

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS

Lúcia Cristina Azevedo Quaresma¹
Walter da Silva Braga²

Resumo: O presente artigo traz uma análise das práticas de alfabetização de crianças ribeirinhas em escolas localizadas nas ilhas do entorno da região urbana de Belém/Pa. Estudo realizado a partir dos relatos de sequências didáticas desenvolvidas por professores alfabetizadores que atuam em escolas ribeirinhas localizadas na região em momento de formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Belém, como também no decorrer do acompanhamento pedagógico realizado aos professores. Na análise observou-se mudanças significativas em práticas de leitura e escrita desenvolvida em turmas de alfabetização de crianças diante de um novo projeto de Educação do Campo, por meio da formação de praticantes de leitura e escrita a partir do contexto escolar e cultural ribeirinho na Amazônia. Baseado em Arroyo (2011); Freire (1996) e Lerner (2002), o estudo contextualiza a importância de práticas de alfabetização em escola ribeirinha a partir da articulação dos seus sujeitos, do reconhecimento de seus conteúdos, de sua identidade cultural, de suas necessidades sociais de conhecimento.

Palavras-chave: Alfabetização; educação do campo; práticas pedagógicas.

Introdução

O estudo teve por metodologia, o contexto da formação diante da socialização de sequências didáticas propostas pelo professor, sua escuta e o registro por escrito em diário de campo da fala docente em relação ao trabalho com narrativas articuladas com o contexto ribeirinho na elaboração de sequências didáticas. E, no contexto da sala de aula, a partir dos assessoramentos pedagógicos, por meio do levantamento de atividades alfabetizadoras de leitura e escrita significativas abrangendo o estudo de textos e palavras/letras, realizadas pelo professor com sua turma a partir dessas sequências didáticas.

Com isso, verificou-se uma mudança expressiva na práxis docente, tendo em vista a alfabetização de crianças ribeirinhas, com base em narrativas vinculadas a gêneros textuais diversificados como as lendas da região e literaturas infantis, evidenciando a contextualização de saberes culturais significativos diante do contexto da infância amazônica.

A educação do campo e a alfabetização de crianças ribeirinhas

A educação realizada nas áreas rurais passa por mudanças significativas na busca de um novo projeto de educação do campo voltado para o direito de comunidades locais ao acesso a uma educação de qualidade. Tendo como foco o envolvimento de suas ricas práticas culturais, presentes na diversidade de povos do campo, principalmente na Amazônia.

Fato este, que emana uma corrente de mobilizações no contexto educacional com o intuito de garantir uma alfabetização de qualidade para as camadas menos favorecidas da sociedade. Para Arroyo *et al.* (2011), nos últimos 20 anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. (p. 9)

Esse movimento que envolve o direito dos povos do campo à uma educação de qualidade, é decorrente de muitos fatores históricos que delinearão a essa camada da população brasileira

¹ Centro de Formação de Professores, SEMEC - Belém-PA. E-mail: luquaresma68@yahoo.com.br.

² Centro de Formação de Professores, SEMEC - Belém-PA. E-mail: walter.braga@yahoo.com.br.

uma educação compensatória que de acordo com Arroyo *et al.* (2011) estão encrustados todos os problemas da educação como o analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas, defasagem idade e série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, salário, carreira de seus mestres e um atendimento escolar reduzido às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Uma educação do campo que ainda segue um parâmetro de escola urbana, deixando de atender aos interesses dos trabalhadores do meio rural, sem levar em consideração as diversidades culturais.

A luta por uma educação do campo de qualidade envolve um desgaste político histórico que desqualifica o campo como um espaço de prioridades para políticas públicas (ARROYO *et al.*, 2011). O que é ainda observado no Plano Nacional de Educação, em suas 20 metas estabelecidas, apesar de estabelecer um esforço em combater as desigualdades sociais históricas no país, não há uma meta específica que institua a necessidade, por parte dos Estados Federativos, de um planejamento característico e contextualizado para as escolas do campo (MEC, 2014). Diante dessa realidade, Caldart *et al.* (2011), retrata que:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, movimentos sociais. (p. 150-151)

A escola, portanto, seria articulada com os sujeitos do campo, por meio do reconhecimento de seus conteúdos, de sua identidade cultural, de suas necessidades sociais de conhecimento. Para tanto, é necessário a elaboração de políticas educacionais que respeitem as diversidades sociais de forma a garantir a inclusão social de todos, “não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha” (FREIRE, 2004, p. 270).

O grande desafio, portanto, a enfrentar nos últimos anos em relação à alfabetização da população que habita as regiões mais afastadas dos centros urbanos, seria a garantia de políticas educacionais direcionadas a essa população em busca de uma educação inclusiva e de qualidade. Nesse sentido, Arroyo *et al.* (2011) nos diz que: “Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mas se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. (p. 13)

Assim, na alfabetização de crianças ribeirinhas, a tentativa de compreender o que a escrita representa e como a escrita representa a fala, os professores se apoiaram na assimilação pelas crianças das informações provenientes do meio, transformando-as (interpretando-as) de acordo com seus esquemas de assimilação, construindo assim sucessivos estágios de conceptualização: (pré-silábico; silábico; silábico alfabético e alfabético). (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985)

Logo, a prática de letramento não seria: “pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. (SOARES, 2006, p. 72).

De acordo com Lerner (2002), essas seriam práticas de leituras envolvendo uma mudança profunda de paradigmas, “inovações” que nem sempre estão fundamentadas.

As práticas de alfabetização em escola ribeirinha, portanto, devem partir da articulação dos seus sujeitos, do reconhecimento de seus conteúdos, de sua identidade cultural, de suas necessidades sociais de conhecimento. “Não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha” (FREIRE, 1996, p. 270).

Saberes Culturais: contribuições para a prática pedagógica contextualizada

A alfabetização de crianças ribeirinhas em escolas localizadas na região das ilhas de Belém-PA ocorre em um contexto rico de uma diversidade amazônica característica predominante na região. É neste contexto diversificado de saberes provenientes de uma região peculiar ribeirinha, que o professor alfabetizador a partir de sua formação continuada no Centro de Formação de Professores, recontextualiza seus saberes em busca de uma organização pedagógica significativa. Assim, as práticas de alfabetização, envolvendo o conhecimento mediado na formação, são integradas ao contexto sociocultural do aluno.

Sobre este contexto, Oliveira e Mota Neto (2015, p. 24) nos colocam que:

As lendas e os mitos amazônicos estão codificados em torno de um espaço e tempo específicos, expressando necessidades humanas e sociais de uma população que tem nas águas dos seus rios e na mata densa os seus referenciais simbólicos. Elementos naturais plenos de significados culturais, e que orientam a vida da população na Amazônia.

Riqueza cultural essa, predominante nas escolas ribeirinhas que é internalizada na prática do professor alfabetizador a partir de propostas de sequências didáticas com base em narrativas infantis significativas vivenciadas no processo de formação continuada.

Quanto ao conceito de sequência didática nos apoiamos em Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), que conceituam como sendo “o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. No entanto, no contexto da formação continuada, a elaboração de sequência didática pode ganhar outro sentido, conforme esclarecem Trescastro e Silva (2013, p. 3) ao afirmarem que:

Na formação de professores, a sequência didática é uma metodologia de estudo, caracterizada por um esquema experimental baseado em realizações em sala de aula. Neste sentido, a sequência didática no âmbito da formação continuada de professores se constitui como uma metodologia de estudo que privilegia a experimentação de um conjunto de condições didáticas a serem desenvolvidas pelos professores na sala de aula.

Sendo assim, foi destaque na organização de sequências didática dos professores de crianças ribeirinhas a presença de um conjunto de atividades que configuram uma atuação contextualizada em sala de aula como:

- Música e lenda, do repertório regional;
- Contação de Histórias/Danças/Dramatizações;
- Cartaz com a letra da música; e a lenda;
- Destaque de palavras no cartaz;
- Ênfase as letras iniciais e finais;
- Escrita de palavras significativas do texto;
- Vinculação de músicas e lendas à temas transversais com relevâncias educacionais e sociais (estudos do meio ambiente, água e outros);
- Atividades registros: ligar palavras/palavras; palavras/desenhos, desenhos/desenhos; caça-palavras; texto lacunado; recorte de revistas (letras, palavras e imagens); glossário de palavras; confecção de painel; estudo da horta; e outras...

Atividades retratadas nos relatos socializados na formação do professor de acordo com os registros sistematizados a seguir, nos fragmentos da fala de cinco docentes (Quadro 1).

Professor	Fragmentos do relato do professor na formação
(A)	“A produção de texto é realizada a partir da contação da história feita pelos alunos sobre o que eles sabem da “história popular” de sua região”.
(B)	“O baralho produzido sobre a lenda da Matinta Pereira foi trabalhado em grupo. Mostrei as cartas a partir da contação da lenda e entreguei a cada grupo, eles organizaram a sequência da história e depois contaram relacionando com o conhecimento da região. Em outro momento pedi que registrassem a história através da escrita no caderno”.
(C)	“Para que o processo ensino aprendizagem fique mais significativo envolvemos a narrativa do “Pirata de Palavras”, de Jussara Braga, com a realidade da região que ainda sofre com a pirataria nos barcos que fazem o transporte local. Depois elencamos as palavras mais significativas para o estudo a partir do glossário de palavras”.
(D)	“Após a leitura da narrativa da “Casa Sonolenta”, de John Wood e Audrey Wood, proporcionamos as crianças uma dramatização, através da contextualização de como seria uma Casa Sonolenta na região”. “A narrativa sugerida na formação, “João Pé de Feijão”, de Ruth Rocha, se ajustou muito bem a comunidade local, pois podemos articular com o dia a dia da criança, na horta, no cultivo do açaí, os alunos além do envolvimento com a leitura, aprenderam algumas palavras novas sobre o cultivo do açaí, registrando as etapas do cultivo na horta, etc.”.
(E)	“A partir da lenda da Matinta Pereira, trabalhamos na sala de leitura a construção do poema “A Matinta do Jutuba”, uma atividade que envolveu um contexto riquíssimo e desencadeou muitas outras atividades como: correção de palavras, ditado de palavras significativas, estudo do texto (parágrafo, pontuação, acentuação), entre outras atividades”. “A leitura da “Chácara do Chico Bolacha”, as crianças desenvolveram o estudo de palavras envolvendo os nomes das frutas da região, estudo que culminou no registro da receita da salada de fruta e dos doces produzidos a partir delas”.

Quadro 1 – O que falam os professores das práticas pedagógicas contextualizadas

Considerações finais

Torna-se importante destacar o que motivou todo o envolvimento dos professores para este trabalho, a criança ribeirinha que vive nesse lugar como cidadã de direitos, e as relações específicas que envolvem a Educação do Campo na perspectiva de uma formação a partir da articulação de sua condição de sujeito, valorizando sua cultura, do reconhecimento de sua identidade cultural e de suas necessidades sociais de conhecimento.

O objetivo proposto pelas professoras, à ênfase ao desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita considerando o contexto amazônico do espaço escolar ribeirinho, foi alcançado de forma significativa.

Assim, acreditamos que: “quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mas se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora”. (ARROYO *et al.*, 2011 p. 13)

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FEREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

LERNER, Délia. *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário*, Porto Alegre, Artmed, 2002.

OLIVEIRA, I. A.; MOTA NETO, J. C.. Saberes Culturais em Práticas de Educação Popular na Amazônia Paraense: Contribuições para uma Epistemologia do Sul. In: OLIVEIRA, I. A.; PIMENTA, Selma. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRESCASTRO, Lorena. B.; SILVA, Cilene M. V. Sequências didáticas na formação continuada de Professores alfabetizadores. In: IX SIMPÓSIO DE FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2013, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Ouro Preto – MG. *Anais..* p. 1-13.