou melhor dizendo, ela é ignorada. (FRANCIOLI, 2012, p. 41).

Os símbolos adquiridos pelos alunos, resultado da aprendizagem da linguagem, é fruto das interações sociais desde a mais tenra idade, promovendo ou não facilidade de aprendizagem mais rápida. Desse modo, o significado de cada um passa necessariamente pelo que adquirimos de outras pessoas.

Segundo Francioli (2012), ao escrever, no estágio inicial, as crianças demonstram os mesmos rabiscos feitos pelos ancestrais humanos primitivos, tentativas de demonstrar um significado, que observado por outros não tem significados. No entanto, quando as crianças se apropriam da escrita os signos são introduzidos em sua memória, permitindo-lhes recordar esse processo.

Para Luria, a forma adequada de investigar a pré-história da escrita deve estar na identificação e descrição dos condicionantes que a criança sofre ao passar de um estágio para outro. Em seus termos, o escrever pressupõe, portanto, habilidade para usar alguma insinuação como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar (LURIA, 1988, p.145). E ainda:

O ato de escrever é, neste caso, apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em “escrever como os adultos”; para ela, o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. Tal ato não é, de forma alguma, sempre visto como um recurso para ajudar a criança a lembrar-se mais tarde da sentença. A conexão entre os rabiscos da criança e a ideia que pretendem representar é puramente externa. Isto fica especialmente evidente em casos nos quais o “escrever” é nítida e sensivelmente divorciada da sentença a ser escrita e começa a desempenhar um papel completamente independente e auto-suficiente (LURIA, 1988, p.149).

Em consonância com Luria (1988), escrever é uma prática auxiliar, desenvolvida como fins psicológicos, e pressupõe usar signos diversos: linhas,

pontos rabiscos em um processo de transmissão de símbolos racionais. Dessas variáveis há uma demonstração de como o auxílio para o desenvolvimento da escrita pressupõe relações e conceitos.

Vigotski (1991) enuncia que a criação e a prática dos signos para poder ajudar a resolver um determinado problema são similares à criação e hábito de usar instrumentos, só que no campo psicológico. Nas palavras do autor, o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VIGOTSKI, 1991, p. 38).

Podemos dizer que cada indivíduo utiliza formas de comunicação de maneira que possa se fazer entender, desse modo, a comunicação passa a ter um significado que é entendido coletivamente, mesmo que no convívio e nas experiências de cada um, apresentem um sentido individual diferenciado. Entendemos a necessidade de empregar signos e símbolos compreensíveis por outras pessoas para que o ser humano possa viver e se desenvolver de forma particular e para se relacionar-se coletivamente.

A seguir apresentamos o gênero textual cantiga, como instrumento metodológico para ser desenvolvido em alunos com dificuldades de aprendizagem, que nos remetem a um olhar atento ao processo de alfabetização e letramento, sobretudo na metodologia utilizada, à aprendizagem dos alunos e aos recursos didáticos.

4.1. Letramento e os gêneros textuais

Nesta subseção, discutimos a importância da utilização do gênero textual cantiga na apropriação do sistema de escrita alfabética. Sabemos que a instituição escolar exerce um papel importante, o de conduzir os alunos no processo de ensino e aprendizagem, e, por conseguinte, aos níveis de letramento cada vez mais elevados, possibilitando-lhes maiores e melhores habilidades de leitura e de escritura nas relações sociais intra e extraescolar.

Não trabalhamos de forma sistemática com as especificidades estruturais do gênero cantiga de roda. Nesse momento, enfatizamos a finalidade e a temática do gênero com vistas à promoção do letramento e da apropriação do sistema de escrita alfabética.

Desse modo, a teoria da interação verbal discutida Volochinov (1990) referem-se as enunciações pertencentes a uma cadeia de interseções que se constroem a partir das enunciações anteriormente produzidas, validando-as ou recusando-as. Assim, servirão de base para as novas enunciações, compreendendo a importância de se desconsiderar a natureza social da língua, o mesmo que rejeitar as relações existentes entre a língua e a vida.

Neste sentido Moterani e Menegassi (2010) enfatizam que ao explorarmos essa multiplicidade de gêneros, é preciso estabelecer os critérios de seleção, bem como de organização para o trabalho sistematizado com os gêneros textuais, levando em consideração o nível de conhecimento dos alunos bem como, o contexto social em que estão inseridos promovendo maior interação de aprendizagem mais próxima da realidade.

Bagno, Stubbs e Gagné (2002) destacam que o ensino tradicional por muitos anos não levou em conta a infinita variedade dos gêneros textuais orais existentes na vida social, limitando-se a abordá-los e desprezando quase completamente esse recurso características das práticas orais, em decorrência do milenar preconceito que decaía sobre a língua falada.

Os autores sublinham a essência e a importância dos objetivos que defendem o ensino dos diversos gêneros escritos e da multiplicidade de gêneros orais que circulam socialmente enquanto produção social, histórica e ideológica em nosso dia a dia. Expressam que o gênero textual redação, produção escrita solicitada na escola para verificar e atestar a aprendizagem, não tem função “sociocomunicativa relevante” fora dela, uma vez que seu meio de circulação natural é a escola.

Os gêneros textuais têm se modificado ao longo de seu desenvolvimento através do processo de ensino da língua materna, além dos aspectos essenciais como a intensificação dos estudos sobre os gêneros textuais nos ambientes escolares. Podemos verificar o estudo dos gêneros textuais nos materiais elaborados pelo Governo Federal para a formação continuada de professores da Educação Básica, mais especificamente para séries iniciais do Ensino Fundamental, como o Programa Federal intitulado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012). Discorreremos sobre algumas especificidades do gênero textual cantiga com um instrumento metodológico no processo de alfabetização e letramento.

Estudos revelam que os gêneros textuais envolvem a oralidade e a escrita, além do uso da língua, e de boa comunicação, centrar-se sempre na escrita como saber produzir, escrever bem, diferenciar diversas modalidades, ter habilidade e flexibilidade diante de qualquer situação da própria escrita. Os principais exemplos de gêneros textuais que surgiram ao longo dos tempos foram o telefonema, carta comercial e pessoal, horóscopo, receitas, bulas de remédios, bilhetes, gibis, recados, cartazes, panfletos e cantigas (populares) (BRASIL, 2012).

Neste estudo, enfatizamos as cantigas por ser considerado um gênero textual de forma empírica, muito utilizadas nas instituições escolares, ricas em variedades e grandes repertórios. As cantigas brasileiras receberam grande influência da música portuguesa, como na melodia, harmonia, ordenação das estrofes e utilização de instrumentos. Mesmo com a sua estrutura formalizada, as crianças conseguem inventar, brincar, inovar, e essa forma lúdica de trabalhar resulta em satisfação. Destacamos que é essencial a sua formação como um todo, e nos dias atuais as cantigas são utilizadas nas escolas, favorecendo o processo de alfabetização e letramento.

Os PCN's (BRASIL, 1998) revelam que o envolvimento e a apreciação com a música no meio sociocultural diz respeito a um conhecimento construído pela humanidade ao longo da história em diferentes períodos e espaços geográficos, desse modo, o aluno pode aprender a valorizar essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais e de gênero.

Nesse contexto, trabalhar as cantigas de rodas e parlendas que são fontes ricas de regionalismos, histórias e ludicidade, resgatam o contexto em que a criança vive e destaca o valor da história social e sua função dentro dela.

Entendemos que as cantigas de roda e as parlendas, quando bem direcionadas, apresentam-se como instrumento didático para a leitura lúdica no processo de introdução da criança no mundo da leitura, por considerar suas estruturas poéticas ricas em rimas, que podem facilitar a compreensão do código linguístico.

Rubio e Soares (2012) destacam que a exploração das rimas nas cantigas e parlendas permite que a criança faça a construção parafraseada, o que demonstra a utilização dos códigos linguísticos comuns entre as palavras, facilitando as associações verbais e orais, e agregando significado às palavras.

Podemos dizer que a sequência rítmica, a aliteração das palavras, a repetição dos versos cantados ou declamados estimulam a criança e aproximam do universo da leitura e da escrita.

A canção em si possui três aspectos importantes, como o verbal, o musical e o lítero-musical, de maneira que as cantigas, especialmente as de roda, são curtas, possibilitando às crianças a aquisição de habilidades de reflexão fonológica (relação sonora entre as palavras que compõem a cantiga) e ajuda na assimilação das palavras. As crianças as memorizam com muita facilidade (COSTA, 2002).

As cantigas possuem estilo simples. A maioria é conhecida pelas crianças, que reconhecem a escrita por ser parecida, e muitas vezes as letras finais acabam sendo iguais. Necessitam de rima, sentido figurado, relações métricas (regras), aliteração (repetição de fonemas).

Machado (1996) afirma que é por meio do jogo com as palavras que se manifesta a linguagem prática, que transgride os modelos de linguagem ditados pela vida cotidiana. A mediação do professor em sala de aula, tendo como instrumento as cantigas, possibilita ao aluno com dificuldades de aprendizagem a apropriação de novos conceitos na aprendizagem da escrita e da leitura, além da oralidade.

Entendemos que o gênero textual cantigas pode ser considerado um instrumento metodológico essencial para os professores alfabetizadores. Esse profissional tem a possibilidade de explorar diferentes tipos de linguagem utilizados pelas crianças no dia a dia. Para isso, pontuamos a necessidade de propor mudanças em sala de aula, cujo trabalho deve objetivar definir o gênero, com atividades que criem mais oportunidades e expectativas de alfabetizar letrando.

5. CARACTERIZANDO A PESQUISA

Nesta seção, discorreremos acerca do processo da coleta e da análise dos dados desta pesquisa, bem como da maneira como coletamos essas informações e os critérios que utilizamos para análise. Estabelecemos o planejamento das atividades realizadas no programa de trabalho da seguinte maneira: roda de conversa, leitura e exploração do texto, contextualização do texto, leitura de imagens, exploração de palavras, frases, conceito de rimas, jogo da memória, jogo da pescaria, produção de frases e ou textos, acompanhamento de música cantigas de roda.

Nessa etapa, investigamos como a oralidade, explorada por meio do gênero textual cantiga, pode constituir em um instrumento metodológico para reflexão e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) em alunos com dificuldades de aprendizagem da Sala de Recursos Multifuncional do Campo.

5.1. Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola do campo que atende alunos da rede municipal de ensino. Essa instituição foi criada em decorrência da apropriação de fazendas por integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 1988. A instituição escolar possui cinco salas de aula, uma sala destinada à coordenação pedagógica, uma SRM, uma destinada à direção escolar, uma biblioteca, um barracão de atividades internas e externas, instalações sanitárias adequadas, dependências administrativas, cozinha com equipamentos para preparo da merenda escolar, depósito de merenda e de material didático e água tratada. Ressaltamos que a escola atende também a Educação Infantil, a partir de três anos de idade, e o Ensino Fundamental 1º ao 5º anos.

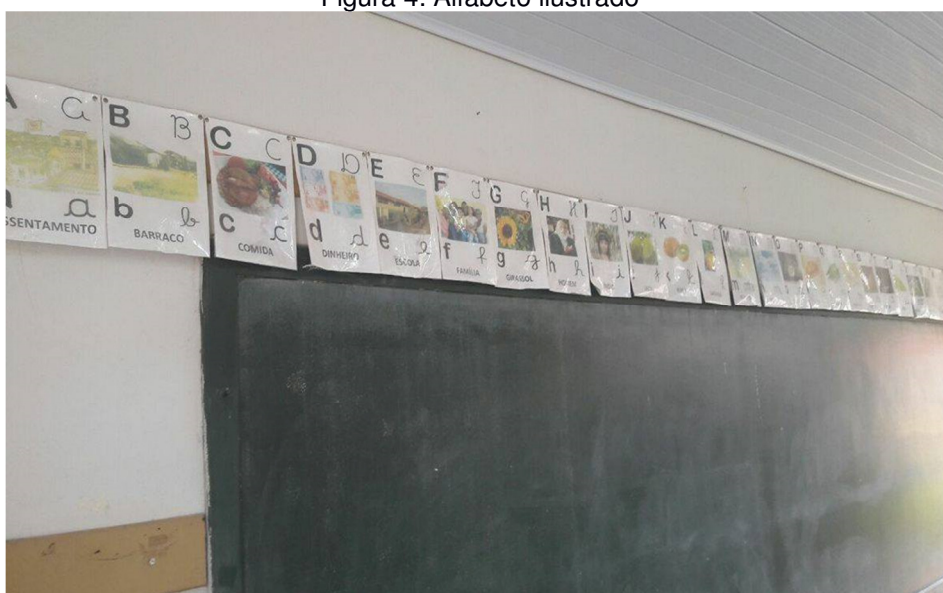
A SRM, espaço onde se efetivou a pesquisa, possui uma mesa ao centro para oito cadeiras, as quais são dispostas lado a lado. A mesa da professora encontra-se no lado esquerdo, tendo a lousa como referência. No fundo da sala há dois armários, um no lado direito e outro no lado esquerdo. No espaço superior à lousa, local de fácil visibilidade, está organizado o alfabeto ilustrado de A a Z, em letra

maiúscula/minúscula, em caixa alta/manuscrito. O alfabeto ilustrado é um recurso muito utilizado pelo professor alfabetizador, para isto deve estar exposto em local de fácil visibilidade de tal forma que o aluno se familiarize com a sua grafia e observe o traçado correto das letras.

Destacamos a maneira como foi elaborado o alfabeto, as palavras referem-se à realidade dos estudantes que vivem no campo e revelam a identidade e as relações estabelecidas entre estudante, escola e a comunidade camponesa. Destacamos A- assentamento, B-barraca, C-comida, D-dinheiro, E-educação, F-família, G-girassol, H-homem, I-índio, J-jaca, K-Kiwi, L-laranja, M-mulher, N-navio, O-ovo, P-pão, Q-quiabo, R- reunião, S-semente, T-terra, U- uva, V-vaca, W-Wesley, Y-Yara, Z-Zumbi.

Segundo relato da professora regente, as palavras que compõem o alfabeto ilustrado foram sugeridas pelos alunos e elaboradas na sequência de forma coletiva, apresentando as letras em maiúsculo e minúsculo conforme a Figura 4.

Figura 4: Alfabeto ilustrado



Fonte: A arquivo pessoal da autora.

No lado direito da parede, há o cartaz de aniversário, cuja finalidade é informar a data de aniversário com os nomes dos alunos, para que seja lembrada também no cotidiano da escola, contribuindo na construção da autoestima e identificação do sujeito. Há ainda o cronograma da Sala de Recursos especificando

o dia de atendimento. A Sala também possui o cantinho da leitura, onde os livros de literatura estão ao alcance dos alunos.

A instituição atendia, em 2017, um total 213 alunos, distribuídos em quatro modalidades de ensino, como ilustramos no Quadro 4.

Quadro 4: Modalidades de ensino

Modalidade	Série/ano	Nº de alunos	Turno/período
Ensino Fundamental	2º	26	Matutino
	3º	22	Matutino
	4º	30	Matutino
	5º	31	Matutino
	1º	21	Vespertino
Educação Infantil	Maternal II	17	Vespertino
	PRÉ I B	16	Vespertino
	PRÉ II C	17	Vespertino
Educação Especial	2º ao 5º	18	Vespertino
EJA - Educação de Jovens e Adultos	1º ao 5º	15	Noturno
Total de alunos	--	213	--

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (2016)

5.2. Caracterização do espaço escolar

No início desta pesquisa, no primeiro contato que tivemos com a gestora e equipe pedagógica, tomamos ciência do processo de legalização e funcionamento da Sala de Recurso Multifuncional do/no Campo. Foi-nos informado que durante muitos anos os alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita não recebiam nenhum tipo de atendimento especializado; esse atendimento só era oferecido nas instituições de ensino do município, mas o percurso e a viabilidade das linhas para o transporte tornaram-se inviáveis.

Diante desse panorama, a comunidade educativa, constituída pela Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), assentados, acampados e as lideranças organizadas lutaram para que esses alunos tivessem o atendimento especializado na instituição. Foram diversas reuniões, discussões com as autoridades locais, até que houve a autorização de abertura e funcionamento. Hoje, a instituição atende 18 alunos no período vespertino que frequenta o 2º. 3º 4ª anos do ensino regular.

Ao considerarmos a especificidade em que se desenvolveu esta pesquisa, faz-se necessário apresentarmos, mesmo que brevemente, a interface entre a escola e a comunidade. Essa escola faz-se presente nas comemorações

tradicionais, com atenção especial à semana da criança, em que é comemorado com reflexão o exercício da cidadania nas festividades como gincanas, torneios e brincadeiras, enfatizando a vivência alternativa, trabalhando sempre a história dos educandos para consolidação da identidade campesina e a discussão do papel social na educação dos filhos de camponeses que acreditam nos avanços sociais e nas tecnologias.

A comunidade tem várias outras comemorações, tais como a semana nacional da família na escola, que requer a participação ativa da comunidade nas atividades escolares, e a responsabilidade na construção de uma escola com projetos sociais. Trabalham-se os movimentos sociais, sua importância e suas relações com o MST, destacam-se as semanas de lutas, jornadas, datas comemorativas dos assentamentos, ocupações, datas de emissões de posse, padroeiros das comunidades assentadas e acampadas, histórico de cada grupo, religiões, cultura de cada grupo, nucleação, projetos orgânicos, hortas, ervas medicinais, importância das sementes, identidade de cada educando, entre outros projetos.

Outro fato que merece destaque é a atuação da APMF, pois com reuniões periódicas entre seus membros, atua para além da integração de educandos, pais, educadores e comunidade, visto que se organizam economicamente para suprir as demandas, uma vez que as verbas concedidas à escola não suprem as suas necessidades básicas. Sendo de responsabilidade de todos da comunidade campesina, a APMF contribui efetivamente com a escola.

5.3. Critérios para a participação na pesquisa

Para a realização deste estudo, adotamos alguns critérios que determinaram a participação dos sujeitos:

- Estar matriculado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Sala de Recurso Multifuncional na Educação do/no Campo;
- Ter encaminhamento psicopedagógico para frequentar a Sala de Recurso Multifuncional;
- Apresentar dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição de leitura, escrita e interpretação, ou seja, alunos que não dominam o Sistema de Escrita Alfabética;

- Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis dos participantes da pesquisa, uma vez que eram menores.

5.4. Caracterização dos sujeitos

Participaram desta pesquisa treze estudantes que atenderam a todos os critérios estabelecidos, sendo três do sexo feminino e dez do sexo masculino. Estes são caracterizados no Quadro 5.

Quadro 5: Síntese dos participantes da pesquisa

Participantes	Data de Nascimento	Idade	Sexo	NEE
Estudante Um	29/11/2007	9 anos e 3 meses	Masculino	Dificuldades de Aprendizagem
Estudante Dois	18/03/2008	9 anos	Masculino	Dificuldades de Aprendizagem
Estudante Três	06/06/2007	9 anos e 3 meses	Masculino	Dificuldades de Aprendizagem
Estudante Quatro	15/11/2005	11 anos e 3 meses	Masculino	Dificuldades de Aprendizagem
Estudante Cinco	31/01/2008	9 anos e 2 meses	Feminino	Dificuldades de Aprendizagem
Estudante Seis	21/03/2007	10 anos	Feminino	Dificuldades de Aprendizagem
Estudante Sete	07/07/2007	9 anos e 8 meses	Feminino	Dificuldades de Aprendizagem
Estudante Oito	02/07/2007	9 anos e 8 meses	Masculino	Dificuldades de Aprendizagem
Estudante Nove	26/10/2009	8 anos e 5 meses	Masculino	Dificuldades de Aprendizagem
Estudante Dez	19/06/2008	9 anos e 5 meses	Masculino	Dificuldades de Aprendizagem
Estudante Onze	04/12/2008	8 anos e sete meses	Masculino	Dificuldades de Aprendizagem
Estudante Doze	21/07/2005	11 anos e 8 meses	Masculino	Dificuldades de Aprendizagem
Estudante Treze	16/02/2009	8 anos	Masculino	Dificuldades de Aprendizagem

Fonte: Arquivo pessoal da autora com dados extraídos das avaliações psicopedagógicas.

Estudante “um” (G.A.C.M) é do sexo masculino, tem 9 anos e 3 meses, apresenta boa comunicação verbal. Em seu nascimento, sua mãe teve pressão alta nos últimos meses de gestação, nasceu de parto cesariana, chorava muito, teve cólica nos três primeiros meses, andou e falou cedo, tem alergia a corantes, quebrou o braço andando de bicicleta. Na área acadêmica, está abaixo da média para o seu tempo de escolarização, e apresenta como queixa dificuldade de leitura e escrita. Na área intelectual, foi considerado dentro da média segundo o laudo apresentado.

Estudante “dois” (P.H.S.C) é do sexo masculino, tem 9 anos, possui uma linguagem receptiva e expressiva e boa comunicação verbal. Em relação ao seu desenvolvimento, nasceu de parto normal, sem complicações, apresenta sono agitado e eventual presença de enurese. Na área acadêmica, se encontra abaixo do rendimento esperado. Não tem domínio da leitura e da escrita, faz birra e não realiza as atividades. Quando é repreendido, fica nervoso e demonstra agressividade. Na área intelectual, classificou-se dentro da média para sua idade cronológica e vivências.

Estudante “três” (V.A.S.M) é do sexo masculino, tem 9 anos e 3 meses. Possui uma linguagem receptiva e expressiva e boa comunicação verbal. Em relação ao seu desenvolvimento, nasceu de parto cesariana, sem complicações. Apresenta sono tranquilo e eventual presença de enurese. Na área acadêmica encontra-se abaixo do rendimento esperado, apresenta leitura lenta e silabada, tem dificuldades de interpretação e compreensão. Não apresenta queixa de mau comportamento. Na área intelectual, classificou-se dentro da média para sua idade cronológica.

Estudante “quatro” (M.F.A.D.S) é do sexo masculino, tem 11 anos e 3 meses, é comunicativo. Em relação ao desenvolvimento, segundo relato da mãe, teve gravidez complicada, com repouso e medicação, nascendo de parto normal, mas apresentou afundamento de crânio que se restabeleceu com o passar dos meses. Em casa é bem agitado, rebelde e desafiador. Na área acadêmica, apresenta leitura lenta e silabada, dificuldade na compreensão e organização das ideias. Encontra-se abaixo da média para seu nível e tempo de escolarização. Na área intelectual, classificou-se dentro da média para sua idade cronológica.

Estudante “cinco” (V.F.W.W) é do sexo feminino, tem 9 anos e 2 meses, apresenta uma linguagem receptiva e expressiva. Em relação ao desenvolvimento e trajetória de vida, segundo relato da avó que assumiu a criança após a morte da mãe e abandono do pai, a criança é muito agitada, não para quieta e é muito teimosa. Apresentava enurese noturna, que foi superada. Na área acadêmica, encontra-se abaixo do rendimento esperado. Não tem domínio da leitura e da escrita, com histórico de reprova no ano anterior. Na área intelectual, classificou-se dentro da média para sua idade cronológica e experiência de vida. Indícios de déficit de atenção e raciocínio lento.

Estudante “seis” (N.J.D) é do sexo feminino, tem 10 anos, é cooperativa e tranquila e tem boa comunicação verbal. Em relação ao seu nascimento, constatou-se, segundo a mãe, que na hora do parto a filha ficou nervosa e teve uma crise de asma. O parto atrasou, mas a criança nasceu de parto normal. Sofreu anoxia e como bebeu líquido da placenta, teve que ser submetida a uma lavagem e posteriormente fez uso de medicação. Por volta dos dois anos, a criança teve problemas de rins, teve acompanhamento médico, não apresentou atraso nas fases, aprendeu a andar e a falar antes do primeiro ano. Na área acadêmica, situa-se abaixo da média para seu nível e tempo de escolarização. Devido ao tratamento de saúde em Curitiba, perde muitos dias de aula, comprometendo o rendimento escolar. Na área intelectual, encontra-se dentro da média para sua idade cronológica e experiência de vida.

Estudante “sete” (M.B.P) é do sexo feminino, tem 9 anos e 8 meses e uma linguagem receptiva e expressiva. Em relação ao desenvolvimento, nasceu de parto normal, calma, sono tranquilo e saudável. Na área acadêmica, está abaixo da média para seu nível e seu tempo de escolarização, apresentando resultados inferiores aos esperados, não tem domínio da leitura e da escrita. Na área intelectual, classificou-se na média para sua idade cronológica e de experiência de vida, com poucos indícios de déficit de atenção.

Estudante “oito” (J.A.M.D.C) é do sexo masculino, tem 9 anos e 8 meses. Possui linguagem receptiva, boa comunicação verbal, sendo introvertido, obediente e comportado. Em relação ao desenvolvimento, nasceu de parto normal, um bebê calmo, saudável, dentro dos padrões normais, ronca ao dormir, é respirador oral. Na área acadêmica, encontra-se abaixo da média para seu nível e tempo de

escolarização. Não tem domínio da leitura e da escrita, e possui baixa autoestima. Na área intelectual, classificou-se dentro da média, passou por um novo processo de reavaliação.

Estudante “nove” (P.H.M.G) é do sexo masculino e tem 8 anos e 5 meses. É uma criança comunicativa e cooperativa, possui boa comunicação verbal. Segundo relato sobre o nascimento, houve uma ameaça de aborto por volta dos três meses. Muito enjoo, nasceu de cesárea, tinha intolerância a lactose e refluxo, tem bronquite e necessita de muitos cuidados no período do frio. Tem um sono agitado e fala dormindo. Na área acadêmica, situa-se abaixo da média, com poucos resultados, não tem domínio da leitura e da escrita. Na área intelectual, encontra-se dentro da média para sua idade cronológica e vivências.

Estudante “dez” (G.D.S.D) é do sexo masculino, tem 9 anos e 5 meses, é comunicativo e cooperativo. Conforme relatos da mãe, teve uma gravidez tranquila, um bebê calmo, que apresentou atraso na fala. Na área acadêmica, encontra-se em nível abaixo da média em relação a sua escolaridade e não tem domínio da leitura e da escrita. Na área intelectual, está dentro da média para sua idade cronológica.

Estudante “onze” (R.R.F.D.A) é do sexo masculino, tem 8 anos e sete meses. É comunicativo e possui boa comunicação verbal. Segundo a mãe, ela teve (eclâmpsia), nasceu de parto cesariana com problemas no coração, ficou seis dias internados, com exames, o problema (sopro) corrigiu-se com o tempo, sem deixar sequelas. Na área acadêmica, encontra-se abaixo da média, não tem domínio da leitura e da escrita. Na área intelectual, encontra-se abaixo da média para sua idade cronológica e experiência de vida.

Estudante “doze” (R.C) é do sexo masculino, tem 11 anos e 8 meses. Apresenta boa comunicação verbal, sendo introvertido, obediente e comportado. Em relação ao desenvolvimento, nasceu de parto normal, calmo, saudável, dentro dos padrões normais, ronca ao dormir, é respirador oral. Na área acadêmica, encontra-se abaixo da média para seu nível e tempo de escolarização, não tem domínio da leitura e da escrita, baixa estima. Na área intelectual, classificou-se dentro da média e experiência de vida.

Estudante “treze” (R.D.B.J) é do sexo masculino e tem oito anos. É cooperativo e tranquilo, e possui uma linguagem receptiva e expressiva, boa comunicação verbal. Nasceu de parto normal, era um bebê agitado, chorava muito e

desenvolveu-se dentro dos padrões normais. Na área acadêmica, está abaixo da média para o seu tempo de escolarização e não tem domínio da leitura e da escrita. Na área intelectual, está dentro da média, porém com raciocínio lento.

6. PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Realizamos esta pesquisa em duas etapas. A primeira consistiu na observação dos alunos na Sala de Recursos Multifuncional e a segunda etapa na intervenção organizada e sistematizada junto aos participantes da pesquisa. A seguir, no Quadro 6, a síntese do trabalho desenvolvido.

Quadro 6: Síntese do percurso metodológico

Etapas	Encaminhamentos	Nº de seção	Duração	Total
1ª etapa	Observação	2	4h	8h
2ª etapa	Intervenção	12	4h	48h

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Realizamos as observações dos participantes na Sala de Recursos Multifuncional por ser o espaço onde posteriormente desenvolveríamos a pesquisa. Observamos os alunos durante dois dias, com duração de quatro horas cada, totalizando 8 horas. Registramos as observações por meio da escrita, em um diário de campo.

Com as observações, objetivamos verificar a autonomia dos sujeitos na realização das atividades propostas pelo professor, a qualidade das relações estabelecidas entre os pares e com o professor, e o uso dos materiais escolares.

Em relação ao comportamento entre os pares e com a professora, os participantes do grupo um e do grupo dois tiveram um comportamento respeitoso e harmonioso. Apenas o participante “dois” comportou-se de forma diferente, porque em alguns momentos apresentou intolerância com os colegas. Outro aspecto que merece destaque é o comportamento dos alunos durante o desenvolvimento dos jogos propostos pela professora da turma. Nesse momento, discordavam entre si no que se refere à regra do jogo, bem como na atribuição dos papéis de cada um durante o jogo de trinca mágica – acervo do PNAIC (BRASIL, 2014).

Também apresentaram dificuldades em estabelecer uma ordem para utilizar os jogos individuais, requerendo constantes intervenções da professora. Vale ressaltar que os desentendimentos não geravam atos verbais ou físicos de agressividade, nem mesmo alteração do tom da voz, ou seja, os estudantes não

apresentam problemas no comportamento que possam implicar no desempenho escolar.

Entendemos que esse comportamento pode ser considerado uma especificidade das escolas do campo, os estudantes são orientados desde a educação infantil a valorizar e respeitar esse espaço que promove o conhecimento e a promoção humana. O respeito pela terra, pela escola, pelos educadores, pelo próximo, pelo movimento desenvolvido no cotidiano da escola e estão presentes na Proposta Pedagógica Curricular. Essas ações se concretizam por meio do Projeto Cultura Camponesa, em que são ministradas aulas de violão, flauta doce, música, teatro e dança.

Em relação ao grau de autonomia na realização das atividades propostas pela professora da turma, todos os alunos, mesmo após o comando da atividade seguido da explicação e exemplificação, ainda recorriam à professora tanto para validação do desenvolvimento da atividade, quanto para o auxílio da escrita nas palavras e frases, bem como a organização das próprias ideias.

No tocante aos materiais, os participantes utilizavam os que são fornecidos pela SRM: lápis de escrever, borracha, lápis de cor, cola, tesoura, apontador, régua. Os alunos fizeram uso e manuseio do material de forma adequada, porém quando havia necessidade de apontar os lápis, quem o fazia era a professora. Um aspecto que demonstra o uso não convencional para o lápis, foi realizado pelo participante “três” do primeiro grupo, que morde o lápis nos momentos de intervalo das atividades.

Para esta pesquisa, analisamos a participação de oito estudantes, uma vez que participaram assiduamente da pesquisa. Vale ressaltar que não houve desinteresse por parte dos demais participantes. A não assiduidade decorreu por falta de acessibilidade à escola, oriunda de condições climáticas, que impediam os transportes escolares de executarem o percurso estipulado/determinado.

Na segunda etapa, realizamos 12 encontros com duração de quatro horas cada, totalizando 48 horas de intervenção, as quais foram realizadas na SRM, como apontamos. Os encontros foram fotografados, filmados e posteriormente transcritos, resultando em aproximadamente cento e vinte páginas de transcrições para análise do conteúdo, do processo de desenvolvimento e dos resultados.

Para o desenvolvimento da pesquisa, devido à especificidade do grupo a que propúnhamos a intervenção, demos prioridade para o trabalho com a oralidade com posterior sistematização da escrita. Essa opção de trabalho teve o objetivo de resguardar e ratificar a identidade do grupo campesino, pois a oralidade sempre esteve presente nas relações intra e extraescolares.

Na fase inicial do trabalho para verificarmos os conhecimentos que os alunos possuíam sobre o tema, houve a necessidade de aferirmos as habilidades de leitura e de escrita consolidadas pelos participantes para posteriormente organizarmos a intervenção pedagógica. Elaboramos a avaliação de acordo com plano de aula da professora regente da SRM, optamos pela temática do “Circo”, pois dessa maneira garantiríamos a continuidade do planejamento, que estava sendo executado pela professora.

Iniciamos por meio da contextualização do tema “Circo”. Estabelecemos um diálogo com os estudantes, perguntamos se eles haviam participado de um espetáculo ou se conheciam somente pela televisão, também discutimos sobre os personagens, os artistas que trabalham no circo. Em seguida, realizamos a atividade com a finalidade de aferirmos/depreendermos as habilidades de leitura e escrita consolidadas a fim de vislumbrarmos novas possibilidades de intervenção. A atividade inicial constitui na leitura do fragmento texto “Hoje tem marmelada”, na escrita de algumas palavras determinadas pela professora (elefante, bexiga, macaco, gorila, peruca, leão, circo, palhaço, chapéu e onça), bem como em uma produção textual a partir da imagem. A seguir, apresentamos o resultado da atividade inicial.

Quadro 7: Atividade 1: Avaliação inicial de leitura

O Mundo Do Circo
Teixeirinha

Hoje tem marmelada?
Tem sim senhor!!!
Hoje tem goiabada?
Tem sim senhor!!!
E o palhaço o que é?
É ladrão de mulher!!!

Quadro 8: Atividade 2: Avaliação inicial de leitura

Estudante “um”

3. FAÇA UM X NO QUADRADINHO ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE QUEM ESTÁ NA FIGURA.

☐ MALABARISTA☒ MÁGICO

Estudante “dois”

3. FAÇA UM X NO QUADRADINHO ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE QUEM ESTÁ NA FIGURA.

☐ MALABARISTA☒ MÁGICO

Estudante “três”

3. FAÇA UM X NO QUADRADINHO ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE QUEM ESTÁ NA FIGURA.

☐ MALABARISTA☒ MÁGICO

Estudante “quatro”

3. FAÇA UM X NO QUADRADINHO ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE QUEM ESTÁ NA FIGURA.

☐ MALABARISTA☒ MÁGICO

Estudante “cinco”

3. FAÇA UM X NO QUADRADINHO ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE QUEM ESTÁ NA FIGURA.

☐ MALABARISTA☒ MÁGICO

Estudante “seis”

3. FAÇA UM X NO QUADRADINHO ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE QUEM ESTÁ NA FIGURA.

☐ MALABARISTA☒ MÁGICO

Estudante “sete”

3. FAÇA UM X NO QUADRADINHO ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE QUEM ESTÁ NA FIGURA.

☐ MALABARISTA☒ MÁGICO

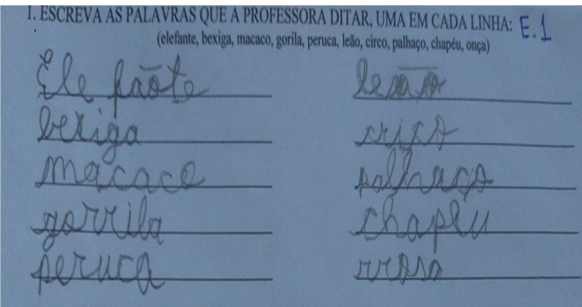
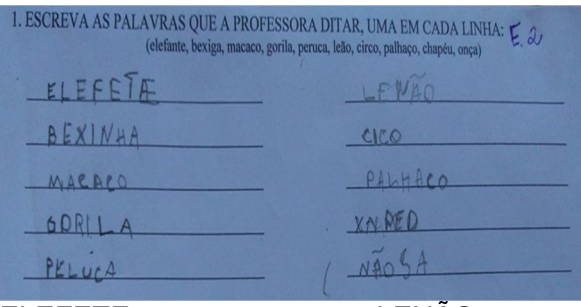
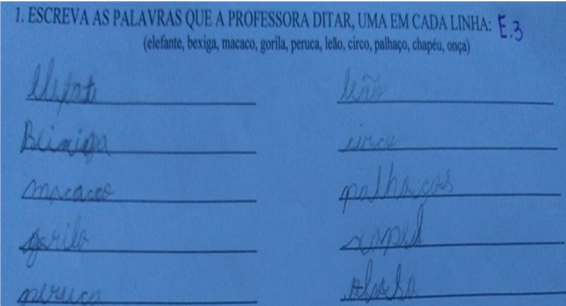
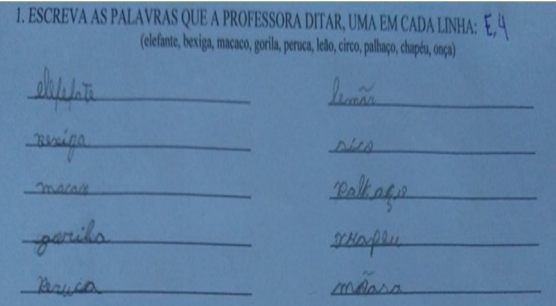
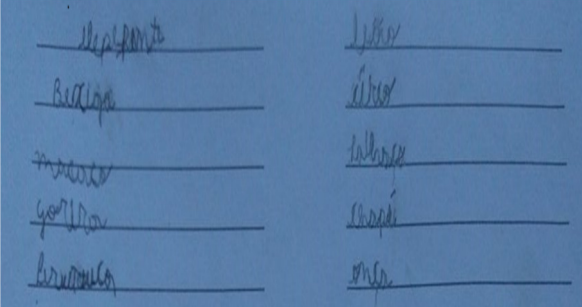
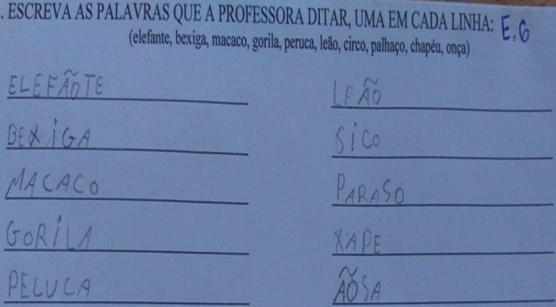
Estudante “oito”

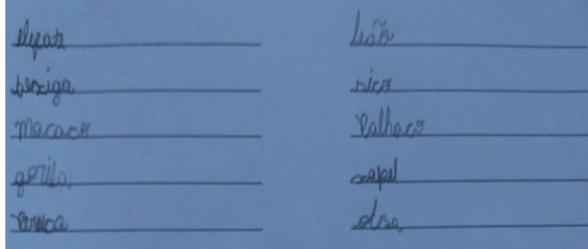
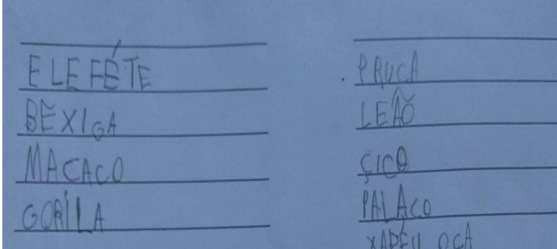
3. FAÇA UM X NO QUADRADINHO ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE QUEM ESTÁ NA FIGURA.

☒ MALABARISTA☐ MÁGICO

Fonte: elaborado pela autora com dados de seu arquivo pessoal.

Quadro 9: Atividade 3: Avaliação inicial da escrita - Escrita de palavras

ESTUDANTE UM  I. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR, UMA EM CADA LINHA: E.1 (elefante, bexiga, macaco, gorila, peruca, leão, circo, palhaço, chapéu, onça) ELEFANTE BEXIGA MACACO GORILA PERUCA LEÃO CRICO PALHAÇO CHAPEU RROSA	ESTUDANTE “DOIS”  I. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR, UMA EM CADA LINHA: E.2 (elefante, bexiga, macaco, gorila, peruca, leão, circo, palhaço, chapéu, onça) ELEFETE BEXINHA MACACO GORILA PELUCA LENÃO CICO PALHAÇO XAPEO NÃO SA
ESTUDANTE “TRÊS”  I. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR, UMA EM CADA LINHA: E.3 (elefante, bexiga, macaco, gorila, peruca, leão, circo, palhaço, chapéu, onça) ELEFETE BEIXIGA MACACO GORILA PERUCA LEÃO CIRCO PALHAÇO XAPEL OLUSA	ESTUDANTE “QUATRO”  I. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR, UMA EM CADA LINHA: E.4 (elefante, bexiga, macaco, gorila, peruca, leão, circo, palhaço, chapéu, onça) ELEFEFATE BEXIGA MACACO GORILA PERUCA LEMÃO SICO PALKHAÇO XRAPEU MÕASA
ESTUDANTE “CINCO”  ELEPEFENTE BEXIGA MACACO GORILA PERURUCO LEÃO CIRCO PALHAÇO CHAPE ONÇA	ESTUDANTE “SEIS”  I. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR, UMA EM CADA LINHA: E.6 (elefante, bexiga, macaco, gorila, peruca, leão, circo, palhaço, chapéu, onça) ELEFÃO TE BEXIGA MACACO GORILA PELUCA LEÃO SICO PARASO XAPE AOSA

Estudante “sete”	Estudante “oito”
ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR, UMA EM CADA LINHA: E.7 (elefante, bexiga, macaco, gorila, peruca, leão, circo, palhaço, chapéu, onça)  ELEFANTE BEXIGA MACACO GORILA PERUCA LEÃO SICO PALHAÇO XAPEL OLSA	1. ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR, UMA EM CADA LINHA: E.8 (elefante, bexiga, macaco, gorila, peruca, leão, circo, palhaço, chapéu, onça)  ELEFÊTE BEXIGA MACACO GORILA PRUCA LEÃO SICO PALACO XAPEU- OÇA

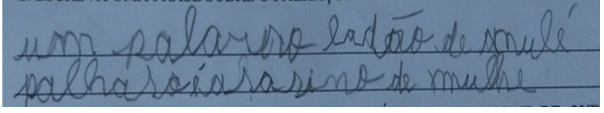
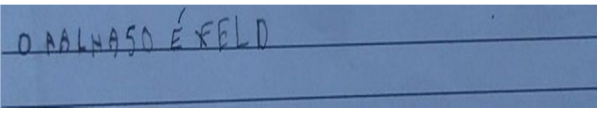
Fonte: elaborado pela autora com dados de seu arquivo pessoal.

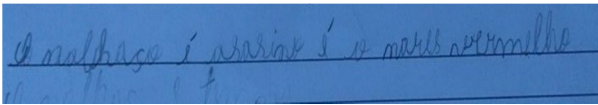
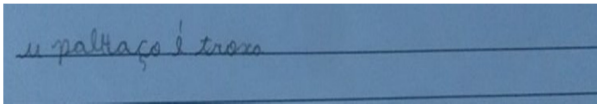
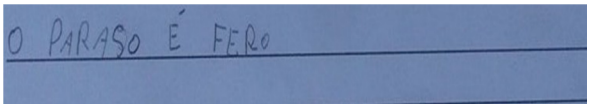
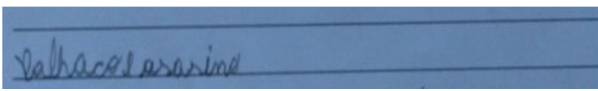
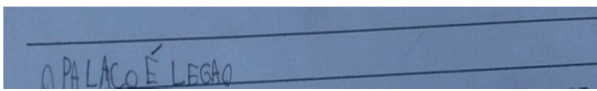
Figura 5: O circo



Fonte: Pedagogia em ação 2014

Quadro 10: Atividade 4: Avaliação inicial produção textual (observação da gravura)

Estudante “um”	Estudante “dois”
 Um palharso ladão de mulé palhasoéasasino de mulhé	 O PALHASO É FEIO

Estudante “três”  O palhaço é asasino é o naris vermelho	Estudante “quatro”  U palhaço é troxa
Estudante “cinco”  O PALAÇO É COLORIDO	Estudante “seis”  O PARASO É FERRO
Estudante “sete”  PALHAÇO E ASASINO.	Estudante "oito"  O Palhaço é legao

1 – Transcrições realizadas de acordo com a escrita do estudante.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio da avaliação inicial, verificamos que os estudantes “um”, “dois”, “três”, “quatro”, “cinco”, “seis”, “sete” e “oito”, que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional, matriculados no 3º e 4º anos do ensino regular, apresentam leitura lenta e silabada nas sílabas canônicas⁹ e não conseguem ler outras formações silábicas. Na produção escrita de frases e de pequenos textos, apresentam pouca habilidade de escrita, com frases diretas com pouca criatividade. Constatamos que os estudantes perceberam que a escrita é uma representação da pauta sonora/fala, no entanto ainda não se apropriaram de todos os sons que podem ser grafados na escrita. Por exemplo: o som do fonema [an], grafado ã, an, am... Do fonema [on] grafado õ, on, om... possuem dificuldade também nas palavras, onça (VC).

⁹ Sílabas canônicas é a sílaba constituída por uma consoante (C) e por uma vogal (V) - nesta ordem. - Na língua portuguesa temos diferentes construções silábicas, tais como: Você sabia que o padrão silábico do português possui 13 formações? V - abacaxi, VC - armário, CV - pato, VCC - instante, CVC - porta, CCV - prato, CVCC - monstro, CCVC - três, CCVCC - transporte, VV - aula, CVV - leite, CCVV - grau, CCVVC - claustrofobia.

Posteriormente, iniciamos o trabalho sistematizado de leitura e escrita por meio do gênero textual cantiga¹⁰. Para escolha da cantiga, realizamos a seleção de uma cantiga popular que de alguma forma atendesse as especificidades dos sujeitos do campo, ou seja, que tivesse maior aproximação com essa realidade. A atividade desenvolveu-se por meio de uma roda de conversa apresentada a seguir:

Dialogamos com os alunos sobre a preferência musical, os estilos, as cantigas mais conhecidas que fazem parte da realidade onde vivem. Valorizamos a participação dos estudantes e lhes explicamos a importância das cantigas, que elas estão presentes na escola, em nossa casa, nas brincadeiras, e principalmente em nossa memória, na memória dos nossos pais, avós. Explicitamos que as cantigas são transmitidas de geração a geração, e por esse motivo fazem parte do nosso folclore.

Aprofundamos o diálogo, propondo aos alunos que escolhessem uma cantiga que haviam aprendido fora da escola, que seus familiares cantavam, que seus amigos cantam, que eles mais gostam de cantar e solicitamos o nome dessa cantiga. O estudante três respondeu “Fui Morar Numa Casinha”, o estudante cinco respondeu “Nana Neném que a Cuca Vem pegar”, o estudante seis respondeu “Ciranda cirandinha”, o estudante três respondeu “Cinco Patinhos”, o estudante um respondeu “Se eu fosse um Peixinho”. Isso revela que os estudantes estabelecem relações com o gênero textual cantiga, e já possuem um conhecimento que foi produzido historicamente em meio às relações sociais, família, escola, comunidade.

Leontiev (2004) aponta que a experiência sóciohistórica da humanidade, ou seja, o processo de humanização está relacionado ao processo dialético entre o homem e a cultura à em que estes se apropriam e modificam a sociedade.

As falas dos estudantes ‘cinco’, ‘três’ e ‘um’ revelam seu envolvimento e relação sobre as cantigas. O estudante ‘cinco’ relaciona a cantiga com a matemática, o que nos permite assinalar que as cantigas podem ser exploradas em diversas áreas do conhecimento, não se restringindo apenas à Língua Portuguesa.

¹⁰ Optamos pelo gênero textual cantigas por ser um gênero de tradição oral, predominante na organização da comunidade campestre. Marcurchi (2002) considera o uso dos gêneros textuais como uma valiosa oportunidade de trabalhar com a língua nos diferentes usos do cotidiano.

Quadro 11: Transcrição: roda da conversa cantigas populares

P: As cantigas fazem parte da vida, do cotidiano de cada um, e que sentimentos são gerados quando ouvem as cantigas?

Estudante cinco responde Enquanto fala balança o crachá que segura nas mãos: dá vontade de cantar.

Estudante três diz: dá vontade de estudar.

Estudante sete: eu tenho vontade de brincar e de dançar.

Estudante um: Dá vontade de estudar matemática.

Indagamos o “estudante um” perguntando: Qual seria a cantiga que o fez pensar em matemática?

Estudante um imediatamente responde: quando agente canta a música do Indiozinho, assim: um, dois, três indiozinhos...

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos as primeiras intervenções, em que os estudantes nomearam 22 cantigas do folclore brasileiro. Realizamos a atividade de forma coletiva, os alunos sentados ao redor da mesa que abriga oito estudantes e o professor ao centro, com o cartaz de papel craft e um pincel atômico para registrar as cantigas indicadas pelos estudantes. Como objetivo principal da produção escrita, elencamos as cantigas conhecidas pelos estudantes que fazem parte do nosso folclore, com o intuito de despertar nestes a observação do que falamos e escrevemos.

Para a confecção e a leitura do cartaz, ocupamos a função de escriba e de leitora do grupo, na tentativa de promover reflexão sobre a convenção da escrita. Salientamos a relevância dessa atividade coletiva e oral para que os estudantes observassem a relação entre o que falamos e escrevemos (relação grafema/fonema), bem como compreender que a escrita é organizada espacialmente de um modo particular, seguindo uma direção da esquerda para a direita, tanto na formação das palavras, na formação das sentenças, assim como na estruturação geral do texto.

De acordo com as indicações dos estudantes sobre o nome da cantiga, escrevemos gradativamente no cartaz à medida que pronunciávamos cada sílaba. Estimulamos os estudantes a acompanhar a leitura coletiva.

Verificamos que os estudantes “dois, três, quatro e cinco” respondiam com mais frequência o nome das letras e sílabas que compunham as palavras, demonstrando maior familiarização com a temática. Intervimos para que estudantes “um, seis, sete e oito” fossem inclusos nessa atividade, motivando-os a cada nova situação de escrita. Desse modo, podemos inferir que essa atividade de escrita e

leitura mediada atendeu às especificidades de todos os estudantes à medida que observavam os movimentos da escrita e a relação estabelecida durante a leitura.

De acordo com Soares (2016) a criança aprende a ler e a escrever palavras quando constrói passo a passo por meio da leitura, sendo possível ser reconhecida na leitura, construídas na escrita relacionando-se aos fonemas e grafemas chegando a alfabetização.

Quadro 12: Transcrição

P: vamos iniciar agora o cartaz com as cantigas, então qual que é a primeira palavra que vamos escrever? Fui, fui

Estudante “três”: o F o F maiúsculo

P: depois qual é a outra palavra?

Estudante “cinco”: morar

P: termina com qual letra essa palavra?

Estudante “quatro”: termina com R.

P: e depois? Qual é a palavra?

Estudante “dois”: numa casinha

P: casinha começa com que letra?

Estudante “três”: com C.

P: poderia ser o K.

Estudante “quatro”: não, tem que ser o C.

P: mas seu colocar o K como fica?

Estudante “cinco”: dá pra ler do mesmo jeito.

P: então posso escrever com K?

Estudante “três”: não, assim tá errado, casa começa com C.

P: muito bem.

P: e depois do ca? Vamos lá, todos devem participar! E vocês estudantes “um, seis, sete e oito” o que acham? Depois da sílaba CA o que falamos?

Estudante “seis”: vem o sinha.

P: agora todos podem me ajudar aqui na leitura dessa frase/verso.

Estudantes em coro respondem: “fui morar numa casinha”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Posteriormente, cantamos e encenamos todas as músicas selecionadas pelo grupo. Entretanto, observamos que o grupo não dominava/conhecia a letra da música "A CANOA VIROU", mas demonstraram interesse em conhecê-la. Foi dessa forma que selecionamos "A CANOA VIROU" como música a ser trabalhada até o final da intervenção; trabalhamos essa cantiga para explorar o significado de texto, frase, palavra, sílaba e letra, com vistas à alfabetização e ao letramento.

Explicamos que a cantiga “Se eu fosse um Peixinho” referia-se à segunda parte da cantiga “A CANOA VIROU”, e perguntamos se eles tinham conhecimento da primeira parte da cantiga e os alunos permaneceram em silêncio. Nesse momento, intervimos, por meio de algumas perguntas, para que eles descobrissem o nome da cantiga. Primeiramente, fizemos a indicação de que a música tinha relação com um meio de transporte muito usado na região. Na sequência, afirmamos que a cantiga está relacionada a um instrumento de trabalho nas mãos dos pescadores. Destacamos parte do diálogo:

Quadro 13: Transcrição: leitura individual da cantiga “A canoa virou”

P: Se eu fosse um peixinho: ela é a segunda parte/estrofe da canção! Quem lembra a primeira parte/estrofe? Como ela começa? Ela é uma cantiga de roda! Mas quando fala se eu fosse um peixinho, ela tem um começo antes. Quem vai se lembrar? Vou dar uma dica! Quem mora aqui na região do porto usa canoa!

Estudantes em coro: A canoa virou...

P: Então vamos todos juntos cantar a cantiga de roda "A CANOA VIROU"!

Letra da Cantiga de roda "A CANOA VIROU"

*A canoa virou,
Foi deixar virar,
Foi por causa do..... (acrescentar o nome do participante).
Que não soube remar!
Se eu fosse um peixinho
E soubesse a nadar,
Eu tirava o..... do fundo do mar!*

*Se eu fosse um peixinho,
E soubesse nadar,
Eu tirava o-----
Do fundo do mar!*

Fonte: Elaborado pela autora.

Os alunos chegaram à resposta e apresentamos a música acompanhada pelo DVD Cantigas de Rodas (Orquestra e Coro Carrossel).

Realizamos esse momento de contextualização da cantiga “A CANOA VIROU” com as especificidades do grupo. Como o grupo reside em uma região portuária e a temática faz parte de seu cotidiano, objetivamos explorar o nível de letramento dos estudantes por meio da cantiga. Primeiramente, solicitamos que levassem para a aula fotos da região do porto onde moravam para a montagem do

mural que retrata a realidade dos alunos que residem no campo. Na aula seguinte, os estudantes levaram várias fotos de família e da comunidade para discussão e montagem do mural, e desse modo realizamos a roda da discussão, em que os estudantes dialogavam sobre a foto que escolheram para a montagem do mural.

Figura 6: Exposição de fotos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Podemos inferir que as discussões provenientes da contextualização da cantiga, configuraram-se numa prática de letramento, ou seja, um processo de natureza sócio histórico que não se limita apenas à aquisição do ato de ler e escrever. Entendemos que a leitura e a escrita devem ser mediadas por práticas sociais que contribuem para a formação da identidade dos estudantes.

Nessa perspectiva Kleiman (2002, p.280-281) afirma que “a construção da identidade é constituída da realidade social, que são construídas na interação”, ou seja, se constitui por meio das práticas sociais.

Moterani (2010) identifica esse processo como um modelo ideológico de letramento, cuja às práticas de letramento encontram-se vinculadas aos aspectos sociais e culturais e por eles determinadas, “o que, em outras palavras, refere-se à amplitude de significados que a escrita assume em diferentes contextos em que ela se faz presente”. (MONTERANI, 2010, p.137).

Quadro 14: Montagem do mural

P: Hoje vocês trouxeram várias fotos da região do porto onde moram, e agora nós faremos um painel pra deixar exposto aqui na sala e vocês irão contar pra gente como está o movimento lá no porto, como é a realidade onde moram.

Estudante: Agora tem bastante turista lá, meu pai arruma os barcos, e fica cuidando eu também ajudo.

P: Vocês comem muito peixe aqui?

Estudante: quase todo dia, eu já sei pescar, e limpar o peixe, mas fico perto do meu pai por que é perigoso.

P: apenas um estudante come peixe aqui?

Estudante: eu também professora, moro em outro porto lá também vai turista, eu ajudo meu pai, vou com ele pescar quase todo dia. Ele disse que é preciso aprender de tudo nessa vida.

P: Ele tem razão. Nossa tem peixes enormes aqui nessas fotos, que coisa mais linda! Falem pra mim, que peixe é esse?

Estudante: aponta com o dedo e diz: esse é o Dourado, esse é um Pintado, esse aqui é um Barbado, tem a Tilápia é muito gostosa, bem fritinha.

P: nossa que linda sua família, mostre pra mim que são:

Estudantes: apresentaram seus pais, suas mães e seus irmãos.

P: Olha aqui a canoa, que foto linda! Nós cantamos a cantiga da Canoa, dançamos, fizemos tantas atividades não é mesmo? Vamos pensar um pouquinho, será que se as pessoas não cuidarem dos nossos rios, muitos rios já estão poluídos, será que teremos peixe por muito tempo? Vocês observam isso lá no porto onde moram? Estão observando e cuidando? O que vocês acham? Quem são os responsáveis?

Estudantes: nós mesmos professora, tem gente que joga copo, lixo, e daí meu pai manda agente catar tudo, me dá muita raiva disso. Os turistas é muito folgado, eles joga comida.

Estudantes: tem uns que come chips e joga o pacote, e tem lixo lá pra jogar, mas tem gente que é limpinho, coloca tudo num saco, separa a comida, das latinhas e ainda dá pra gente vender.

P: que legal, se todos pensassem assim, nossos rios estariam preservados, não é mesmo?

Fonte: Elaborado pela autora.

Realizamos o trabalho de forma coletiva para que todos os estudantes participassem das discussões. Nosso objetivo era verificar o nível de letramento dos participantes. Identificamos, nessa discussão, que os estudantes possuem conhecimentos e habilidades específicas da realidade onde vivem, sabem nadar, pescar, revelam noções de perigo, acompanham os pais no trabalho e assumem essa condição ao afirmar “que é preciso aprender de tudo nessa vida”, reconhecem todos os tipos de peixe apresentados no mural (barbado, pintado, dourado, tilápia) e o consideram como fonte de alimento ao dizer que “a tilápia é muito gostosa bem fritinha”.

Podemos observar, no discurso oral desses estudantes, a capacidade de estabelecer relações entre o que é falado e o que é vivenciado no cotidiano escolar e familiar, mas esse discurso ainda não se concretiza da mesma maneira nas situações de escrita, em que ao produzir frases ou pequenos textos, os estudantes ainda encontravam dificuldades na sistematização da escrita. Inferimos que havia necessidade de realizar uma sequência de atividades que envolvessem diretamente situações de escrita relacionadas ao tema discutido.

Na sequência, destacamos os relatos sobre a conscientização, sobre o meio ambiente, que também revelou o nível de letramento social dos estudantes à medida que criticaram as atitudes de alguns turistas que não cuidam do lixo que produzem naquele espaço, ao se colocarem como sujeitos na defesa pela preservação do meio em que vivem, como podemos observar nesse fragmento da fala: “Tem gente que joga copo, lixo, e daí meu pai manda agente catar tudo, me dá muita raiva disso. Os turistas é muito folgado, eles joga comida”. Identificamos mais um elemento em que podemos constatar o nível de letramento desses estudantes, relacionado à produção do trabalho com obtenção de lucro quando se referem aos turistas que “são limpinhos e juntam as latinhas para que possam vender”.

Finalizamos essa discussão corroborando o conceito de letramento de Kleiman (2010), ao enfatizar que a perspectiva escolar de letramento não deve ser contraditória a uma perspectiva social da escrita no que diz respeito às atividades escolares vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente.

Destacamos que os estudantes envolvidos nesse estudo desenvolveram práticas escolares de leitura e escrita por meio do gênero textual cantiga vinculadas às práticas sociais da realidade onde vive tornando-as mais significativas. Contudo, observamos a necessidade de continuar o trabalho tanto nas intervenções de leitura como de escrita.

Já na atividade 6 - Conceito de verso/frase para leitura. Direcionamos a atividade apresentando a letra da cantiga “A CANOA VIROU” em folha de sulfite digitalizada, com a proposta de fazer o recorte de cada verso e em seguida reconstruir o texto na sequência correta. Realizamos a leitura da cantiga individualmente, e solicitamos aos estudantes que apontassem com o dedo indicador a palavra lida. Destacamos a leitura realizada pelo estudante “oito”, que

não conseguiu concluir a leitura do texto, lendo apenas algumas palavras, e não conseguiu direcionar o dedo na palavra lida.

Observamos, por meio dessa atividade, que os estudantes só prosseguiram a leitura por meio da intervenção, e todos apresentaram leitura lenta e silabada com muita dificuldade. A seguir, apresentamos a transcrição da leitura do estudante “dez”.

Quadro 15: Leitura do estudante “dez”

P: Vamos iniciar pelo estudante dez, vc vai apontar com o lápis a palavra que for ler. OK? Vamos tentar ler o texto que nós estamos estudando.

Estudante “oito” A canoa virou foi por causa dela...

P: Onde você está lendo agora, aponte com o lápis na outra linha.

Estudante “dez” Foi por causa dela...

P: Olhe bem, o que está escrito aí (dela)?

Estudante “oito”: Ah! Aqui não começa com o D, eu não tô conseguindo.

P: Você consegue ler mais um pouco?

Estudante “oito”: Não consigo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio desse relato, assinalamos que o aluno apresentou dificuldade na leitura do texto da cantiga ‘A Canoa Virou’. Em alguns momentos, o estudante cantava a melodia e apontava o dedo em direção da palavra, entretanto ao ver que terminava a melodia mas o texto continuava, era visível a sua frustração ao afirmar que não estava correto. Inferimos que os estudantes “oito e dez” não têm domínio da leitura, embora nas situações de escrita a dificuldade seja menos intensa. Defendemos a necessidade de oportunizar a esses estudantes novas situações de leitura que os motivassem, e optamos pela exploração de leitura por meio de jogos como: memória, pescaria, jogo das rimas.

Com base nos estudos de Soares (2011), consideramos que o ato de ler na perspectiva de sua dimensão individual está relacionado a um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos que vai desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos.

Na atividade 7 que se direciona a reconstrução do texto em tiras (explorar o conceito de verso/frase para leitura e escrita. Desta forma, na sequência, explicamos passo a passo a atividade de recorte e reconstrução do texto em tiras para explorar

a estrutura da cantiga que envolve os conceitos de verso, frase, palavras e sílabas. Os alunos iniciaram a atividade recortando as frases do texto, que foram distribuídas de modo aleatório sobre a carteira, onde realizaram a leitura de cada frase e reorganizaram a cantiga colando sobre a gravura do peixe.

Nessa atividade, intencionamos a realização da leitura do texto ‘A Canoa Virou’, bem como a reflexão da correspondência entre as partes do texto conhecidas, descobrindo a relação entre fonema e grafia, conhecendo letras novas e como se dá a segmentação das frases por meio da reconstrução do texto em tiras. Iniciamos a atividade com a distribuição do texto escrito com letra de imprensa maiúscula, e na sequência realizamos a leitura pausadamente, passando o dedo sobre as palavras. Repetimos a leitura até que os alunos se familiarizassem com as palavras e conseguissem repeti-las sozinhos.

Solicitamos aos estudantes a leitura individual do texto, seguindo as mesmas orientações, passando o dedo em cima das palavras e mostrando que a leitura se faz da esquerda para a direita e de cima para baixo, e em seguida observamos a estrutura, as palavras que terminam com o mesmo som.

Moraes e Leite (2005) afirmam que as cantigas populares, sobretudo as de roda, são consideradas curtas, envolvem semelhança sonora entre as palavras, fator preponderante para o desenvolvimento da reflexão fonológica, independente dos seus significados e contribuem nas situações de ensino direcionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética.

No decorrer da atividade, o estudante ‘cinco’ solicitou ajuda para a realização da leitura do texto. Sentamos lado a lado, e enquanto apontava a palavra com o dedo indicador, pronunciávamos o início da palavra para que ele pudesse acompanhar. Realizamos essa mesma intervenção com os estudantes ‘um, dois, sete e oito’, os demais realizaram a leitura das tiras, pois estabeleceram relação com a letra da cantiga.

A segunda etapa da atividade exigiu maior atenção dos alunos, que ao organizar as frases recortadas fora da sequência solicitaram nossa ajuda para confirmar se estava certa ou errada. Confirmamos diante dessa atividade de reconstrução do texto da cantiga “A canoa virou” maior aproximação dos estudantes na realização da leitura. Em determinados momentos, os estudantes cantavam a letra e acompanhavam a palavra apontando no texto.

Essa atividade nos reporta a Rojo (2000), que mostra a relevância do trabalho com os gêneros textuais como uma extraordinária oportunidade para fazer usos sociais da língua agregada ao cotidiano, na forma como acontecem no dia a dia, na vida das pessoas. Porém, a autora adverte que existem diferenças entre o uso do gênero na sociedade e a maneira como é ensinado, considerando a dificuldade que ainda prevalece ao explorar os aspectos ligados à estrutura composicional, ao conteúdo temático e ao estilo de cada gênero. Considera também que em determinadas situações didáticas o estudo dos gêneros textuais envolve a opção por dados elementos, levando em consideração os grupos de alunos envolvidos no trabalho, suas capacidades de linguagem e os conhecimentos produzidos.

O estudo dos gêneros textuais constitui-se como um instrumento didático que pode ser desenvolvido em diversos contextos. Em nosso caso, no trabalho com o gênero cantiga buscamos o respeito às especificidades dos indivíduos no uso da linguagem, bem como a valorização dos conhecimentos produzidos anteriormente.

A efeito Shimazaki, Auada e Menegassi (2016, p. 123), ressaltam que “dentre os conceitos científicos mediados pela escola, há os conceitos relativos aos gêneros textuais e à cada especificidade de gênero”. Revelam ainda, que a exploração dos gêneros textuais que circulam nas instituições escolares estão amparados pelos documentos oficiais como exemplo Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000). Desse modo podemos inferir que os gêneros textuais ocupam um espaço relevante nas propostas pedagógicas das instituições escolares e se configuram como um instrumento para a apropriação dos conceitos científicos, à medida que desenvolvem a oralidade e a escrita.

Na leitura do texto “A canoa virou” com objetivo de identificar os espaços entre as palavras (explorar o conceito de palavras). Fizemos a leitura coletiva do texto aos estudantes utilizando a letra da cantiga em folha digitalizada; solicitamos que escolhessem um lápis colorido para pintar os espaços entre as palavras. Orientamos que deveriam pronunciar a palavra lida preenchendo os espaços entre as palavras com o lápis colorido.

No decorrer da leitura, orientamos os estudantes a fazer uma pausa para cada espaço pintado. Procuramos acompanhar a sua leitura com atendimento individualizado. Foi possível observar que os estudantes “um, dois, sete, e oito” não compreenderam o comando da palavra “entre”, ao perguntarem se poderiam pintar a

palavra inteira. Nesse instante, sentimos a necessidade de explorar o conceito de alguns termos muito utilizados no processo de alfabetização como: antes, depois, dentro, fora, entre, meio, início, fim, acima, abaixo, lado direito, lado esquerdo, em frente, atrás. Assim, solicitamos aos estudantes que interrompessem a atividade por alguns instantes e se colocassem em pé um ao lado do outro, prestando muita atenção a cada comando dado pela professora.

Dirigimo-nos ao estudante oito e perguntamos ‘o que você observa ao olhar acima da cabeça?’. Ele relata que tem uma lâmpada pendurada no forro. Continuamos com as perguntas, ‘quem está do seu lado direito?’. Ele olha para a mão que escreve e pronuncia o nome do estudante ‘cinco’; realizamos a mesma pergunta referindo-se ao seu lado esquerdo, e ele responde “o estudante sete”, e finalmente perguntamos quem está entre o sujeito cinco e o sujeito sete, e ele não responde de imediato; inferimos de outra maneira, perguntamos quem está no meio dos estudantes ‘cinco e sete?’, ou seja, quem está entre os estudantes ‘cinco e sete?’, e ele responde: “sou eu, estudante oito”.

Prosseguimos com os demais estudantes até que todos participassem da atividade. Parabenizamos a participação e retomamos a atividade anterior, que enfatiza a importância da organização do texto no que se refere aos espaçamentos entre as letras, sílabas, palavras, frases.

As respostas dos estudantes “um, dois, sete e oito” revelam uma dificuldade em compreender o enunciado da atividade proposta referente à palavra “entre”. Constatamos que os estudantes não interpretaram a linguagem escrita, mas à medida que intervimos por meio da interação entre os pares, estabelecemos relações entre os objetos. Possibilitamos o diálogo por meio de perguntas que permitiram a compreensão proposta na atividade.

Podemos afirmar que esses estudantes necessitam de maior atenção por parte do professor quanto aos enunciados das atividades. Ainda deve se trabalhar o uso do dicionário em sala de aula com o objetivo de expandir o nível de compreensão e interpretação nos repertórios das palavras. Constatamos que muitas vezes direcionamos a atividade utilizando um vocabulário que não atende a especificidades de todos os estudantes, ou seja, podemos utilizar vários sinônimos durante o direcionamento, além de facilitar a compreensão promovemos o enriquecimento do vocabulário em consequência aprimoramento da linguagem oral.

Diante do exposto apresentamos as contribuições de Vigotski (2000), ao revelar diferenças no processo de abstração referentes a linguagem oral e a linguagem escrita. De modo que a linguagem oral possui um caráter arbitrário e inconsciente, ou seja, se manifesta por meio do convívio social com falantes de uma determinada língua, nas relações entre os objetos ao apontar e nomear seguida de uma necessidade manifestada pelo indivíduo falante.

Na atividade 9 - exploração do conceito de rimas. Realizamos essa atividade de leitura, com acompanhamento da letra da cantiga, para que os estudantes estabelecessem a relação entre a fala e a escrita. Inicialmente, convidamos os alunos para ouvir, cantar e dançar as cantigas do CD 'Cantigas de Roda', dentre as quais destacamos: "Pai Francisco- Aí eu entrei na roda- Caranguejo não é peixe- Onde está a Margarida- Atirei pau no gato- Ciranda cirandinha- Linda rosa juvenil- A canoa virou". O objetivo principal era a apreciação das cantigas folclóricas para estimular os movimentos coordenados, o ritmo, a percepção auditiva e a oralidade.

Observamos que o estudante "um" se familiarizou aos poucos com o ritmo das cantigas, apresentando movimentos mais lentos e descoordenados. Intervimos, e o convidamos para que observasse os gestos e os movimentos da professora e do colega e tentasse acompanhar.

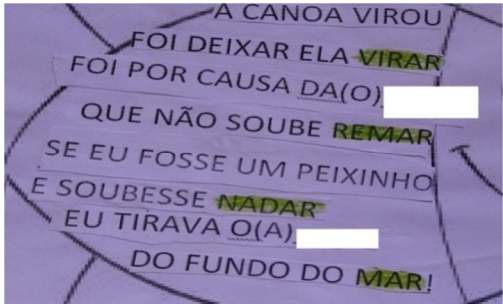
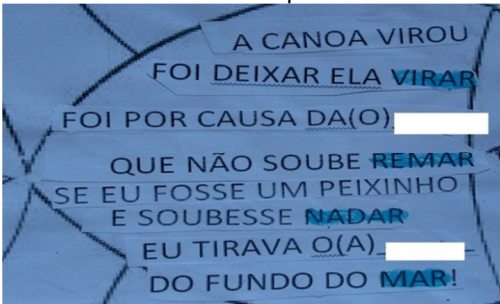
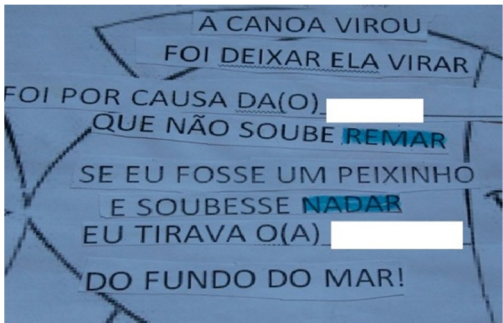
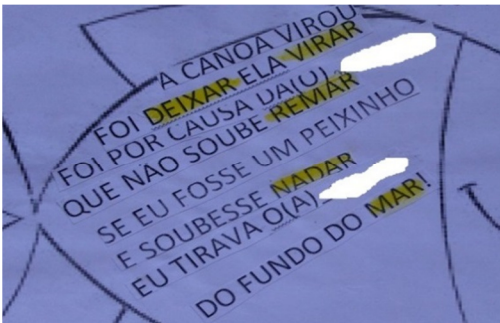
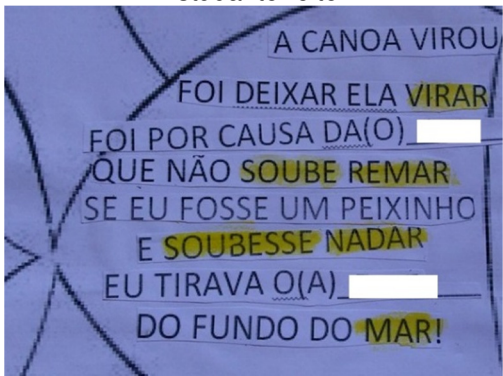
A cada cantiga apresentada, utilizamos um ritmo diferenciado, e ao finalizar a atividade, constatamos que o estudante "um" estava mais descontraído, dançando com mais leveza com o colega. Também utilizamos esse momento de familiarização com as cantigas populares para motivar os estudantes para a atividade de exploração das rimas desenvolvida na sequência.

Vigotsky (2003, p. 76) afirma que "A separação dos aspectos intelectuais dos afetivos é um dos defeitos da psicologia tradicional. Diz que o pensamento tem sua origem na motivação". Dessa maneira, os estudantes com dificuldades de aprendizagem, quanto mais motivados pelo professor, mais são capazes de concluir as atividades propostas com êxito.

Ao dar encaminhamento à atividade, solicitamos aos estudantes que retornassem aos seus lugares para realizar a leitura do texto da cantiga "A canoa virou". Solicitamos aos alunos que realizassem a leitura e colorissem com lápis as palavras que terminavam com o mesmo som. Para tanto, recorreremos à letra da

música colada na imagem de um peixe e pedimos que os alunos destacassem as rimas primeiro por meio da oralidade e em seguida pelo destaque no texto escrito.

Quadro 16: Identificação das rimas no texto

Estudante “três” 	Estudante “quatro” 
Estudante “cinco” 	Estudante “sete” 
Estudante “oito” 	Os estudantes “um, dois e seis” estavam ausentes.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados de seu arquivo pessoal.

Verificamos, por meio dessa atividade, que apenas o estudante “sete” identificou todas as rimas da cantiga (deixar, virar, remar, nadar, mar); o estudante “quatro” não incluiu a palavra deixar; o estudante ‘cinco’ identificou apenas duas palavras (remar e nadar), e o estudante ‘oito’ identificou as rimas (virar, remar, nadar e mar), no entanto incluiu as palavras ‘soube e soubesse’.

Houve a necessidade de intervirmos nessa atividade. Assim, realizamos a leitura dos resultados, comparamos uma atividade com a outra por meio da troca, e em dupla os estudantes analisaram as diferenças de uma atividade e outra, culminando em uma troca de discussão entre os pares referente às rimas.

O sujeito “oito” também grifou as palavras “soube e soubesse”. Isso nos revela que ele associou a rima também ao som inicial da palavra; exploramos essa situação com os demais estudantes incluindo as palavras “virou e virar”, “canoa e causa” para ressaltar o significado de rimas nas palavras.

Essa intervenção possibilitou a interação entre os pares, a observação das diferenças nas palavras grifadas, ou seja, discutiram as falhas cometidas no decorrer da atividade. Os estudantes não desviaram o foco da atividade, em todo o momento procuravam fazer a leitura do texto, o que foi essencial para que estabelecessem a relação grafema/fonema presente na cantiga.

Com a atividade 10: Jogo da memória de rimas, observamos que os estudantes apresentavam dificuldades em compreender o significado das rimas no texto. Dessa forma, optamos por reforçar a atividade utilizando o jogo da memória de rimas como um instrumento mediador. Confeccionamos 20 pares de fichas com rimas de palavras contextualizadas de acordo com o tema da cantiga e também com as especificidades dos estudantes que vivem no campo.

Iniciamos o jogo apresentando as regras, definimos o número de estudantes por rodada, tirar o par/ímpar para dar início do jogo. As fichas assim que visualizadas deveriam ser dispostas na mesa imediatamente, e venceria a rodada quem possuísse o maior número em pares de fichas rimadas, e por fim o vencedor deveria fazer a leitura de todas as fichas acumuladas ao grupo.

Figura 7: Jogo da memória



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Selecionamos anteriormente as palavras chaves da cantiga: canoa, virou, deixar, virar, peixinho, nadar, tirava, mar. Realizamos a roda da conversa discutindo sobre a vida no campo, momentos de lazer: tipo de brincadeiras, de brinquedos, a forma de sustento e trabalho das famílias, quais as ferramentas utilizadas para o trabalho no campo, os alimentos mais produzidos. Conforme os alunos iam falando informalmente, registramos na lousa as palavras, que foram escritas abaixo da palavra chave, como no exemplo: DEIXAR, PULAR, ARAR, PESCAR, NADAR, CAPINAR, PEIXINHO, CARRINHO, SOZINHO, VIZINHO, CARINHO, CANOA, PESSOA, BOA, GAROA, PÃO, CHÃO, MÃO, MACARRÃO, MAMÃO, MELÃO, POVÃO, UNIÃO...

Realizamos a leitura das palavras, que posteriormente foram digitalizadas e fixadas nas fichas para confecção do jogo da memória de rimas. Os estudantes participaram dessa atividade de acordo com as orientações, houve interação e discussão entre os pares durante as jogadas, certificando se realmente as palavras rimavam.

Desenvolvemos o jogo da memória em outros momentos da intervenção, considerando que essa prática deve ser consolidada como instrumento metodológico na SRM visando à superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Dentre os conceitos explorados no decorrer do jogo, salientamos a relação dos sons iniciais e finais, a percepção, atenção e memória que são

elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Apresentamos a seguir o desempenho dos estudantes após as intervenções.

Assim a atividade 11 que foi o final do conceito de rimas, o início se deu relembrando o conceito de rimas por meio da oralidade. Os estudantes elencaram várias palavras que haviam sido exploradas anteriormente, e na sequência realizamos a atividade escrita para que os alunos listassem palavras que rimassem com a letra da cantiga. Apresentamos os relatos da transcrição e na sequência os resultados da atividade escrita.

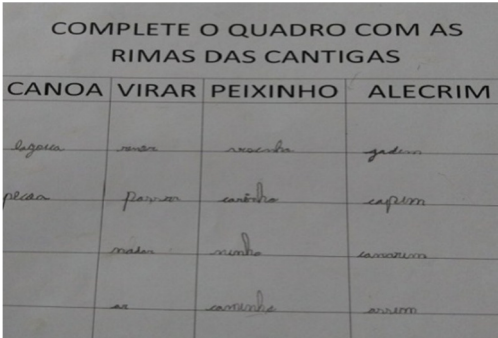
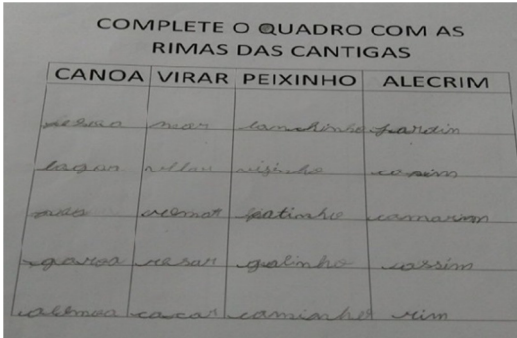
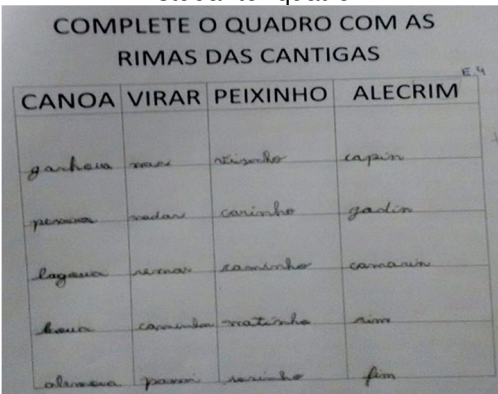
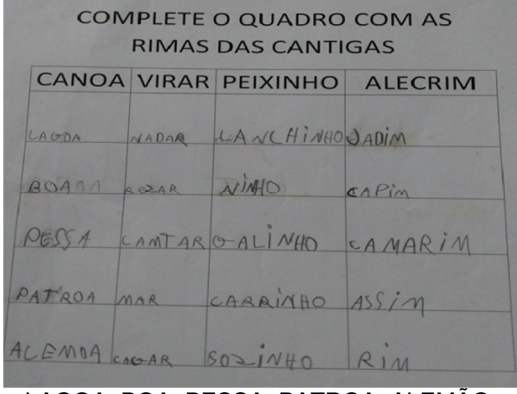
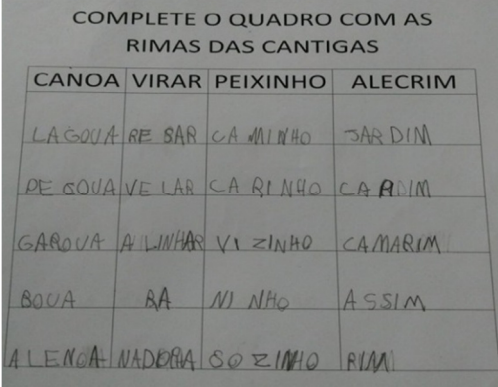
Quadro 17: Transcrição: conceito de rimas

P: Hoje vamos relembrar dos momentos que cantamos, dançamos, lemos, escrevemos, brincamos com a cantiga, será que vocês conseguem me dizer uma lista de palavras que rimam? O que vocês entendem por rimas?
Estudante “quatro”: é as palavras que termina igual do mesmo jeito que agente fala.
Estudante “cinco”: eu sei, falar um monte.
P: Então fala pra gente.
Estudante “cinco”: cantar, dançar, falar, pular.
P: Muito bem!
Estudante “oito”: eu sei! Peixinho, caminho, carrinho.
P. Isso mesmo, parabéns!
Estudante “três”: quando rima no final fica tudo igual! Estrada, enxada, caminhada, mulecada.
P: Isso mesmo!

Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudantes “quatro e três” revelaram a apropriação do conceito de rimas, uma vez que elaboraram uma definição de acordo com as orientações exploradas nas atividades anteriores. Os estudantes “cinco e três” não estabeleceram o conceito de rimas, porém elencaram corretamente uma sequência de palavras rimadas, da qual podemos inferir que compreenderam o conceito de rimas.

Quadro 18: Resultado da atividade final rima

Estudante “dois”  Lagoua, pecoa. Remar, passar, nadar, ar. Vizinho, carinho, ninho, caminho. Jadim, capim, camarim, assim.	Estudante “três”  Pessoa, lagoa, poa, garoa, alemão. Mar, velar, remar, resar, cacar. Jardim, Lanchinho, vizinho, patinho, galinho, caminho capim, camarim, assim, rim.
Estudante “quatro”  Garhoua, pessoa, lagoua, boua, alemoua. Mar, nadar, remar, caminhar, passar. Vizinho, carinho, caminho, matinho, sosinho. Capim, jadin, camarin, rim, fim.	Estudante “cinco”  LAGOA, BOA, PESSA, PATROA, ALEMÃO. NADAR, REZAR, CAMTAR, MAR, CAGAR. LANCHINHO, NINHO, GALINHO, CARRINHO, SOZINHO. JADIM, CAPIM, CAMARIM, ASSIM, RIM.
Estudante “oito”  LAGOUA, PESOUA, GAROUA, BOUA, ALENOA. RESAR, VELAR, ALINHAR, RA, NADORA. CAMINHO, CARINHO, VIZINHO, NINHO, SOZINHO. JARDIM, CAPIM, CAMARIM, ASSIM, RIM.	Os estudantes “um, seis e sete” estavam ausentes.

1 – Transcrições realizadas de acordo com a escrita do estudante.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados de seu arquivo pessoal.

Ao desenvolver a atividade final de escrita sobre as rimas, realizamos a exploração oral com os estudantes de forma coletiva, distribuímos a atividade pré-elaborada com as palavras: canoa, virar, peixinho, alecrim para que acompanhassem verbalmente e na sequência escrevessem as palavras que rimassem abaixo da palavra modelo. Verificamos que os estudantes relacionaram as palavras que rimaram nas respectivas colunas; o estudante “dois” elencou apenas duas palavras na primeira coluna e quatro palavras nas demais, deixando um quadro incompleto.

Neste sentido Soares (2016) destaca que a criança identifica semelhanças por meio dos segmentos sonoros e fonológicos das palavras e não por seu significado, identificando assim a rima.

Uma possível explicação para essa capacidade é o fato de crianças, desde muito pequenas, conviverem no ambiente familiar e/ou em creche e instituições de educação Infantil com textos de folclore infantil, que exploram rimas e aliterações: cantigas de ninar, parlendas, cantigas de roda, trava-línguas. (SOARES, 2017, p. 183)

O estudante “três” concluiu a atividade com êxito, completando as colunas com as rimas. O estudante “quatro” associou as palavras identificadas com as rimas, e notamos que na primeira coluna escreveu: (garhoua, lagoua, boua, alemoua), e na última coluna (capin, jardin, camarin, rim, fim). Podemos assinalar que fez a relação com o som final da palavra. O estudante “cinco” concluiu a atividade com êxito, e o estudante “oito” realizou a atividade por completo, no entanto acrescentou a letra “u” no final da palavra: (lagoua, pessoua, garoua, boua, alenoa), escreveu as mesmas palavras do estudante “quatro”, mas em ordem diferenciada.

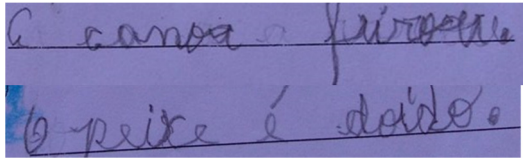
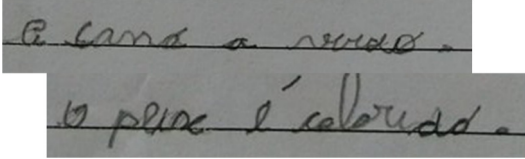
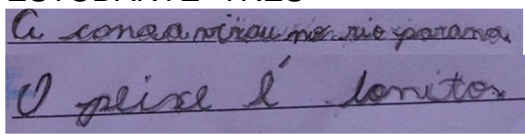
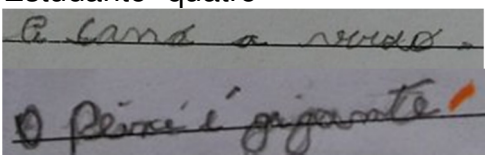
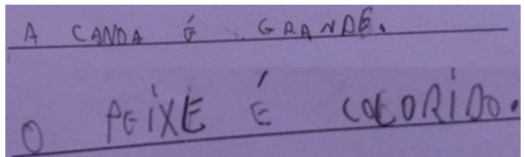
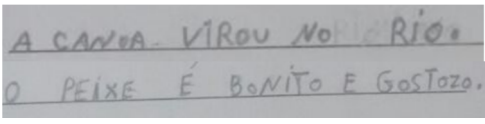
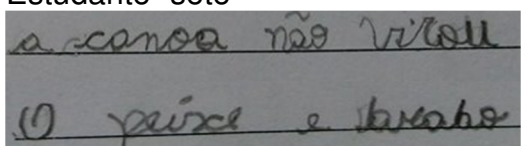
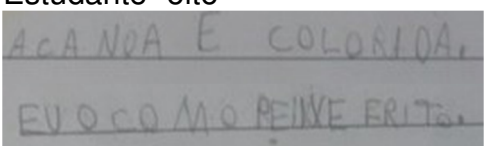
Essa atividade contribuiu para que os estudantes compreendessem o significado de rima¹¹; entendemos que a disposição do quadro em colunas com as palavras de referência e a ênfase dada à exploração da linguagem oral constituíram uma prática pedagógica relevante na apropriação do conceito de rimas.

Na atividade 12: Produção escrita de acordo com o tema trabalhado, realizamos a atividade em folha digitalizada solicitando aos estudantes que

¹¹ Uma rima é a repetição de uma sequência de sons a partir da vogal da última sílaba tônica do verso. Quando a repetição inclui todos os fonemas a partir desse limite, trata-se de uma rima consonântica (também se diz rima consoante).

escrevessem um texto ou frases de acordo com as gravuras. Inicialmente, solicitamos aos estudantes “um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete e oito” que pensassem em um acontecimento, uma experiência vivida no campo de acordo com a gravura e o tema apresentado. Na sequência, apresentamos as produções dos estudantes.

Quadro 19: Produção escrita

Estudante “um”  A canoa furou. O peixe é doido.	Estudante “dois”  A canoa virou. O peixe é colorido.
ESTUDANTE “TRÊS”  A CANOA VIROU NO RIO PARANÁ. O PEIXE É LONITO.	Estudante “quatro”  A canoa virou. O peixe é gigante.
ESTUDANTE “CINCO”  ACANOA É GRANDE. O PEIXE É COLORIDO.	Estudante “seis”  A CANOA VIROU NO RIO. O PEIXE É GIGANTE.
Estudante “sete”  A canoa não virou. O peixe é larado.	Estudante “oito”  A CANOA É COLORIDA. EU O COMO PEIXE FRITO.

1 – Transcrições realizadas de acordo com a escrita do estudante.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados de seu arquivo pessoal.

Ao analisarmos as frases produzidas pelos estudantes, verificamos que todos escreveram frases curtas e diretas, não apresentaram relação com as experiências vividas no campo, não se colocaram como sujeitos da ação. Mediante essas

regularidades, podemos inferir que os resultados apresentados por eles são decorrentes de um vocabulário restrito à medida que supostamente a linguagem oral foi pouco explorada nas situações cotidianas, sejam escolares e ou familiares.

Franchi (2014) relata que é âmbito da oralidade que os escritos das crianças, enquanto representação de pedaços da sua fala ou no contexto de vida para a interpretação, ganham significação, por menores e mais fragmentáveis que sejam (FRANCHI, 2014, p. 107). Diante dessa assertiva, podemos pontuar que a oralidade deve estar presente e ser explorada na maioria das atividades que envolvem alfabetização e letramento a medida que é abordada em diferentes formas de expressão, seja nas cantigas, nas parlendas, nos contos, nas histórias em quadrinhos, nas anedotas e demais gêneros textuais. A oralidade se constitui como uma ferramenta indispensável na interpretação, significação e elaboração de novos conceitos.

Por meio dessa atividade, observamos que os estudantes “um, dois, três, quatro e sete”, que já apresentavam domínio do sistema de escrita alfabética, fizeram uso da letra cursiva na produção de frases, mas não conseguiram concluir a leitura do texto, ou seja, possuem domínio somente da escrita e não da leitura. Podemos, então, afirmar que possuem baixo nível de alfabetização, pois não conseguem escrever palavras compostas pelas sílabas canônicas complexas, e por consequência, apresentam dificuldades na leitura.

Diante dos resultados, verificamos que apenas a frase produzida pelo estudante “oito” estabeleceu alguma relação com as experiências vivenciadas no campo ao se colocar como sujeito da ação: “EU O COMO PEIXE FRITO”.

Identificamos que o estudante “três” não utilizou os espaços entre as palavras no momento da leitura, apresentando frase segmentada. Diante disso, solicitamos ao aluno que pronunciasse a frase lentamente, e com o lápis de escrever fosse marcando com um o sinal de barra cada palavra, e na sequência que repetisse a leitura respeitando cada barrinha, e finalmente que reescrevesse a frase substituindo as barras pelo espaço. Consideramos que esse tipo de intervenção deve ocorrer em todos os momentos em que os estudantes apresentam escrita segmentada, como afirma Cagliari (1998, p. 184): “Tão importante quanto aprender a escrever é aprender a corrigir o que se escreve”.

Com a atividade 13: Jogo da Pescaria. O jogo constituiu-se como atividade final para observarmos o conceito de palavras, frase/verso, texto, de sílaba e de letra.

Antes de iniciarmos o jogo da pescaria, exploramos oralmente a estrutura da cantiga com objetivo de envolver os estudantes na confecção do material, explicamos que para cada palavra, sílaba e letra da cantiga precisaríamos de um peixinho para a pescaria. Realizamos a contagem das letras, sílabas e palavras da cantiga “A canoa virou”, e concluímos que seriam necessárias 32 figuras de peixes confeccionados em cartolina americana apresentando a escrita em frente e verso.

Na sequência, exploramos a leitura da palavra contida em cada peixe, e o estudante apresentava o peixe, fazia a leitura e dizia se era uma letra, uma sílaba ou uma palavra. Os estudantes foram organizados por grupos de três alunos para realizar a pescaria.

Concluimos essa atividade com objetivo de enfatizar os elementos que compõem o texto da cantiga: frases/versos, palavras, sílabas e letras. Ao final da pescaria, os estudantes possuíam os peixes identificados com a letra da cantiga, cantamos o primeiro verso e assim sucessivamente. Na medida em que os estudantes possuíam o peixe com as palavras daquele verso, colocavam sobre a mesa, dizendo se era letra, sílaba, palavra, culminando na organização das frases e do texto final da cantiga.

Para Leontiev (1988) as atividades com jogos que envolvem mais de uma pessoa e permitem as relações sociais, constitui-se em um momento que o foco principal passa pela subordinação do comportamento da criança no decorrer do jogo, preconiza a ação da consciência e do surgimento da própria regra do brinquedo. Desse modo o autor concebe a base de define os jogos de regras, “são jogos cujo conteúdo fixo é mais o papel da situação lúdica, mas a regra e o objetivo”. (LEONTIEV, 1988, p.138).

Inferimos que a atividade da pescaria caracterizou-se com um jogo de regras, a medida que houve interação entre os pares de maneira lúdica, e os objetivos e as regras estavam explícitas, ao que se refere aos compreensão dos conceitos de letra, sílaba, palavra.

Figura 8: Organização das palavras



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Quadro 20: Transcrição: Jogo da pescaria

P: Então nós vamos iniciar a pescaria, olha vamos ver o que você pescou? O que está escrito aí?
 Estudante três: “é o (QUE)”.

P: Muito bem! Será uma letra ou uma palavra? O que você acha?
 Estudante “três”: Acho que é uma palavra por que não tá sozinha.

P: Vocês concordam com ele?

Estudante “cinco”: Eu sim, é uma palavra mesmo.

P: Muito bem! E você estudante quatro o que pescou?
 Estudante responde: Virar.

P: Virar é uma sílaba ou uma palavra?
 Estudante “quatro”: é uma palavra.

Estudante “dois”: eu não pesquei nada ainda.

P: Tenha paciência, você pode mudar de lugar, chegar mais perto.

Estudante “oito”: consegui pegar um peixe, esse tá facinho de ler.

Então diga: tá escrito só o (A).

P: Mas o (A) é uma sílaba, ou uma letra?
 Estudante “oito”: é uma letra, só uma letra.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 21: Resultado do jogo da pescaria

Estudantes	Quem pescou as palavras...	Quem pescou sílabas...	Quem pescou letras...	Total de Peixes
Um	VIROU MAR	DO	E	4
Dois	DEIXAR POR REMAR PEIXINHO			4
Três	QUE CAUSA NADAR	DO	O/A	5
Quatro	VIRAR FOI TIRAVA	DO	EU	5
Cinco	ELA SOUBE FUNDO		O/A	4
Seis	CANOA POR		EU	3
Sete	FOI SOUBESSE	SE		3
Oito	FOI FOSSE	DO	A	4

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos resultados do jogo de pescaria.

Discutimos e analisamos o resultado final da atividade de pesca. Elaboramos uma sequência de perguntas para serem respondidas oralmente:

Quantas palavras cada estudante pescaram? Quantas sílabas? Quantas letras? O que mais aparece na cantiga? Palavras? Sílabas?

Quantas frases/versos têm na cantiga?

Esse jogo teve vencedor? Que importância vocês dão a isso?

Essa atividade permitiu que estudante “um” conceituasse as palavras: (virou, mar), a sílaba (do), e a letra (e).

O estudante “dois” as palavras: (deixar, por, remar, peixinho).

O estudante “três” as palavras: (que, causa, nadar), a sílaba (do), e letra (o/a).

O estudante “quatro” as palavras: (virar, foi, tirava), a sílaba (do) e a letra (e).

O estudante “cinco” as palavras: (ela, soube, fundo), as letras (o/a).

O estudante “seis”: as palavras: (canoa, por), e a letra (e).

O estudante “sete”: as palavras (foi, soubesse) e a sílaba (se).

O estudante “oito”: as palavras (foi, fosse), a sílaba (do) e a letra (a).

Constatamos que por meio da nossa intervenção e nas interações entre os pares os alunos se apropriaram dos conceitos de texto, frase, palavra, sílaba, e letra,

também destacamos a importância do jogo educativo como uma prática pedagógica eficaz no processo de alfabetização e letramento.

Para finalizarmos a pesquisa, solicitamos aos estudantes que retratassem suas vivências por meio da pintura. Retomamos os momentos de amizade, de aprendizagem que vivenciamos durante a pesquisa. Propomos que expressassem nessa atividade as experiências que a vida no campo proporciona a cada um na escola, na família, na comunidade.

Disponibilizamos um prato de papelão, tinta guache, pincel para a realização da atividade, e compartilhamos a obra de arte de cada estudante que explicava ao grupo o significado da ilustração. Concluí a atividade solicitando aos estudantes que escrevessem o que haviam expressado por meio da obra de arte, de forma que na visão de Luria (1994) o desenho é o princípio da escrita quando possui as funções de reproduzir algo.

Entendemos que o desenho antecede a escrita, ou seja, antes mesmo de desenvolver a fala a criança estabelece relações por meio de gravuras, identifica objetos, nesse sentido as crianças precisam fazer uma descoberta básica “a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases” (VIGOTSKY, 2009, p. 140).

Figura 9: Pintura na tela: vida no campo



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os estudantes iniciaram a produção escrita, e no decorrer da atividade solicitavam nossa ajuda em relação ao que poderiam escrever. Sentimos necessidade de inferirmos oralmente por meio das seguintes indagações:

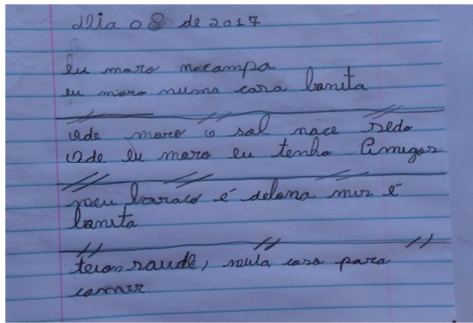
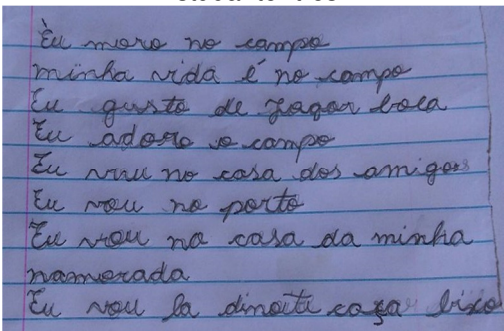
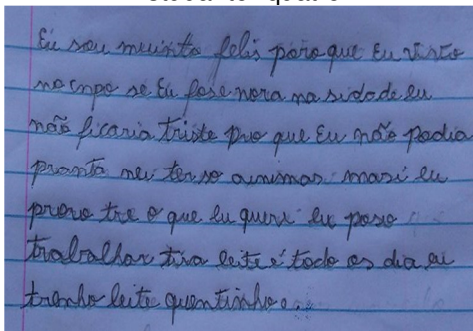
Como é a vida de vocês aqui no campo? O que vocês fazem no dia a dia?

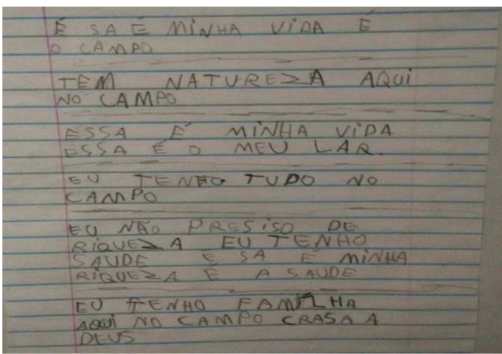
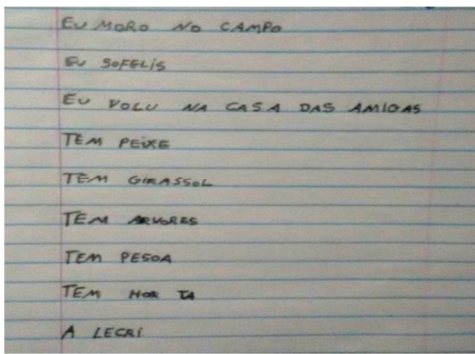
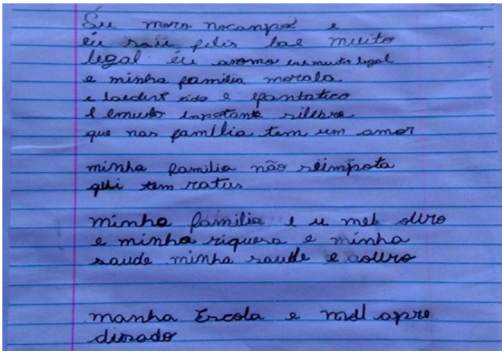
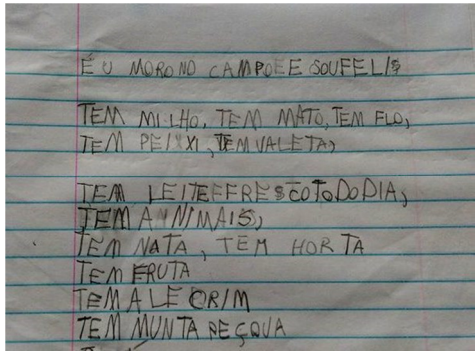
O que tem de especial aqui, que não encontramos na cidade?

Como é o lugar onde vocês moram? A casa, o assentamento?

Constatamos, por meio da produção escrita, que a maioria dos estudantes utilizaram desse recurso para a produção de texto, como é possível verificar no quadro 22 a seguir:

Quadro 22: Produção final do texto: vida no campo

Estudante “um”  Eu moro no canpo e gosto de jogabola nedade bicicleta. FIM.	Estudante “dois”  Eu moro no campo Eu moro numa casa bonita Ode moro o sal nace todo Ode eu moro eu tenho Amigos Meu barraco é de lona mis é bonito Teion saúde, muta cosa pra comer.
Estudante “três”  Eu moro no campo Minha vida é no campo Eu gosto de jogar bola Eu adoro o campo Eu vou na casa dos amigos Eu vou no porto Eu vou na casa da minha namorada. Eu vou la dinoite caça bixo.	Estudante “quatro”  Eu sou muuito felis poro que Eu vivo no cnpo se Eu fosse nora na sidade eu não ficaria triste proque eu não poderia pranta nei ter so animais masi eu proco tre o que eu queru eu poso trabalhar tira leite é todo os dia eu trenho leite quentinho.
Estudante “cinco”	Estudante “seis”

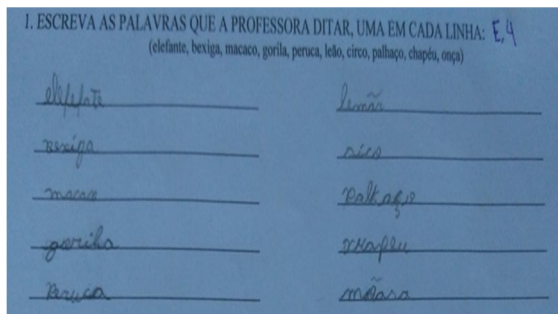
 É SA É MINHA VIDA É O CAMPO TEM NATUREZA AQUI NO CAMPO ESSA É MINHA VIDA ESSA É O MEU LAR. EU TENHO TUPO NO CAMPO EU NÃO PRECISO DE RIQUEZA EU TENHO SAUDE É SA É MINHA RIQUEZA É A SAUDE EU TENHO FAMÍLIA AQUI NO CAMPO CRASA A DEUS É SA E MINHA VIDA É O CAMPO TEM NATUREZA AQUI NO CAMPO ESSA É MINHA VIDA ESSA É O MEU LAR. EU NÃO PRECISO DE RIQUEZA EU TENHO SAUDE ESA É MINHA RIQUEZA É A SAUDE. EU TENHO A FAMÍLIA AQUI NO CAMPO CRASA A DEUS	 EU MORO NO CAMPO EU SOFELIS EU VOLU NA CASA DAS AMIGAS TEM PEIXE TEM GIRASSOL TEM ARVORES TEM PESOA TEM HORTA A LECRI EU MORO NOCAMPO EU SOFELIS EU VOLU NA CASA DAS AMIGAS TEM PEIXE TEM GIRASSOL TEM ARVORES TEM PESOA TEM HORTA A LECRI.
Estudante “sete”  Eu moro no campo e eu sou felis la e muito legal eu anomo la e muito legal e minha familia morala e la e diver tido e fantatico e muito importante silebra que nas familia tem um amor minha familia não seimpota que tem ratus minha familia e u mel ouro e minha riqueza e minha saude minha saude e ouro manha Escola e mel apre dunado Eu moro no campo e eu sou felis la e muito legal eu anomo la e muito legal e minha família morala la e diver tido e fantatico e muito importante silebra que nas família tem um amor minha família não seimpota que tem ratus minha família e meu ouro e minha riqueza e minha saúde minha saúde e ouro minha escola é meu apredisado	Estudante “oito”  EU MORO NO CAMPO E SOUFELIS TEM MULHO, TEM MATO, TEM FLO, TEM PEIXI, TEM VALETA TEM LEITE FRESCO TODOS DIA, TEM ANIMAIS, TEM NATA, TEM HORTA TEM FRUTA TEM ALECRIM TEM MUNTA PEÇUA EU MORO NO CAMPO E SOUFELIS TEM MULHO, TEM MATO, TEM FLO TEM PEIXI, TEM VALETA, TEM LEITE FRESCO TODOS DIA, TEM ANIMAIS, TEM NATA, TEM HORTA TEM FRUTA TEM ALECRIM TEM MUNTA PEÇUA.

1 – Transcrições realizadas de acordo com a escrita do estudante.

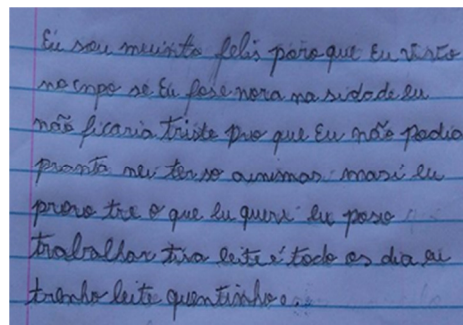
Fonte: Elaborado pela autora, com base nas atividades aplicadas com os estudantes.

Com base no quadro 22, podemos reconhecer que as ideias contidas no texto nos revelam que para qualquer produção escrita, as relações de vivência social com o meio são essenciais, pois as crianças conseguem descrever o que vivem no seu dia a dia. Como afirma Luria (1988) é por meio das palavras que a criança consegue superar todas as suas experiências sensoriais, onde consegue trabalhar mentalmente com os objetos e a sua realidade.

Estudante "quatro" inicial

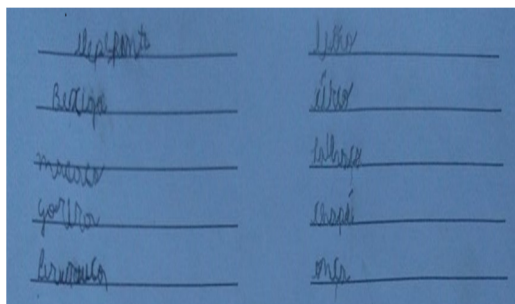


Estudante "quatro" final

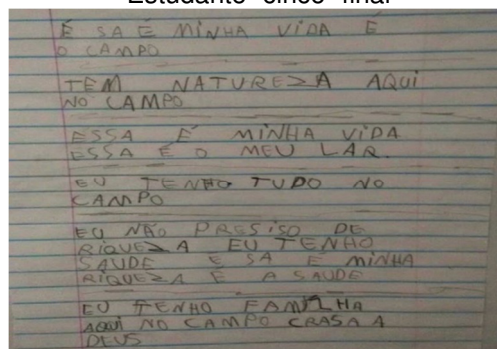


Eu sou muinto felis poro que Eu vivo no cnpo se Eu fosse nora na sidade eu não ficaria triste proque eu não podeia pranta nei ter so animais masi eu proco tre o que eu queru eu poso trabalhar tira leite é todo os dia eu trenho leite quentinho.

Estudante "cinco" inicial

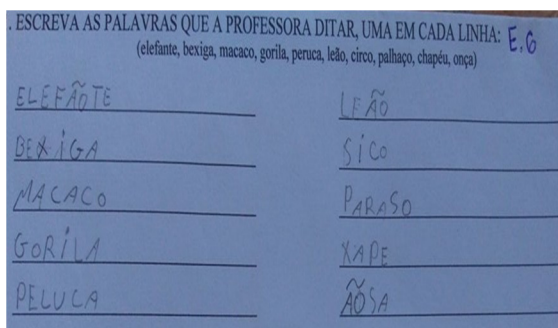


Estudante "cinco" final

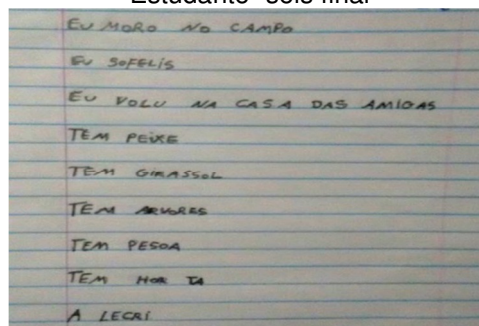


É SA E MINHA VIDA É O CAMPO
TEM NATUREZA AQUI NO CAMPO
ESSA É MINHA VIDA
ESSA É O MEU LAR.
EU NÃO PRESISO DE RIQUEZA EU TENHO SAUDE ESA É MINHA RIQUEZA É A SAUDE.
EU TENHO A FAMÍLIA AQUI NO CAMPO CRASA A DEUS

Estudante "seis" inicial



Estudante "seis" final



Ainda a este respeito Antunes (2014) afirma que não faz sentido trabalhar a gramática quando o aluno ainda não sabe ler e escrever, destacando que a principal função da escola está em ensinar a leitura e a escrita como a utilização de textos que possuem sentidos e contextualizem a gramática.

Nesse sentido, os resultados confirmam que os estudantes apropriaram-se de novas convenções sonoras, como, por exemplo: o som do fonema [an], grafado ã, an, am... do fonema [on] grafado õ, on, om, como referenciados na avaliação inicial na escrita das palavras, onça (VC), elefante.

Evidenciamos a aquisição de novas construções silábicas ao analisar a escrita inicial e final do estudante “oito” na formação das sílabas canônicas apresentadas nessa escrita:

Avaliação inicial: **CVC**: (ELEFÉTE- ELE**F**ANTE)

Avaliação final: **CVC**: (CAMPO-**TEM**).

Avaliação inicial: **CCV**: (PALAÇO- PAL**HA**ÇO).

Avaliação final: **CCV**: (MIL**H**O).

Avaliação inicial: **CVC**: (CICO-**CIR**CO)

Avaliação final: **CVC**: (**H**ORTA).

Entendemos que exploração do conceito de rimas por meio da Cantiga “A canoa virou”, explorada tanto na oralidade como na escrita por meio dos jogos, configurou-se em um instrumento mediador para o avanço dos estudantes no desempenho da leitura. Para essa afirmação, tomamos como referência as leituras dos estudantes vídeogravadas na avaliação inicial, em que apresentavam dificuldades de leitura em relação às sílabas canônicas (VCC- CVC- CCV-CVCC- CCVC- CCVV-CCVCC).

Por meio dos estudos Vigotsky (1988), Luria (1986) e Leontiev (2004), que o intelecto se caracteriza pela relação dialética entre as capacidades de atenção, memória, percepção, generalização e abstração, das quais não dependem uma das outras, no entanto, o desenvolvimento de cada uma delas contribui para o desenvolvimento das demais, culminando com a formação do pensamento

Constatamos que os estudantes aprenderam o significado de texto, frase/verso, palavra, sílaba e letra no momento da organização do texto da cantiga “A canoa virou”, ante a solicitação que deveriam dispor os peixes identificados com a

letra da cantiga sobre a mesa, ler e em seguida dizer a que grupo pertencia (palavra, sílaba ou letra).

Finalizamos essa análise destacando a atividade da contextualização, e confirmamos o grau de letramento social dos estudantes no momento das discussões, o respeito com o lugar onde vive, as noções de perigo, noções de sustentabilidade, preocupação com a preservação do rio, noções de relação de trabalho remunerado.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, partimos da seguinte questão: 'Como a oralidade pode se constituir em um instrumento metodológico para reflexão e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) em alunos com dificuldades de aprendizagem da Sala de Recursos Multifuncional do Campo.

Esse questionamento inicial norteou este estudo, cujo objetivo foi investigar o processo de alfabetização e letramento dos alunos que com baixo rendimento escolar e com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita foi realizada em uma escola do/no campo situada na região noroeste do Paraná.

Organizado em quatro seções, este texto se constrói na tentativa de análise e compreensão da importância da linguagem oral no processo de aquisição da leitura e da escrita considerando a avaliação inicial e o resultado final. A análise dos documentos, a reunião das pesquisas realizadas no banco de dados do INEP, MEC, SEED, as leituras fundamentadas em Vigotsky; Leontiev e Lúria (1988), Lúria (1988), Leontiev (2004) Fernandes Caldart (2009), Arroyo (2011), Soares (2011), entre outros subsidiaram a compreensão e a análise da temática aqui apresentada.

Na segunda seção, intitulada Educação do/no Campo, constatamos que as políticas públicas direcionadas à Educação envolvem as lutas pela conquista da terra e de uma educação de qualidade. Foi possível observar no discurso dos alunos, dos professores e dos pais que essa luta se concretiza no cotidiano escolar.

Na terceira seção, verificamos a história da Educação Especial enquanto processo de democratização das políticas públicas que envolvem a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Constatamos que a modalidade AEE é um espaço privilegiado para sustentar os princípios da inclusão, que não se constitui como ato isolado, mas sim em uma conscientização coletiva. Os dados confirmam que o Estado do Paraná se destaca entre os demais estados brasileiros ao realizar atendimento do AEE atingindo 10% da população.

Na quarta seção, constatamos as contribuições do gênero textual cantigas no processo de apropriação de escrita alfabética, no contexto da linguagem oral considerando as especificidades da Educação do Campo. As dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes nos remeteram a um olhar atento ao

processo de alfabetização, sobretudo à prática pedagógica utilizada. Os estudantes aqui avaliados nas atividades, utilizando-se do gênero textual cantiga permitiram a reflexão sobre os aspectos da correspondência grafema fonema, resignificando a construção das sílabas canônicas. Estes, por conseguinte, melhoraram a escrita e a leitura a partir das atividades com eles desenvolvidas.

Em relação aos resultados obtidos, em comparação com a atividade inicial, observamos que os estudantes demonstraram a superação conceitual no conceito de texto, frase, palavras e letras. Neste estudo, evidenciamos que a mediação por meio de signos, dentre estes a linguagem oral e escrita, desenvolvida com o gênero textual cantiga, configurou-se como um instrumento fundamental no processo de alfabetização e letramento dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Os estudantes “dois, três, quatro, cinco e sete” avançaram na sistematização da escrita no que se refere à produção de frases para a produção de pequenos textos, ou seja, ampliaram o repertório de palavras, incluíram algumas conexões, demonstraram maior confiança na escrita. Destacamos que nem todas as dificuldades foram superadas, pois nesse momento não levamos em consideração as normas gramaticais, mas sim a utilização das formas convencionais do sistema de escrita alfabética.

Os resultados também confirmaram que os estudantes apropriaram-se de novas convenções sonoras como o som do fonema [an], grafado ã, an, am... do fonema [on] grafado õ, on, om, como referenciados na avaliação inicial na escrita das palavras, onça (VC), elefante. Constatamos a aquisição de novas construções silábicas na formação das sílabas canônicas apresentadas na avaliação final do estudante “oito”. Avaliação inicial: **CVC**: (ELEFÉTE- ELEFANTE). Avaliação final: **CVC**: (CAMPO-TEM). Avaliação inicial: **CCV**: (PALAÇO- PALHAÇO). Avaliação final: **CCV**: (MILHO). Avaliação inicial: **CVC**: (CICO-CIRCO) Avaliação final: **CVC**: (HORTA).

Entendemos que a exploração das rimas por meio da Cantiga “A canoa virou”, explorada tanto na oralidade como na escrita por meio dos jogos, configurou-se em um instrumento mediador para o avanço dos estudantes no desempenho da leitura. Tomamos como referência para análise as leituras dos estudantes, vídeo gravadas na avaliação inicial, em que apresentavam dificuldades de leitura em relação às sílabas canônicas (VCC- CVC- CCV-CVCC- CCVC- CCVV-CCVCC).

Diante dos resultados apresentados, sugerimos à professora regente, juntamente com a equipe pedagógica, uma readequação no planejamento das atividades e no cronograma de atendimento dos estudantes “dois, três, quatro e sete” considerando o nível de desempenho na leitura e escrita após a intervenção.

Constatamos nessa etapa que as atividades envolvendo o gênero textual cantiga propiciaram maior grau de concentração e atenção, função necessária para o estabelecimento da abstração e da generalização dos alunos com dificuldades de aprendizagem, especificamente nas atividades que exigiram maior grau de complexidade. Dentre estas, ressaltamos a produção de escrita espontânea, a leitura e apropriação do conceito de rimas. Durante o processo de intervenção, enfatizamos relação da linguagem oral com a escrita, a relação grafema/fonema, as formas convencionais do sistema de escrita alfabética, a contextualização das práticas de letramento presentes no discurso dos estudantes.

Diante do exposto, evidenciamos que a exploração do gênero textual Cantiga atendeu às especificidades dos sujeitos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional do Campo, levando em consideração a sua realidade, em que alguns são filhos de pescadores e moradores da região portuária e reconhecem a importância dessa prática na comunidade campesina.

Foi possível contextualizar o processo de alfabetização à prática social do letramento durante as discussões em sala de aula de diversos relatos de experiências que revelaram a preocupação dos sujeitos com a preservação do meio ambiente, como exemplo o cuidado com a preservação das nascentes, das matas, o destino do lixo produzidos pelos turistas e pelos próprios moradores, relacionado a preservação do ambiente com a preservação da vida.

O vínculo estabelecido pela pesquisadora com os alunos da Sala de Recurso Multifuncional, com a comunidade escolar e as famílias dos assentados influenciou diretamente nos resultados obtidos. São eles que nos fornecem os principais indicadores que direcionam o planejamento das mediações e nos quais podemos nos certificar dos avanços obtidos com o trabalho realizado.

Por fim, reafirmamos a relevância deste estudo, que se efetivou por meio da oralidade desenvolvida com o gênero textual cantiga, por ser considerado um rico instrumento metodológico para as práticas da alfabetização e letramento, visto que seus textos apresentam uma cadência sonora e rítmica que permitem a exploração

da leitura e da escrita de maneira lúdica, e que estão presentes no repertório do aluno bem como no meio social e cultural em que está inserido.

Consideramos pertinente a continuidade dessa temática em pesquisas futuras sobre a relevância do gênero textual cantigas na apropriação das normas gramaticais e ortográficas na produção texto, incluindo jogos educativos como um instrumento metodológico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R.A. **Educação e inclusão escolar**: a prática pedagógica da sala de recursos de 5º a 8º séries. Editora UNIJUÍ; Maringá, 2008.

ALMEIDA, M.S.R. **O que é deficiência intelectual ou atraso cognitivo?** São Paulo, 2007. Disponível em: Acesso em 28.11.2017.

ALVES, D.D.O. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para o atendimento educacional especializado. Brasília; Ministério da Educação, 2006.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARANHA, M^a.S. **Educação Inclusiva**: a escola. Coordenação Geral SEESP/MEC; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1995.

ARROYO, M.G; CALDART, R.S; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. 5.ed.; Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **O direito do trabalhador à educação**. In: GOMEZ, Carlos Minayo [et al.]. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.103-127.

_____. **Trabalho-educação e teoria pedagógica**: perspectivas de final de século. Petrópolis/RJ: Vozes; 1998.

AUADA, V.G.C. **Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual**. Centauro, Maringá, 2015.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. 3.ed. Martins. Vozes, São Paulo; 2000.

BARRETO, G. **Tecnologia e educação**: trabalho e formação docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, dez. 2008.

BONETI, W. **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 2010.

BOROWICC, R. **Processos de Escolha de Livros Didáticos em Escolas de Assentamento**: diálogos e tensões. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016. 160 f.

BRANDÃO, E. C. **A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da consciência.** In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: Trabalho e Políticas Sociais no Século XXI, 2012. Anais; Marília, 2012.

_____. **História Social:** da invasão do Brasil ao maxixe e lambari. Maringá: Massoni, 2003. 235 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Centro Gráfico do Senado Federal – Brasília, 1988.

_____. Presidência da República. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: **dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial.** MEC; SEESP, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Ministério da Educação. Lei 9394/96; MEC; Brasília, 1996.

_____. **Decreto Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Disponível em: . Acesso em: 28.11.2017.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

_____. **Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência.** Decreto 3298/09.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio:** linguagem, códigos e suas tecnologias. 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação. Lei 10.172.** Brasília; 2000.

_____. **Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência.** Brasília; 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília; 2008.

_____. Resolução nº 4/2009 – **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. BRASILO, 2009

_____. Decreto 7611; Brasília; 2011.

_____. Plano Nacional de Educação. 2013

_____. Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015.

_____. Instrução nº 07/2016 SEED/ DUED – PR ----- 2016.

_____. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa:** o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** artes. Brasília: MEC/ SEF: 1998.

BUENO, J.G.S. **As políticas de inclusão escolar:** uma prerrogativa da educação especial? Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). Educação Especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2017.

CAIDO, K. R. M.; MELETTI, S.M.F. **Educação Especial na educação do campo:** 20anos de silêncio. GT 15. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 17 p. 93 -104 maio/agosto, edição especial, 2011.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & linguística.** São Paulo: Scipione, 1998.

CALDART, R.S. **A escola do campo em movimento.** Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) Brasil. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/EducacaoMII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf>. Acessado em 10 de setembro de 2016.

CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Escola é mais que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **A escola do campo em movimento.** Projeto popular e escolas do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2003.

CEREZUELA, C. **Política Nacional de Educação Inclusiva:** um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras / Cristina Cerezuela.— Maringá, 2016.

CIASCA, S.M. **Distúrbios e dificuldades de aprendizagem:** uma questão de nomenclatura. In: Ciasca SM, ed. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2004.

COELHO, D. T. **Dificuldades de aprendizagem específicas:** Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia. Porto, Areal Editores, 2013 (224 p.).

COMILO, M. E. S. **Políticas de educação do campo no Paraná: a prax na educação do campo no Assentamento Pontal do Tigre.** Maringá: PPE, UEM, 2013.

COSTA, A. L. A. **Distúrbio de Leitura e escrita:** Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita com pessoas disléxas. Trabalho Premiado no XXXIII Encontro Nacional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Gestão e Ciência da Informação. ENEBD) GT4 – Práticas de informação e de leitura associadas às ferramentas da webBiblionline, João Pessoa, n. esp., p. 99-108, 2010. Acesso em 15 de dezembro de 2017.

COSTA, M. M. **Educação permanente.** Brasília, DF: Ministério da Saúde. 2002.

DSM-5. American Psychiatric Association (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERNANDES, B. M. ; CERIOLI, P. ; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo.** Vozes, 2004. P. 19-62.

FERNANDES, B.M. **Gênese e desenvolvimento do MST.** São Paulo: MST, 1998.
_____. **A formação do MST no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FRANCIOLI, F. A. S. **Profissão Docente:** uma análise dos fatores intervenientes na prática educativa. 2005. 112 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

FRANCHI, H.I, C. **Criatividade e gramática.** Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, UNICAMP/IEL, 2014.

GOUVEIA, E. M. da G. **As dificuldades de aprendizagem, o fracasso escolar, as crianças e as infâncias.** Universidade Estadual de Goiás. IV Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG.

GUHUR M. L. P. **Dialética inclusão-exclusão.** REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Universidade Estadual Paulista. Marília: Publicações, 2003.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Censo escolar da educação básica: notas estatísticas.** Brasília: MEC, 2017.

JÚLIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KASSAR, M. **Ciência e senso comum nas classes de Educação Especial.** Campinas, Papirus: 1995.

KLEIMAN, A. B. **O ensino e a formação do professor**. Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, A. B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita**: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

KAUARK, F.da S; SILVA, V.A.dos S. Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas. **Rev. Psicopedagogia** 2008; 25(78): 264-70.

LEITE, S.C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: 1999.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**: 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOURENCO, F. C. **A educação especial e suas perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2006.

LÚRIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Lúria. Porto Alegre: Artes Médicas; 1986.

MACHADO, M.Z.V. **Cadê a poesia que estava aqui?** Literatura Infantil nas escolas. 2 vol. São Paulo; 1996.

MARQUES, M. **Campesinato e luta pela terra no Brasil**. In: BERTONCELLO, R. e CARLOS, A. F. (orgs.), Procesos territoriales em Argentina y Brasil. Buenos Aires, 2003. (p.183-199).

MATTOS, M.A.D.S. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública. Tese de Doutorado do programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2002.

MARTIN, MARCHESI, A. **Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

MAZZOTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. M. J. S. **Educação Escolar**: comum ou especial. São Paulo, Pioneira, 1987.

MARCUCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MORAIS, A. G. ; LEITE, T.S. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e 15 LEAL, T. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, pp. 71-88.

MORI, N. N. R. **Metodologia da pesquisa**. Maringá: Eduem, 2011.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 19 de jun. 2017.

MOTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. **O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos**. Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 32, n. 2, p. 225-232. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426644004>. Acesso em: 12 julho de 2017.

MOURA, E.A. **Lugar, saber e educação do campo**. Dissertação de Mestrado em geografia pela Universidade Federal de Santa Maria: 2013.

MOURA, D. H.; LIMA F. **A reforma do ensino médio: regressão dos direitos sociais**. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

OMOTE, S. **Deficiência e Não-Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido**. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OLIVEIRA, J.B.C. **ABC do alfabetizador**. Rio de Janeiro: Instituto Alfa e Beto, 2008.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf >, Acesso em: 15.01.2018.

PALANGANA. I.C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância social**. 2.ed. São Paulo: 1998.

PALMA, D.T. **Escolas do campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional**. 2016. 140f. (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Araraquara, São Paulo. 2016.

PUHL, R.I. **Escola itinerante do MST: o movimento da escola na educação do campo**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis. SC. 2008. 98 f.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2011.

RIBEIRO, M. **Educação do campo: a emergência de contradições**. Brasília, DF; 2012.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São. Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROSA, D. S. da. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória**. Seus desafios e suas perspectivas. Revista Científica da Faccat – Vol. 6; 2008.

ROSS; P. R. **Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão**. In: EDUCAR EM REVISTA. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, 2006.

ROSSATO, M.; MARTÍNEZ, A. M. **A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade**. Campinas: Editora Alínea, 2011. p. 71-107.

ROZEK, M.; SERRA R. G. **Dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais: reflexões sobre a necessidade de uma proposta de formação docente**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 167-184, jan.-jun. 2015.

RUBIO, J. A. S; SOARES, M. A. A utilização da Música no processo de alfabetização. **Revista eletrônica Saberes da Educação**. vol 3, n.1, p. 1-14, 2012.

SALGADO, E. T. **Linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

SANTOS, D.C.O.D. **Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual**. Universidade Federal de Goiás, Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 38, out./dez. 2008.

SANFELICE, J.L. **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**; 2006.

SCHWENDLER, S.F. **A pedagogia inserida no contexto dos movimentos sociais**. São Paulo; Papyrus: 2010.

SERRA, E. **Processos de ocupação e a luta pela terra agrícola no Paraná**. Rio Claro, 1991. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP - Campus Rio Claro.

SHIMAZAKI, E. M.; AUADA, V. G. C.; MENEGASSI, R J. A apropriação de conceitos científicos em histórias em quadrinhos com jovens e adultos com deficiência intelectual. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 19, n.1, p. 99-112, jan./abr. 2016.

SILVA, B. E. D. **Contribuições do psicólogo escolar no processo de inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem na escola.** Id on Line Rev. Mult. Psic. V.12, N. 40., 2018 - ISSN 1981-1179. p. 214 – 227. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: jul. 2018.

SILVA, I. M.de S. e; CECÍLIO, M. A.; HIROSE, K. **Educação do campo:** políticas e diretrizes. Educação e diversidade cultural. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2010. p.181 – 203.

SILVA, B.E. D. Et al. **Contribuições do Psicólogo Escolar no Processo de Inclusão de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem na Escola.** Revista multidisciplinar e de Psicologia. V.12. nº 40; 2018.

SOARES, M. B. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Os métodos na alfabetização.** São Paulo; 2011.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.25, Abr, 2004.

_____. **Os contextos no desenvolvimento da linguagem.** São Paulo; 2006.

SOUZA, S.R.C. **Educação no campo e a escolarização de pessoas com eficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná** – Londrina, 2012. 67 f: il.

SCHLÜNZEN, E.T.M.; SCHLÜNZEM J. K. **Distúrbios da aprendizagem:** principais causas das dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar. Disciplina: Formação de Professores para uma Escola Digital e Inclusiva. Biblionline: 2009.

STÉDILE E FREI SÉRGIO. **As escolas do campo e a educação.** São Paulo; 1993.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien-1990):** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/tesources_10320.htm. Acesso em 29 de nov.2016.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole... [et al.] ; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia)

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **As etapas psicológicas no desenvolvimento infantil.** São Paulo, Fontes; 2003.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: WMF, Martins Fontes; 2009.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo, Hucitec, 1990.

ZORZI, J.L. **O que devemos saber a respeito da linguagem escrita e seus distúrbios:** indo além da clínica. In: Andrade, C. R. F.; Marcondes, E. (Org.). Fonofile:///C:/Users/user/Downloads/19954-63484-1-PB.pdfaudiologia em pediatria. São Paulo, 2003, v. 1, p. 120-132.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL”, que faz parte do curso Pós-Graduação em Educação orientada pela professora Dr^a Elsa Midori Shimazaki da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é investigar o processo de alfabetização e letramento por meio do gênero textual cantiga em alunos com Dificuldades de Aprendizagem que frequenta a Sala Recursos Multifuncional regularmente matriculados. Para isto a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: participação em jogos durante a aula de Educação Física, videografados para possíveis análises. Informamos que poderão ocorrer os desconfortos/riscos a seguir: psicológicos (constrangimento) por conta da sensação de avaliação na filmagem com câmera. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). Os resultados poderão contribuir para a periodização de jogos na escolarização de seu filho e demais atividades pedagógicas com objetivo no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, responsáveis por seu desenvolvimento escolar.

Eu, _____ (nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a Dr^a Elsa Midori Shimazaki.

_____ Data: 11/08/2016
Assinatura

Eu, Rozana Salvaterra Izidio, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Assinatura

Data: 11/08/2016

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme o endereço abaixo:

Nome: Elsa Midori Shimazaki

Endereço: Rua Marechal Floriano Peixoto, 1340, ap. 102, zona 7, Maringá-Pr.
(telefone: 44-9867-8888/e-mail: shimazaki@wnet.com.br).

Nome: Rozana Salvaterra Izidio

Endereço: Av. Tibiriçá – 152, Distrito Ivaitinga- Nova Esperança-Pr.
(telefone: 44-999219327/e-mail: (coordnovaesp@hotmail.com)).

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444