

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS UNIDADE
ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

MARIA DAS GRAÇAS DE ARAÚJO

**ALFALETRAMENTO DE CAMPONESAS NA CURRICULARIZAÇÃO DA
EXTENSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIR**

**SÃO LEOPOLDO - RS
MAIO 2024**

MARIA DAS GRAÇAS DE ARAÚJO

**ALFALETRAMENTO DE CAMPONESAS NA CURRICULARIZAÇÃO DA
EXTENSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIR**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Aparecida Bilhão

SÃO LEOPOLDO - RS
MAIO 2024

A663a Araújo, Maria das Graças de.
Alfabetramento de camponesas na curricularização da
extensão no curso de Pedagogia da UNIR / por Maria das
Graças de Araújo. – 2024.
255 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2024.
“Orientadora: Dr.^a Isabel Aparecida Bilhão”.

1. Curricularização da extensão. 2. Trabalho.
3. Alfabetramento. 4. Mulheres camponesas.
5. Assentamento Che Guevara. 6. Círculos dialógicos.
7. Extensão universitária. I. Título.

CDU: 371.3

MARIA DAS GRAÇAS DE ARAÚJO

**ALFALETRAMENTO DE CAMPONESAS NA CURRICULARIZAÇÃO DA
EXTENSÃO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIR**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos.

São Leopoldo, 16 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof.^a Dr.^a Isabel Aparecida Bilhão
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
Unisinos

Prof. Dr. Nelbi Alves Cruz
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof.^a Dr.^a Cheron Zanini Moretti
Universidade de Santa Cruz do Sul/Unisc

Prof.^a Dr.^a Maria Julieta Abba
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

Prof.^a Dr.^a Viviane Klaus
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

Dedicamos este estudo a todas aquelas pessoas que lutam pela construção da “Pátria Universal”. A edificação dessa “Pátria” apresentou seus primeiros sinais embrionários com o surgimento da Comuna de Paris, em 1871. Essa “Pátria” não necessita de políticas afirmativas e inclusivas; nela não cabem diferenças de classes, ou seja, diferenças no usufruto dos bens materiais e culturais da sociedade.

Assim, não existirá explorados e exploradores e a luta de classes será fruto da construção da sociedade de direitos iguais em todos os recantos do mundo. É nessa “Pátria Universal” que vislumbro a presença da minha família consanguínea como parte da grande família que são todas as mulheres e homens, crianças, adolescentes, velhos, negros, brancos, indígenas, enfim, todos que ao vencerem a barbárie social, poderão viver irmanados, livres dos preconceitos e mazelas criados pela sociedade de classes.

Dedico aos trabalhadores do campo e da cidade de todos os continentes que resistem a todas as ordens de opressão e preconceitos e que se organizam em rechaço aos burgueses que vivem às expensas da degradação da natureza e da vida daqueles que trabalham.

Uma dedicação especial *in memoriam* aos meus pais, João e Maria, que dedicaram os melhores momentos de suas vidas na busca de assegurar para as seis filhas e um filho a satisfação das necessidades vitais. Eles lutaram para que tivéssemos acesso a educação escolarizada, da qual foram privados.

AGRADECIMENTOS

Estimas ao acadêmico do curso de Medicina Veterinária do *Campus* Rolim de Moura da UNIR, Jonas Machado Cunico, estagiário da Biblioteca Fernando Pessoa. Meus sinceros agradecimentos, por colaborar na formatação geral do texto, em particular dos mapas que integram a teorização do estudo.

Ao colega Professor Doutor João Marcelo Silva de Nascimento e à acadêmica do curso de Agronomia do *Campus* Rolim de Moura, que respectivamente colaboraram ao elaborar e atualizar os mapas com as legendas necessárias para serem apresentados neste estudo.

A nossa gratidão ao companheiro de trabalho, José Ferreira Costa, pela primeira revisão cuidadosa do texto — tarefa a ele confiada pela esmerada capacidade crítica nos aspectos linguísticos e na textura dos escritos acadêmicos.

Apreço aos diversos préstimos e acolhimento da bibliotecária, Mestra Nágila Nerval Chaves, gerente da Biblioteca Fernando Pessoa. Meus sinceros agradecimentos por colaborar com sugestões e confirmações em torno das produções e análises das informações gerada no interior da curricularização da extensão do projeto permanente e itinerante do curso de Pedagogia, *Campus* Rolim de Moura, “Saberes Escolares e não Escolares: a categoria Trabalho na formação inicial e continuada de alfabetizadores nas diversas faixas etárias”.

Nosso reconhecimento às valiosas contribuições dos colaboradores internos e externos do projeto de extensão, itinerante e permanente mencionado acima, cujos resultados foram objeto de análise nesta investigação.

Gratidão também ao colega de trabalho Evaldo Sant Ana de Almeida por prontificar-se em colaborar com inúmeras informações e préstimos na contribuição com o estudo descrito nesta tese.

Agradecimentos leais a Gedalva da Silva e Antonia Batista de Araujo, que representam uma inestimável colaboração neste percurso. A primeira, que não mediu esforços no apoio necessário na fase do isolamento social, como companhia e colaboração que necessitamos para cumprir os requisitos da seleção do Doutorado, que culminou com a descrição desta tese. A segunda, que deu sequência à colaboração que Gedalva não pode continuar. Ambas representaram um papel essencial, que favoreceu a conclusão deste percurso.

Aos trabalhadores do campo e da cidade, cuja maioria, em decorrência dos condicionantes sociais vê-se excluída do direito à educação e ao mercado de trabalho, à aquisição de atendimento às necessidades vitais, além de serem negados pela sociedade, que produz intensas desigualdades sociais. Sabemos que a participação efetiva no mercado de trabalho é responsável pela geração de riquezas, portanto, são os trabalhadores, em múltiplas dimensões da ação trabalhista, os legítimos financiadores do atendimento aos serviços sociais do país, embora o acesso a esses serviços – dentre eles, a escola – seja quase sempre negado a eles.

Especial apreço pelos camponeses e camponesas do Acampamento Che Guevara, do município de Alto Alegre dos Parecis, em Rondônia, em particular as mulheres camponesas que se integraram como alfaletRANDAS no projeto de extensão que deu origem a esta investigação. Essas mulheres chegaram bravamente ao final da análise desta trajetória até o ano de 2023. Essas aguerridas trabalhadoras do campo pedem continuidade das atividades do projeto com a finalidade de agregar na extensão outras camponesas e camponeses, jovens e adultos, e poderem seguir uma nova etapa de estudo em patamar mais elevado.

Consideração imensurável aos alfaletRADORES(as) e alfaletRANDOS(as), professores(as) que demonstraram reconhecer seu papel enquanto trabalhadores(as) da educação escolarizada, que se esforçam no percurso das atividades da curricularização da extensão em compreender e realizar a cumplicidade do ensinar e aprender na própria ação a importante conjugação entre alfabetizar e letrar.

Aos trabalhadores empregados e desempregados, autênticos patrões dos serviços públicos. São os financiadores de trabalhos iguais a este, à custa da exploração do trabalho, que têm sacrificados pela falta do emprego os serviços oferecidos à sociedade. Além de tudo, a maioria fica para trás, sem atendimento a educação, saúde e emprego, enquanto os dominantes concentram riquezas e surrupiam os direitos da maioria que trabalha.

Aos companheiros e companheiras de trabalho e aos estudantes com os quais convivemos em relações de ensino e aprendizagem no decorrer de 24 (vinte e quatro) anos de atividades acadêmicas no curso de Pedagogia e de outras Licenciaturas nos *campi* de Porto Velho e de Rolim de Moura, da Universidade Federal de Rondônia com os quais aprendemos e ensinamos reciprocamente no compartilhamento dos conteúdos experienciados fora da escola e nos pontos de encontro, com os conteúdos das vivências acadêmicas.

8Nosso reconhecimento ao apoio da Professora Doutora Adriane Pesovento, do curso de História, do *Campus* Rolim Moura, pelo estímulo e encorajamento para que buscássemos realizar este estudo. Quiçá, sem esse incentivo que ela apontou para que planejássemos meios para dar conta desta empreitada, não tivéssemos chegado ao final. O estímulo foi o pontapé para tal concretização. Sem o horizonte que ela nos fez perceber, talvez não tivéssemos assumido este importante compromisso acadêmico.

Congratulações também ao Professor Doutor Emílio Sarde Neto, amigo, colaborador de pesquisa e lutador em defesa dos camponeses pobres, da classe operária e demais explorados, pelo apoio e credibilidade nesta realização. Ao colega, amigo e companheiro sempre próximo na luta sindical pelos direitos dos trabalhadores, em particular dos professores, afeição pelo apoio desde que chegou ao *Campus* Rolim de Moura.

Reconhecimentos também à apoiadora de sempre na caminhada profissional, como aluna e colaboradora de pesquisa nesta trajetória do ensinar e aprender recíproco, Escilda Manique Barreto Mesquita, ingressa do Programa de Educação do *Campus*-UNIR de Porto Velho. Igualmente, expressamos nossa gratidão às camponesas do Acampamento Che Guevara, Luciana Ferreira Maria e Vanusa Conceição da Silva, egressas do curso de Licenciatura da Educação do Campo. As duas são bravas guerreiras que contribuem na potenciação da luta das mulheres camponesas pela conquista da terra e libertação de classe. Foram braços fortes no acampamento, como animadoras dos camponeses e camponesas, para pôr este estudo de pé por meio da “Extensão Universitária”, cuja análise descrevemos neste texto.

Muita estima pelas valiosas colaborações do Professor Doutor Tadeu Pereira dos Santos e do Professor Mestre Everaldo Lins de Santana, que auxiliaram sobremaneira nos primeiros passos desta empreitada até alcançar a implantação do projeto no Acampamento Che Guevara.

A todos aqueles e aquelas que compreenderam as ausências nos momentos de dedicar horas a fio ao estudo e escrita, para que pudéssemos cumprir as obrigações acadêmicas exigidas por uma investigação em nível de Doutorado. Especialmente o tempo furtado da dedicação às minhas filhas, Sylvia Akyra Hilário Araújo e Maria Jovanice Januária; às netas, Jéssica e Makcine; ao neto, Alberto

9Kauan, e às minhas irmãs, Raimunda, Antonia, Damiana, Socorro, Zezilda, além do meu irmão Manuel, pela solidariedade e pelo apoio de sempre.

Congratulações ao Professor Doutor João Marcelo Silva do Nascimento e à acadêmica Letícia Evelin de Miranda Ferreira, ambos do curso de Bacharelado em Agronomia, que com habilidade e presteza, elaboraram os quatro mapas, muito importantes para ilustração do conteúdo que comporta o texto da tese.

Um agradecimento especial às contribuições valiosas, incansáveis, às inquietas interrogações que apresentamos nos momentos das orientações oferecidas pela Professora Doutora Isabel Aparecida Bilhão, que integra o quadro de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos.

Aos componentes da banca de avaliação na defesa de qualificação deste estudo: Professor Doutor Nelbi Alves Cruz, da Universidade Federal de Rondônia — UNIR; Professora Doutora Cheron Zanini Moretti, da Universidade de Santa Cruz do Sul/Unisc; a Professora Doutora, Maria Julieta Abba, Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos e a Professora Doutora, Viviane Klaus, Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, a todos e todas, nosso reconhecimento pelas valiosas colaborações com importantes propostas que acredito ter possibilitado o enriquecimento da investigação que acabamos de descrever.

Finalmente agradecemos a todos os professores, professoras e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos. Acreditamos que, juntos, aprendemos e ensinamos no interior desta escola, que é parte da grande escola da existência, vida na relação com as objetividades que o universo nos apresenta. Assim sendo, corresponde ao grande livro e grande mestre, com pontos de convergências entre a escola e o mundo circundante.

10[...] temos insistido nesta obviedade: que o homem, como um ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho; e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história. (Freire, Paulo).

[...] A dispersão dos trabalhadores rurais em áreas extensas quebra sua força de resistência, enquanto a concentração aumenta a dos trabalhadores urbanos. Na agricultura moderna, como na indústria urbana, o aumento da força produtiva e a maior mobilização do trabalho obtêm-se com a devastação e a ruína física da força do trabalho. E todo progresso da agricultura capitalista significa progresso na arte de despojar não só o trabalhador, mas também o solo; e todo o aumento da fertilidade da terra no tempo dado significa esgotamento mais rápido das fontes duradouras dessa fertilidade. Quanto mais se apoia na indústria moderna o desenvolvimento de um país, como é o caso dos Estados Unidos, mais rápido é esse processo de destruição. A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção, exaurindo as fontes originais de toda a riqueza: a terra e o trabalhador. (Marx, Karl).

RESUMO

A investigação tratou do alfabetramento de camponesas e da formação de alfabetadores por meio da curricularização da extensão do curso de Pedagogia da UNIR. O objetivo consistiu em desenvolver uma análise das concepções e mediações pedagógicas que foram capazes de contribuir para o processo de alfabetamento de trabalhadoras camponesas e da formação inicial e continuada de alfabetadores e de alfabetadoras, propostas pela “Extensão Universitária Itinerante” do curso de Pedagogia, do *Campus* Rolim Moura, acompanhando suas atividades ao longo do segundo semestre do ano de 2022 e do ano de 2023. O estudo se conduziu pelas seguintes questões orientadoras: quais são e como ocorreram as mediações de ensino e aprendizagem presentes nas atividades desenvolvidas, por meio da curricularização da extensão, no Acampamento Che Guevara (ACG) em Alto Alegre dos Parecis (AAP), no estado de Rondônia, no decorrer do segundo semestre de 2022 e 2023? A categoria trabalho e os saberes escolares e não escolares têm efetivamente contribuído para o processo de alfabetamento das trabalhadoras camponesas, através da extensão universitária? Como estes saberes foram mobilizados no andamento das atividades trabalhadas com as camponesas alfabetandas e na formação inicial e continuada de alfabetadores e alfabetadoras que participaram do projeto? O percurso metodológico foi o da pesquisa colaborativa, que adotou os círculos dialógicos para a produção e a organização de informações, que se coadunam com a proposta freireana e guiaram as atividades para dar conta da triangulação das informações, com os conceitos de trabalho e realidade dos saberes não escolares das alfabetandas camponesas. Assim, os aportes teóricos se concentraram no âmbito do alfabetamento em Freire (2023, 2011, 2010), Soares (2021, 2016, 2020) e Ferreiro (1987, 1992, 2007) e Ferreiro e Teberosky (1999). Nos métodos de abordagens e de procedimentos, nos fundamentamos em Marx (2020, 2012), Saviani (2013), Ibiapina (2008). Os resultados alcançados confirmaram as proposições freireanas que indicam a realidade existencial das alfabetandas, que, unida à categoria trabalho, representa o eixo facilitador da dialógica na problematização da palavra geradora. Tal referência mobilizou o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita vinculada ao letramento, o que resultou, assim, em alcances proveitosos no processo de alfabetamento das camponesas em atividades advindas do projeto: “Saberes escolares e não escolares: a categoria trabalho na formação inicial e continuada de alfabetadores e de alfabetadoras para as diversas faixas etárias”.

Palavras-chave: Curricularização da extensão; Trabalho; Alfabetamento; Mulheres camponesas; Assentamento Che Guevara; Círculos dialógicos.

ABSTRACT

The investigation dealt with the literacy of peasant women and the training of literacy teachers through the curricularization of the extension of the Pedagogy course at UNIR. The objective was to develop an analysis of the pedagogical conceptions and mediations that were capable of contributing to the literacy process of female peasant workers and the training of literacy teachers proposed in the initial and continued training of the "Itinerant University Extension" of the Pedagogy course, of the Rolim Moura Campus, monitoring its activities throughout the second semester of 2022 and 2023. The study was conducted by the following guiding questions: what are and how did the teaching and learning mediations present in the activities occur? developed, through the extension curricularization, at the Che Guevara Camp (ACG) in Alto Alegre dos Parecis (AAP) in the State of Rondônia, during the second semester of 2022 and 2023? The work category and school and non-school knowledge have effectively contributed to the literacy process of female peasant workers, through university extension? How was this knowledge mobilized in the course of the work activities with the female alphabet farmers and in the initial and continued training of male and female alphabet men and women who participated in the project? The methodological path was collaborative research that adopted dialogic circles for the production and organization of information, which is in line with Freire's proposal, which guided the activities to account for the triangulation of information, with the concepts of work and reality of knowledge non-schoolchildren from peasant alphabets. Thus, theoretical contributions focused on literacy in Freire (2023, 2011, 2010), Soares (2021, 2016, 2020) and Ferreiro (1987, 1992, 2007) and Ferreiro; Teberosky (1999). In terms of approaches and procedures, we are based on Marx (2020; 2012), Saviani (2013), Ibiapina (2008). The results achieved confirmed Freire's propositions that indicate the existential reality of *alfaletradas*, which together with the work category, represents the facilitating axis of dialogic in the problematization of the generating word. This reference mobilized the process of teaching and learning reading and writing linked to literacy, which resulted in fruitful achievements in the literacy process of peasant women in activities arising from the project: "School and non-school knowledge: the work category in the initial and continued training of literacy teachers for different age groups".

Keywords: Extension curriculum; Work; Literacy; Peasant women; Che Guevara Settlement; Dialogic circles.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Participantes do projeto de extensão no Acampamento Che Guevara .	77
Quadro 02 - Teses concernentes à temática do estudo	89
Quadro 03 - Dissertações concernentes à temática do estudo	93
Quadro 04 - Artigos concernentes à temática do estudo.....	97
Quadro 05 - Demonstrativo das questões investigativas, categorias, unidades de análises e princípios teóricos e metodológicos que apoiam o estudo	120
Quadro 06 - Informantes alfaletrandas camponesas do ACG em AAP	139
Quadro 07 - Informantes alfaletRADORES que participaram das atividades da extensão no ACG em AAP	150
Quadro 08 - Demonstrativo das palavras geradoras pesquisadas no ACG em AAP	162
Quadro 09 - Demonstrativo das palavras geradoras selecionadas conforme critérios da pedagogia freireana	162
Quadro 10 - Correspondência entre os métodos tradicionais de alfabetização e os níveis de psicogênese da língua escrita.....	169
Quadro 11 - Demonstrativo sinóptico dos processos de aprendizagens das alfaletrandas: triangulações	200
Quadro 12 - Demonstrativo sinóptico dos processos de formação de alfaletRADORES/as: triangulações.....	207

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa das regiões do Brasil e respectivos estados	49
Figura 02 – Mapa dos estados que compõem a Amazônia Legal brasileira.....	50
Figura 03 – Mapa dos países que compõem a Amazônia internacional.....	51
Figura 04 – Mapa dos municípios que compõem a Zona da Mata do estado de Rondônia	72
Figura 05 – Construção de texto da alfalettranda A derivado das palavras geradoras.....	189
Figura 06 – Construção de texto da alfalettranda B derivado das palavras geradoras.....	191
Figura 07 – Construção de texto da alfalettranda C derivado das palavras geradoras.....	196
Figura 08 – Construção de texto da alfalettranda D derivado das palavras geradoras.....	197
Figura 09 – Relatório da alfalettradora em atividade realizada no ACG, em AAP	199
Figura 10 — Texto da alfalettranda A acerca da experiência na Marcha das Margaridas, em 2019.....	203
Figura 11 – Sede do Acampamento Che Guevara, local onde o projeto foi desenvolvido.....	246
Figura 12 — Primeiro minicurso presencial baseado na programação do projeto: orientações teóricas e metodológicas no ACG em AAP	247
Figura 13 – Segundo minicurso presencial baseado na programação do projeto: orientações teóricas e metodológicas no Campus Rolim de Moura.	247
Figura 14 – Segundo minicurso presencial baseado na programação do projeto: orientações teóricas e metodológicas no Campus Rolim de Moura.	248
Figura 15 – Cenário de aula com orientações para codificação da palavra gerador	248
Figura 16 – Aula com orientações para níveis iniciais da aprendizagem da leitura e escrita: materiais produzidos nas oficinas oferecidas pelo projeto para aspectos da psicogênese	248
Figura 17 – Texto Alfalettranda A.....	252
Figura 18 – Texto Alfalettranda B.....	253
Figura 19 – Texto Alfalettranda C.....	254
Figura 20 – Texto Alfalettranda D	254

LISTA DE SIGLAS

- AAP – Alto Alegre dos Parecis
- Alfasol – Alfabetização Solidária
- ABA – Associação Brasileira de Alfabetização
- ABALF – Associação Regional de Cooperação Agrícola
- ACG – Assentamento Che Guevara
- ADOTI – Associação dos Deficientes Físicos
- AMACRO – Plano de Desenvolvimento Agropecuário Entre os Estados do Amazonas, Acre e Rondônia
- ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento
- Detran – Departamento Estadual do Trânsito
- Edufro – Editora Universitária da Universidade Federal de Rondônia
- EFA's – Escolas Famílias Agrícolas
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FOREXT – Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária
- GEPMHDE – Grupo de Estudos e Pesquisas Materialismo Histórico e Dialético na Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INPE – Instituto Nacional de Pesquisa Espacial
- LCP – Liga dos Camponeses Pobres
- LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MATOPIBA – Plano de Desenvolvimento Agropecuário Entre os Estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia
- MEB – Movimento de Educação de Base

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MHD – Materialismo Histórico e Dialético
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos
MOVA-SP – Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos de São Paulo
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NDE – Núcleo Docente Estruturante
NTCI – Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação
PAA – Programa de Aquisição de Alimentos
PEE-RO – Plano Estadual da Educação do Estado de Rondônia
PIB – Produto Interno Bruto
Pibic – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Planaflores – Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia
PNE – Plano Nacional da Educação
PNA – Política Nacional de Alfabetização
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAIC – Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Política Nacional de Educação
PNI – Plano Nacional de Informações (Presidente Médici)
PPPC – Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia
PROCEA – Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis
PIN – Plano de Integração Nacional
PROFA – Programa de Alfabetização Continuada de Alfabetizadores
PROHACAP – Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RM – Rolim de Moura
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPEC – União das Escolas Superiores de Porto Velho
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UP – Universidade Potiguar

ZMR – Zona da Mata Rondoniense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 CONSTEXTUALIZAÇÃO	44
2.1 Rondônia: a UNIR e o <i>campus</i> Rolim de Moura.....	44
2.2 A curricularização da extensão do Curso de Pedagogia da UNIR no <i>campus</i> de Rolim de Moura.....	57
2.3 Alto Alegre dos Parecis e o Acampamento Che Guevara.....	71
2.4 As ações de extensão no Acampamento Che Guevara.....	76
3 EMBASAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	84
3.1 Aportes teóricos para alfalettar as camponesas no acampamento che guevara	81
3.2 Procedimentos teóricos e metodológicos: a categoria trabalho na ação colaborativa no ACG em AAP	103
4 A TRIANGULAÇÃO NAS ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS PELO ESTUDO	137
4.1 Ângulos da realidade para formar alfalettradas camponesas e alfalettradores/as no ACG em AAP	137
4.2 Processos metodológicos das ações na curricularização da extensão para alfalettrar educandas do ACG em AAP.....	161
4.3 Informações produzidas na trajetória da extensão: fala das alfalettradas e dos/das alfalettradores/as	181
5 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	220
REFERÊNCIAS	224
APÊNDICES	238
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	238
APÊNDICE B – Realização dos círculos dialógicos com o coletivo da equipe executora, camponesas alfalettradas	241
APÊNDICE B 1 – Questões para o primeiro círculo dialógico	241
APÊNDICE B 2 – Questões para o segundo círculo dialógico	243
APÊNDICE B 3 – Questões direcionadas para terceiro círculo dialógico direcionadas para os alfalettradores/as	245
APÊNDICE C – Problematização das palavras geradoras: LUTA e TRABALHO	249
APÊNDICE C 1 - Problematização da palavra geradora: LUTA	249
APÊNDICE C 2 - Problematização da palavra geradora: TRABALHO	249
APÊNDICE D – ETAPAS DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA DIALÓGICA FREIREANA	250

Apêndice D 1 – Decomposição da palavra geradora “LUTA”	250
Apêndice D 2 – Recomposição da palavra geradora “LUTA”	250
Apêndice D 3 – Decomposição da palavra geradora “TRABALHO”	250
Apêndice D 4 – Recomposição da palavra geradora “TRABALHO”	250
Apêndice D 5 – Produção de informações: construção do texto coletivo pelas camponesas, derivado das palavras geradoras: “LUTA” e “TRABALHO”	251
APÊNDICE E – CONSTRUÇÃO DE TEXTOS INDIVIDUAIS PELAS CAMPONESAS ALFALETRANDAS, DERIVADOS DAS PALAVRAS GERADORAS: TRABALHO, LUTA E OUTRAS.....	252
APÊNDICE F – ENCARTE SOBRE A ORIGEM DAS LETRAS DO ALFABETO ..	255

1 INTRODUÇÃO

O nosso estudo, intitulado: Alfabetramento de camponesas na curricularização da extensão no curso de pedagogia da UNIR, diz respeito à análise de um projeto de experiência de curricularização da extensão na formação de alfabetizadores egressos e ingressos do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). *Campus Rolim de Moura, UNIR*

Dessa maneira, a investigação analisou o projeto que surgiu no âmbito do processo de curricularização da extensão, com base nas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (DOU, 2018). Trata-se de reflexão e análise sobre um projeto de extensão permanente e itinerante, que tem como piloto a ação de extensão para atuar no Acampamento Che Guevara, em Alto Alegre dos Parecis, Rondônia. A ação foi aprovada pelos conselhos dos Departamentos Acadêmicos de Educação, de Licenciatura da Educação do Campo e de História. A proposta de curricularização da extensão iniciou no ano de 2021. por intermédio do Núcleo Docente Estruturante (NDE), porém, a ação iniciou no ano de 2022. O modelo de análise que orientou a investigação considerou a categoria Trabalho como eixo articulador que potencia o ensino e a aprendizagem escolarizada.

Portanto, a pesquisa analisou os resultados do referido projeto de extensão permanente e itinerante intitulado “Saberes escolares e não escolares: a categoria Trabalho na formação inicial e continuada de alfabetizadores nas diversas faixas etárias”, refletidos na formação de trabalhadoras camponesas alfaetrandas e de acadêmicos e acadêmicas alfaetrandos.

O estudo, que é simultaneamente uma ação pedagógica, teve o propósito de concomitantemente realizar as atividades de ensino e aprendizagem intermediada pelas orientações teóricas e metodológicas que guiaram as ações pedagógicas do projeto. Assim, analisaram-se os reflexos desse projeto na atuação de estudantes egressos e ingressos nos cursos de Licenciatura da Educação do Campo e do curso de Pedagogia do *Campus Rolim de Moura* da Universidade Federal de Rondônia, e a categoria Trabalho entra em destaque nas experiências de alfabetramento, uma vez que o público atendido pelo projeto é composto por camponesas do Acampamento Che Guevara.

Os conteúdos das experiências do Trabalho que essas camponesas realizam no campo se convertem em informações, para que possam realizar a prática do

letramento no momento do ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita. Entende-se, assim, que suas atividades laborais são fundamentais no processo, pois repercutem na aprendizagem do alfaletamento. Portanto, de conjunto, analisamos como as ações do projeto repercutiram na aprendizagem dos dois segmentos principais desse processo: as alfaletandas camponesas e os acadêmicos e acadêmicas enquanto alfaletadores.

Numa investigação na ação do tipo colaborativo, os procedimentos de análises e registros de informações de ordem teórica e prática acompanharam todos os passos do projeto de extensão, coordenado pela pesquisadora, que o orienta e simultaneamente executa atividades no referido projeto, que estão vinculadas a essa pesquisa colaborativa, cuja realização decorre de conhecimentos acumulados na trajetória de docência que se somam aos saberes de experiências.

Desse modo, a pesquisadora seguiu todo percurso da extensão, com presença efetiva simultaneamente como executora e pesquisadora, desde o planejamento das atividades à execução da formação dos alfaletadores. São integrantes da equipe executora estudantes ingressos e estudantes egressos dos cursos de Pedagogia, de Licenciatura de Educação do Campo, do *Campus* executor do projeto, e membros da comunidade, sobretudo os egressos e ingressos do curso de Pedagogia que se cadastraram na extensão. No enfoque da pesquisa colaborativa, pesquisadores e colaboradores do estudo se unem como planejadores e executores do projeto e, ao mesmo tempo, produzem as informações para o estudo.

O projeto de extensão que embasa empiricamente esta pesquisa conta com a colaboração de docentes e discentes desses dois departamentos acadêmicos mencionados acima. Foi executado por meio de ações no Acampamento Che Guevara, junto às camponesas ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em Alto Alegre dos Parecis, no estado de Rondônia, iniciado no segundo semestre do ano de 2022.

Este estudo deriva de experiências decorrentes da observação de dificuldades de alfabetizadores ao desempenharem suas práticas a partir de políticas públicas de formação continuada, que desconsideram saberes já consolidados na formação inicial desses profissionais. Do mesmo modo que, conforme Araújo (2013), e Nunes, Araújo e Mesquita (2021), os programas de formação inicial e continuada de alfabetizadores, ao darem maior ênfase aos aspectos linguísticos da aprendizagem da leitura e da escrita, com base na psicogênese da língua escrita, secundarizam

saberes que educandos e educadores experienciam ao longo da vida. A sublimação da psicogênese da língua escrita adotada como solução suprema para as dificuldades do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita aconteceu sob a justificativa de inovações emanadas de orientações “construtivistas”, ou mesmo das ciências da informação indicadas para os programas de formação de alfabetizadores como resolução de “todas” as dificuldades decorrentes dessas práticas.

Frigotto (2010), em seu livro *Educação e a crise do capitalismo real*, critica o modo como os pressupostos psicogenéticos são viabilizados na formação do alfabetizador para se refletir em autonomia de habilidades no ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. A compreensão que circulou nos ambientes educacionais entre os anos 70 e 80 do século passado, e que perdura até hoje, foi a de que tal compreensão resultaria em soluções para todas as dificuldades em torno deste campo do saber. Os pressupostos ficaram conhecidos no Brasil como “orientação construtivista”.

A crítica de Frigotto se coaduna com estudos posteriores que perceberam a real contribuição das ideias de Ferreiro e Teberosky (1999), em torno da psicogênese da língua escrita, que foi interpretada inicialmente de modo equivocado. Primeiro, considerou-se orientação metodológica, em contraposição aos métodos tradicionais de alfabetização. Foram compreensões confusas quanto às análises dos processos de aprendizagens nesse campo do saber, uma interpretação que ofusca a riqueza da contribuição oferecida da teoria psicogenética, e, a partir de Ferreiro, os estudos em torno da psicogênese da língua escrita.

Vários estudiosos que se identificam com o pensamento de Ressler (2006), Gouvea de Miranda (2000), e Ramos (2006), analisaram a pretensa autonomia indicada pelo construtivismo na aprendizagem da leitura e escrita e na formação dos trabalhadores para as diversas ocupações no mercado de trabalho. Eles reivindicavam também essa teoria como a mais adequada para a formação do alfabetizador.

Marília Gouvea de Miranda (2000, p. 33), por exemplo, em suas experiências, constatou em estudo de caso de escolas municipais de Goiânia que alfabetizadoras, em nome de libertar-se do estereótipo de “professor tradicional”, assumiram práticas progressistas chamadas de “construtivismo” sem compreenderem os fundamentos epistemológicos dessa abordagem teórica.

[...] as professoras, de modo geral, tendiam a expressar sua compreensão de prática construtivista no contraponto com o ensino “tradicional”: “não sei dizer

com certeza o que o construtivismo é, mas a gente sabe que ele não é tradicional". [...] as concepções de construtivismo se mostraram muito genéricas, como "o papel do professor construtivista é ajudar o aluno a construir seu conhecimento". Mas o fato de as professoras não saberem ao certo que abordagem pedagógica era aquela que estava sendo adotada ou sugerida não fazia com que elas deixassem de se sentir pressionadas "a ser construtivistas". Ao contrário, pareciam se sentir obrigadas a se adequar a um modelo pedagógico sobre o qual sabiam muito pouco, rechaçando o modelo anterior, que era bem conhecido, mas agora considerado inteiramente inadequado (aspas da autora).

Podemos entender que, se por um lado a psicogênese da língua escrita apresenta a inegável contribuição na formação do alfaletador, por outro lado, apresentar essa teoria como o meio por excelência para salvaguardar os insucessos de aprendizagem da leitura e escrita constitui um erro crasso. Resolver em definitivo esse problema crucial de analfabetismo não se resume apenas a problemas de formação de professores, mas diz respeito à universalização de boas condições de vida e trabalho dos dois sujeitos do processo, os educandos e os educadores.

Sabemos que, apesar dos esforços de universalizar o atendimento no campo da alfabetização indicado pelas políticas públicas, percebe-se que as taxas do IBGE (2019), apresentadas na Pesquisa de Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) revelam dados de analfabetismo do Brasil para a população de 60 (sessenta) anos ou mais e, quando se trata da particularidade da população adulta, a marca é dos 18%. Quando nos deslocamos para avaliar o índice de analfabetismo nessa mesma faixa etária da população nas regiões Norte, o índice é de 25,50%, e de 37,20% na região Nordeste. Essas duas regiões apresentam os mais altos índices de analfabetismo no país.

É precisamente com base nessa população que delimitamos nosso campo empírico. Trata-se de camponeses e camponesas cuja frequência na escola passa pelas dificuldades cruciais relacionadas às condições de vida e ao trabalho dos educandos e educadores, à formação inicial e continuada dos alfabetizadores e alfabetizadoras, de atendimentos sistemáticos a esse segmento populacional pelos sistemas públicos de educação e limitações decorrentes das políticas educacionais. Embora as pesquisas oficiais reconheçam esse crescimento de índices de atendimento com o fim de alfabetizar a população, há déficit significativo de apoio para esse fim na referida faixa etária quando se observam os registros apresentados abaixo, pelas taxas da PNAD-Contínua (Brasil, 2019, p. 2):

Nota-se que, no Brasil, o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2019, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,0% para esse grupo etário.

O mesmo documento esclarece ainda que a queda do analfabetismo se encontra nas faixas etárias mais novas. É importante salientar, ainda, que as políticas dos últimos 30 anos, entre o fim do século passado e o início do século XXI — a partir da participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu de 5 a 9 de março do ano de 1990 em Jomtien, na Tailândia —, reafirma, conforme os acordos internacionais, compromisso quanto ao combate ao analfabetismo.

Significa, igualmente, assumir acordos para o atendimento a todas as faixas etárias no sentido que foi estabelecido na referida conferência, que passa a fazer parte dos aspectos indicados na PNAD Contínua e assim, no Plano Estadual da Educação (PEE) do estado de Rondônia (2019, p. 2), que apresenta ainda o seguinte:

Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observa-se queda no analfabetismo: para 11,1% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 7,9% entre aquelas com 25 anos ou mais e 6,6% entre a população de 15 anos ou mais. Esses resultados indicam que as gerações mais novas estão tendo um maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças.

De acordo com o exposto, as regiões Norte e Nordeste apresentam os índices mais baixos nas estatísticas de alfabetização no país. Dentro desses índices, os mais elevados são os de analfabetismo entre jovens e adultos. Fazem parte desse segmento camponeses e camponesas que compõem o Acampamento Che Guevara. Costa e Carvalho (2012, p. 113), nos indicam que o campesinato é um:

[...] conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado.

Em Rondônia, no acampamento onde moram as famílias camponesas que fazem parte do estudo em pauta, os índices de escolaridade se aproximam dos baixos níveis de aproveitamento escolar apresentados em outros estados do país. No caso que analisamos neste estudo, o segmento populacional que se destaca são as camponesas adultas, embora na região Norte, o estado esteja entre os melhores índices nesse quesito.

Desse modo, percebe-se que a Meta 10, do Plano Estadual da Educação (PEE, 2014-2024), do estado de Rondônia determina como objetivo para o decênio de 2014 e 2024, cumprir o que ela preconiza. Mostra que a pretensão é a de superar os índices negativos de alfabetização apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) extraídos das últimas informações da Pesquisa Nacional por

Amostra de Domicílio (PNAD-c).

Essa Meta do PEE-RO (2014-2024, p. 252), se orienta, em suas análises, nos conceitos indicados pelo IBGE, que estabelece diferenças entre o analfabetismo absoluto e funcional, e prevê alcances estatísticos mais elevados para o período, de acordo com os dados apresentados:

[...] (i) elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, alcançando 93,5% até 2015 e garantindo a erradicação do analfabetismo absoluto até o final da vigência do Plano; e (ii) reduzir em 42% a taxa de analfabetismo funcional até 2024, sendo que na Meta nacional esse indicador pretende reduzir em 50% [...].

Desde a primeira década deste século XXI, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou três importantes programas de formação continuada de alfabetizadores. Um deles foi o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012, do qual participamos na formação de alfabetizadores. Ele foi antecedido pelo Programa de Alfabetização Continuada de Alfabetizadores (PROFA), que teve início em 2001, e pelo Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-letramento), iniciado no ano de 2005. Confirma-se, então, que os mais importantes programas das políticas de educação para formação de professores neste campo do saber têm secundarizado a formação para o atendimento aos jovens e adultos, em termos de orientações teóricas e metodológicas que contemplem a alfabetização conjugada ao letramento.

Os referidos programas surgem com pretensões de combate ao analfabetismo funcional, como está definido na Meta 10 do PEE-RO (2014-2024, p. 252), e, essa meta apresenta os conceitos de analfabetismo absoluto e funcional nos seguintes termos: “[...] considera-se alfabetizada a pessoa que declara saber ler e escrever, e, analfabeta funcional a pessoa com 15 anos ou mais de idade que possui menos de cinco anos de escolaridade ou que declara não saber ler e escrever”.

Mas, por outro lado, mesmo reconhecendo tais condições, esses programas não oferecem condições suficientes e necessárias na orientação formativa dos professores para alcançar em sua ação docente, a conjugação entre alfabetização e letramento na medida em que secundarizam a orientação freireana e as teorias convergentes dentre as quais se incluem a orientação interdisciplinar.

As orientações pedagógicas à luz das interconexões das diversas áreas de conhecimento são as orientações capazes de colaborar com a consolidação da alfabetização funcional, portanto, de possibilitar caminhos para mediar o ensino e a aprendizagem em alfabetamento em todas as faixas etárias e no estudo exposto aqui,

de jovens e adultos camponeses e camponesas.

Soares (1992), nos alerta a respeito das pessoas adultas que não aprenderam a ler e escrever no período da infância ou da adolescência, ou seja, a decifrar graficamente os códigos linguísticos em idade que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), indica como a certa. Essas pessoas podem ser alfaletadas, pois leem o mundo a sua volta, inclusive se expressando com conteúdo de saberes que circundam no meio acadêmico. Foi esse reconhecimento que motivou Paulo Freire na construção do “método dialógico de alfabetizar”. Tais orientações, recebeu o nome de “Método Paulo Freire”, cujos processos conjugam alfabetização ao letramento, embora Freire não tenha produzido obras que façam referências ao aludido conceito.

Ao tratar sobre o elo que existe entre alfabetização e letramento, cuja conjugação, Soares (2021, p. 27), deu o nome de “Alfaletar” e sobre a qual escreveu uma obra, que detalha aspectos teóricos e práticos para a realização dessa tarefa. Nessa obra, ela diz o seguinte:

[...] Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridos evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes.

A interconexão de conhecimentos sobre a qual Soares (2021), se pronuncia acontece através do saber multifacetado, implícito no letramento. No caso das camponesas adultas como sujeitos e parte do campo empírico de nossa investigação, as suas vivências reúnem experiências do percurso da vida e do mundo do trabalho no campo. Dessa maneira, os estudos de Freire e Macedo (2021), ao mostrar que leitura de mundo antecede a leitura da palavra, coadunam-se com as ideias de Soares (2021), quanto ao significado da conjugação entre alfabetizar e letrar.

É dessa conjugação que se ocupam as mediações pedagógicas orientadas pela dialógica freireana para atender às diversas faixas etárias. Contudo, iniciou endereçada para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita para o segmento educacional de jovens e adultos. Mas os postulados freireanos, ao serem experienciados no sentido amplo em inúmeros países, revelaram seu significado e importância para orientar o ensino da leitura e da escrita nos demais segmentos etários e nas diferentes áreas de conhecimento.

A pedagogia freireana é reconhecida universalmente como as orientações mais adequadas, que conduzem a leituras significativas em torno da realidade existencial

dos educandos e educandas. São os conteúdos dessa realidade que se traduzem nas formas de ações comunicativas do dia a dia, quer seja pela oralidade, quer seja pela escrita, e orientam a materialidade dessas ações. São aspectos tratados também por Vygotsky (1991, 1993), em diversas obras sobre a formação da consciência como processo na aprendizagem sócio-histórica, quando ele trata da relação entre o pensamento e a linguagem e assevera que a mente é influenciada em sua formação pelas necessidades de relações entre os homens, mediada por instrumentos, cuja criação foi motivada para atender às necessidades imediatas. Em seus estudos, Vygotsky (2004, p. 187), fortalece a compreensão dos postulados freireanos quando diz que:

As relações interfuncionais determinam o significado - a consciência, a atividade da consciência. A estrutura do significado é determinada pela estrutura da consciência como sistema. A consciência está estruturada como sistema. Os sistemas — estáveis caracterizam a consciência (grifo do autor).

A dialógica freireana, conjugada às orientações linguísticas na problematização da palavra e o tema gerador, atesta as posições tratadas por Vygotsky em torno da formação da consciência, da realidade de existência dos educandos, como ponto de partida para mediar o ensino e aprendizagem da leitura e escrita e a codificação da palavra/tema gerador. Vygotsky (2004, p. 188), acrescenta ainda que “A análise semiótica é o único método adequado para estudar a estrutura do sistema e o conteúdo da consciência”.

Nessa perspectiva, o estudo analisa os resultados do projeto de extensão do curso de Pedagogia do *Campus* Rolim de Moura, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que adota as orientações freireanas e as ideias que convergem com seu pensamento, possíveis de resultar na capacidade de alfabetamento das camponesas do Acampamento Che Guevara, em Alto Alegre dos Parecis, estado de Rondônia, e na formação de acadêmicos de licenciatura em Pedagogia e Educação do Campo como alfabetadores. Nesse sentido, preocupamo-nos com a midiatização de aspectos teóricos e metodológicos que melhor se adequem à formação de alfabetadores e de alfaletrandos.

As políticas públicas para formação de alfabetizadores das últimas décadas exigem a conjugação entre alfabetização e letramento, porém, os postulados dessas políticas secundarizam as ferramentas teóricas capazes de facilitar a aquisição dessa importante habilidade. Uma das problemáticas consiste no fato de não considerar as experiências de vida e da formação inicial dos alfabetizadores e dos alfabetizandos e

não contemplar os saberes de experiências adquiridos ao longo da vida desses sujeitos, dentre os quais os mais relevantes estão unidos à aprendizagem adquirida através do trabalho no sistema produtivo, agropastoril ou industrial.

Se as lacunas deixadas pela formação inicial são desconsideradas, imagine elucidar a raiz do processo do saber escolarizado. Tudo isso implica na preocupação de UNIR as duas faces incontestáveis do processo de ensino e aprendizagem, que é o da união entre o saber escolarizado e o não escolarizado, na base dos quais se encontram aprendizagens no processo da produção social.

Tais políticas repetem em cada programa “antigos saberes” travestidos de “novos saberes”, gerando quase sempre fortes impactos na ação docente, decorrentes de desordens no pensamento dos alfabetizadores/as. Esses conflitos se convertem em desorientações práticas na hora de alfabetizar. Assim sendo, as desorientações refletem-se em resultados insatisfatórios no ensino e na aprendizagem dos alfabetizandos, gerando a evasão escolar e aumentando as estatísticas do que as políticas públicas categorizam de analfabetismo “absoluto” ou “funcional”.

A partir dos anos 90 do século passado, temos nos dedicado ao estudo, à pesquisa e à extensão no campo da alfabetização de crianças, jovens e adultos. Temos inquietado a forma como os programas de formação de alfabetizadores são conduzidos, tais como tem se revelado no Brasil, em especial, no estado de Rondônia.

No entanto, apesar de cada programa apresentar orientações que se comprometeram em acabar com o analfabetismo, eles não têm resolvido o problema, por mais que proporcionem importantes orientações de ordem teóricas e práticas, pois todos eles apresentam um caráter de descontinuidade, tão logo se escolha um “novo” governo. Ademais, as dificuldades de universalizar as práticas adequadas aos resultados satisfatórios de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita são sobremaneira de ordem estrutural, o que se reflete nas condições de vida e no trabalho de educandos e educadores.

Em meio à importância dos demais estudiosos desse campo do conhecimento, se quisermos proceder de forma a consolidar a autêntica conjugação entre alfabetização e letramento, é preciso que os programas considerem as orientações de Freire (2019, 2020, 2021), Soares (1992, 2003a, 2003b, 2008, 2013, 2020, 2022), e estudiosos que convergem com as ideias, que contemplam saberes multifacetados, portanto, interdisciplinares. Em decorrência da incompreensão do processo

interdisciplinar dos conteúdos de ensino no âmbito da alfabetização, os professores alfabetizadores enfrentam problemas em realizar a prática da alfabetização conjugada ao letramento.

Alves (2017, p. 1362-1363), no decorrer de observações da formação continuada de alfabetizadores, oferecidas pelo PNAIC, percebeu eventos pedagógicos reveladores desses problemas quanto à realização do vínculo entre alfabetizar e letrar que é preconizada pelo referido programa, quando constatou que:

Essas dificuldades demonstram que muitos professores não têm conseguido, de modo efetivo, lidar com o trabalho interdisciplinar. [...] evidenciamos a difícil tarefa do professor em abordar nas suas aulas temas de forma a integrar as diferentes áreas de conhecimentos, pensando na alfabetização na perspectiva do letramento. [...] Esse processo envolve a integração e o engajamento de educadores, com vistas a superar a fragmentação e a formar integralmente os alunos, somente desse modo os alunos poderão desenvolver os direitos de aprendizagem defendidos no PNAIC e exercer criticamente a cidadania.

O exposto reafirma a ênfase que destacamos neste estudo quanto à necessidade desses programas de formação de alfabetizadores de agregar orientações em estudos que envolvam a contextualização da realidade existencial dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, educandos e educadores. Significa dizer que as fundamentações teóricas e metodológicas contemplem as experiências do cotidiano da existência de cada sujeito aprendente¹. São as bases teóricas e práticas freireanas e suas convergências, que têm se mostrado relevantes na docência, por considerarem as questões mais amplas que envolvem a vida dos educandos e dos educadores e as vincularem ao conteúdo do ensino oficial. Tal prática possibilita o autêntico alcance da realização do letramento em todos os campos do saber.

As questões referentes ao alfaletramento foram acentuadas por Soares (2020, 2021), em seus últimos escritos nos ajudam a compreender que a realização dessa prática requer interconexões de saberes como parte do acervo de cultura da humanidade. Esse repertório de cultura geral se entrelaça com as especificidades do conhecimento, portanto, está centrado nas experiências e pontos de encontro entre saberes escolarizados e não escolarizados. Soares, em sua obra *Alfabetização e*

¹ O sujeito aprendente corresponde as pessoas que participaram do projeto de extensão que analisamos neste texto. O objetivo da participação dos acadêmicos e das acadêmicas e demais integrantes do projeto foi o de ensinar e aprender, portanto, todas e todos os componentes do projeto de curricularização da extensão compartilharam do processo de ensinar e aprender como sujeitos aprendentes, que é o modo natural de existir de cada um de nós, que aprender incessantemente uns com os outros e com o mundo. Para dar conta de nossa existência precisamos ensinar e aprender em convivências diversas.

letramento, alerta-nos de que a orientação freireana se apresenta como a mais acertada para a realização do alfabetamento.

Ao destacar aspectos concernentes às demandas educacionais do atendimento ao ensino e aprendizagem de leitura e escrita para todas as faixas etárias, em particular, o atendimento aos jovens e adultos, neste estudo nos dedicamos a uma investigação a partir das perspectivas da pesquisa colaborativa. O estudo analisa a experiência de curricularização da extensão ao formar alfabetizadores egressos e ingressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo e do curso de Pedagogia do *Campus* Rolim de Moura, da Universidade Federal de Rondônia. Esses alfabetizadores são acompanhados ao longo do segundo semestre de 2022 e o segundo semestre de 2023, nas atividades realizadas no Acampamento Che Guevara, em Alto Alegre dos Parecis no Estado de Rondônia.

A investigação se orienta pelos pressupostos da Pedagogia histórico-crítica, que tem como orientação as matrizes teóricas do materialismo histórico e dialético. Na ação colaborativa do projeto em estudo, a formação do “alfaletrador” acontece simultaneamente às atividades docentes no decorrer das ações² do projeto. Nesse sentido, é possível analisar em que medidas acontecem entrelaces de ensino e aprendizagens entre os educandos e educadores, aprendizes da leitura e da escrita e as aprendizagens dos acadêmicos e das acadêmicas, que propõem comparar a teoria do ensino e aprendizagem de leitura e escrita no momento da própria ação, ou seja, da realização da prática docente. Dessa forma, é possível perceber a conjugação entre a prática do ensino de leitura e escrita no processo de alfabetamento e simultaneamente confrontar o que dizem os teóricos, bem como quais são os aspectos dessas teorias que podem ser percebidos no momento da prática.

Para que pudéssemos optar por um campo de atuação e definir a temática que nos remeteu para o estudo em pauta, iniciamos esse processo de escrita de tese, a partir de recordações da infância e adolescência na cidade de Araruna, no estado da Paraíba, e, em João Câmara, no Rio Grande do Norte. Nessa caminhada, aconteceram aprendizagens que modelaram nossa capacidade de ação docente e de pesquisa. Lembro que participamos de experiências ligadas às atividades do campo — plantação e colheita de feijão, abóbora, milho e demais cultivos e criação de

² No interior dessas ações realizamos os planejamentos de aulas, operacionalizamos minicursos nos quais aconteceram debates sobre as teorias de base para a prática, oficinas para as confecções e seleções dos materiais didáticos adequados ao uso de cada palavra/tema gerador.

pequenos animais comuns da policultura de pequenas produções para a subsistência familiar no Nordeste.

Há importantes lembranças também das farinhadas, assimilando aprendizagens no processo do que fazer com as raízes tuberosas, originárias do cultivo da mandioca, que é matéria-prima para a fabricação da farinha. As farinhadas fazem parte das atividades que são realizadas junto aos familiares de camponeses, geralmente em compartilhamentos de experiências, ou seja, de forma colaborativa. Nessa mesma ocasião, dá-se o convívio com nossas irmãs mais velhas, professoras de escolas camponesas que se deslocavam para outras áreas do campo para ministrarem aulas para crianças de outras famílias camponesas. Todas essas experiências marcaram nossas vidas e contornaram nossa formação docente, conjugando-se aos saberes do currículo escolar, que perpassam a prática docente.

Nesse sentido, destaco ainda o convívio com práticas de comércio ambulante e numa pequena produção de confecções caseiras. Acentua-se, assim, a aprendizagem com a prática no próprio meio familiar, assimilando conceitos utilizados pelo saber escolarizado nas séries iniciais do ensino fundamental no início dos anos 1960, por exemplo, os conceitos matemáticos de grosa, dúzia, resmas etc. Dentre essas atividades, precisávamos separar quantidades de metros e centímetros de tecidos e acessórios necessários à montagem de peças de vestimentas — conceitos que passamos a compreender desde a infância no próprio seio familiar.

Todas essas experiências foram facilitadoras da apreensão do saber escolarizado nos diversos conteúdos, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, que à época eram conhecidos como escola primária, e os anos finais, conhecidos como ensino ginásial.

Ao concluir o ensino secundário, então conhecido como colegial, no ano de 1971, aconteceu o ingresso no curso de História e, posteriormente, em 1983, a entrada no curso de Pedagogia, cujas experiências de vida nos ajudaram na compreensão do conteúdo escolarizado em decorrência de uma história de vida desafiadora, em constante busca de atender às nossas necessidades vitais imediatas. Essa situação representa uma constância nos meios das famílias pobres do Nordeste do país. Tais condições de aprendizagens que acontecem fora da escola têm representado em nossas vidas fatores favoráveis para apropriação dos conteúdos escolarizados, desde os anos iniciais do ensino básico.

Assim, independentemente da faixa etária com a qual se realizem mediações

de conhecimentos, as experiências de vida fora da escola somam-se às experiências escolarizadas e permeiam toda ação docente e aprendizagem dos educandos, conforme as posições teóricas nos apresentam.

Por tais razões, quanto mais o educador consegue interconectar suas experiências cotidianas aos saberes de formação, melhor ele consegue encontrar os procedimentos pedagógicos adequados para a aprendizagem dos educandos, mediante as dificuldades e facilidades de aprendizagens apresentadas por cada um. Desse modo, na docência, como nas demais atividades desempenhadas pelo ser humano, há necessidade de um constante olhar e rever o que fazer.

A prática docente requer um recomeçar, por meio do qual possamos UNIR procedimentos didáticos consolidados universalmente por mestres do passado remoto como suporte para mudanças que se façam necessárias, indicadas por estudos recentes, porém pertinentes à nossa atuação pedagógica. São mudanças que precisam seguir um ritmo que respeite exigências de dificuldades inesperadas que surgem nos processos de aprendizagem dos diversos campos do saber, em qualquer faixa etária e nível de escolarização.

Os saberes da infância que se somaram às experiências da adolescência, nas cidades de João Câmara e de Natal, no Rio Grande do Norte, foram de grande importância para lições assimiladas pelo grande livro da vida, que acontecem em diversos cenários nos quais presenciamos fenômenos físicos e geográficos, tais como abalos sísmicos³. Ao agitar as placas tectônicas em João Câmara, esses abalos eram perceptíveis também em Natal.

Foi em Natal que, pela primeira e segunda vez, tivemos a oportunidade de participar de palestras proferidas por Paulo Freire. Avaliamos também que do resultado da aprendizagem dessas palestras, podemos destacar ligações com a obra de Paulo Freire e Donaldo Macedo (1990), no livro *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* quando nos mostraram o significado dessa leitura de mundo, que é encontrada, por conseguinte, na escrita dos livros de Física, Química, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Antropologia etc. A interconexão desses conhecimentos possibilita realizar as mencionadas leituras em torno da vida e as relações entre os homens e o mundo circundante. Por intermédio dessas leituras, passamos a perceber

³ Há exatamente 37 anos, aconteceu o abalo sísmico no município de João Câmara, no Rio Grande do Norte considerado pelos estudiosos como o de maior magnitude 5.1, ocorrido na madrugada de novembro de 1986 e noticiado pela edição extra de O Poti. As proporções desse abalo foram perceptíveis em Natal e outras cidades adjacentes.

com maior clareza a possibilidade de desvendar a realidade a partir do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, condição *sine qua non*⁴ para contribuir na realização de leituras críticas e interpretativas que, de acordo com Soares (2020), representa o caminho que permite alcançar o alfaletamento, cujas orientações da pedagogia freireana cumprem esse indispensável papel.

Sobre a dialógica freireana para o ensino da leitura e da escrita, o ponto de partida é a realidade existencial dos educandos e das educandas. Por intermédio dos conteúdos da realidade, acontece a formação da consciência crítica. Nesse sentido, Macêdo (1990, p. 90), apresenta as ideias subsequentes:

Para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado. Alfabetização deve ser vista como meio que compõem a firma os momentos históricos e existenciais da experiência vivida que produzem uma cultura subalterna ou vivida. Daí, ser ela um fenômeno eminentemente político e deve ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural.

As rupturas e continuidades no ritmo de aprendizagem no percurso da vida se entrelaçam com a aprendizagem escolarizada e se relacionam com a aprendizagem de vida. Ao concluirmos o ensino ginásial⁵, na cidade de João Câmara, com a mudança para Natal, capital do Rio Grande do Norte, houve a possibilidade de prosseguir a trajetória de estudos, que concluímos neste momento com uma tese de doutorado. Nos pressupostos freireanos, encontramos explicações que realçam o que ele chamou de realidade da existência de todas as pessoas expressas nos nossos escritos.

Na capital do referido estado, nosso campo de saber escolarizado se amplia no ensino colegial⁶ e na graduação nos cursos de História, e, posteriormente de Pedagogia e na pós-graduação em metodologia do ensino e da pesquisa histórica, na especialização e, por fim, no mestrado em Educação. São aprendizagens que unem experiências de um mundo de urbanização mais intensa, por tratar-se da capital, e que possibilitaram ampliar horizontes em termos da educação escolarizada e pontos de encontro com a educação não escolarizada, que se somam aos saberes da vida

⁴ Trata-se de uma condição necessária ou indispensável para que possamos avançar na colaboração das interpretações do que lemos, do que ouvimos e por conseguinte, dos cenários que observamos.

⁵ O ensino ginásial corresponde hoje à segunda etapa do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano do ensino básico, que completam a integralidade do ensino fundamental.

⁶ O ensino colegial atualmente é equivalente ao ensino médio, integrando junto ao ginásial e aos anos iniciais do ensino fundamental o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, categoriza como ensino básico

campesina em cidades pequenas. Tais aprendizagens promovem rupturas com elementos dos saberes cristalizados ao longo da vida.

Relativamente às experiências vivenciadas, destacamos aquelas que apresentam importância para nossa prática docente, como questões pontuais, que delimitaram nossa prática no contexto do ensino superior em duas capitais de estados diferenciados em Natal, no Rio Grande do Norte e Porto Velho, em Rondônia.

Dentre os saltos qualitativos em termos de experiências profissionais, crescemos à docência a nossa prática como coordenadora pedagógica em escola do ensino fundamental e em equipe técnica e pedagógica da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte e em Rondônia. Nos dois estados, atuamos na formação continuada de professores das séries iniciais, sobretudo no campo da aprendizagem da leitura e da escrita.

A síntese de nossa experiência de vida narrada aqui nos condicionou a atravessar o país de leste a oeste, depois de vivenciar atividades acadêmicas na cidade de Natal, e retomar práticas que precisavam ser adaptadas às necessidades indicadas pelas condições objetivas de escolas da região Norte, no estado de Rondônia.

Nesse percurso, ao estudar atentamente as concepções pedagógicas, encontramos-nos com a pedagogia histórico-crítica, que apoia na matriz teórica do materialismo histórico e dialético (MHD), considera a concepção freireana da educação como uma das contribuições teóricas para desvendar a realidade da existência humana e apresenta concepções que se coadunam com conceitos marxistas de análise das relações de exploração entre opressores e oprimidos.

As leituras de obras de Saviani (2003), nos possibilita compreender que a ação pedagógica orientada pelos pressupostos dialéticos presentes, tal como é proposto pela vinculação da escola com o sistema produtivo, não será consolidada em definitivo na sociedade atual. O que é possível de se realizar enquanto defesa dessa escola são as mediações pedagógicas orientadas pelos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, mas como defesa da superação dos limites com os quais trabalhamos hoje. As exigências materiais e de formação humana que essa escola requer não encontra pleno espaço na sociedade atual.

As práticas pedagógicas indicadas na vinculação dos conteúdos de ensino ao sistema produtivo e vice-versa consideram o educando como aprendiz e a empresa como um segmento da escola, e se converte na expressão viva, conforme a referida

pedagogia, da atuação da escola como efetivo espaço da produção científica.

Para a universalização das propostas colocadas pela vinculação da escola ao sistema produtivo, é necessário que os postos de trabalho da fábrica urbana e da agroindústria estejam à disposição da escola para orientar a formação científica dos educandos. Essa prática entra em conflito com os interesses de concentração de lucros da burguesia, pelo fato de os empresários da indústria ou agroindústria e agropecuária não disponibilizarem suas empresas para servirem plenamente ao sistema educacional.

Por conseguinte, o máximo que poderemos realizar em termos da referida pedagogia são os postulados da orientação teórica que nos permitem a contextualização dos conteúdos dentro da complexidade interdisciplinar, porém, em sua essência, com maior poder teórico de cunho idealista que de valorização da prática com referência dialética, e destaca a interligação dos saberes das diversas áreas do conhecimento.

A interligação de saberes envolve também o debate da problemática da luta de classes, ou seja, da existência das relações de exploração bem acentuada nas explicações reveladas nas publicações de Freire (2020), em particular na sua mais famosa obra, *A Pedagogia do Oprimido*. A prática orientada por Freire em suas diversas obras enfatiza que a educação libertadora entra em conflito com a prática de educação bancária. Assumir a docência orientada pelos pressupostos libertadores significa considerar a inter-relação entre os conhecimentos escolarizados e os conhecimentos da realidade existencial dos educadores e dos educandos.

Nessa trajetória de docência, indicamos a compreensão de que a capacidade de aprender é parte de um constante devir. Temos, por isso, tentado nos constituir enquanto educadores e educadoras como aprendizes e profissionais inconclusos. Portanto, somos sujeitos cognoscentes que são capazes de conhecer o mundo, como acentuou Freire (2020), na *Pedagogia do Oprimido*. Para isso, somente é necessário que tenhamos as condições objetivas de acesso aos bens culturais e materiais para deles poder ter proveito em função dos saberes que possam nos proporcionar.

Estamos ininterruptamente na busca da construção de conhecimentos. São relações de saberes entre educadores e educandos mediados pelo conhecimento do mundo, da realidade, que se encontram nos conteúdos indicados pelos projetos políticos pedagógicos das escolas. Precisamos compreender que nem sempre o que é apresentado como proposta pedagógica da escola atende ao educando real; por

vezes, as suas proposições entram em conflito com os efetivos níveis de necessidades de aprendizagens do educando.

Da vontade incessante de aprender e ensinar, construindo-nos enquanto formadores de professores no campo dos fundamentos da educação e disciplinas pedagógicas nos diversos cursos de licenciatura, a nossa formação docente inicia com a graduação em História, concluída no ano de 1974, e posteriormente em Pedagogia, concluída no ano de 1982.

Para atender ao desafio ao qual nos propusemos, foram decisivas as leituras acerca dos métodos tradicionais da alfabetização; dos teóricos que discutem o construtivismo; dos teóricos críticos da prática dos alfabetizadores orientados pelos métodos tradicionais do ensino da leitura e da escrita; e da orientação da pedagogia histórico-crítica em convergência com a orientação freireana e interdisciplinar.

Essas leituras somaram-se às diversas orientações metodológicas para alfabetizar e letrar, que requerem leituras acerca do método Paulo Freire e assimilação dos passos para a sua prática e as convergências necessárias que tivemos oportunidade de estudar. Igualmente, são adicionadas aos encontros de formação inicial e continuada de alfabetizadores ainda, para compreender as exigências da aplicação desse método para alfalettrar. São saberes que se somam às leituras de estudiosos que se apoiam na vertente marxista da educação. Portanto, essas ideias se coadunam com práticas que as ciências da educação chamam também de interdisciplinaridade, ou conhecimento multifacetado. Todo esse processo facilitou a elucidação do significado da Pedagogia do Oprimido, bem como da prática freireana, cujo debate foi sobremaneira potencializado no momento da experiência como educanda do mestrado em educação.

No segundo semestre do ano de 1995, fomos aprovados no processo seletivo de Mestrado em Educação, concluindo a dissertação Alfabetização, Multirrepetência e Capacitação Docente: Uma Experiência Apoiada na Pedagogia freireana, cuja defesa ocorreu em março de 1998. Esse desejo emerge da necessidade de compreender, na teoria e na prática, os motivos de tantas dificuldades enfrentadas pelos alfabetizadores no momento de mediar a aprendizagem para a aquisição do conhecimento da leitura e da escrita. Essa decisão foi antecedida pela participação no curso de formação de alfabetizadores oferecido pelo Movimento de Educação de Base (MEB) da Diocese do município de Ji-Paraná, em Rondônia.

Para a realização dessa pesquisa, imergimos nos pressupostos da pedagogia

freireana em busca de alfabetizar crianças moradoras de uma favela, localizada nas proximidades do Departamento Estadual de Trânsito (Detran), em Natal. As aulas foram ministradas para as crianças na sede da Associação dos Deficientes Físicos (ADOTI), localidade também próxima da favela, no ano de 1995. Posteriormente, essa atividade piloto se converteu na dissertação de Mestrado, advinda do projeto de pesquisa cuja experiência foi realizada no Centro Escolar Jean Mermoz, também em Natal, que, por sua vez, baseou-se na formação de uma professora alfabetizadora. O objetivo dessa iniciativa foi o de investigar a validade dos pressupostos freireanos na alfabetização de crianças com histórias de repetências continuadas na fase da alfabetização.

A ampliação de conhecimentos nessa caminhada de docente aconteceu em cursos de graduação e teve sequência no período do ingresso no curso de Mestrado. Nesse momento, surgiu a oportunidade de participar da seleção de professores para o ensino superior da Universidade de Ensino Potiguar — UNP, sediada em Natal, no Rio Grande do Norte.

Ao retornar para Rondônia, em 1998, deu-se o ingresso na condição de professora substituta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia e, simultaneamente, também do curso de Pedagogia em uma faculdade de iniciativa privada — União das Escolas Superiores de Porto Velho (UNIEPEC). A exoneração se deu no segundo semestre de 2004, ano em que aconteceu a aprovação como professora efetiva da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), para o curso de Pedagogia, *Campus Rolim de Moura*.

No segundo ano de atuação na UNIR, foi possível programar um projeto de pesquisa e extensão — Formação continuada de alfabetizadores na educação de jovens e adultos: pedagogia freireana e teorias convergentes. Aprovado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica — Pibic, entre julho de 2005 e julho de 2007, também faz parte da nossa experiência em termos de formação de alfabetizadores em todas as faixas etárias. O referido projeto se assemelha ao que neste momento integra o estudo em pauta.

A extensão desenvolvida vinculada ao projeto de pesquisa resultou no surgimento de uma Sala de Aplicação⁷, para atender os jovens e adultos alfabetizando e alfabetizadas dos bairros adjacentes. Essa sala funcionou nas

⁷ Trata-se de uma sala que acolhia os educandos jovens e adultos, com o objetivo exclusivo de atendê-los para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita.

dependências do *Campus* Rolim de Moura e tivemos a oportunidade de testar nas próprias ações pedagógicas dos pesquisadores, as hipóteses levantadas para dar conta do objeto de estudo indicado pelo projeto. Hoje, atividades semelhantes às que desenvolvemos na Sala de Aplicação acontecem com a extensão em estudo, no Laboratório de Ensino “Orestes Zivieri Neto”⁸, vinculado ao curso de Pedagogia mesmo *Campus*.

A partir do projeto tratado acima, idealizou-se o Grupo de Estudos e Pesquisas Materialismo Histórico e Dialético na Educação (GEPMHDE), do qual participamos. No interior desse grupo criamos a linha de pesquisa “Formação Docente, Alfabetização e Concepção Dialética da Educação em Rondônia” e, desses trabalhos, além dos diversos artigos publicados em anais após exposição oral em eventos, originou-se o e-book publicado pela editora Edufro-UNIR: Freire e o desafio das diversas facetas da alfabetização de jovens e adultos: múltiplas convergências.

Ainda quanto à extensão universitária, participamos do projeto de extensão de escolarização de jovens e adultos, no 1º segmento de ensino fundamental. O referido projeto fez parte do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), integrante da política de educação vinculada ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e realizado pela Universidade Federal de Rondônia. Por intermédio desse mesmo projeto, participamos de atividades de formação de 120 educadores na área de alfabetização, no período de 31 de agosto a 3 de setembro de 2005. A orientação pedagógica interdisciplinar seguia os pressupostos freireanos e da psicogênese da língua escrita.

Ao buscar referenciais teóricos relativos à ação docente e pressupostos dos estudiosos para fundamentar as práticas pedagógicas, podemos encontrar suporte geral na concepção dialética da educação. Quando iniciamos essa procura, começamos a estudar sobre as obras de Paulo Freire (2021), a partir da leitura da *Pedagogia do Oprimido* e de escritos dos estudiosos e teóricos que adotam o marxismo como matriz teórica. Tais compreensões nos ajudaram na clareza quanto ao significado da pedagogia da práxis e as relações de opressão que existentes na sociedade e abordadas por Freire (1967, 2008).

Na mesma perspectiva quanto às relações de dependência entre países, Lenin

⁸ A finalidade do Laboratório de Ensino Orestes Zivieri Neto é a de atender às disciplinas de Fundamentos e Práticas de Ensino, pelo fato de agregar no ambiente os arquivos de inúmeros materiais didáticos que auxiliam na prática dos conteúdos dessas disciplinas.

(2019), nos esclareceu especificamente, por meio da obra *Imperialismo: fase superior do capitalismo*, quanto ao subjugo entre as nações, em que os países imperialistas sobrepõem seus poderes e oprimem os países semicoloniais, em proveito da exploração de mão de obra e dos recursos naturais dos países oprimidos.

Dentre dos estudos supracitados, percebemos a pertinência teórica de quanto necessitamos compreender também os conceitos básicos do marxismo para melhor elucidação dos pressupostos freireanos. Embora Freire, para escrever a obra supracitada, tenha se fundamentado em outros teóricos, ele se forjou inclusive nas experiências do cotidiano por onde circula em busca de soluções para os problemas imediatos colocados pela existência humana. Os conceitos basilares do marxismo acontecem nas relações sociais materializadas, na direção de soluções de problemas enfrentados pelo ser humano, e para isso é preciso encontrar as raízes desses problemas.

Na direção do objetivo ao qual chegamos se deu a retomada de vivências da infância e início da adolescência, enquanto educanda. Essas aprendizagens que irão se somar à nossa orientação como formadora de pedagogos e alfabetizadores advém, ainda, do compartilhamento de aprendizagens no singelo processo produtivo de sustento familiar. Tais aprendizagens se revelaram fundamentais na apreensão dos conteúdos escolares, como conteúdos vivos, que contribuiriam sobremaneira para orientar a prática pretérita e atual na nossa docência.

Taddei (2014, p.148), em estudos expostos em sua dissertação intitulada *Marx e Freire: a exploração e a opressão nos processos de formação humana*, mostra pontos de encontro entre categorias trabalhadas por Freire e Marx, em aspectos que convergem na nossa investigação, quando destaca que:

[...] tanto a proposta de formação humana em Marx quanto em Freire, guardando suas diferenças epistemológicas, gnosiológicas, ontológicas, temporais, são propostas libertadoras. E essas propostas colocam o ser humano na centralidade do processo, visando sua emancipação: um de forma mais radical e outra menos, mas ambos com uma proposta de transformação social, ainda que por caminhos diferentes.

Dessa maneira, nas abordagens relativas aos aspectos da emancipação humana, tanto em Marx quanto em Freire há indicação da necessidade de formação da consciência crítica, o que colabora para que haja reconhecimento da identidade de classe de cada um. São aspectos que foram incorporados ao estudo em pauta que, por meio da dialógica freireana e da dialética marxista para o ensino da leitura e da escrita, envolve informações do conteúdo escolarizado, necessários para alcançar o

nível de alfabetramento.

O que delimitamos nessa trajetória que marca nossa docência não comporta o quanto gostaríamos de expor das experiências que compartilhamos com os demais atores, cujas ações envolvem a reciprocidade de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, enfatizamos, nesta ocasião, um pensamento de Rubem Alves (2000, p. 26), que nos chama a atenção para um olhar em torno de nossas práticas docentes, aspectos que realçam a exposição de pensamentos e a ligação com o que foi exposto acima:

Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico de Estado. Um educador, ao contrário, é fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos. Não sei como preparar o educador. Talvez que isto não seja nem necessário, nem possível... é necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguiram como tropeiros e caixeiros. Porque, talvez, nem tropeiros, nem caixeiros tenham desaparecido, mas permaneçam como memórias de um passado que está mais próximo do nosso futuro que ontem. Basta que os chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos.

Partilhamos com Gadotti (1995), as ideias expostas na sua obra *Pedagogia da práxis*, segundo as quais o educador precisa ter o direito à desobediência no sentido de acreditar na própria capacidade de aprender e ensinar, exercitando, dessa maneira, a prática de duvidar das afirmativas de estudiosos, por mais que sejam apresentados na literatura como “monstros sagrados”. É desse direito de “desrespeitar”, de “duvidar”, que emerge a atividade criadora da mente, diante da realidade concreta expressa nos fenômenos do mundo/natureza viva que nos circunda e dos fenômenos que se dão nas relações entre os homens envolvidos na luta de classes e na busca de meios para a sua existência, como o grande mestre/livro da vida, que se refletem no nosso pensamento.

Desse conjunto de experiências emerge o encontro com os sujeitos do estudo em pauta e o envolvimento com o campo teórico e empírico e as orientações propiciadas pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, em nível de Doutorado, com o projeto Alfabetramento de camponesas na curricularização da extensão: o caso do curso de Pedagogia da UNIR.

Nesta caminhada, para a realização do estudo, traçamos o **objetivo geral**, que foi o de desenvolver uma análise das concepções e mediações pedagógicas que foram capazes de contribuir para o processo de alfabetramento de trabalhadoras camponesas e da formação inicial e continuada de alfabetadores e de alfabetadoras,

propostas pela “Extensão Universitária Itinerante” do curso de Pedagogia, do Campus Rolim Moura, acompanhando suas atividades ao longo do segundo semestre do ano de 2022 e do ano de 2023.

Tais concepções/mediações foram propostas na formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, realizada por meio da Extensão Universitária Itinerante do curso de Pedagogia do *Campus* Rolim de Moura, acompanhando suas atividades ao longo do segundo semestre do ano de 2022 e do ano de 2023. As ações da extensão foram desenvolvidas no Acampamento Che Guevara, no município de Alto Alegre dos Parecis na Zona da Mata de Rondônia.

Para atender ao propósito da investigação, desdobramos o objetivo geral nos seguintes **objetivos específicos**:

- a) contextualizar os aspectos geográficos, sociais e históricos, nos quais acontece a Extensão Universitária Itinerante do curso de Pedagogia, *Campus* de Rolim de Moura, no atendimento aos alfabetizandos jovens e adultos no Acampamento Che Guevara, em Alto Alegre dos Parecis;
- b) examinar quais são os impactos do levantamento de aspectos da realidade dos jovens e adultos a partir das experiências nas relações de trabalho, para transformá-lo em conteúdo do ensino de leitura e escrita;
- c) apresentar os percursos teóricos e metodológicos oferecidos na formação continuada de alfabetizadores, analisando suas implicações nas capacidades de alfalettrar;
- d) descrever quais conteúdos são abordados na formação inicial e continuada dos alfabetizadores, que refletem na aprendizagem dos alfabetizandos jovens e adultos, observando possíveis conjugações de saberes escolares e não escolares no alfaletramento.

O estudo responde aos questionamentos decorrentes dos objetivos investigativos que acompanham nossa trajetória docente quanto à formação de alfabetizadores para as diversas faixas etárias, na investigação sobre a qual tratamos aqui. Para analisar os reflexos das ações do projeto de extensão em torno do alfaletramento das camponesas do Acampamento Che Guevara⁹, indicamos a problemática da pesquisa:

⁹ A **Figura 11** retrata um panorama do Acampamento Che Guevara em Alto Alegre dos Parecis, espaço onde ocorreram os encontros para realizar as atividades endereçadas às camponesas alfaletrandas atendidas pela extensão.

- a) quais são e como ocorreram as mediações de ensino e aprendizagem presentes nas atividades desenvolvidas por meio da curricularização da extensão, no Acampamento Che Guevara (ACG), em Alto Alegre dos Parecis (AAP), Rondônia, no decorrer do segundo semestre de 2022 e 2023?
- b) a categoria Trabalho e os saberes escolares e não escolares têm efetivamente contribuído para o processo de alfaetramento das trabalhadoras camponesas, através do projeto de extensão universitária?
- c) como esses saberes foram mobilizados no andamento das atividades trabalhadas com as camponesas alfaetrandas e na formação inicial e continuada dos alfaetrandos e alfaetrandas que participaram do projeto?

Na busca de responder às inquietações apresentadas acima e para atender aos objetivos da investigação, essas problemáticas se desdobraram nas quatro perguntas apresentadas a seguir:

- 1) Qual é o contexto geográfico, histórico e social no qual acontece a Extensão Universitária Itinerante do curso de Pedagogia, *Campus Rolim de Moura*, no atendimento às trabalhadoras camponesas alfaetrandas do ACG em AAP?
- 2) Quais foram os conteúdos abordados nas atividades da extensão oferecidas às camponesas e que permitiram conjugar a aprendizagem da leitura e da escrita aos saberes não escolares para se traduzir no alfaetramento?
- 3) Que percursos teóricos e metodológicos foram desenvolvidos na formação inicial e continuada de alfabetizadores, para resultar em capacidades do ensino e da aprendizagem unindo à alfabetização ao letramento?
- 4) Como os saberes da realidade existencial vinculados ao trabalho foram mobilizados no andamento das atividades trabalhadas com as alfaetrandas e na formação inicial e continuada dos alfaetrandos e alfaetrandas que participaram do projeto?

Para responder às inquietações no estudo, conforme indicamos acima, depois de termos realizado de modo colaborativo múltiplas atividades de planejamentos e relatórios de operacionalização das aulas com as camponesas do Assentamento Che Guevara, registramos, no decurso da descrição da tese, as atividades realizadas e a contextualização espaço-temporal dos fatos pedagógicos constatados e operacionalizados entre os componentes da equipe colaborativa do projeto, que simultaneamente ensinam e aprendem.

Acreditamos que os registros dos resultados constatados no estudo, expostos

em três seções na tese aqui apresentada, contribuirá com as ações dos formadores de alfabetizadores e alfabetizadores, sobretudo aqueles que necessitam compreender os elementos necessários à formação de alfaletadores, principalmente nessa etapa primordial da educação escolar. Estamos cientes de que não esgotamos o que precisamos compreender sobre os processos de alfaletamento e conceitos subjacentes; no entanto, fica a contribuição para aqueles e aquelas que se iniciam na compreensão embasados nessa temática, para que possam materializar tal compreensão na ação docente.

De acordo com o exposto, demonstramos como aconteceram a estruturação do processo investigativo, as particularidades práticas e teóricas dos aportes que nos sustentaram, bem como os obstáculos que precisamos encarar, as informações, constatações e conclusões às quais chegamos. E para tanto, organizamos o estudo nos capítulos esboçados.

A primeira parte do trabalho se configura no primeiro capítulo e diz respeito às bases gerais que deram origem ao processo da ao processo de pesquisa. Assim, esboçamos aspectos relativos à delimitação da temática que, por meio do delineamento da trajetória acadêmica e profissional, impulsionou a decisão pelo objeto de estudo. Destacamos também as questões a serem respondidas em torno da problemática da investigação e realizamos uma breve descrição do contexto do estudo em pauta.

Por conseguinte, o segundo capítulo, que denominamos de “Contextualização da temática” e se constitui de quatro subitens, é composto pelo campo empírico em torno do espaço temporal da ação, possibilitando o conhecimento de um breve histórico do estado de Rondônia e as motivações que possibilitaram a fundação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como universidade *multicampi* do estado. Destaca-se, ainda, o vínculo das ações tal como a curricularização da extensão — “Saberes escolares e não escolares: a categoria Trabalho na formação inicial e continuada de alfabetizadores nas diversas faixas etárias”, oferecida pelo *Campus* de Rolim de Moura, diante do surgimento do **ACG** em **AAP** e a operacionalização do projeto no referido acampamento. Esse capítulo demonstrou, ainda, aspectos sociais econômicos do município em que está localizado o acampamento.

Com o título “Embasamento teórico e metodológico da investigação”, organizamos o terceiro capítulo do estudo, composto por duas partes. A primeira levanta uma discussão quanto à pertinência dos aportes teóricos e metodológicos que

orientaram a pesquisa. Complementa-se o capítulo com a demonstração de procedimentos metodológicos da ação de extensão colaborativa e a análise das informações produzidas no decorrer da operacionalização da extensão em estudo, bem como os procedimentos de registros e análises das informações advindas da observação colaborativa e dos demais procedimentos auxiliares para as análises das Informações.

O quarto capítulo denominamos de “A triangulação nas análises das informações produzidas pelo estudo”. Descrevemos, o capítulo no decorrer de três subitens. No item um, apresentamos em síntese as características da realidade das camponesas educandas do acampamento, observando ângulos da realidade que se convertem em conteúdos do alfabetamento trabalhados pelo projeto analisado de curricularização da extensão e os ângulos da realidade dos alfaletadoras e do alfaletador que participaram das atividades no ACG.

Destacamos no item dois, os processos metodológicos e aportes teóricos que ancoram o estudo e os procedimentos que deram suporte ao longo das ações operacionalizadas na triangulação das informações produzidas, decorrentes das atividades de extensão no ACG em AAP.

Finalmente, no mesmo capítulo, realizamos a triangulação das informações, diante dos objetivos e das questões de investigação que nos orientaram. As categorias e unidades de análises foram destacadas como referentes para aferir resultados da investigação, diante das informações produzidas e organizadas colaborativamente e diante dos suportes teóricos e práticos que conduziram a realização do projeto. São as bases, portanto, que orientaram as razões dos resultados alcançados.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

Depois de expor os elementos fundantes do estudo, é importante apresentarmos informações em torno de seu contexto. Trata da análise de um projeto de extensão intitulado “Saberes escolares e não escolares: a categoria trabalho na formação inicial e continuada de alfabetizadores nas diversas faixas etárias”, que é oferecido pelo curso de Pedagogia, *Campus* de Rolim de Moura, da Universidade Federal de Rondônia.

As ações foram planejadas e desenvolvidas pela prática extensionista para alfabetizar camponesas jovens e adultos no ACG, localizado no município de AAP. A localidade é parte da Zona da Mata do estado de Rondônia, na Amazônia Ocidental Brasileira. Nosso objetivo era analisar as atividades e os resultados da mediação pedagógica realizada nas ações da mencionada extensão, por meio de uma investigação do modelo colaborativo.

O estudo em pauta analisou os resultados das ações do projeto de extensão mencionado acima. A investigação focou nas análises em torno das atividades da curricularização da extensão, o caso do curso de Pedagogia da UNIR, que resultou em fases iniciais do alfaletamento de quatro camponesas do ACG, no município de AAP, considerando a aprendizagem da leitura e da escrita.

Acreditamos que as ações do projeto realizadas no ACG reúnem as condições propícias para estabelecer o vínculo entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a análise da ligação entre educação e trabalho produtivo do campo, em conexão com as aprendizagens alcançadas por intermédio das experiências das camponesas adultas integrantes do projeto refletidas no alfaletamento.

Ademais, o ACG se trata de uma localidade em que residem egressos do curso de Licenciatura da Educação do Campo. Os ingressos e egressos do curso de Pedagogia compareceram aos encontros para realização das atividades do projeto com as camponesas do acampamento, junto à equipe que coordena as atividades e os colaboradores externos por meio do apoio logístico¹⁰ disponibilizado pelo *Campus* responsável pelas atividades destinadas a esse fim.

2.1 RONDÔNIA: A UNIR E O *CAMPUS* ROLIM DE MOURA

¹⁰ Transporte, materiais de expediente, didáticos dos diversos conteúdos de ensino, dentre os quais aqueles produzidos pela equipe de execução em torno da palavra geradora a ser problematizada.

O processo investigativo teve origem na trajetória de migração pela qual passou a população brasileira, sobretudo das regiões Nordeste, Sul e Sudeste do país, que nos conduziram para o estado de Rondônia. O surgimento desse Estado decorre de projetos do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) nos anos de 1970, que conduziram para lá populações das quais fazem parte hoje todos os sujeitos que participaram dos estudos em pauta, como migrantes ou filhos de migrantes, dos quais parte que se integraram ao MST na segunda metade dos anos 80 do século passado, na luta pela terra fundaram o Acampamento Che Guevara.

O fluxo migratório se acelerou no estado, decorrente dos modelos de planos governamentais agropecuários e florestais levados a cabo pelos governos militares e, nos fins da década de 1980, pelo então governo da época, Jerônimo Garcia de Santana, que criou, em 1988, o Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia (Planaflo). Esse plano conquistou grande contingente populacional de migrantes, seduzidos pelos projetos do INCRA no país durante aquele período, e que foram atraídos pela política de ocupação de terras da região Norte, em particular, de Rondônia.

Foi durante o governo militar de João Baptista Figueiredo que ocorreu a criação do estado de Rondônia, antes denominado de Território do Guaporé. Segundo Oliveira (2005, p.14), essa criação se deu pela Lei Complementar Federal nº 41, sancionada pelo Presidente João Baptista de Figueiredo, em 22 de dezembro de 1981. No dia 4 de janeiro de 1982, ocorreu a instalação do estado.

Nesse período entre os anos 1979 e 1985, gestou-se a organização do MST, que teve seu marco de organização no estado a partir da primeira ocupação no dia 25 de julho do ano de 1989 quando, no município de Espigão do Oeste, 308 famílias acamparam na fazenda Seringal. Após intervenção do INCRA, os acampados indicam que o nome da ocupação será “Assentamento 25 de julho”. Conforme Fernandes (2001), esse fato assinala a ação governamental de posse dos camponeses.

Em meio a esse processo histórico, sob o ponto de vista internacional, o estado de Rondônia se constrói como parte da Amazônia Legal, caracterizada no contexto global pelo conjunto de estados da região Norte — Roraima, Amapá, Amazonas, Acre, Pará e Tocantins — e parte dos estados do Mato Grosso, Goiás e Maranhão. Nessa composição da Amazônia legal fazem parte também países da América do Sul, como a Venezuela, o Equador, o Peru, a Colômbia e o Nordeste da Bolívia. Ainda compõem esse conjunto o espaço geográfico que ficou conhecido como

a Amazônia europeia da América do Sul: Suriname, ex-colônia da Holanda; Guiana, ex-colônia da Inglaterra; e Guiana Francesa, ainda colônia da França.

Rondônia, ao compor a região Norte e sendo integrante da Amazônia Legal, está situada na Amazônia Ocidental, composta também pelos estados do Acre, Amazonas e Roraima. Os demais Estados da Amazônia Legal, ou seja, Mato Grosso, Amapá, Pará, Tocantins, e Maranhão, compõem a Amazônia Oriental. A criação do estado de Rondônia se deu pela Lei Complementar de 1981, e a sua instalação em 1982 estimulou a ampliação do atendimento à educação pública em nível superior no estado, o que fez emergir a criação da Universidade Federal de Rondônia nesse mesmo ano.

De acordo com Moreira (2005), foi o transcurso do fluxo migratório em Rondônia que possibilitou a organização de movimentos sociais de luta pela terra e outros direitos sociais, dentre eles, o de possibilitar o acesso ao ensino superior que foi fruto dessas lutas. Surge, então, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que se converteu em uma universidade *multicampi*. Assim, foram criados mais cinco *campi*: o primeiro no ano de 1982, com sede administrativa (reitoria) no *Campus* de Porto Velho, na capital do estado e os demais no ano de 1988, nos municípios de Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Cacoal, Rolim de Moura e de Vilhena.

No ano de 2000, surgiram mais dois *campi*: um no município de Presidente Médici e o outro em Ariquemes, totalizando oito *campi*, nos quais são ofertados 64 cursos de graduação, 22 mestrados e cinco doutorados.

Sobre a influência dos movimentos sociais em consonância com a política de desenvolvimento do estado, na formação da universidade *multicampi* em Rondônia, Moreira (2005, p. 9), diz que:

[...] um processo de interiorização dessa universidade como conjunto de políticas públicas aplicadas na construção de uma instituição multicampi, decorrente da agregação e articulação de políticas e práticas locais que encontrou no entorno social os mecanismos de produção e reprodução do conhecimento geradores de conformação e contestação. Esses mecanismos foram acionados e dinamizados através da articulação das potencialidades dispersas, localizadas no ambiente interno e externo da instituição, que, organizadas através da instituição universitária, possibilitaram enfrentar e superar os impasses e desafios para o atendimento às necessidades sociais abrangentes e ao desenvolvimento local e regional.

Dos 64 cursos de graduação da UNIR, o *Campus* de Rolim de Moura, abriga seis, dos quais três são de Ciências Humanas: Licenciatura de Educação do Campo, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História. Os demais são os cursos que integram as Ciências Agrárias: Medicina Veterinária, Agronomia e Engenharia

Florestal.

Foi no interior do curso de Licenciatura em Pedagogia que surgiu o projeto sobre o qual desenvolvemos a análise dos seus reflexos no ensino e na aprendizagem do alfabetamento das educandas camponesas do ACG em AAP.

O avanço da luta dos camponeses pobres por terra no estado de Rondônia deriva do surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que se organizaram no país e foram atraídos, como já salientamos, pelos projetos dos governos militares para a região Norte. Dada às características geopolíticas de expansão do latifúndio para o agronegócio, a região amazônica atrai a cobiça de investidores brasileiros e estrangeiros. Em tais condições, têm se intensificado conflitos no campo que expulsam os camponeses e indígenas das terras onde vivem e trabalham, em momentos anteriores e, nos últimos anos, em decorrência das campanhas dos atuais governos estaduais e federal, fortalecendo projetos de expansão do agronegócio.

Agronegócio e expansão do latifúndio caminham juntos, e, pela tradição produtiva em Rondônia, impõe-se a monocultura de gado leiteiro e de corte, dentre outras culturas, como a do café e da soja, que motivou o surgimento de acordos comerciais entre os governos do Acre, Amazonas e Rondônia, com o plano Amacro.

Por ser um estado novo, o setor de indústria em Rondônia, ainda é considerado nascente, apesar da indústria dos frigoríficos e laticínios crescer para a exportação. Esse crescimento contribui para Rondônia comparecer nas estatísticas atuais entre os estados do país que mais cresce em taxas de emprego nesse setor, a despeito da crise econômica do capitalismo, que atormenta milhares de pessoas nos diversos estados do país e do mundo, por meio do qual a burguesia despeja os efeitos negativos sobre os ombros dos trabalhadores.

Rondônia abrange uma área de 237.765.347 km². Os dados mais recentes do IBGE (2021), revelam que o estado saltou nos últimos 10 anos de uma população de 1.562.409 para 1.815.278 pessoas. No ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), está em 15º lugar no país, com percentual em torno de 0,690 e uma renda *per capita* de R\$1.023,00. No fim da última década, o estado apresentou um crescimento de apenas 1% do Produto Interno Bruto (PIB), com a participação de R\$47,09 bilhões no país. Assim, na região Norte, comparece em terceiro lugar no PIB e perde para os estados do Pará e do Amazonas.

Dentre os migrantes que vieram para Rondônia de várias regiões do Brasil,

ainda nos fins do período da ditadura militar, estão os militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cuja organização se inspirou na luta do movimento camponês do Nordeste — as Ligas Camponesas — que teve como líderes o parlamentar pernambucano Francisco Julião Arruda de Paula, o paraibano João Pedro Teixeira e o baiano, Clodomir Santos de Moraes, que foi professor visitante da Universidade Federal de Rondônia, até o ano de 2013, quando retornou para Santa Maria da Vitória na Bahia.

Stédile (2012), descreve a temática da organização de camponeses pobres na luta pela terra na obra “*Questão agrária no Brasil: programas de reforma agrária: 1946-2003*”. Seus escritos mostram como surgiu a Liga Camponesa do Nordeste na primeira metade do século passado. Esclarece, ainda, como foi realizada a maior organização de luta camponesa no país, o MST.

O MST nasce da necessidade de camponeses pobres conseguirem terra para trabalhar e se converteu, até o início do século XXI, como a maior e mais importante luta de camponeses do Brasil e no mundo. Suas atividades militantes iniciais estão marcadas pela realização entre os dias 21 e 24 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, no estado do Paraná, onde ocorreu o I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que agregou a presença de 80 representantes de treze Estados.

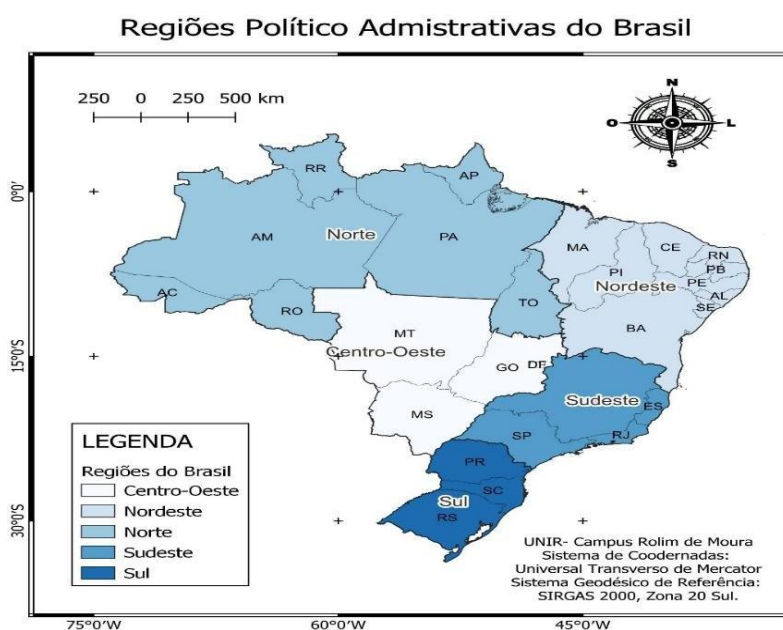
No estado de Rondônia, o fortalecimento da luta camponesa fez emergir a abertura do ACG, que é parte integrante do nosso campo de estudo, no município de AAP, na Zona da Mata do estado, em 1997. Em nossa atuação como docente no *Campus* da Universidade Federal de Rondônia, em Rolim de Moura, surgiu a oportunidade de realizarmos contatos com a militância camponesa daquela cidade, com aproximação fortalecida a partir da abertura do curso Pedagogia da Terra, acolhido pelo referido *Campus*.

Nesse curso, foi possível atuar na docência de Sociologia da Educação, uma das razões pelas quais fomos convidados para participar de uma audiência pública no ano de 2005, em defesa dos camponeses do ACG. Essa audiência ocorreu com o objetivo de assegurar o direito de os camponeses receberem o título de posse da área ocupada. Tal aproximação se intensificou pela convivência com os camponeses participantes da militância do MST, que lutam pela conquista da terra no estado, e pela condição de professora do curso de Pedagogia da Terra. Posteriormente, participamos da organização do curso de Licenciatura da Educação do Campo, que

nos possibilitou a proximidade para colaborar no apoio às ações extensionistas, como mais um dos componentes do campo empírico do estudo em pauta.

Os mapas que seguem ajudam a nos situarmos no contexto histórico-espacial do campo empírico e melhor compreendermos a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora e dos caminhos da investigação. Desse modo, indicamos uma observação atenta dos quatro mapas que acompanham os escritos, por serem pertinentes à compreensão dos aspectos sociais e geográficos que denotam o percurso das atividades analisadas no estudo.

Figura 1 – Mapa das regiões do Brasil e respectivos estados

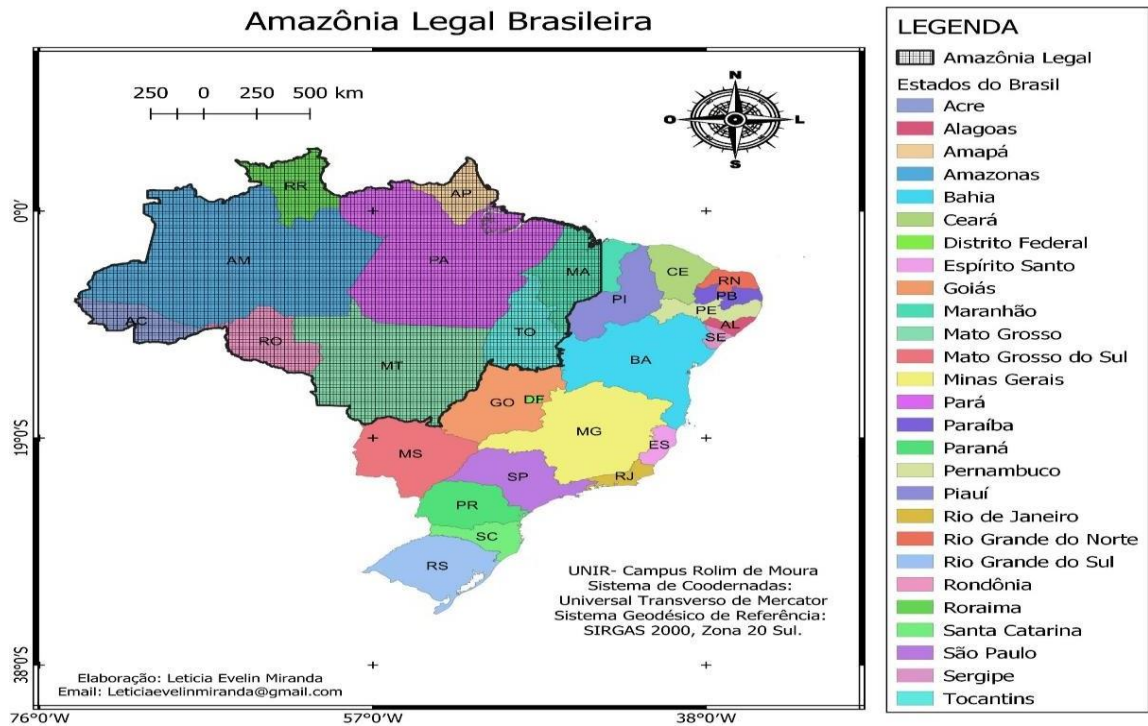


Fonte: UTM; SIRGAS 2000. **Regiões político-administrativas do Brasil.**
UNIR, Rolim de Moura, 2024.

O mapa acima possibilita situar o estado de Rondônia na região Norte, e compreender a composição geográfica desse mesmo estado na Amazônia brasileira. Ajuda-nos, ainda, a explicar as razões geopolíticas que definem outros espaços que não integram a região Norte, mas compõem também a Amazônia brasileira.

Rondônia está situada na Amazônia brasileira, uma localidade do país que os estudos geopolíticos denominam de Amazônia Legal e que é parte também da Amazônia Internacional. São espaços em que se situam os municípios de Alto Alegre dos Parecis e de Rolim de Moura, integrantes da Zona da Mata do estado. Assim, são componentes do campo empírico do estudo em pauta. Para nos ajudar a acompanhar e entender os trajetos que a equipe executora do projeto precisou percorrer e compreender no contexto em que interagiu, apresentamos um segundo mapa abaixo.

Figura 2 – Mapa dos estados que compõem a Amazônia Legal brasileira

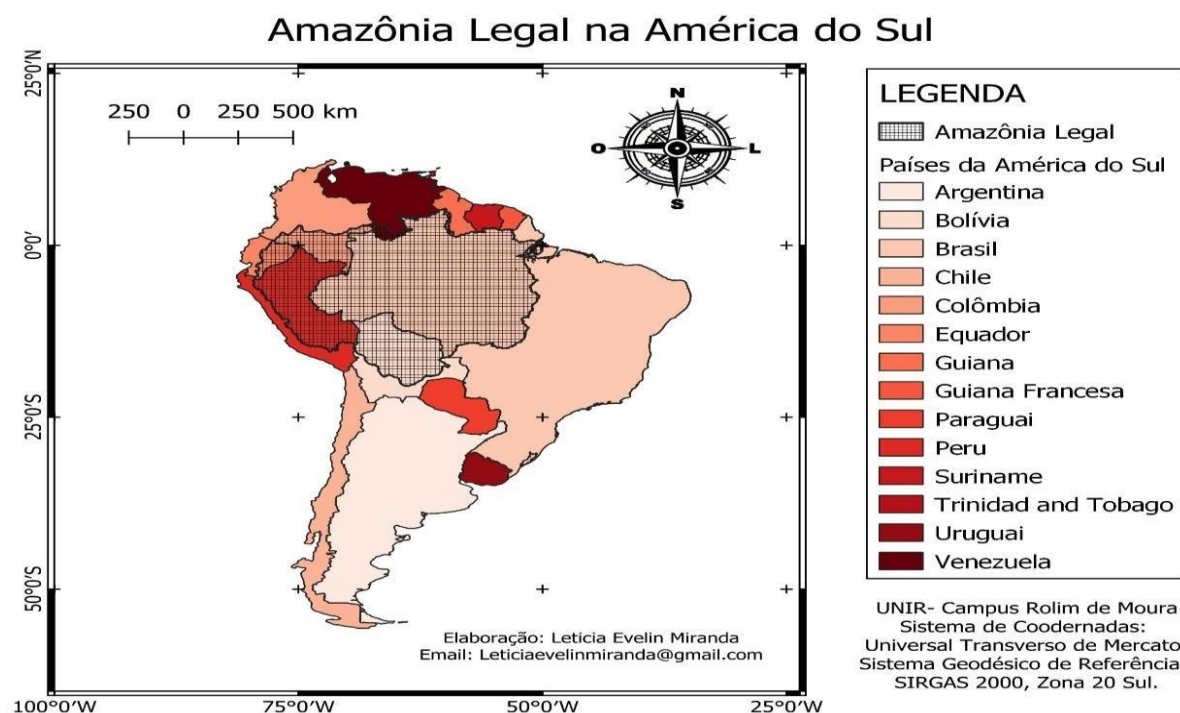


Fonte: UTM; SIRGAS 2000. **Amazônia legal brasileira.** UNIR, Rolim de Moura, 2024.

Desta forma, a figura 2 situa Rondônia na região Norte, visualizando a posição que o estado ocupa na composição geográfica da Amazônia brasileira. Auxilia também quanto à observação da existência de outros espaços geográficos que não se definem como região Norte, mas, por outro lado, compõem a configuração da Amazônia Legal Brasileira. Portanto, a Amazônia legal brasileira abrange todos os estados da região Norte, o estado do Mato Grosso e parte do estado do Maranhão, ocupando 61% do espaço geográfico do país.

A exposição dos mapas, além de favorecer a compreensão do contexto Geográfico, onde ocorreu o estudo, favorece ainda a abrangência das análises explicitadas pela investigação.

Figura 3 – Mapa dos países que compõem a Amazônia internacional



Fonte: UTM; SIRGAS 2000. **Amazônia Legal na América do Sul.** UNIR, Rolim de Moura, 2024.

A figura 3 retrata a abrangência da área geográfica da Amazônia Legal na América do Sul, que abarca a Amazônia Brasileira e os países fronteiriços, conhecida em seu conjunto também como Amazônia Internacional. Por conseguinte, a Amazônia Internacional inclui os sete estados da região Norte (Rondônia, Acre, Amazonas, Pará, Tocantins, Roraima e Amapá); parte de um estado da região Nordeste — o Maranhão — e um estado da região Centro-Oeste — Mato Grosso. Os demais países que a compõem são da América do Sul (Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa).

As informações dos mapas apresentam elementos que elucidam parte das razões pelas quais as riquezas da região Amazônia são cobiçadas internacionalmente. É expressão recente de parte dessa cobiça a negociação do governo Bolsonaro com o presidente do Peru para a construção de uma ferrovia transoceânica decorrente de acordos celebrados entre o Brasil e o Peru, porém, é importante que tenhamos clareza da geopolítica desta região decorrente do olhar internacional sobre as riquezas e os subterfúgios de defesa da natureza que se escondem por trás da cobiça em torno do nosso potencial em riquezas naturais diversificadas.

Jorge Babot Miranda (2005, p. 199), em aportes expostos na obra *Amazônia: área cobiçada*, corrobora as ideias expostas acima, quando ele afirma:

A Amazônia é uma área que todos cobiçam. É uma ideia fixa de que o Brasil deve ceder a Amazônia para potências internacionais, por ser incapaz de preservá-la. Mas, por que essa potência, como os Estados Unidos no pensamento de seus líderes, coadjuvados pela Inglaterra, França, Japão, etc., estariam tão interessados na internacionalização da Amazônia?

Miranda nos alerta também quanto à ambição dos investidores do agronegócio na região, esclarece que é uma problemática que se arrasta desde a invasão dos europeus e que os governos do país, mesmo os mais progressistas, têm se curvado diante de políticas que devastam a região. O autor enfatiza sua afirmativa (Miranda, J.B., 2005, p. 200), quanto à pretensa defesa da região Amazônica por países imperialistas e questiona se essa defesa é “Para protegê-la? Para salvar o mundo, dobrando-lhe a capacidade de oxigênio disponível, como eles afirmam?”, afirmando em seguida: “É evidente que não. Buscam ali riquezas”.

A cobiça pela região amazônica se intensifica exatamente nessa área do norte do estado de Rondônia e sul do estado do Amazonas, que se estende ao Acre e a países da Amazônia Internacional. São espaços que se constituem por sua configuração geográfica, conforme podemos visualizar no mapa anterior, em corredor que faz confluência com os três países que permitem a saída para o oceano Pacífico e beneficiam o agronegócio. Deixam ainda mais vulneráveis as os camponeses pobres e demais trabalhadores sobre os quais falamos neste estudo, por gerar ou intensificar os conflitos no campo.

O estado de Rondônia, se localiza nossa investigação, é um dos maiores palcos do interesse internacional, cujos efeitos se refletem nos sujeitos do nosso estudo. No tocante à cobiça sobre a região amazônica, Malheiro (2023, p. 31), mostra que: “O Estado de Rondônia também é digno de nota, pois apresenta uma lógica generalizada de expansão da pecuária que, em 2021, chega a torná-lo o sexto estado com maior rebanho no país [...]”. E exatamente no limite sul do estado do Amazonas, em confluência com a capital de Rondônia, do Acre e o norte de Mato Grosso, forma-se o corredor do agronegócio, com pretensões de saída para o Oceano Pacífico, para escoamento da produção.

Nesse sentido, em termos de produção para o agronegócio, Malheiro (2023, p. 31), acrescenta ainda:

O Sul do Amazonas, a partir dos movimentos de expansão de Rondônia e de norte do Mato Grosso, também apresenta dinâmicas ligadas à pecuária. Nesse particular, destacamos o município de Apuí, que, não obstante ter um dos maiores rebanhos bovinos do Amazonas, também é o segundo município que mais desmatou na Amazônia Legal nos Sete primeiros meses de 2022. Foram 566,4 km² segundo os dados do DETER. (Brasil, 2022).

Se por um lado a saída para o Oceano Pacífico beneficia o agronegócio, oferecem as condições propícias para o cultivo da monocultura bovina, da soja e do café, por outro lado, envolve fortes impactos ambientais e profundos danos sobre a vida dos camponeses, pobres, indígenas e quilombolas.

Nos últimos anos avançaram as fronteiras agrícolas do agronegócio, sem possibilidades de acontecer independentemente de conflitos no campo. Para cumprir a finalidade exposta acima, surge uma organização chamada Amacro, que une em sua denominação os nomes dos três estados por ela abarcados: as fronteiras do sul do Amazonas, do Acre e do norte de Rondônia. Essa organização facilita o escoamento da produção da região amazônica pelo chamado “corredor do agronegócio”, com saída pelo Oceano Pacífico. Nesse sentido, em artigo publicado na página *O Eco*, Pontes (2021), alerta que tudo isso é facilitado, pois acontece:

[...] Toda a fragilidade e completa ausência de políticas de proteção ambiental pelos governos locais na tríplice divisa estão refletidas nos monitoramentos de desmatamento e queimadas. Conforme o Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia, o Imazon, dos dez municípios da Amazônia Legal que mais desmataram em agosto, metade está na Amacro: Lábrea (AM), Boca do Acre (AM), Porto Velho (RO), Sena Madureira (AC) e Feijó (AC).

A expansão do agronegócio, na busca de atender à chegada das mercadorias até o Pacífico, intensifica as atividades em hidrovias que contemplam a exploração de dois dos maiores rios da região: o Solimões no estado do Amazonas, e o Madeira, como principal afluente do rio Amazonas, atravessando Rondônia e se estendendo até a Bolívia. A construção da ponte do Abunã, inaugurada em 2021, atende a parte dos acordos celebrados acerca da saída para o Oceano Pacífico, que tem o ápice com a pretendida construção da ferrovia que cortará o Brasil de leste a oeste.

Ademais, a ambição sobre a área é admitida pelas políticas fundiárias do Estado, na medida em que liberam terras da união para investimentos no agronegócio e amparam os investidores com a segurança policial do Estado diante da ocupação de terra por camponeses pobres, dentre os quais são componentes do nosso campo empírico.

Segundo a CPT/RO (2021), em Rondônia o número de militantes camponeses assassinados passou de dois, em 2020, para seis, em 2021, resultante dos conflitos que aumentaram na região Norte em área que é parte do corredor de saída da produção pelo Oceano Pacífico, após a inauguração da ponte do Abunã. O projeto Amacro, para atender ao escoamento das mercadorias produzidas, ao longo desse corredor, contemplou a construção da referida ponte. De acordo com o G1- RO

(2021), “A obra é uma das maiores já erguidas pela engenharia na Amazônia. São 1,5 km de extensão e mais de 14 metros de largura”.

O plano Amacro foi idealizado por Assuero Doca Veronez, presidente da Federação de Agricultura do Acre, inspirado no Matopiba, passagem da produção do agronegócio em três estados da região Nordeste que abrange áreas do Maranhão, Piauí e Bahia e um da região Norte, o estado de Tocantins.

Tanto o Amacro quanto o Matopiba têm o mesmo objetivo, que é o de fortalecer o agronegócio e atender aos interesses dos países imperialistas, cujas semicolônias são mercados consumidores e ao mesmo tempo produtores de matérias-primas para as indústrias nacionais e multinacionais. Contam com mais benefícios no sentido de influenciar o sistema educacional dos países semicoloniais como o Brasil, para formar a mão de obra barata e subserviente para as agroindústrias e de outras produções fabris, em detrimento da preservação da floresta e da vida dos camponeses pobres, indígenas e quilombolas.

Sobre preservação das florestas, Pontes (2021), na reportagem intitulada “Amacro: a nova (velha) fronteira do desmatamento na Amazônia”, adverte ainda que, “Apesar de toda a fartura de terras disponíveis para fazer da divisa Amacro, a potência do agronegócio, mais e mais hectares de floresta são derrubados e queimados a cada nascer do sol”.

Na Folha de São Paulo (Jucá, 2022), encontramos denúncias em torno do desmatamento em Rondônia em áreas de preservação ambiental, que reafirmam as declarações apresentadas acima por Pontes. São exatamente as áreas se desenvolve o projeto Amacro, que atinge também os camponeses pobres que são expulsos das áreas tiravam o sustento das famílias.

A reportagem da *Folha de São Paulo* (Jucá, 2022), apresenta a denúncia de Neidinha Suruí, uma das lideranças de organizações vinculadas também a luta dos indígenas e que defendem o meio ambiente revela que: “‘A grilagem é um dos principais causadores do aumento do desmatamento em Rondônia’, diz Neidinha Suruí, cofundadora da Associação de Defesa Etnoambiental Kanindé, uma das cinco instituições da Frente Ampla de Defesa das Áreas Protegidas em Rondônia”.

A matéria apresentada acima mostra também que, “segundo levantamento do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM), com base em dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), de 2019 a 2021, mais de 4.000 km² de floresta foram engolidos no estado”.

Amacro, como projeto do agronegócio na região Norte, inspirou-se no projeto que atravessa três estados da região Nordeste, o Matopiba, que se consolidou no governo da presidenta Dilma e, no governo Bolsonaro, ganhou força, na medida em que o pensamento de Veronez se coadunou com a política do ex-presidente. Conforme Wenzel e Sá (2020), nos mostram no informativo *O Eco*, Veronez¹¹ se pronunciou com palavras que fortalecem a defesa da destruição da floresta amazônica, quando afirma que o “Desmatamento para nós é sinônimo de progresso, por mais que isso possa chocar as pessoas”. Ele diz ainda que “o Acre não tem minério, não tem potencial turístico, o que tem são as melhores terras do Brasil. Só que essa terra tem um problema, uma floresta em cima”.

Ainda acerca do desmatamento no estado de Rondônia, parte do nosso campo empírico cujas consequências recaem sobre os sujeitos do nosso estudo, poderão encontrar dados expostos também e uma matéria da WWF-Brasil (2023), intitulada: “Sistema de Monitoramento Ambiental completa 6 meses em Rondônia”, expõe que no governo passado:

[...] o desmatamento bateu sucessivos recordes, rompendo a marca dos 10 mil km² já em 2019, aumentados para 11 mil km² em 2020 e 13 mil km² em 2021 — uma área total desmatada comparável à da Bélgica — e a tendência é que a devastação continue nesse patamar no fechamento de 2022. A média de desmatamento nesses quatro anos foi quase o dobro da verificada nos dez anos anteriores, de 6,5 mil km.

A mesma matéria acrescenta ainda, que “Em Rondônia, a média de desmatamento entre 2019 e 2022 foi de 1,23 mil km², um aumento de 43% em comparação aos três anos anteriores”. Só para termos uma ideia, entre os anos de 2019 e 2022 os focos de queimadas saltaram de 103 para 112. Segundo a matéria da WWF-Brasil, o estado, só no início de novembro desse mesmo ano, apresentou um número de focos dez vezes maior que entre os anos de 2012 e 2021, com um total de 1.526, e denuncia ainda que a maior parte dos desmatadores do Acre são provenientes de Rondônia.

O estímulo à abertura do corredor para o agronegócio, representado pelo projeto Amacro e a saída para o Pacífico, é mais um grande golpe sobre a região amazônica. Portanto, contra os povos originários e os camponeses pobres e tem também como propósito a destruição da floresta e opressão sobre milhares de

¹¹ Assuero Doca Veronez, é um pecuarista que exerce de modos alternados instituições públicas vinculadas ao atendimento ao setor agropecuarista estadual e nacional tais como: trabalhadores do campo, Federação da Agricultura e Pecuária do Acre e Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA).

peças que vivem dos produtos que dependem da preservação destas terras e das suas riquezas naturais.

As análises que destacamos acerca da ambição da burguesia nacional e internacional pelas riquezas da região amazônica, diz respeito às políticas do governo federal que engendraram os lemas: “Integrar para não entregar”, lema que esteve presente nas atividades do Marechal Cândido Rondon, de quem é derivado o nome do estado de Rondônia.

Os governantes da época da ditadura militar também utilizaram o slogan: “Terra sem povo para um povo sem terra”, como puro desprezo pelo reconhecimento dos povos originários que ocuparam e ocupam esse espaço apesar da política de extermínio, como um problema que se arrastam até o século XXI.

Os municípios de RM e AAP surgiram dessa política de ocupação. Porém, a ocupação do ACG no referido município se deu em sentido inverso, organizado pela luta dos trabalhadores rurais sem terra, portanto, militantes do MST, em fins do século passado. Depois de 26 anos dessa ocupação, sequer as famílias camponesas conquistaram do INCRA o título de posse. Nesses espaços de cobiça da região amazônica, permanece a grilagem e, nos dias atuais, os conflitos entre os grileiros do agronegócio com os camponeses pobres.

Nesses termos, é importante observar a diferença entre terra ocupada por camponeses pobres e invadida ou grilada por representantes do agronegócio. Essa conceituação, sob a perspectiva da luta dos camponeses pobres, militantes do MST, aparece nos escritos de Garcia *et al.* (2000), e nos faz compreender que tal diferença é exposta segundo a defesa dos interesses de classes.

O município de AAP, sede do ACG, ocupa uma extensão de 3.958,3km² dentro de Rondônia. Segundo dados do IBGE (2021), AAP comporta uma população de aproximadamente 13.268 pessoas. A distância até a capital do estado, Porto Velho, é de 483, km até Rolim de Moura quando o acesso é pela avenida Norte e Sul.

A distância entre o *Campus* universitário da UNIR, até o ACG em Alto Alegre dos Parecis, onde desenvolvemos as atividades de curricularização da extensão é de 57 km.

O ACG é, portanto, o espaço no qual moram as camponesas alfaletandadas, a acadêmica egressa do curso de Licenciatura da Educação do Campo, colaboradora do projeto de extensão. Para as mulheres camponesas atendidas pelo projeto, a localidade representa grande alento para a existência, como o lócus estudam,

trabalham, ensinam e aprendem coletivamente.

Dessa maneira, tais situações se assemelham aos problemas enfrentados pelos trabalhadores rurais sem terra em condições de vida análogas à vida dos camponeses que criaram o ACG em AAP, que acolhe o projeto de extensão analisado neste estudo.

2.2 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIR NO CAMPUS ROLIM DE MOURA (RM)

O projeto de extensão abarca um projeto permanente e itinerante, denominado “Saberes escolares e não escolares: a categoria trabalho na formação inicial e continuada de alfabetizadores nas diversas faixas etárias”. Essa extensão adotou a categoria Trabalho como eixo articulador do ensino e da aprendizagem de leitura e escrita e analisou os reflexos desse modelo de formação no alfaletamento das trabalhadoras camponesas do ACG em AAP. O mesmo se deu com a formação inicial e continuada, com o intuito de desenvolver habilidades de acadêmicos e acadêmicas ingressas das licenciaturas atendidas pelo *Campus* RM, em termos do ensino e da aprendizagem de leitura e escrita para alfaletar em qualquer faixa etária. Outrossim, quando destacamos que a análise contempla a percepção em termos de formação continuada de alfaletadores, isso diz respeito ao ingresso de acadêmicas e acadêmicos egressos dos referidos cursos.

A ação do projeto se configurou como uma experiência-piloto, que se converteu em modelo possível de ser acatado pelo NDE, para agregar ao PPPC do curso de Pedagogia e dos demais cursos de licenciatura do *Campus* Rolim de Moura.

Nesse sentido, como resultado das análises deste estudo, descrevemos nossa compreensão de como a aprendizagem da leitura e da escrita se manifestaram no letramento, em decorrência do elo natural entre os saberes escolarizados e não escolarizados. Ou seja, todo ser humano vivencia aprendizagens nos espaços diferenciados da sociedade nos quais circula e nessas experiências se encontram as relações de trabalho. Salientamos, ainda, que as experiências mais prementes do ser humano são advindas das relações sociais de trabalho.

Que compreendamos ou não essas relações humanas implica mobilizar o pensamento em torno da aprendizagem daquilo que precisamos dar conta no trabalho do qual somos responsáveis. Nesse espaço das relações humanas e nos demais, nossos neurônios se movimentam em busca do encontro de sinapses. Tais sinapses

ligam informações novas com aquelas que acumulamos ao longo da existência. São fatos que acontecem com o ser humano em qualquer faixa etária. Desse modo, Rodrigues e Tomitch *et al.* (2004, p. 62), dizem que:

[...] é importante ter em conta que as bases cerebrais de uma função não resultam apenas de predisposições biológicas. Ou seja, o cérebro não é apenas uma realidade biológica, ele é influenciado de maneira permanente pelas aprendizagens ao longo da vida, embora, para certas funções, haja períodos críticos impedindo a sua aquisição anterior, ou períodos sensíveis em que as condições de aquisição são mais favoráveis. Assim, as redes neurais que intervêm na leitura constituem-se durante a própria aprendizagem dessa habilidade e em consequência desta aprendizagem. Pode-se, a partir disso, inferir, embora ainda não haja dados sobre essa questão, que o tipo de ensino da leitura terá resultados diferentes em termos de organização neuronal desta habilidade no aprendiz de leitor, pelo menos à medida que é o tipo de ensino determinar modos diferentes de leitura.

Sobre a categoria Trabalho como princípio educativo, embora Marx e Engels não tenham se dedicado a organizar contribuições específicas com tal objetivo, deixaram em seus diversos escritos elaborações que se coadunam com as defesas da escola vinculada à produção social, reconhecidas por estudiosos como Antunes (2007), que publicou a obra *A Dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels*.

Sobre o trabalho, Marx (2012, p. 211), em sua obra *O Capital*, livro I, tomo 1, demonstra que:

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do corpo - braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza [...].

Vejamos como Marx (2012), fala nessa mesma perspectiva quanto à relação entre o homem e a natureza, que nos ajuda a compreender que há uma simbiose intrínseca da própria existência, pois somos parte dela. Por isso, nessa relação para modificar a natureza, modificamos a nós mesmos, ou seja, ao nos modificarmos em termos biopsíquicos, transformamos não apenas aspectos externos do nosso corpo, mas também o pensamento, que reflete na linguagem em diferentes manifestações.

Dessa forma, aprendemos com experiências nas relações humanas o que fazer para conquistar o atendimento às necessidades vitais: moradia, alimentos, saúde, educação, emprego etc. Nessa busca, Marx (2012, p. 211), destaca que para transformar a natureza, o homem também se transforma e:

[...] Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui de formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender

sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho.

São tais aspectos que Freire e Macedo (1990), definiram como leitura de mundo, que comporta o letramento presente nos diversos ramos do saber e, por conseguinte, a formação omnilateral¹² dos educandos. Ao encarar os atributos indicados na relação da educação com o trabalho, envolvem-se as mais importantes experiências não escolarizadas dos agentes do processo de ensino e aprendizagem, cujos atributos mais importantes se encontram no trabalho que todos realizam para atender às necessidades que a vida requer.

A investigação, intitulada Alfabetização de jovens e adultos na curricularização da extensão: o caso do curso de Pedagogia da UNIR, de que tratamos aqui como parte do nosso campo empírico, analisa a proposta de curricularização “Saberes escolares e não escolares: a categoria Trabalho na formação inicial e continuada de alfabetizadores nas diversas faixas etárias” no ACG em AAP. Esse projeto surge a partir das nossas reuniões como membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia. Soma-se ainda, ao nosso debate no interior do NDE acerca da curricularização da extensão, a necessidade de programarmos projetos de extensão que se conjugam às disciplinas de Fundamentos e Práticas de Ensino que compõem a matriz curricular do curso de Pedagogia, dentre elas Fundamentos e Práticas da alfabetização e Fundamentos e Práticas da Educação de Jovens e Adultos.

O projeto de extensão consiste, portanto, em realizar ações, que permitem UNIR as teorias trabalhadas no decorrer das aulas dessas disciplinas, às práticas da alfabetização conjugada ao letramento em todas as faixas etárias e dessa maneira, possibilita perceber como acontece a aprendizagem dos jovens e dos adultos nessa área do saber.

De acordo com o Parecer nº 04, de 17 de junho de 2010, o Núcleo Docente Estruturante (NDE), emerge de atividades da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que no ano de 2004, ao avaliar um curso de Medicina lança a portaria n.147 e a partir do Parecer nº 04 (2010, p. 1), mostra que o NDE:

Do ponto de vista da avaliação objeto desta CONAES, trata-se de um conceito que realmente poderá contribuir não só para melhora do processo de concepção e implementação do projeto pedagógico de um curso de

¹² Nos colocamos em concordância com o conceito “homem omnilateral” trabalhado por Gadotti (1983, p. 59), que diz respeito a formação dos educados e educandas de modo não especializado, não alienado, portanto, da formação através de saberes multifacetados. Conforme o que defendemos neste estudo, significa o fato de considerar a formação dos educandos e educandas por meio de saberes da cultura geral que se interpenetram.

graduação, mas também no desenvolvimento permanente dele, com vista a sua consolidação.

Significa que, a partir de 2010, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), através da Portaria de nº 147 (2004) e do Parecer nº 04 (2010), propôs, por meio desses dispositivos legais, que os cursos nas universidades fossem orientados pelos NDEs. Na esteira do referido debate, surge a indicação da curricularização da extensão que foi regulamentada pela Resolução nº 07 de 18 de dezembro (2018), e no interior dos cursos de graduação, os projetos de extensão são avaliados e validados pelo NDE e confirmados nos Conselhos de Departamentais de cada curso. Posterior a esse processo, é possível cadastrá-lo no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) na Pró-reitora de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA).

O projeto de atividades extensionistas conta com ações que são executadas mediante planejamentos trabalhados pela equipe executora e colaboradores que constam no **quadro 4** para atender às camponesas adultas nas atividades do projeto realizadas no ACG no município de AAP, na Zona da Mata do estado de Rondônia.

Em abordagens indicadas pelo que preconizam os Círculos de Cultura, as extensões universitárias tomam forma de comunicação por meio da qual, nas atividades da extensão, o diálogo entre os participantes tem presença marcante. Sendo assim, a extensão é “educativa”. Isto posto, os integrantes das ações colaborativas do projeto aprendem uns com os outros na relação dialógica de ensino e aprendizagem. Freire (2013), na obra *Extensão ou comunicação*, ajuda-nos a compreender que na perspectiva indicada pela dialogicidade, o conceito de extensão se converte em comunicação em que os “educadores extensionistas aprendem quando ensinam e educandos envolvidos, ensinam enquanto aprendem”.

Dessa forma, Freire (2013, p. 14), ao tratar de ações extensionistas e ao contrapor os conceitos que dão título à referida obra, diz qual deve ser a responsabilidade do extensionista, a de um comunicador dialógico, “que este é o seu dever, de que esta é a sua tarefa de educar e de educar-se, não podemos aceitar que seu trabalho seja rotulado por um conceito que o nega”. E ainda acrescenta (Freire, 2013, p. 65): “Daí que, à pergunta que dá título não só à primeira parte do presente capítulo, mas a este ensaio: Extensão ou Comunicação? Respondamos negativamente à extensão e afirmativamente à comunicação”.

O modelo do projeto permanente e itinerante promove ações, indicadas pela mencionada extensão, das quais os acadêmicos e acadêmicas ingressos nas

disciplinas dos cursos de licenciaturas participaram para complemento de horas, diante das exigências curriculares. No momento das mediações, analisam eventos pedagógicos que ajudam a compreender a conjugação entre teoria e prática de ensino e aprendizagem das camponesas, como se confirmam nas relações de aprendizagens para o ensino da leitura e da escrita, da participação nas aulas e demais atividades oferecidas pelo referido projeto.

No que se refere ao elo entre teoria e prática pedagógica, Garcia (2020, p. 10-11), desenvolveu pesquisas que envolveram análises do fazer docente em escolas de assentamentos. Como resultado, realçou a importância de que os educandos e educadores demonstraram nos pontos de encontro entre os conteúdos da vivência cotidiana em saberes entrelaçados das aprendizagens advindas da participação nas lutas do MST. Indicou ainda como as relações humanas em torno do trabalho coletivo para adquirir o sustento da família em meio à luta e convivência entre pessoas de todas as idades proporcionam aprendizagens enriquecidas de conhecimentos multifacetados.

Aprendizagens com os atributos apontados acima, Soares (2019, 2020, 2021), e outros estudiosos categorizam como letramento. Os aspectos que correspondem ao letramento, tratados por Soares, Freire, (2008) chama de formação da consciência crítica ou política que é adquirida na dialógica da existência, ou seja, o diálogo com as pessoas e com o mundo circundante e aprendizagens que conjugam saberes não escolares com os saberes escolarizados.

Nesses termos, ao tratar sobre as aprendizagens em escolas do campo, Garcia (2020, p. 10- 11), diz que:

O que tenho observado é que no cotidiano dos assentamentos [...] vão aprendendo a respeitar os diferentes, independente da cor da pele, das crenças religiosas, do gênero masculino ou feminino. Aprendem também o valor do trabalho e o amor à terra e à natureza em seu sentido mais amplo. Aprendem que a terra deve ser de quem a trata, respeita, planta e colhe, e não de quem explora os que nela trabalham e dela tiram o sustento.

São esses modelos de aprendizagens que advêm de mediações de ensino e aprendizagem indicadas pela dialógica freireana, que nosso estudo pôs em prática através da extensão universitária realizada em atendimento às camponesas no ACG.

Quando falamos em mediações pedagógicas para efeito do estudo, fundamentamo- nos em Vygotsky (1993). Gadotti (2001), chama a atenção para semelhanças entre as elaborações do pensamento pedagógico freireano, colocando-o ao lado de outros teóricos russos. Vygotsky (1993), ao esclarecer elementos acerca

de processos de aprendizagens, preocupou-se com os modos de interação entre o sujeito que aprende e os componentes mediadores da aprendizagem. Essa interação, que em Freire acontece por meio da pedagogia dialógica, é tratada por Vygotsky (2010, 1993), como atividade mediada¹³, em que a presença do instrumento e do signo favorecem a aprendizagem e se refletem em mudanças intrapessoais, que adveem das relações interpessoais e com o mundo circundante.

Nesse sentido, as relações intrapessoais sempre requerem relações interpessoais, ou seja, para que os processos mentais de aprendizagens do cotidiano possam atingir processos psicológicos superiores, o conhecimento científico, a escola deve cumprir esse importante papel, cujo “mediador” é o professor, como pessoa mais experiente que o aprendiz, que Freire conceitua como “educador”. Essa mediação acontece nas relações humanas dentro da escola e no âmbito de todos os espaços da sociedade, em vinculação com todos os elementos da natureza que tenhamos acesso para o convívio.

Basta interpretar as ideias de Freire (2011, p. 95), no capítulo 2, da Pedagogia do Oprimido, quando ele fala sobre a concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. Freire dedica um item bem enfático, que confirma nossas orientações para o estudo que no momento encerramos, com os escritos apresentados no texto da tese. O pedagogo intitulou o referido item, dizendo que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Freire (2011, p. 98), ao tratar sobre a educação problematizadora, dialógica que estabelece relações do ensinar e aprender, afirma que ela supera a educação bancária, ou seja, os depósitos do suposto saber de quem sabe sobre aquele que supostamente não sabe. Para ele, a educação problematizadora se contrapõe à educação bancária. Nesse sentido, afirma o autor que:

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre esse homem abstração nem sobre esse mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão

¹³ A atividade mediada, que pressupõe, mediações pedagógicas, ou seja, relações de ensino e de aprendizagem. Significa dizer, que na nossa aprendizagem para conferirmos a exatidão mais ou menos aproximada do que compreendemos, precisamos dos meios auxiliares para tal. E estes meios encontramos as pessoas com as quais dialogamos, a prática que realizamos conforme as experiências e necessidades desta realização. Encontra-se neste meio, o mudo objetivo com o qual nos relacionamos, a natureza, todos os elementos que a compõe e como podemos modificá-la em benefício coletivo em consonância com as necessidades e o modo de compreender o mundo de cada um em confluência com finalidades deste coletivo orientado pelo modo de produção da existência de cada época. É este modo de produção que determina a organização da escola desde o seu surgimento.

simultaneamente. Não há uma consciência antes e o mundo depois e vice-versa.

No estudo descrito, a realização das atividades mediadoras nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita mediante a orientação freireana, desenvolveu-se conforme o uso das palavras selecionadas a partir das experiências de trabalhos no cultivo da terra, criação de animais e outras atividades das demais categorias de trabalho vivenciadas pelo público em atendimento pelo projeto de extensão.

Salientamos ainda, que a atividade de extensão realizada no ACG foi idealizada considerando também a problemática do analfabetismo entre os adultos, que ainda persiste em países como o Brasil.

Kleiman (2005, p. 35), ao apresentar posições sobre linguagem e letramento, mostra que “[...] as lembranças dos jovens e adultos que fracassaram na escola estão cheias de momentos de dor e desconforto relacionados aos seus primeiros contatos com a escrita”.

Na mesma direção de Kleiman (2005), Ferreiro (1992), lembra que tal problemática é vivenciada pelos educandos e educandas como forma de expulsão da escola, que contribui para gerar os altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos. As dores, certamente dentre outros motivos, encontram-se nos desencorajamentos provenientes de preconceitos e descréditos na capacidade do adulto ainda aprender a ler e escrever.

Corroborando as afirmativas em torno da baixa autoestima dos adultos e para elevar o encorajamento das camponesas atendidas pelo projeto de extensão, trabalhamos com as afirmativas de Machado (2008, p. 20-21), que realça:

O fato de que o homem tenha maior compreensão em determinados campos do intelecto e as mulheres em outros, parece dever-se a fatores de ordem cultural. São múltiplos os exemplos de filósofos, escritores, artistas, cientistas e estadistas que têm produzido sua melhor obra na juventude.

Porém, bem maior, todavia é a lista daqueles que têm oferecido aos demais homens o melhor fruto do seu trabalho depois de cinquenta, dos sessenta e dos setenta e ainda mais anos de idade.¹⁴

Machado (2008, p. 20), enfatiza ainda o respeito e a credibilidade nas

¹⁴ No original: “El hecho de que el hombre tenga mayor disposición en campos del intelecto y las mujeres en otros, parece deberse a factores de índole cultural. Son múltiples ejemplos de filósofos, escritores, artistas, científicos y estadistas que han producido sus mejores obras en su juventud. Mucho más larga, sin embargo, es la lista de quienes han ofrecido a otros hombres el mejor fruto de su trabajo después de los cincuenta, sesenta, setenta y hasta más años de edad”.

experiências apresentadas pelos adultos, da mesma forma que acreditamos e respeitamos experiências teóricas e práticas de crianças, adolescentes e jovens. Quando aborda as aprendizagens e disposições inventivas em idades avançadas, ele exemplifica que:

Platão morreu em plena capacidade criadora aos 80 anos, Leibniz, em igual forma aos 70. E Kant aos 80, Bergson aos 72, Victor Hugo, aos 83, Goethe aos 83, Verdi, aos 80. [...] De igual modo, em plena capacidade criadora morreram De Gaulle aos 82, Adenauer aos 91, Picasso aos 91, Churchill, aos 91, e Casals, aos 96. A capacidade intelectual não depende dos anos, o gênio é jovem em qualquer idade¹⁵.

As mulheres adultas que foram atendidas no projeto que analisamos passaram por preconceitos nos vários espaços da sociedade. Essas expressões de preconceitos as desencorajaram sobremaneira de persistirem na tentativa de aprender a leitura e a escrita, embora com idades avançadas. Todos os executores, para realizar as ações do projeto, necessitam mUNIR-se dessa compreensão e de argumentos para ajudar a encorajar as camponesas no sentido de prosseguir com as atividades da extensão universitária. Tais elementos incorporados na formação inicial e continuada foram importantes para que pudéssemos alcançar de modo satisfatório os objetivos da aprendizagem da leitura e da escrita embasados no letramento.

As camponesas sobre as quais falamos neste estudo são migrantes de diversas regiões do país, sobretudo das regiões Sul e Sudeste. Conquistaram terras de onde tiram o sustento da família, por meio da luta engajados no MST. Mas nos últimos anos, como atesta Cruz (2014), o sistema público de ensino adota a política de fechamento das escolas do campo dificultando o acesso das crianças à escola deste segmento populacional, situação que atinge mais intensamente o segmento adulto quanto ao direito de frequentar a escola.

A escolha do ACG para realizar a análise das informações produzidas pelo projeto de extensão para efeito do nosso estudo deve-se ao fato de que ele atende aos requisitos de práticas para a curricularização da extensão ou de atendimento às horas complementares do currículo e pelo fato de que os estudantes egressos, ingressos dos quais tratamos aqui, mesmo os que residem em RM tem acesso às ações por intermédio do transporte da universidade destinado às referidas atividades.

¹⁵ No original: "Platón muriere en plena capacidad creadora a los 80 años, Leibniz, en igual forma, a los 70. Y Kant a los 80 años, Bergson a los 72, Víctor Hugo a los 83 años, Goethe a los 83, Verdi a los 80, [...] De igual modo, en plena capacidad creadora murieren De Gaulle, a los 82 años, Adenauer a los 91, Picasso a los 91, Churchill a los 91 y Casals a los 96. La capacidad intelectual no depende de los años. El genio es joven a cualquier edad".

As ações do projeto na supracitada localidade aproximam o vínculo entre a escola e o trabalho em que as educandas camponesas são atendidas por um plano de trabalho, cujos conteúdos decorrem das palavras geradoras que foram extraídas dos discursos que circulam nas suas relações de trabalho e, que partem da produção agropastoril. Os discursos decorrentes dessas relações possibilitaram vincular tais conteúdos de ensino da leitura e escrita, às experiências advindas do sistema produtivo do campo.

A importância da análise do projeto justificou-se, também, por atender as trabalhadoras camponesas do ACG quanto à aprendizagem da leitura e da escrita com o olhar voltado para o alfabetamento, e, simultaneamente aos acadêmicos egressos e ingressos dos cursos de licenciatura do *CCampus* Rolim de Moura. Colabora também com o cumprimento de horas complementares na composição do currículo e na aprendizagem de ensino nas disciplinas que tratam da temática acerca da alfabetização para todas as faixas etárias, bem como para jovens e adultos.

Os reflexos do letramento analisados na aprendizagem das educandas camponesas se inscrevem entre os aspectos dos componentes curriculares das diversas áreas do saber que sintetizam a aprendizagem do alfabetamento. A participação dos acadêmicos e das acadêmicas pode colaborar na execução das diversas ações da extensão e na produção e registros de informações que se converteram em testemunhos dos resultados decorrentes dos dois ângulos das ações da extensão: um que é o fato de os educandos e das educandas universitários/as poderem se inteirar objetivamente como aprendizes de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem das camponesas, decorrentes das atividades proporcionadas pelo projeto, como proposta de curricularização da extensão “Saberes escolares e não escolares: a categoria Trabalho na formação inicial e continuada de alfabetizadores nas diversas faixas etárias”. O outro ângulo é o fato de os integrantes da extensão colaborarem com as diversas ações do projeto, além de ajudarem na produção das informações, por meio de registros diários das atividades descritas nos relatórios, transcrições dos registros de informações, realização de gravações de vídeos e fotografias.

Consideramos, desse modo, para efeitos do nosso estudo, o indicador apontado pelo PNE para caracterizar os percentuais de analfabetismo, ou seja, para medir a taxa da população adulta que não sabe ler e escrever. Haddad e Siqueira (2015, p. 90), mostram os dados que figuram nas estatísticas internacionais no artigo

“Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil”, publicado na Revista Brasileira de Alfabetização — ABALF e dizem que o Brasil figura “[...] entre os 10 países responsáveis por 72% da população analfabeta no mundo, mesmo sendo considerados entre as 10 maiores economias do mundo”.

As informações com as quais nos deparamos nos levaram ao objetivo da análise das atividades realizadas nesta pesquisa, em atendimento às camponesas no ACG em AAP, expostas no **quadro 4**. São elementos que revelam a problemática do nosso estudo e o objetivo principal que nos debruçamos nesta investigação. É uma problemática que é olhada como resultante também das quedas de investimentos do Ministério de Educação (MEC) nos diversos níveis do ensino público, nos últimos anos e segue no governo atual. Tal situação eleva as taxas de analfabetismo que persistem na medida em que os alfabetizadores assumem as propostas determinadas pelo sistema de ensino sem ter a clareza adequada do que fazer como alfabetizador. Imagine a responsabilidade do educador ao assumir na prática a categoria de alfaletizador para atender às diversas faixas etárias.

Quando o problema é analisado a partir do olhar sobre um continente como a América do Sul, percebe-se que as normativas estão distantes das reais necessidades de formação dos docentes, porque dependem das condições econômicas dos países caracterizados pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e pelo Produto Interno Bruto (PIB).

Mesmo no Brasil, com índices privilegiados diante de outros países da América Latina, ainda assim, o modelo educacional por ser determinado pelas normas do Ministério da Educação (MEC), influenciado pelo Banco Mundial para atender aos interesses do capital em todos os níveis de ensino, não contempla as necessidades de aprendizagem necessárias para a formação de alfaletizadores e os reflexos na aprendizagem dos educandos, o que implica na conjugação entre alfabetização e letramento.

Os programas de formação continuada de alfabetizadores não têm resolvido o problema do analfabetismo ou sequer se preocupado com o analfabetismo entre os camponeses. Soares (2020a), diz que, embora as políticas públicas tenham atingido até 2015 e a taxa de escolarização 98% para a população do ensino fundamental de 7 a 14 anos, em 2016, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) apresentou resultados insuficientes na leitura e na escrita. Apenas 54% das crianças do 3º ano do ensino fundamental apresentarem suficiência nessa área do saber, o que resulta na

elevação do analfabetismo funcional.

Sobre os efeitos acima apontados, Ferreiro (1992), enfatiza que é desses insucessos da escolaridade nos anos iniciais da fase de aprendizagem da leitura e da escrita e da falta de oportunidade de frequentar a escola que emergem altos índices de jovens e adultos não alfabetizados.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (Todos pela Educação, 2021), as crianças e os jovens de 6 aos 14 anos que ingressam na escola no país é de 99,4%, porém há um descompasso entre o percentual de ingresso e de conclusões de cada etapa, ou seja, das permanências para poderem fechar os ciclos das seriações de cada etapa.

O descompasso entre o ingresso e a permanência na escola, nos anos iniciais do é comprovado pelos contornos da elevação dos percentuais que os educandos apresentam Ensino Fundamental na insuficiência de 54,73% em capacidades de leitura demonstrado nos resultados da ANA, publicados no PNA (2019), que indica a necessidade de as políticas públicas de educação cuidarem também dos investimentos de recursos e formação de professores para a educação de jovens e adultos.

Ferreiro (1992), em estudos acerca do analfabetismo, alertou-nos que as reprovações dos ingressantes na escola, nos anos iniciais – obviamente as crianças alfabetizandas, ao passarem por repetências continuadas – representam partes das problemáticas motivadoras da elevação do índice de analfabetismo entre os jovens e os adultos em qualquer recanto do mundo.

Os jovens e os adultos não alfabetizados são componentes do segmento populacional que não tiveram oportunidade de frequentar uma escola na fase convencionalmente adequada indicada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBN 9394/96). Se nela ingressou, foi expulso por razões diversificadas, relacionadas a problemáticas sociais que influenciam no funcionamento da escola. Tal situação se arrasta na constância do analfabetismo funcional e na persistência de altos percentuais de pessoas jovens e adultas que não aprenderam a ler e escrever, e, portanto, assinam o nome com as impressões digitais do seu polegar.

Ademais, os programas de formação continuada desconsideram os saberes de formação inicial dos alfabetizadores, bem como os saberes não escolares dos dois sujeitos do processo, alfabetizandos e alfabetizadores. Esses saberes que poderiam potencializar os conteúdos da formação continuada em resultados mais satisfatórios, se

os processos formativos os levassem em conta e colocassem em destaque a categoria Trabalho como eixo articulador dos saberes escolarizados, conjugado à educação informal, como suporte para a ligação simultânea entre a alfabetização e o letramento.

Compreendemos que o tema e o modelo de pesquisa neste estudo, ao adotar orientações dos pressupostos da concepção dialética da educação presente em ambas as linhas de pesquisa nas quais atuamos — “Formação Docente, Alfabetização e Concepção Dialética da Educação em Rondônia” e “Formação Docente e Aprendizagem numa Visão Sócio-histórica e Saberes não Escolares na Amazônia Ocidental” —, combina-se com os estudos desenvolvidos na linha de pesquisa “História, Políticas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, da qual a Professora Doutora Isabel Aparecida Bilhão participa.

Os estudos e pesquisas desta linha se coadunam com nossos próprios estudos e pesquisas acerca da relação entre educação e o processo produtivo, que se conecta ainda com as áreas de interesse concernentes à vinculação entre educação e trabalho e História do Trabalho e da Educação. Essa área de interesse encontra-se no interior da referida linha de pesquisa, quando põe em relevo a relação pertinente entre saberes escolarizados e não escolarizados, que envolvem a história social que todos indistintamente experienciamos.

Consoante ao descrito acima, nossos estudos no campo do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita envolvem a compreensão do significado e da prática com conteúdos multifacetados, que por sua vez envolve a inclusão de conhecimentos das diversas experiências da existência humana. Essas experiências advêm de aprendizagens nos diferentes espaços de vivência, o que indica a existência de pontos de encontro entre a nossa proposta de estudo e a pesquisa.

Em relação à formação de professores e processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, os estudos e pesquisa são realizados a partir de uma perspectiva crítica, por meio da qual se faz a leitura de mundo que antecede a leitura da palavra, indicada por Paulo Freire em suas diferentes obras, e que estabelece um vínculo com repertórios de cultura geral.

As questões referentes ao alfaletamento foram acentuadas por Soares (2020, 2021), em seus últimos escritos, que nos ajudam a compreender que se requer interconexões de saberes como parte do repertório de cultura geral, que se encontra

no entrelace das várias áreas do saber, portanto, nas experiências e nos pontos de encontro entre a educação formal e não formal.

Embora outros estudiosos tenham tratado do letramento no Brasil, foi Soares que notabilizou tal conceito. Em sua obra *Alfabetização e letramento*, o autor nos alerta que a orientação freireana se apresenta como a mais acertada para a realização do alfaletramento.

Preocupar-se com a consolidação de políticas para alfabetizar crianças, jovens e adultos diz respeito ao interesse pelo atendimento em nível adequado em quantidade e qualidade, inerente à formação de mão de obra que o sistema capitalista necessita. Nos últimos anos do século passado, Graff (1995), afirmou que 40% de atendimento do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, na consolidação de resultados da alfabetização, já garantem a reprodução do sistema capitalista de produção, ainda mais atualmente, diante do avanço das bases tecnológicas com as indústrias 4.0 e 5.0, que intensificaram a substituição do trabalho humano pelo trabalho das máquinas.

Ademais, as orientações pedagógicas fundamentadas nas Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (NTCI) prescindem sobremaneira de saberes multifacetados, que o alfabetismo funcional exige e que a dialógica freireana indica, até pelo fato de preconizar a morte da escola com o ensino presencial, necessária à formação dialógica.

Sobre a formação do professor com base nas NTCI, Libânio (2003, p. 91), mostra que os cursos de formação inicial para professores do Ensino Fundamental e Médio não atende a contento a demanda de formação geral necessária ao educador para a atualidade, e acrescenta:

[...] Com isso, os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixos, o que resulta num segmento de profissionais sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea.

Observamos, igualmente, um paradoxo quanto às teorias que discutem aspectos relacionados às NTCI ao apontar a necessidade de formação multifacetada do trabalhador. Para nós, no entanto, isso requer iniciar a partir do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, com capacidade de letramentos múltiplos que inclua o letramento digital e acesso aos instrumentos das NTCI.

Concernente às políticas de educação do país, o Plano Nacional da Educação, entre o decênio 2014-2024 (2014), apresenta dez diretrizes e 20 metas com propostas

a serem cumpridas no decorrer do período.

Dessas 20 metas, a Meta 9 do PNE apresenta diretrizes de erradicação do analfabetismo, que indubitavelmente se liga ao ensino da leitura e da escrita, quando indica a preocupação de atender jovens e adultos para a aprendizagem desse campo do saber e preocupação com o alfabetismo funcional. É dessa aprendizagem que depende o ensino das demais áreas do conhecimento escolarizado, sobretudo quando o compromisso diz respeito ao ensino e aprendizagem que relaciona a alfabetização ao letramento, o que se traduz em alfabetização funcional e vice-versa.

De acordo com as ideias expostas acima, encontramos aspectos semelhantes de forma explícita no Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2022), ao avaliar questões concernentes ao que preconiza a Meta 9, que tem como objetivo aproximar-se da população de 15 anos e mais em termos de reduzir o analfabetismo absoluto e elevar o atendimento para um patamar de 93,5%, na medida em que a meta indica o propósito de diminuição do analfabetismo funcional em 50%. Assim, tal meta chama a atenção, em aspectos apontados no referido relatório, do PNE (2022, p. 217) nos seguintes termos do que preconiza:

A Meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE) tem como objetivos principais até 2024: (i) erradicar o analfabetismo absoluto; e (ii) reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Para o monitoramento dessa meta, foram considerados dois indicadores:– Indicador 9A: Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade.– Indicador 9B: Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade.

Jamais poderíamos nos referir à questão da erradicação do analfabetismo sem nos preocuparmos com o atendimento ao campo do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e sem nos inquietarmos com a necessidade de acolher o segmento populacional de jovens e adultos no ensino escolarizado e no atendimento à população do campesinato. Portanto, percebemos que o indicador desse relatório constata a persistência de elevados índices de analfabetismo absoluto e funcional na população de 15 anos ou mais de idade e propõe reduzir a taxa apresentada no decênio de 17,7% para 8,9%.

Essa é uma problemática que comparece nas críticas dos estudiosos como Saviani (2013, 2003, 1983), Freire (2011, 2020), e, Soares (2019, 2020, 2021). O nosso estudo propõe, com base nesses estudiosos, o avanço nas políticas de formação de professores para o ensino da leitura e da escrita com a conjugação entre alfabetização e letramento para além da proposta do PNA, que enfatiza a literacia,

numeracia e as ciências da cognição e desconsidera os aspectos indicados. Nós nos apoiamos sobretudo nas contribuições de Freire e Soares, que em suas respectivas obras apontam para a leitura de mundo que caracteriza a conjugação entre alfabetização e letramento.

Dessa maneira, as propostas do PNA se distanciam da Meta 9 demonstrada pelo Relatório do PNE/2014-2024 (p. 300), que é a de:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Quando as taxas de analfabetismo no contexto do país se deslocam para âmbito regional, nas regiões Norte e Nordeste, temos indicadores também insatisfatórios. As últimas pesquisas do (PNAD, 2019), mostram que o percentual de analfabetismo do país entre os brasileiros com 15 anos ou mais é de 11 milhões de pessoas, o que denota uma taxa de 6,6% no ranking do analfabetismo no país. Significa dizer que, seguindo a mesma lógica trabalhada pelo IBGE de amostragem por domicílio, o percentual se eleva entre as pessoas de 60 anos ou mais em relação às faixas etárias mais baixas.

Os indicadores nesse segmento populacional atingiram em 2019, na região Nordeste, o percentual de 37,2%, e na do Norte, de 25,5% — os percentuais mais baixos do país. Salientamos que o indicador de analfabetismo e alfabetismo entre os adultos são cruciais para medir atraso ou desenvolvimento de uma nação.

Diante dessas constatações, o estudo — que, conforme posto anteriormente, como objetivo principal a análise das concepções e das mediações pedagógicas propostas na formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, realizada por meio da Extensão Universitária Itinerante do curso de Pedagogia no *Campus Rolim de Moura* —, acompanhou as atividades ao longo de 2022 e 2023, no plano de trabalho das atividades realizadas no ACG em AAP em Rondônia.

Para isso, contextualizar o campo empírico, mesmo que de modo conciso, conforme apresentamos no item abaixo, torna-se imperioso como contributo para as análises das informações produzidas pelo estudo.

2.3 ALTO ALEGRE DOS PARECIS E O ACAMPAMENTO CHE GUEVARA

O município de Alto Alegre dos Parecis integra o total dos 52 municípios de

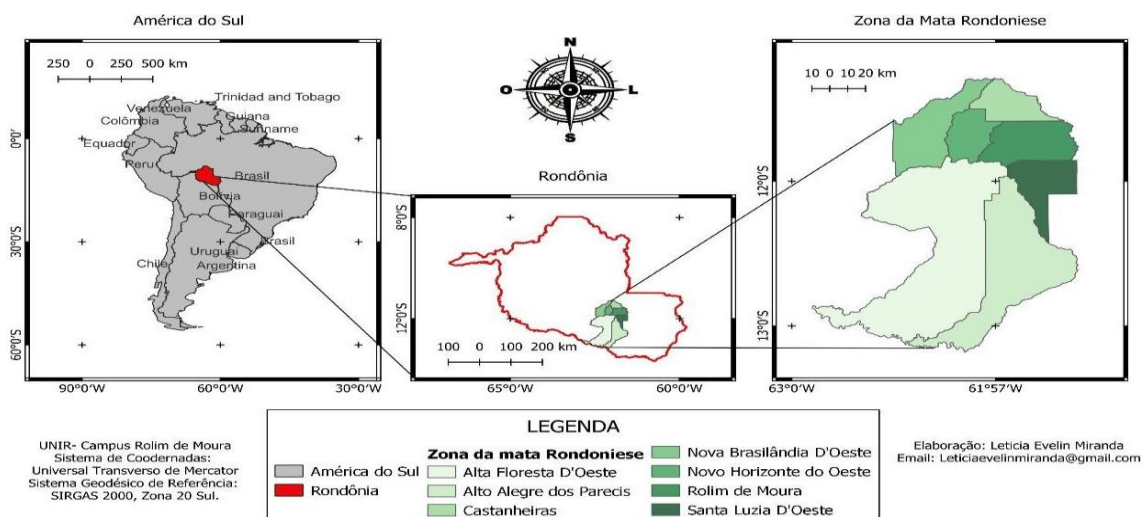
Rondônia, e compõe os sete municípios da Zona da Mata do estado. Limita-se com os municípios de Santa Luzia, Alta Floresta e com a Bolívia. Rolim de Moura, como município que abriga o *Campus* da UNIR, é parte integrante da Zona da Mata do estado de Rondônia.

O percurso profissional nos levou a ter acesso à docência no curso de Pedagogia no *Campus* da UNIR, em Rolim de Moura (RM) e caminhar até a elaboração e execução da extensão universitária de que trata o estudo. Assim, foi possível realizar a investigação exposta aqui.

Objetivamos, assim, analisar os reflexos da formação realizada pelo projeto, intitulado “Saberes escolares e não escolares: a categoria trabalho na formação inicial e continuada de alfabetizadores nas diversas faixas etárias”, na aprendizagem dos acadêmicos egressos e ingressos dos cursos de licenciaturas do *Campus* RM e na aprendizagem das alfaletrandas camponesas jovens e adultos do ACG, localizado neste município e do campo de estudo, em APP.

Eis abaixo a **figura 4**, para que possamos melhor nos situar em termos da distância entre nosso posto de trabalho permanente, o curso de Pedagogia no *Campus* de Rolim de Moura, e Alto Alegre dos Parecis, na Zona da Mata.

Figura 4 — Mapa dos municípios que compõem a Zona da Mata do estado de Rondônia



Fonte: UTM; SIRGAS 2000. **Zona da Mata rondoniense.** UNIR, Rolim de Moura, 2024.

Assim, a figura 4 nos informa sobre a localização geográfica de Rolim de Moura, localidade do *Campus* da UNIR, o município de AAP, na Zona da Mata, onde está situado o Acampamento Che Guevara, como *lôcus* no qual trabalhamos as ações do projeto de extensão.

O ACG em AAP é, portanto, o espaço no qual moram as camponesas

alfaletradas e a acadêmica egressa do curso de Licenciatura da Educação do Campo, colaboradora do projeto de extensão. Para as mulheres camponesas atendidas pelo projeto, a localidade representa grande alento para a existência, como o *lócus* onde estudam, trabalham, ensinam e aprendem coletivamente — aprendizagem cujos entrelaces se encontram nas sínteses de saberes que acontecem na convivência no campo, nos trabalhos que realizam no cultivo da terra e na criação de animais de que tiram o sustento da vida. São conhecimentos em redes que se entrecruzam com as aprendizagens a que temos acesso nos demais espaços da sociedade, em diferentes tempos de vivências.

Quanto aos diferentes saberes advindos dos convívios em espaços e tempos diversificados na relação entre saberes experienciados no campo ou cidade, no passado e no presente, Bastos (2000, p. 27), contribui com nossas posições quando diz que:

Os saberes que permeiam o cotidiano, circulam por rotas, tempos e espaços diferentes, mas que, no entanto, transpassam-se, possibilitando a origem de novos saberes, de outros destinos e de outras criações. É no convívio destes saberes que se configura a rede, no cotidiano vivido por pessoas diferentes, de histórias diferentes, de locais dos mais diversos, se estabelece um outro espaço/tempo de saber e criação táticas gestadas.

No contexto da relação entre o campo e a cidade da Zona da Mata de Rondônia, deram-se as relações experienciadas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita entrelaçadas com esses saberes que motivaram o nosso estudo.

Trazemos, portanto, informações disponibilizadas pelo IBGE (2021), que indicam o município de AAP entre aqueles de percentuais de PIB mais baixo do estado, com o índice de R\$ 21.802,07 e o IDH de 0,592.

As atividades econômicas do município estão predominantemente ligadas ao setor primário da economia, tendo como principais atividades a agricultura, a pecuária e o setor hortifrutigranjeiro, às quais se dedicam as camponesas do ACG em AAP atendidas pela extensão que foi analisada na investigação em pauta.

Há inúmeras razões para a escolha do campo de estudo no ACG em AAP, dentro da Zona da Mata de Rondônia. Dentre elas, está o fato de reUNIR condições objetivas para a proposição de uma extensão universitária nessas localidades, com análise das informações produzidas de forma colaborativa, resguardando o devido rigor que uma investigação científica requer.

As experiências das lideranças e militantes do MST e do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), em estudos acadêmicos, os motivaram a estimular

demais integrantes camponeses, jovens e adultos que não sabiam ler e escrever, que moram no referido acampamento e que se interessaram pela aprendizagem da leitura e da escrita. Aqueles que aceitaram o desafio passaram a participar como alfaletros do projeto de extensão.

Sobre a importância da ligação entre educação e práticas concernentes às relações sociais no processo de produção econômica da sociedade, Freire (2011, p. 144), enfatiza:

Aqui, discutimos, sim, a complexidade da alfabetização de adultos, a impossibilidade de tomá-la em si mesma como se fosse viável realizá-la fora e acima da prática social que se dá na sociedade; a necessidade, por isso mesmo, de associá-la ao projeto global da sociedade que se pretende criar e de que a atividade produtiva é uma dimensão fundamental.

Por tais razões, Freire (2011), colabora com a compreensão de que, nessa perspectiva, é impossível separar a teoria da prática, ou seja, o trabalho manual possibilita e assegura elaborações no plano intelectual.

Com o mesmo entendimento, Pistrak (2018), na obra Fundamentos da Escola do Trabalho, demonstrou princípios educativos no tocante à relação da escola com o trabalho, por reconhecer a pertinência deste vínculo entre a ciência e o mundo real. No ACG, constatou-se a presença de trabalhadoras camponesas que se interessaram pela aprendizagem da leitura e da escrita, o que é possível a partir das palavras que foram pesquisadas em torno de suas atividades laborais do campo. Estabelecemos, assim, o vínculo entre os temas que essas palavras propõem como leitura de mundo, bem como a relação com as experiências das trabalhadoras do campo, como aspectos centrais do conteúdo que proporcionou a prática do letramento e como ponto de encontro entre saberes escolarizados e os saberes de experiências.

Nos últimos anos, como mencionado por Cruz (2014), o sistema público de ensino tem adotado a política de fechamento das escolas do campo, dificultando o acesso dos camponeses de todas as faixas etárias à escola, que atinge mais intensamente o segmento populacional entre os adultos quanto ao direito de frequentarem a escola.

Dentre os migrantes que vieram de diversas regiões do país, sobretudo das regiões Sul e Sudeste do país para Rondônia, encontram-se os trabalhadores camponeses que ocuparam o ACG em AAP no Estado de Rondônia.

De acordo com estudos de Abidias (2023), a ocupação que deu origem ao ACG em APP no estado de Rondônia, por camponeses e camponesas que foram liderados pelo MST, ocorreu no dia 7 de setembro de 1997, como parte da luta dos camponeses

pobres para adquirir terras nesse estado. O acampamento totaliza uma área de 3.600 hectares, delimitados inicialmente para 180 famílias de trabalhadores. Essas famílias ainda não conquistaram do INCRA o título definitivo de posse da terra, embora a ocupação e a luta pelo título já se arraste por 26 anos.

Mas mesmo que o reconhecimento legal de posse da terra ainda não tenha ocorrido, a produção dos camponeses do Acampamento Che Guevara abastece grande parte da cidade com os frutos dos seus trabalhos na plantação de hortigranjeiros, feijão, milho, mandioca, café etc., além de garantirem o sustento de suas famílias com esta produção.

Apesar de passarem por vários ultimatums de expulsão da terra, mantêm estratégias de resistências e se organizam para se protegerem da opressão sistemática sobre eles. De acordo com a notícia publicada na página online do MST (13 de outubro de 2020), os camponeses do ACG fazem jus ao nome escolhido para o acampamento, dada a influência de Che Guevara nas lutas locais:

Não é novidade que Che Guevara é uma inspiração de luta e resistência. No Brasil, muitos espaços como escolas, centros de educação, assentamentos e acampamentos levam seu nome como legado. Em Rondônia, não é diferente. No município de Alto Alegre dos Parecis, a 530 km da capital, há mais de 20 anos o acampamento Che Guevara é símbolo de luta e resistência.

Ademais, foram significativas as motivações para que esses militantes decidissem identificar acampamentos de luta pela terra no Brasil com o nome de “Che Guevara”, pois se mantinham fortes as recordações de suas lutas na América Latina, por onde percorreu vários países entre o fim da primeira metade e início da segunda metade do século XX. Ernesto “Che” Guevara nasceu na Argentina e lutou na América Central, colaborando na liderança da Revolução Cubana. Foi assassinado na Bolívia, outro país da América do Sul, onde pretendia erguer lutas de segmentos explorados em prol da libertação de classe. Nesse sentido, Saramago (2002, p. 9), dedica a ele poeticamente uma homenagem póstuma, na qual descreve:

Che Guevara, se tal se pode dizer, já existia antes de ter nascido, Che Guevara, se tal se pode afirmar, continuou a existir depois de ter morrido. Porque Che Guevara é só o outro nome do que há de mais justo e digno no espírito humano. O que tantas vezes vive adormecido dentro de nós. O que devemos acordar para conhecer e conhecer-nos, para acrescentar o passo humilde de cada um ao caminho de todos.

Entre os modos de resistência dos lutadores desse acampamento, pesquisadores e colaboradores do estudo são protagonistas da história de sua criação, e essa construção jamais aconteceria sem convivências solidárias igual ao

legado que Guevara deixou como um forte exemplo. A mesma notícia demonstra a importância produtiva dos camponeses e camponesas no ACG quanto ao abastecimento da cidade onde está localizado e adjacências, e destaca que:

Atualmente, as famílias produzem 1,5 milhão de pés de café, roças de milho e feijão. “No último levantamento feito pelas próprias famílias assentadas, foram comercializadas cerca de 4,5 mil sacas de feijão, 10 mil sacas de milho, alta proporção da colheita do café, entre outros. Além disso, na área tem se desenvolvido um processo de beneficiamento da produção de café”, destaca trecho de uma matéria publicada em fevereiro deste ano.

O texto indica ainda, ao falar acerca da produção das famílias desses pequenos agricultores do ACG em AAP, que tais lutadores pela sobrevivência ativam:

A produção do acampamento abastece o município com uma variedade de produtos. “Nós abastecemos a área urbana aqui de 20 mil habitantes¹⁶, através do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). Movimentamos a economia do município”. [...].

Os elementos expostos na mesma notícia (2020), compõem parte dos conteúdos que o planejamento das atividades de ensino para a formação de jovens e adultos trabalhadores em alfabetramento. As mediações pedagógicas para alfabetrar são conduzidas com base na pedagogia freireana e convergências teóricas que orientam a prática do ensino e da aprendizagem que conjuguem a alfabetização ao letramento. E para isso é que, do conjunto de informações que compõem o universo dos discursos dos alfabetizandos, são retiradas as palavras e os temas geradores escolhidos para a mediação pedagógica do projeto de extensão, cujos reflexos na aprendizagem dos educandos fazem parte das análises desse estudo.

Para dar continuidade ao trabalho, realizamos um levantamento de informações que categorizamos como estágio exploratório da pesquisa e aconteceu na área do ACG em AAP. O objetivo foi o de planejar as atividades do projeto de extensão que inspirou o projeto de tese. Esse projeto analisou as mediações teóricas e metodológicas das ações realizadas no ACG para atender as educandas camponesas na aprendizagem da leitura e da escrita e os componentes do letramento refletidos na aprendizagem das alfaletrandas e dos alfaletRADORES que participaram da execução do projeto.

2.4 AS AÇÕES DE EXTENSÃO NO ACAMPAMENTO CHE GUEVARA

Para compreendermos o processo das atividades realizadas no ACG,

¹⁶ O fato de atender as adjacências da Zona da Mata, o PAA contempla não apenas a população de Alto Alegre dos Parecis, mas populações de outros municípios.

apresentamos abaixo, informações no **quadro 1**, que demonstram dados gerais concernentes aos integrantes do projeto de extensão “Saberes escolares e não escolares: a categoria trabalho na formação inicial e continuada de alfabetizadores nas diversas faixas etárias”, como alfabetizandos, alfabetizandas, coordenadores, coordenadoras, colaboradores e colaboradoras, que atuam na ação extensionista do ACG.

O nosso campo empírico se limita à produção e à análise de dados comportados pelo estudo que se configura como pesquisa colaborativa e os objetivos dessa investigação indicam o ACG em APP para esse fim. O **quadro 1** que segue apresenta os componentes do estudo de campo especificado.

Quadro 1 – Participantes do projeto de extensão no Acampamento Che Guevara

Alfalettrandos/as camponesas ¹⁷	Equipe executora do projeto		Cursos dos professores acadêmicos colaboradores
	Coordenadores	Colaboradores: professores e acadêmicos alfalettradores/as ¹⁸ “I” e “E”	
Alfalettranda A - “FP”	Maria das Graças de Araújo	Alfalettradora 1 — “FP”	Educação do Campo
Alfalettranda B - “FP”		Alfalettrador 2 — “I” “FP”	PPGE/UNIR - Programa de Pós- Graduação em Educação
Alfalettranda C — “FP”		Alfalettradora 3 — “I”	Bibliotecária e Mestrado em História e Estudos Culturais
Alfalettranda D- “FP”		Alfalettradora 4 — “I” “FP”	História
Alfalettrando E		Alfalettradora 5 — “I”	História
Alfalettranda F		Alfalettradora 6 — “I”	Educação do Campo
Alfalettrando G		Alfalettradora 7 — “I” — “FP”	Pedagogia
Alfalettranda H		Alfalettrador 8 — “I”	Pedagogia
Alfalettranda I		Alfalettradora 9 — “I”	Pedagogia
Alfalettranda J		Alfalettradora 10 — “I” — “FP”	Bibliotecária e Mestrado em História e Estudos Culturais
Alfalettrando L	Nelbi Alves Cruz	Alfalettradora 11 — “E”	Especialista em Gênero e Diversidade na Escola - UNIR
Alfalettrando M		Alfalettrador 12— “I” “FP”	História
Alfalettrando N		Alfalettradora 13 - “E” “FP”	História
Alfalettranda O		Alfalettradora 14 - “I” — “FP”	Pedagogia

*Legenda: Frequência Permanente (“FP”); Professor (“P”); Membros de Comunidade (MC); Egresso (“E”) da equipe executora e colaboradores do ACG.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O **quadro 1** apresentado acima demonstra o número de alfalettrandas camponesas que foram atendidas no ACG em AAP. Apresenta, ainda, quais são os

¹⁷ As alfalettrandas e os alfalettrandos que se cadastraram no projeto, codificamos por letras, da letra **A** à letra **O**.

¹⁸ Os alfalettradores e as alfalettradoras componentes da equipe executora do projeto, codificamos por números, do número **1** ao número **14**

colaboradores acadêmicos ingressos e egressos que integram a execução do projeto nessa localidade.

Acreditamos, assim, igualmente a Ana Maria Freire (1993, p. 206), que “a questão do analfabetismo é, inegavelmente, uma questão política e uma questão econômica, embora isso precise que seja negada pela ideologia dominante”.

As opiniões expostas acima se coadunam com os resultados dos estudos de Abidias (2023, p. 64), que constatou que “O alto índice de analfabetismo identificado nos camponeses acima de 50 (cinquenta) anos no Acampamento Che Guevara não é um fato isolado, [...]”. Por conseguinte, é parte dos altos índices de analfabetismo no país, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, e em particular entre a população campesina.

Para tanto, com a colaboração de duas camponesas assentadas egressas do curso de licenciatura em Educação do Campo, realizamos uma busca de informações para identificar os camponeses que ainda não haviam aprendido a ler e escrever e que a literatura especializada costuma categorizar como não alfabetizados. Nessa busca, com o auxílio das egressas da licenciatura da Educação do Campo como colaboradoras da extensão e simultaneamente do estudo, conseguimos cadastrar 15 trabalhadores e trabalhadoras do campo, acampados no ACG em AAP, campo de nosso estudo, cujos resultados estão expostos nestes escritos.

A proposta inicial era realizarmos encontros um dia por semana, ou seja, quatro dias ao mês. Em decorrência da rotina de trabalho no campo e da periodicidade das atividades de cultivo, colheita e cuidados com os animais, no entanto, depois de um ano de ação, os encontros puderam ocorrer apenas dois dias por mês, apesar da redução dos encontros previstos, deram-se mudanças significativas nos níveis de leitura e escrita, entre as educandas com frequência regular nas aulas oferecidas pelo projeto.

O fato de as ações do projeto atenderem apenas quatro dias por mês deve-se a dois fatores, um deles é a finalidade de não comprometer a ação laboral do sustento das camponesas. O outro fator diz respeito às condições logísticas precárias que estão postas pela universidade para deslocamento e estadia. Ao concluir as etapas da segunda edição do projeto de extensão, só contamos com quatro camponesas, conforme está exposto no quadro 1, que mantêm frequência permanente, com raras ausências.

Iniciamos o projeto sobre o qual conseguimos proceder as análises neste

estudo realizando o levantamento do universo vocabular e temático através do Primeiro Círculo Dialógico. É dessa pesquisa concernente aos vocábulos que emergem as experiências dos educandos e permitem o acesso aos componentes curriculares do saber escolarizado, que ofereceu elementos para sistematizar o projeto-piloto de curricularização da extensão. Tínhamos, naquele momento da investigação vocabular, a presença de sete camponeses alfaletandos e seis camponesas alfaletandas, residentes no ACG. Do total das dezesseis pessoas que compareceram ao Primeiro Círculo Dialógico para procedermos a pesquisa prévia que o modelo de orientação da pedagogia freireana requer, apenas quatro camponesas conseguiram apresentar frequências permanentes.

Depois de sistematizar o projeto e planejarmos as mediações pedagógicas centradas na dialógica freireana, retornamos ao ACG para iniciar as atividades da extensão; nem todas as pessoas, como já mostramos, tiveram possibilidades de comparecer. Dentre as diversas circunstâncias que contribuíram para as atividades de extensão concluir no ano de 2023, com apenas quatro camponesas com presença constante, destacaram-se as pertinentes à rotina do trabalho no campo, justificando-se pelo cansaço, saúde debilitada, principalmente das vistas, a distância entre a localidade de atendimento das atividades que aconteceram na sede do ACG e o trabalho realizado pelas camponesas em mutirões nas linhas que compõem o acampamento onde moram.

Outras circunstâncias relacionadas ao número de educandos que se cadastraram na extensão e não tiveram o comparecimento permanente deve-se ao longo espaço/tempo entre o registro dos educandos e das educandas. A expectativa que foi gerada e a demora para o início em virtude da logística oferecida pela universidade não correspondem às necessidades da ação. Ademais, as camponesas e os camponeses do ACG já passaram por decepções decorrentes de inícios de projetos com teor semelhante que malograram sem fluir resultados. Por fim, destacasse o fato de a maioria que firmou o comparecimento contínuo às atividades oferecidas pela extensão ser formada por mulheres.

Assim, concluímos as atividades da extensão apresentada no estudo em pauta com a participação de apenas quatro camponesas adultas com frequência permanente. São exatamente aquelas que moram em áreas próximas à sede do acampamento onde aconteceram as aulas e demais atividades pertinentes ao projeto.

Quando uma educanda camponesa questionou um colega quanto ao seu não comparecimento às atividades do projeto, o mesmo justificou com o fato de restar apenas ele como “homem” no projeto, o que nos faz atentar para o histórico de construção machista do surgimento da sociedade dividida em classes antagônicas. Esse colega não se compreendeu como pertencente ao coletivo participante das atividades extensionistas do projeto em pauta, por representar minoritariamente sua presença.

Tais questões confirmam posições machistas analisadas nas palavras de Drumont (1980, p. 2):

O machismo constitui, portanto, um sistema de representações-dominância que utilize o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados divididos em polo dominante e polo dominado que se confirmam mutuamente numa situação de objetos.

Em meio às camponesas que permaneceram até o final do estudo, estão aquelas que são aposentadas e complementam o sustento de suas necessidades imediatas com atividades produtivas resultantes do cultivo da terra e da criação de animais na avicultura e bovinocultura.

O breve esboço em quadro da composição do nosso campo empírico nos ajuda a compreender quais são as camponesas componentes do estudo com frequência permanente (FP), como sujeitos da pesquisa que atuaram colaborativamente nas atividades do projeto de extensão. Foram exatamente as quatro camponesas cujos fragmentos de escritas estão analisados e expostos no item final do capítulo 4 deste estudo. Optamos pela análise das atividades de escritas e das falas nos círculos de cultura das quatro camponesas pelo fato de serem aquelas que tiveram maior índice de comparecimento às atividades da extensão, até o período previsto como parâmetro para realização das análises das informações que foram produzidas no estudo.

Aquelas camponesas que participaram de modo constante possibilitaram informações que justificaram a importância da categoria Trabalho como referência de análise para o alcance do alfabetamento e eixo articulador destacado como princípio da educação, que facilita a assimilação do saber em qualquer área do conhecimento.

As ações da extensão que foram planejadas, até chegarem às condições de serem realizadas no ACG, passaram por várias etapas diversificadas de atividades indicadas pelo planejamento das mediações pedagógicas, categorias conceituais e unidades de análises relacionadas na triangulação das informações produzidas pelo estudo para a análise de alcance do alfabetamento.

Ressaltamos novamente que o estudo analisou as informações produzidas decorrentes das atividades extensionistas do projeto “Saberes escolares e não escolares: a categoria trabalho na formação inicial e continuada de alfabetizadores nas diversas faixas etárias”, que escolheu como campo de ação o ACG em AAP.

Nesse percurso de 45 encontros, realizamos atividades diversificadas que consistiram em: minicursos, no interior dos quais aconteceram leituras e debates em torno das orientações teóricas e metodológicas; planejamentos das aulas para serem trabalhadas no ACG; oficinas para confeccionar os materiais didáticos necessários para a aplicação no decorrer das aulas; realização dos “círculos dialógicos”, dentre os quais incluímos a problematização da palavra/tema gerador, um dos componentes que integra os passos do Método Paulo Freire; e realização de relatórios e transcrições das falas que ocorreram no decorrer da extensão.

O projeto, como já apresentado, é permanente e itinerante, contudo, nossa análise corresponde aos fatos pedagógicos das atividades que aconteceram nas duas edições no segundo semestre de 2022 e no ano de 2023, evidenciados nas aprendizagens das camponesas que participaram do projeto, conforme as nossas questões de investigação e os objetivos propostos.

As atividades foram realizadas considerando a participação de colaboradores e da pesquisadora com presença efetiva a cada quinze dias para realização das atividades da extensão no comparecimento ao ACG. Dessa maneira, colocamos em destaque os principais passos metodológicos que orientaram a extensão analisada através do estudo em pauta, que foram organizados nas seguintes atividades:

- a) inicialmente, organizar o projeto e, nas edições posteriores, reorganizar e planejar os cronogramas dos encontros para execução das atividades, compatibilizando os conteúdos dos encontros das disciplinas de fundamentos e práticas com os conteúdos das disciplinas do curso de Pedagogia do *Campus Rolim de Moura*, tais como: Fundamentos e Práticas da Alfabetização; Fundamentos e Práticas da Educação de Jovens Adultos; Fundamentos e Práticas do Ensino da História e da Geografia e Fundamentos e Práticas das Ciências. Realização do Primeiro Círculo Dialógico, com o objetivo de registrar elementos que se integraram ao planejamento do projeto e as ações que o integram, como planejamento das aulas para o alfaetramento e minicursos para formação de alfaetradores, com a finalidade de contemplar a conjugação entre a alfabetização e o letramento envolvendo os conteúdos das experiências

das camponesas do ACG;

Para que possamos ter uma ideia de como essa atividade foi realizada, incluímos abaixo uma das fotos que registra um cenário no ACG. Neste cenário, que apresentamos a realização do Primeiro Círculo Dialógico, sobre o qual falamos. Dos registros transcritos nesse momento, retiramos as palavras geradoras para a prática da extensão, cujos resultados da seleção que atendeu às orientações do método Paulo Freire encontram-se nos **quadros 6 e 7** do capítulo 4 destes escritos.

Cenário da realização do primeiro “círculo dialógico” no ACG, de onde retiramos as palavras geradoras para a prática da extensão:



Fonte: Tadeu P. dos S. **Fotografia:** primeiro ciclo dialógico. Alto Alegre dos Parecis, 2022.

Como se trata de curricularização da extensão em experiência-piloto, nosso desafio exigiu cuidados meticulosos com a trajetória da ação, de modo que possa gerar aprendizagens simultâneas em torno do ensino e da aprendizagem com foco no alfabetramento de jovens e adultos por todos os integrantes da ação, quais sejam: os acadêmicos ingressos e egressos dos cursos de licenciaturas do *Campus UNIR/ RM*, executores da ação e membros da comunidade.

- b) planejar, de acordo com as atividades que foram realizadas nas ações e edições anteriores da extensão e no tocante às ações específicas de sala de aula para o ensino da leitura e escrita com base no letramento, a trajetória metodológica em prol dos processos de aprendizagens dos alfabetrandos. Identificar a sequência das palavras geradoras, planejar a problematização da palavra e textos correspondentes à problematização e confeccionar o material para o ensino da leitura e escrita de acordo com os níveis de aprendizagem

dos jovens e adultos em processo de alfabetamento;

- c) Executar as diversas atividades oferecidas pela extensão: planejamentos, minicursos e ações pedagógicas de atendimento das educandas camponesas para alcançar o alfabetamento. As mediações pedagógicas planejadas para as ações seguiram as orientações da dialógica freireana e convergências teóricas em atendimento no ACG em APP;
- d) Registrar os eventos pedagógicos, ressaltando os vínculos entre a prática e as teorias para realizar os relatórios e servir de elementos básicos para avaliar acertos e erros. Tais elementos ajudam a colaborar com os planejamentos das aulas posteriores e edições subsequentes da extensão. Nestes documentos, encontram-se os dados produzidos colaborativamente pelos executores e participantes da ação a serem analisados pelo estudo.

As etapas percorridas para dar corpo às atividades da curricularização da extensão em estudo retratam aspectos que nos encaminham para realização da fase em que é possível organizar o trajeto da pesquisa e seu direcionamento teórico e metodológico, que seguem nos próximos pontos destes escritos.

3 EMBASAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Todas as investigações científicas exigem dos pesquisadores prudências metodológicas para acertar o percurso que melhor contribua para avaliar e analisar as informações produzidas pela caminhada do estudo e os teóricos que confirmem o que as análises apontam.

Em pesquisas colaborativas, as mediações pedagógicas em ação conforme Ibiapina (2008), nos orienta, ao ser enfrentado sob o ponto de vista prático, a percebemos que nossa investigação precisou levar em consideração as diferenças entre senso comum e saber científico. Significa dizer que a análise das questões imediatas do cotidiano que se une ao contexto da história universal assinala os pontos de encontro entre o saber da cultura primeira no vínculo com a cultura elaborada. Snyders (1988, p. 241) preconiza que:

[...] em busca de uma cultura na qual se reconheça pela continuidade e ruptura, tem algo de real, a escola pode guiar em direção à liberdade, apoiando-se na cultura primeira e nos desejos que aí se encontram, mas sem permanecer nesta cultura primeira.

As análises e práticas da extensão contemplaram bases do pensamento de Snyders (1988), nos aspectos que o seu pensamento se liga aos pressupostos freireanos. Tais aspectos se dão sobretudo em relação às orientações sobre a prática dialógica quanto às experiências do cotidiano, ao fazerem parte da composição dos conteúdos de ensino e aprendizagem com os pressupostos freireanos e com estudos colaborativos.

Nesses termos, inscrevem-se também as posições de Santos (2008, p. 89), em torno da relação entre o saber formal e não formal por onde circula o senso comum, quando acentua:

[...] que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas, apesar disso, e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Essa dimensão aflora em algumas das características do conhecimento do senso comum. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Essa dimensão aflora em algumas das características do conhecimento do senso comum.

modelo da pesquisa colaborativa derivou-se sobretudo de experiências da pesquisa participante, na qual o conhecimento prático dos sujeitos aprendentes carregados do senso comum se interpenetra no conhecimento científico por meio da

ação orientada pela dialógica freireana. Nesse sentido, em decorrência das O características do projeto que avaliamos nesta investigação, adotamos o significado da “pesquisa colaborativa” com base nas orientações de Ibiapina (2008, p. 37), que nos diz:

[...] ressaltar que a pesquisa colaborativa envolve a seleção de ações de pesquisa voltadas para a formação contínua de professores. Assim, é necessário organizar ciclos reflexivos que motive o professor a exteriorizar pensamentos e práticas docentes. [...].

Nessa mesma direção, Noronha (2010, p. 157), contribui com as proposições de Ibiapina (2008), ao defender o modelo de ação semelhante, conceituando-a como “pesquisa participante” e, assim, ajuda-nos a compreender que a análise das informações produzidas pela investigação deve apresentar:

A produção do conhecimento, portanto, não pode ser diluída na necessidade histórica da intervenção imediata no processo social para transformá-lo. Torna-se necessário, nessa relação, o campo próprio da produção do conhecimento, do nível de intervenção no processo, para transformá-lo.

Na história do cotidiano que permeia a investigação em pauta, pesquisadores e integrantes da ação extensionista executam as ações do projeto, produzem e organizam dados da história imediata dos sujeitos envolvidos no estudo como parte da história local. Sobre suas experiências desse modelo de pesquisa, Noronha (2010, p. 158), acrescenta ainda:

[...] procuramos nos deter nesta articulação entre o cotidiano e história, quando discutimos nas questões metodológicas que, se por um lado, a vida cotidiana constitui uma das principais formas de manifestação da história e da possibilidade de transformação da realidade, por outro lado, é difícil ao pesquisador, quando trata com sujeitos particulares, evitar o risco de perder-se no cotidiano. No entanto, esse esforço de investigação é necessário para fazer energia, aspectos reveladores da exploração e da aprendizagem da experiência de classe.

Assim, os ciclos reflexivos que traçamos no decorrer das intervenções colaborativas aconteceram tanto durante cada ação pedagógica trabalhada com as camponesas no acampamento quanto nos minicursos e oficinas que necessitamos trabalhar junto a equipe executora. Em cada etapa das atividades, no momento da realização — quer acontecesse apenas com a equipe executora, quer no conjunto com as camponesas —, os pontos de encontro entre o saber escolarizado e o saber disperso eram sempre realçados¹⁹.

¹⁹ Enfatizamos a reflexão teórica na relação com as variadas atividades que o projeto de curricularização da extensão ofereceu na própria ação. As camponesas do acampamento já compreendiam a razão pela qual, em determinados momentos, alertávamos os acadêmicos e acadêmicas presentes, enquanto colaboradores, para o que estávamos percebendo sobre a relação entre o saber escolar e não escolar

Essa constante preocupação em ressaltar a inevitável relação entre o conteúdo de ensino e o processo produtivo do campo e de outras relações de trabalho, no interior das quais estão experiências de diferenças de classes sociais, de onde são extraídas saberes não escolarizados que unem ao saber escolarizado, e são escolhidas as palavras temas/geradores para alfalettrar.

Outra razão para escolha do ACG como campo de estudo diz respeito ao fato de os acadêmicos egressos e ingressos do curso de licenciatura em Educação do Campo e de Pedagogia terem acesso às atividades da extensão proporcionadas pelo projeto em estudo.

Quanto à reflexão teórica que acontece no momento da realização da atividade, a pesquisa-ação se combina com as orientações da pesquisa do tipo colaborativo. A importância dessas orientações consiste em potencializar resultados satisfatórios mais velozes, na medida em que permite a percepção imediata do que pode ser revertido na ação. Essa percepção mais rápida na ação agiliza a busca, pela equipe, de meios para dirimir entraves e dificuldades em relação ao problema enfrentado naquela ação. Assim, apresentamos a contribuição de Tavares (1991, p. 41), quando nos aponta que a:

Pesquisa-ação tem sido definida como de natureza empírica para agir no sentido da resolução de um problema coletivo, onde pesquisadores e participantes representativos da situação, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo assim, ela pode ser encarada como método ou estratégia de pesquisa agregando várias técnicas numa estrutura de ação coletiva participativa e ativa ao nível de captação da informação.

Nesse sentido, os pressupostos da pesquisa colaborativa se inspiram na pesquisa-ação, cujas atividades realizadas na curricularização da extensão apresentaram tais características, como é apresentado por Thiollent (1992).

No tocante à orientação geral das concepções pedagógicas, a que mais se aproxima das práticas do nosso projeto é a concepção interdisciplinar e dialógica, complementando as orientações da Pedagogia histórico-crítica, que adota como matriz teórica o MHD.

Com base no exposto, a prática do alfaletramento postula indicar as interconexões de saberes, que faz parte da cultura geral de alfaletrandos e

naquela ação. Ali, acontecia simultaneamente o ensino e a aprendizagem. A explicação teórica se encaixava naquela prática e os conteúdos da realidade de trabalho das camponesas tornavam-se parte do conteúdo escolarizado.

alfaletradores. São razões pelas quais o projeto agrega condições práticas para atender também às demais disciplinas dos fundamentos e práticas do curso, pois essas disciplinas colaboram com a aprendizagem de conteúdos que auxiliam na interpretação dos textos indicados para os alfalettrandos por meio da curricularização da extensão.

3.1 APORTES TEÓRICOS PARA ALFALETRAR AS CAMPONESAS NO ACAMPAMENTO CHE GUEVARA

Para que possamos compreender em que nível a investigação em pauta pode contribuir com o campo teórico e empírico da especificidade do saber do qual o estudo trata, é importante nos comprometermos com a busca de contribuições das pesquisas e publicações anteriores. Para isso, realizamos uma investigação no site do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de encontrar dissertações e teses precedentes. Também realizamos buscas no Google Acadêmico e na plataforma da SciELO, para encontrar mais produções relativas à temática.

Na realização desse levantamento, em uma primeira busca, pesquisamos a palavra-chave “formação de professores” e encontramos 9.238 trabalhos que tratam de pesquisas voltadas para o modo como acontece a formação de professores nas diversas áreas de ensino, desde a educação infantil e o ensino fundamental até o ensino de jovens e adultos. Porém, são trabalhos que compreendem campos do conhecimento como, o ensino de ciências, matemática, dentre outras áreas do saber, mesmo que tenham se dedicado ao atendimento do nível inicial de aprendizagem. Dessa maneira, o resultado dessa primeira busca se distancia da nossa intenção investigativa, que se ocupa da formação continuada de professores com foco na aprendizagem da leitura e da escrita para atender aos jovens e adultos em fase inicial conhecida como alfabetização.

Quando no mesmo site utilizamos os termos-chave “formação de professores para alfabetização no estado de Rondônia”, não obtivemos nenhum resultado de trabalhos semelhantes. Porém, quando reformulamos para “formação de professores de alfabetização”, conseguimos alcançar 240 resultados, razão pela qual realizamos uma leitura preliminar entre os textos disponibilizados e selecionamos os que consideramos terem relevância e aproximação com o tema em estudo. O destaque ficou entre o foco relacionado com a educação indígena e educação infantil acerca

dos resultados do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) oferecido pelo MEC, assumido pelas secretarias estaduais e municipais da educação do estado de Rondônia em parceria com a UNIR, do qual participamos da equipe de formação continuada no ano de 2013, no referido programa.

Ao realizarmos uma busca no Google Acadêmico, encontramos um total de aproximadamente 208 mil resultados de trabalhos relacionados com a formação de professores de alfabetização. Quando fizemos essa pesquisa com o título “formação de professores de alfabetização em Rondônia”, alcançamos um resultado de aproximadamente 8.020 trabalhos relacionados com a formação de professores em diversas áreas do conhecimento, inclusive formação de professores indígenas no estado de Rondônia.

Outra opção de busca foi a plataforma da SciELO, na qual encontramos um número de 15 trabalhos dentro do tema “formação de professores de alfabetização”. Todavia, quanto ao estado de Rondônia, não encontramos registros.

Dentre os estudos relacionados em termos de formação continuada no campo da alfabetização, os que mais se aproximam são aqueles ligados ao PNAIC. Encontramos a indicação desse programa cujas obras de base coincidem com a adoção dos estudiosos que contribuíram para fundamentar o estudo e responder às inquietações apontadas na investigação.

Finalmente, para complementar as investigações na BDTD em torno de referenciais na direção que o nosso estudo indica, realizamos buscas especificando o descritor “**curricularização da extensão**”.

Dentre os estudos relacionados à formação continuada no campo da alfabetização de jovens e adultos camponeses e camponesas na curricularização da extensão, em ambos os descritores, consideramos as buscas a partir de 2017 a 2023, momentos que se deram debates e a aprovação da Resolução 7/CES/CNE/MEC, de 18 de dezembro de 2018.

Nessas buscas entre os anos de 2017 e 2023, encontramos 15 dissertações e cinco teses versando sobre a temática. Porém, a produção de artigos na base de dados do SciELO foi de 77 publicações. De cada um desses níveis de pesquisa, selecionamos um que consta nos **quadros 2, 3 e 4**.

Os **quadros 2 e 3** expostos a seguir demonstram, de forma sintética, trabalhos encontrados por meio das buscas no portal da BDTD acerca das teses e dissertações que dialogam com aspectos tratados pela investigação em pauta.

Na sequência, com o mesmo objetivo, apresentamos o **quadro 4**, que apresenta artigos que contribuíram para a sistematização das respostas indicadas pelas questões levantadas cujas retornos foram apontadas nas análises. Assim, o quadro 4 destaca os artigos que mais se aproximaram dos aspectos em torno das informações produzidas a partir das questões investigativas do estudo. Todos os textos foram selecionados e organizados com base na revisão bibliográfica concernente à temática da pesquisa.

Quadro 2 – Teses concernentes à temática do estudo

	Autor/a	Título	Instituição	Ano
01	Meire Cristina dos Santos Dangió	A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Araraquara/SP	2017
02	Cristiane Fontes de Oliveira	A alfabetização é nossa! Contribuições da educação dialógica à alfabetização e ao letramento do campo: um estudo bibliográfico	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Carlos - SP	2021
03	Roseli Borowicc	Seleção, uso e produção de recursos didáticos por professoras alfabetizadoras: estudo etnográfico em escolas de assentamentos	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná	2021
04	Denise Puglia Zanon	O Processo de Curricularização da Extensão Universitária na Formação de Licenciandos na UEPG	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa	2022

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O quadro 2 acima mostra os resultados encontrados nas referidas bases de dados, em que foi possível reconhecer aspectos que se ligam à temática que integra a discussão indicada em nossa pesquisa. Encontramos centenas de estudos no interior das buscas de acordo com os filtros relacionados aos termos-chave da temática. Dada a dificuldade de aproximação do que se defendeu nos últimos cinco anos, selecionamos três teses, apresentadas no quadro acima, cujos debates mais se aproximam da nossa investigação e podem dialogar em termos de contribuição com as análises apontadas em nosso estudo.

A primeira tese exposta no quadro acima foi defendida por Meire Cristina dos Santos Dangió, intitulada “A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas”, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar,

da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), em Araraquara, no estado de São Paulo, no ano de 2017.

Nessa investigação, Dangió (2017), tem como principal temática a preocupação com a assimilação de conhecimentos científicos na fase do ensino e da aprendizagem de leitura e escrita, que implica em adotar na ação docente a perspectiva crítica de educação como condição necessária para alcançar o estatuto de conhecimento científico nesse campo e fase do saber, e defende que a formação do alfabetizador precisa dar conta dessa tarefa.

Para tanto, Dangió (2017), no estudo em pauta, analisou criticamente os programas de formação de alfabetizadores com os quais trabalhou, destacando seus limites teóricos e práticos, dentre eles o PNAIC, e sintetizou proposições práticas e teóricas superadoras das constatações destacadas que precisam ser modificadas.

Trata-se de uma pesquisa descritiva e analítica em torno dos limites dos principais procedimentos metodológicos e teóricos dos programas de alfabetização orientados pelo “construtivismo”, que sistematizou orientações teóricas e conceituais fundamentadas na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica.

O estudo resultou em propostas com contribuições didáticas para a formação do alfabetizador, sintetizadas em três princípios, com base na pedagogia histórico-crítica: um que incorpora o conteúdo da alfabetização, que é o sistema alfabético e ortográfico e seus usos na sociedade; o outro que diz respeito aos procedimentos metodológicos da mediação pedagógica; e o último que analisa o reflexo dessa aprendizagem na criança alfabetizada em sua nova relação com o sistema de escrita.

A tese defendida por Cristiane Fontes de Oliveira, intitulada “A alfabetização é nossa! Contribuições da educação dialógica à alfabetização e ao letramento do campo: um estudo bibliográfico, junto ao PPG Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de São Carlos, no estado de São Paulo, no ano de 2021, tem como principal temática a educação do campo e está voltada a pensar a alfabetização e o letramento com fundamento na aprendizagem dialógica.

Oliveira (2021), realizou uma investigação que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa no campo da educação, destacando ações voltadas para a conjugação entre alfabetização e letramento em assentamentos de reforma agrária. A autora analisou artigos científicos indicados pelas bases de dados internacionais.

Os principais procedimentos metodológicos deram-se a partir da análise de

artigos acerca da alfabetização e letramento: identificar que processos de ensino e aprendizagem são oferecidos para os educandos da educação do campo assentados pelo INCRA e que aportes esses artigos podem indicar para aqueles que se orientam em processos de ensino e aprendizagem por meio da dialógica.

A pesquisa demonstrou que as investigações da educação do campo que se orientam pela dialógica apresentam concordância de que, por essa vertente, a alfabetização e o letramento, ao respeitar a identidade do homem do campo, a sua cultura, conteúdos de vida etc., atenua a marginalização e a exclusão do direito à escola e outros direitos sociais. Apresentou também contribuições para a prática de ensino e aprendizagem em alfabetização e letramento para a Educação do Campo, que são possíveis de colaborar com a formação da consciência crítica e de modo que, para estudar, os camponeses não necessitem deixar para trás as atividades laborais do campo e seus valores culturais.

A tese defendida por Roseli Borowicc, intitulada *Seleção, uso e produção de recursos didáticos por professoras alfabetizadoras: estudo etnográfico em escolas de assentamentos*, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2021, tem como principal problemática o planejamento de professores alfabetizadores a partir dos processos de seleção, uso e produção dos recursos didáticos de alfabetização para a docência, nas escolas de assentamentos promovidos pela reforma agrária no município de Abelardo Luz (SC). O campo empírico estudado são as classes de alfabetização de escolas em assentamentos da reforma agrária que tiveram origem no processo de luta pela terra, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nas décadas de 1980-1990.

Os principais procedimentos metodológicos trabalhados pela investigadora foram a observação participante na escola e em turmas de alfabetização, registros em diário de campo, questionários, entrevistas e conversas informais com os colaboradores da pesquisa, tais como: acadêmicos egressos e ingressos dos cursos de licenciaturas do *Campus Rolim de Moura*; as professoras alfabetizadoras; o coordenador pedagógico e as pessoas da comunidade. Os instrumentos estruturados para organização e apreciação das informações foram a análise documental de planos, programas, orientações curriculares, livros e outros materiais didáticos.

Os resultados apontaram para as relações que se estabelecem entre a realidade local, a cultura, as histórias locais e a seleção, a produção e o uso de

recursos didáticos. Constatou-se que, no processo investigativo concluído, a predominância dos recursos imateriais usados pelas professoras na construção de relações entre os conhecimentos escolares e a cultura local preserva elementos da história do assentamento e das lutas pela terra, com importantes aprendizagens a partir dos recursos produzidos pelos próprios professores em consonância com a realidade cultural dos alfabetizandos.

Já a quarta tese incluída no quadro 2 foi apresentada por Denise Puglia Zanon e tem como título O Processo de Curricularização da Extensão Universitária na Formação de Licenciandos na UEPG. Foi defendida em 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no estado do Paraná.

Em sua temática no referido estudo, Zanon (2022), se preocupa com o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Destaca a inclusão da proposta de curricularização no plano decenal de educação de 2014, cuja resolução foi consolidada em 2018.

Zanon (2022), levantou a seguinte questão investigativa: como vem se constituindo o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas na Universidade Estadual de Ponta Grossa e em que fundamentos se sustenta? Para responder a sua questão investigativa, a pesquisadora percorreu o seguinte objetivo geral do estudo: desvelar como o processo de curricularização da extensão para as licenciaturas vem se constituindo na Universidade Estadual de Ponta Grossa a partir dos fundamentos produzidos na instituição, os quais sustentam a concepção de extensão universitária. O objetivo geral desdobrou nos quatro objetivos específicos seguintes: a) examinar como é interpretada a legislação sobre a curricularização da extensão na UEPG; b) investigar os significados sobre curricularização da extensão nas licenciaturas, assumidos por diferentes sujeitos na e pela UEPG; c) identificar os fatores determinantes que influenciam e influenciaram a tomada de decisão sobre a curricularização da extensão; d) evidenciar as concepções de universidade e de extensão universitária, anunciadas pelos participantes da pesquisa no processo de curricularização da extensão nas licenciaturas na UEPG.

A autora adota a abordagem qualitativa, com análise documental e entrevistas semiestruturadas da pesquisa. Para tanto, fundamenta-se em Cellard (2008) e Minayo (2009). Como fundamentação teórica principal para a análise da extensão

universitária e sua curricularização, fundamentou-se pela dialogicidade em Freire (1969, 1987a, 1987b, 2001) e pela teoria da ação comunicativa em Habermas (1997, 2000, 2012a, 2012b).

Em sua investigação, Zanon (2022), constatou que elevou a compreensão da função social da universidade enquanto entidade pública por meio da curricularização, que cumpre o papel social de atender ao público acadêmicos- educandos. Abrange principalmente os projetos e sua dialogicidade com um público externo — a comunidade —, que necessita do trabalho oferecido pela extensão atender o tripé necessário da universidade de cumprir a unidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a compreensão da não linearidade da matriz curricular dos cursos envolvidos no estudo. Nessa perspectiva, atende ao propósito do vínculo entre o que dizem os teóricos em confronto com os aspectos evidenciados na prática da formação específica dos acadêmicos licenciandos. O estudo revela ainda que as ações de extensão são por demais desafiantes, tendo em vista as dificuldades em relação aos investimentos nesse aspecto da ação docente, e a compreensão entre os pares em torno das práticas pedagógicas que desvinculam o ensino e a pesquisa da realização de práticas extensionistas.

No **quadro 3**, a seguir, apresentamos as dissertações encontradas nas referidas buscas.

Quadro 3 – Dissertações concernentes à temática do estudo

Nº	Autor/a	Título	Instituição	Ano
01	Priscila Almeida Torres	Alfabetização e letramento: o desenvolvimento do ensino nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores	Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	2019
02	Paloma Marques dos Santos	A “fronteira” universidade-escola: um estudo a partir da curricularização da extensão na formação de professores	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas da Universidade Federal de São Paulo — <i>Campus/Diadema</i> .	2019
03	Ely Sandra Carvalho de Oliveira	Alfabetização e letramento na educação do campo: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO	Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	2020
04	Erismar Nunes de Oliveira	Fazer-se docente no cotidiano da sala de aula do PROEJA-CMC: um olhar sobre o processo formativo do professor	Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)	2021

Fonte: elaborado pela autora (2024).

No quadro 3, acima, apresentamos uma síntese que agrega as quatro dissertações que mais se aproximaram da nossa temática. Para melhor compreendermos as contribuições que os estudos podem trazer para nossa análise, buscamos encontrar os principais aspectos dos estudos em termos teóricos, metodológicos e os resultados alcançados por cada um destes estudos.

Dessa forma, a primeira dissertação do quadro foi a defendida por Priscila Almeida Torres, intitulada Alfabetização e letramento: o desenvolvimento do ensino nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, no ano de 2019, junto ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esse trabalho tem como principal temática a preocupação de analisar a seguinte questão: como o processo de alfabetização embasada nos pressupostos do letramento é desenvolvido nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores?

Em termos do campo empírico, Torres (2019, p. 5), demonstra que sua pesquisa teve como preocupação central a investigação em duas turmas do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal urbana de Humaitá-AM no ano de 2018. Na investigação, adverte que:

[...] o processo de alfabetização e letramento é empreendido nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. A mesma se desenvolveu com quatro (4) professores de duas turmas do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal para analisar como o processo de alfabetização e letramento é empreendido nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores.

Os principais procedimentos metodológicos envolveram a pesquisa descritiva de cunho qualitativo compreendendo a fase bibliográfica e empírica, na qual os dados analisados foram obtidos através de observações e entrevistas gravadas do processo de alfabetização e letramento empreendido nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores.

O resultado do estudo mostrou que o processo de alfabetização ligado à perspectiva do letramento ainda enfrenta um momento de adversidade, pois se verificou que algumas professoras participantes ainda apresentam dificuldades na assimilação quanto à conjugação da alfabetização ao letramento no momento de realização da ação docente. Conclui-se também que, por um lado, as dificuldades de empreender a prática devem-se ao fato de o sistema público de educação não oferecer as condições adequadas dentre elas, a carência das necessárias contribuições em termos financeiros, pedagógicos e logísticos do sistema público de

ensino e da família dos discentes, além da falta de recursos, estímulo e autonomia por parte destas para que possam avançar profissionalmente e tentar novas práticas de ensino.

A dissertação defendida por Paloma Marques dos Santos, tem como título A “fronteira” universidade escola: um estudo a partir da curricularização da Extensão na formação de professores, defendida em 2019, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas da Universidade Federal de São Paulo — *Campus Diadema*.

Com o propósito de responder à problemática em torno das perspectivas e desafios na efetivação do programa de extensão no curso de Ciências — Licenciatura da Unifesp, quais eram as percepções dos graduandos sobre o fazer extensionista e quais contribuições a extensão, a partir de sua curricularização, trouxe para a formação inicial de professores, Santos (2019, p. 9), elaborou e seguiu procedimentos metodológicos nessa direção.

Assim, destacou como objetivo geral do estudo analisar o processo da curricularização da extensão a partir da associação do programa de extensão CAP¹⁴ com uma Unidade Curricular (UC) do curso de Ciências — Licenciatura, e verificar quais são as contribuições dessa associação para a formação inicial de professores. Santos (2019), realizou uma pesquisa qualitativa que analisou as atividades da curricularização de um programa de extensão no laboratório didático da Unifesp em Diadema. A autora se utilizou de instrumentos orientados pela pesquisa participante que possibilitaram incluir questionários e observação para produção e análise de informações por meio da análise de conteúdos.

A investigação realizada por Santos (2019), configurada em dissertação, concluiu que a curricularização da extensão tem contribuído sobremaneira para que os acadêmicos participantes da UC possam perceber na prática a vinculação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e os mesmos expressaram o quanto é importante participar de tais experiências ao perceber o elo entre o que é realizado na universidade e o quanto pode ser realizado atendendo a aspectos reclamados por necessidades pela comunidade do entorno e incentivo ao ensino superior público, embora com falta de recursos adequados ao empenho da curricularização.

A dissertação defendida por Ely Sandra Carvalho de Oliveira (2020), intitulada Alfabetização e letramento na educação do campo: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO, junto ao Programa de Pós-

Graduação — Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia, tem como principal temática uma busca acerca das dificuldades em torno das práticas pedagógicas dos docentes das classes multisseriadas da educação no campo da conjugação entre a alfabetização e o letramento.

O campo empírico estudado foram as escolas multisseriadas da zona rural do município de Nova Mamoré, em Rondônia, em relação ao que acontece quanto aos processos pedagógicos que adotam no campo da alfabetização ligado ao de letramento.

Quanto aos seus procedimentos, trata-se de um estudo de caso, através de uma pesquisa de campo que utilizou como instrumentos para produção de dados as seguintes técnicas: questionários, entrevista semiestruturada, observação não participante, realizada no ano de 2019. Foram sujeitos da pesquisa 5 (cinco) professoras que atuam em escolas multisseriadas no campo do município de Nova Mamoré.

O estudo mostrou que as classes multisseriadas em Nova Mamoré se encontram em condições precárias: os professores que atuam nessas turmas sentem-se sozinhos; enfrentam o acúmulo de funções, em turmas com diferentes séries e faixas etárias; relatam a falta de formação continuada, o que tem dificultado o trabalho desses profissionais para desenvolver uma prática de alfabetização e letramento que leve em consideração as especificidades e necessidades desses alunos, sendo necessário que o ensino como um todo seja ajustado à realidade do e no campo.

A dissertação defendida por Erismar Nunes de Oliveira, intitulada Fazer-se Docente no Cotidiano da Sala de Aula do PROEJA-CMC: um olhar sobre o processo formativo do professor, foi defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (Ifam), no ano de 2021.

A pesquisa, que se converteu em dissertação, teve como principal temática a formação de professores no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), com as especificidades do trabalho docente nessa modalidade de ensino. O estudo preocupou-se, ainda, com os desafios que o Proeja tem enfrentado no cenário em que se construiu enquanto programa e que ainda se faz presente no curso de Mecânica. O campo empírico estudado foi o *Campus Manaus-Centro*, e os principais procedimentos metodológicos utilizados foram o diário de bordo, entrevistas

narrativas e observações em sala de aula.

Oliveira (2020), concluiu que a formação dos professores não se constrói apenas com os pressupostos teóricos adquiridos na formação inicial, mas também por meio da prática, diante do diálogo com os conhecimentos epistemológicos como fonte de outros saberes.

A seguir, apresentamos o **quadro 4** com os artigos acadêmicos encontrados nas buscas que tratamos acima.

Quadro 4 – Artigos concernentes à temática do estudo

Nº	Autor/a	Título	Periódico	Ano
01	Beliza Stasinski Lopes; Cheron Zanini Moretti	O trabalho como princípio educativo no MST: um estudo de caso do Assentamento Padre Réus	<i>Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC)</i> . UFT: Tocantinópolis. v. 2 n. 2 p. 708-727 jul./dez. 2017 ISSN: 2525-4863	2017
02	Luciane Iwanczuk Steigleder; Dinora Tereza Zucchetti; Rosemari Lourenz Martins	Trajetória para a curricularização da extensão Universitária: Atuação do Forext e diretrizes nacionais	<i>Revista brasileira de Extensão Universitária</i> . v. 10. n. 3. p 167-174. set. -dez. 2019 e-ISSN 2358-0399	2019
03	Rosângela Aparecida Hilário; Diego Felipe Muniz Garcia	Analfabetismo e formação de professores em Rondônia: uma reflexão sobre o atual cenário	Instrumento: <i>R. Est. Pesq. Educ.</i> , Juiz de Fora, v. 20, n. 1, jan./jun. 2018	2018
04	Telma Ferraz Leal; Artur Gomes de Moraes	Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos	<i>Em Aberto</i> , Brasília, v. 33, n. 108, p. 27-43, maio/ago. 2020	2020

Fonte: elaborado pela autora (2024).

No quadro 4, encontramos os quatro artigos selecionados para colaborar com as análises de nossa investigação, por serem os que mais se aproximaram da temática que tratamos no estudo em pauta.

O primeiro artigo — “O trabalho como princípio educativo no MST: um estudo de caso do Assentamento Padre Réus” — foi escrito por Beliza Stasinski Lopes e Cheron Zanini Moretti e publicado na *Revista Brasileira de Educação do Campo* (RBEC), em 2017. Ele tem como principal temática o trabalho dos camponeses como princípio educativo.

O campo empírico do estudo diz respeito ao “que fazer” de 37 famílias que se mudaram da zona urbana, onde trabalhavam como operários, e foram trabalhar no campo, como membros do Assentamento Padre Réus, em Encruzilhada do Sul,

município do Rio Grande do Sul.

Os principais procedimentos metodológicos adotados definem a investigação como um estudo de caso que se utilizou da entrevista de seis famílias dentre as 37 que ocuparam o assentamento. A preocupação foi a de avaliar a trajetória dos acampados referentes ao tempo dedicado às organizações das diversas atividades da militância em defesa da ocupação da terra e do cotidiano em termos de encaminhar o cultivo da terra e da produção de alimentos e como o coletivo realizou as tarefas indicadas para manter as funções do assentamento no atendimento às necessidades vitais dos assentados. O uso da análise de conteúdo permitiu que as investigadoras sintetizassem por meio da colaboração os dados produzidos na caminhada da investigação, que possibilitaram confirmar os propósitos de ensino e aprendizagem no decorrer deste estudo colaborativo.

Lopes e Moretti (2017), concluíram que, diante da necessidade de se engajarem em um posto de trabalho depois de perderem o emprego no setor urbano, os assentados, por meio do trabalho, foram conduzidos à luta para conquistar um pedaço de terra. Portanto, as atividades no assentamento se constituem em razão da aprendizagem por meio do que cultivam e produzem para o sustento da família, o que baliza a organização da vida dessas famílias para manter o coletivo do acampamento, a partir do processo de produção no campo. Tais experiências se constituem no conteúdo de ensino de onde emergem textos e palavras para alfabetizar e letrar.

O segundo artigo apresentado no quadro 4 foi escrito por Steigleder, Zucchetti e Martins (2019), com o título: “Trajetória para a curricularização da extensão universitária: atuação do Forext e diretrizes nacionais”, publicado na Revista Brasileira de Extensão Universitária em 2019.

O estudo avaliou a trajetória de ações para a curricularização da extensão universitária e qual foi a atuação do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária (Forext) e das diretrizes nacionais, por meio da atuação desse fórum, para consolidar o vínculo das matrizes curriculares das graduações nas diversas universidades do país com as atividades de extensão universitária.

O trabalho teve como objetivo identificar a trajetória que leva à curricularização universitária de extensão e o papel do Forext no estabelecimento de diretrizes para a extensão brasileira. A metodologia utilizada foi de natureza exploratória, que envolve análise documental e bibliográfica para o resgate histórico do conceito de extensão.

As autoras concluíram que as ações do Forext de reconhecimento da extensão

possam cumprir o seu devido papel na universidade, por meio da curricularização, o que possibilitou avanços para a consolidação do seu conceito no vínculo entre o ensino e a pesquisa. As atividades realizadas pelo Forext possibilitaram, nesse sentido, implantar as diretrizes nacionais que estabeleceram a curricularização da extensão, pela Resolução nº 7, em 18 de dezembro de 2018.

O artigo publicado por Rosângela Aparecida Hilário e Diego Felipe Muniz Garcia, intitulado “Analfabetismo e formação de professores em Rondônia: uma reflexão sobre o atual cenário”, na *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, no ano de 2018, teve como principal objetivo analisar o reflexo da formação do professor alfabetizador em consonância com o índice de analfabetismo no estado de Rondônia.

Quanto ao campo empírico, Hilário e Garcia (2018), basearam-se nas informações produzidas pelo Movimento Rondônia pela Educação — MRPE/2017 e pelo Censo Escolar 2016 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE/2010.

Os principais procedimentos metodológicos para alcançar o objetivo principal da investigação foram indicar os contornos da educação pública local, em termos de índices de analfabetismo mediante a formação do alfabetizador. Para isso, os pesquisadores optaram pelo modelo de pesquisa qualitativa e a organização de dados por meio de pesquisa bibliográfica e da análise documental.

O resultado ao qual o estudo chegou foi que quanto mais elevado o grau de formação do professor, menos ele tem se interessado pela ação alfabetizadora. Segundo Hilário e Garcia (2018, p. 51), “[...] verificou-se que quanto mais avança o professor em seu nível de formação, menos ele se interessa pela função de alfabetizador”.

O quarto e último artigo apresentado no quadro 4 intitula-se “Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos”, publicado no periódico *Em Aberto*, por Leal e Moraes (2020). O estudo analisa os limites e as possibilidades de dois programas de avaliação em âmbito nacional: a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sobre as políticas de alfabetização.

No campo empírico, os autores se basearam em estudos precedentes e escolheram como principais procedimentos metodológicos a observação da docência dos alfabetizadores quanto à avaliação da aprendizagem dos alfabetizandos e a apreciação de documentos oficiais do governo federal relativos à avaliação nacional

no referido âmbito da ação docente.

Nesse estudo, Leal e Morais (2020), demonstraram que as referidas avaliações são importantes para a indicação das políticas públicas de educação, porém precisam ser melhoradas em três aspectos: 1) no que diz respeito à observância de seleção dos itens que contemplem todos os descritores específicos; 2) no tocante às escalas e aos níveis das avaliações, realizar revisão, para dirimir erros encontrados; 3) no tocante à promoção de uma melhor compreensão quanto ao que se aponta como importantes aprendizagens ao final de cada ano letivo.

Os autores concluíram ainda que os dados dessas avaliações têm sido usados para referendar as políticas públicas de educação e desrespeitam importantes referenciais teóricos e metodológicos bem-sucedidos, trabalhados ao longo da história na formação de alfabetizadores.

Assim, as contribuições constatadas nas buscas pertinentes ao estado da arte de estudos e publicações referentes à temática assinaladas nesta investigação e expostas nos quadros 2, 3 e 4 convergem com o pensamento de estudiosos que já adotamos na trajetória acadêmica e nos acompanham nessa caminhada, trazendo contribuições que auxiliaram para o estudo em pauta.

Dessa maneira, encontramos inúmeras pesquisas que têm se ocupado, no Brasil e em outras partes do mundo, em averiguar na própria prática os resultados de suas proposições. Estudos de Ferreiro (1994), Ferreiro e Teberosky (1999), e demais colaboradores apresentaram importantes constatações em torno da psicogênese da língua escrita, que nos levaram a compreender os níveis de apreensão da leitura e escrita pelos alfabetizandos nas diversas faixas etárias.

No Brasil, há vários estudiosos — dentre eles, Grossi e Jussara (2009) e Macedo (2009), que seguem os estudos apoiados nas orientações da psicogênese da língua escrita, com base nas ideias de Ferreiro (1987), Ferreiro e Teberosky (1999), e, da matriz teórica da psicogenética guiada pelas diversas obras de Jean Piaget (2015, 1998, 1982) — que geraram profundas influências nos cursos de formação inicial e continuada dos alfabetizadores, sobretudo no século passado.

Tais estudos tiveram reflexos entre os formadores de alfabetizadores que, dessa maneira, foram influenciados quanto à exaltação dos resultados da investigação referente à psicogênese da língua escrita, realizada por Ferreiro e seus colaboradores. Por esse motivo, os programas de formação de alfabetizadores negligenciaram a valorização da síntese histórica da produção do saber nesse campo

do conhecimento, como se apenas o conhecimento desse aspecto da ciência linguística pudesse contemplar os saberes necessários para a formação do alfabetizador nos dois aspectos do processo, como nos orienta hoje o significado da conjugação dos pressupostos que unem a alfabetização ao letramento.

De acordo com o exposto, essas são as razões pelas quais as políticas de educação que orientam a formação de alfabetizadores desconsideram os saberes que a humanidade produziu desde os primeiros esforços na organização de um sistema de escrita. Tais fatos geram profundas lacunas na formação inicial e continuada dos alfabetizadores, pelo fato de os conteúdos de formação dissociarem dos princípios que regem os modos naturais da organização do sistema de escrita e da comunicação oral, que surgiram premidos pela necessidade imperiosa de se comunicar que a existência humana indica.

É a partir da aprendizagem do sistema de escrita que temos acesso a registros de ideias do saber escolarizado, de nossas realizações e feitos do cotidiano, que envolvem as ações que atenderão às nossas necessidades vitais. Fomos influenciados por estudos que consideram experiências advindas das atividades que realizamos para adquirir o sustento da vida, o trabalho.

Assim, Dangió e Martins (2018), trazem contribuições quando discutem a alfabetização com base no enfoque histórico-crítico, cuja matriz de orientação é o materialismo histórico e dialético, que considera as experiências amplas nas quais o alfabetizando está inserido e que se ligam às aprendizagens nas relações de trabalho, em que se encontra o conteúdo do alfaetramento. Também é por meio do sistema de escrita que, de geração para geração, possibilitaram-se armazenamentos, registros e representações de conhecimentos através de conteúdos grafados em várias superfícies (argila, pedra, madeira etc.), e hoje impressos eletrônicos, de modos que para isso, precederam os saberes mais remotos que chegaram à atualidade.

Precisamos vincular esses conhecimentos do passado aos conhecimentos do presente e dentre eles incluímos os estudos de Paulo Freire (2003, 2008, 2020 e 2022), e outros estudiosos que da temática nas diversas regiões do país e do mundo. Nessa direção, Gadotti (2001), compara o pensamento de Freire com o pensamento de inúmeros estudiosos, dentre eles, Piaget, Makarenko e Vygotsky. Enfim, todos se apresentam como importantes para as investigações sobre processos de aprendizagens nas áreas da linguística e da sociolinguística, igualmente aos estudos de Cagliari (1989, 2004) e Bagno (2013), com respeitáveis contribuições acerca da

compreensão das diferentes formas de expressar a escrita e a oralidade, perceptíveis nas escritas e falares dos educandos, reconhecidas pelas demonstrações das características regionais do Brasil, são importantes na inclusão da formação dos alfaletreadores.

Os estudos de Soares (2020), e, de Ferreira (2022), apresentam valiosas contribuições e mostram, ainda, fatos pedagógicos de considerações e reconsiderações acerca dos “erros” que os alfabetizandos podem apresentar no percurso da aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita e que precisam ser compreendidos pelo alfabetizador. Esses “erros” são concernentes ao alfaletramento que envolve aspectos de interconexões das diversas áreas do conhecimento, que possibilitam a competência para perceber os diversos níveis de compreensão da escrita e da leitura na perspectiva de avançar de patamar para leituras e escritas críticas e interpretativas.

No que diz respeito à história da alfabetização, contamos, dentre outros, com os estudos publicados por Martins (2002) e Graff (1995), que tratam do passado e do presente da escrita e das bases principiantes das orientações para o ensino e da aprendizagem desse saber que se convencionou chamar de alfabetização, e que se constitui em temáticas valiosas para a formação do alfabetizador. Sobre a história da alfabetização no Brasil pode ser investigada também na obra organizada por Moretti (2012), que enfoca várias experiências sobre a temática em diversos estados brasileiros, enfatiza ainda a importância deste aprendizado na formação do alfabetizador.

No que diz respeito aos debates e às orientações metodológicas para a alfabetização, consideramos outros estudos de autores como Schwartz, Peres e Frade (2010), que indicam importantes sínteses envolvendo a história da alfabetização e da leitura na escola. Eles destacam como os métodos de alfabetização e as orientações para a aprendizagem da leitura e da escrita acontecem desde os fins do século XIX aos nossos dias, em diversas partes do país.

Ao considerar as buscas no portal da BDTD concernentes ao estado da arte da temática da nossa investigação, podemos averiguar pontos de encontro entre os teóricos apontados nos quadros anteriores e a bibliografia consultada para orientar nossa tese. Dentre milhares de publicações que debatem a formação inicial e continuada de alfabetizadores e os filtros utilizados para encontrar os títulos das pesquisas nos últimos cinco anos, destacamos três teses, três dissertações e três

artigos, publicados nos últimos cinco anos, que nos apontam horizontes de estudos que envolvem nossas categorias, unidades de análise e principais teóricos que apoiaram o estudo que mais se aproximaram da nossa temática.

Dessa maneira, as buscas levaram a estudos que possibilitem nos oferecer aportes teóricos para as explicações necessárias que favoreçam os entrelaces das unidades de análises, como: Formação inicial e continuada de professores para alfaetrar; Alfabetização; Letramento; Métodos de alfabetização; Realidade existencial; Psicogênese da língua escrita e as interconexões com as duas categorias mestras, que são Trabalho e Alfaetramento. Esses estudos dão suporte à nossa análise da proposta de extensão se esta permite no percurso formar ao mesmo tempo, alfaetradores e alfaetrandos.

O ofício do professor abarca o conjunto das suas vivências em diferentes espaços de convívio social. Dessa forma, podemos perceber que os saberes provenientes de experiências não escolarizadas se conjugam com as escolarizadas. As ideias expostas nos estudos de Tardif e Lessard (2019, p. 287-288), se coadunam com o exposto quando nos alertam que:

[...] A inteligência do trabalho é a de um ser humano completo, que aborda situações de trabalho a partir de tudo que ele é: seus conhecimentos, claro, mas também sua história de vida, suas emoções e seus desejos, sua personalidade, seus interesses, sua cultura e sua linguagem, seu corpo com suas posturas, seus modos de ser e exprimir-se, de falar, dizer, fazer-se ouvir e escutar, etc. Além disso, a dimensão cognitiva é a de um trabalhador cujos conhecimentos estão ancorados nas situações de trabalho. [...].

Sobre as temáticas relativas aos conhecimentos escolarizados, Calderano, Marques e Martins (2013, p. 63) escrevem também que “A ação docente nos mostra que não há uma separação entre os processos formativos, não formais, informais e formais. A identidade docente é construída a partir dessa variedade de identidades presentes em suas posições”.

3.2 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: A CATEGORIA TRABALHO NA AÇÃO COLABORATIVA NO ACG EM AAP

Inúmeras pesquisas têm se ocupado de averiguar na própria prática os resultados dos estudos, com base nas investigações de Ferreira (1994), Ferreira e Teberosky (1999), e demais colaboradores, que apresentaram constatações da psicogênese da língua escrita, sobretudo do processo de aprendizagem de crianças. Dentre esses estudiosos, destacam-se no Brasil Grossi e Jussara (1993).

Dessa maneira, os estudos citados tiveram reflexos entre os alfabetizadores do Brasil quanto à sublimação dos resultados da investigação referente à psicogênese da língua escrita e, por esse motivo, os formadores de alfabetizadores se descuidaram de valorizar a síntese histórica da produção do saber nessa área do conhecimento. São saberes que a humanidade produziu até os dias atuais e que certamente não se dissociam dos estudos de Emília Ferreiro (1999), bem como dos estudos de Freire (1986, 2008, 2011) e de outros estudiosos da temática.

Destacamos contribuições para a pesquisa em pauta, nos estudos da sócia e psicolinguística, nas investigações que se integram aos demais campos do conhecimento e que se ligam a preocupação do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Nesta perspectiva, nos estudos de Cagliari (2004, 1989) e de Bagno (2013, 2011), encontramos respeitáveis aportes teóricos acerca dos diferentes falares regionais do Brasil.

Concernentes aos aspectos metodológicos ligados ao ensino e à aprendizagem de leitura e escrita, contamos com a valiosa contribuição de Soares (2002, 2011, 2020, 2021), dentre outros, que chamam a atenção também para os aspectos sociais da linguagem na escola e seus reflexos no processo de letramento. São contribuições que são demasiadamente secundarizadas nos cursos de formação inicial e continuada para alfabetizadores. Ademais, trazem subsídios, mostrando fatos pedagógicos de considerações e reconsiderações acerca dos “erros” que os alfabetizando podem apresentar no percurso da aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita, que precisam ser compreendidos pelos alfabetizadores.

Com referência às políticas públicas de educação, destacamos Gomes (2012), que enfatiza criticamente como que essas políticas passam por constantes descontinuidades dos programas desta formação que poderiam ser aprimorados. Esse fato converte-se em um dos aspectos que favorecem as estatísticas negativas da educação no campo da alfabetização como fase decisiva para o educando dar continuidade a estudos escolarizados subsequentes.

Quanto à história da alfabetização, contamos, dentre outros, com os estudos publicados por Graff (1995), que trata sobre o passado e o presente da alfabetização. Nesta especificidade, destacamos ainda os estudos de Martins (2002), que falam sobre a história do livro, da imprensa e da biblioteca, portanto, da palavra escrita. Outra importante contribuição quanto ao estudo da história da alfabetização no Brasil pode ser investigada na obra organizada por Moretti (2012), que enfoca inúmeras

experiências sobre a temática em diversos estados brasileiros. Nessa mesma temática, a obra de Ana Freire (2001), colabora com a compreensão das raízes do analfabetismo no Brasil e contribui também para entendermos as razões pelas quais os percentuais mais altos se encontram no segmento da população jovem e adulta.

Diante do avanço das ciências da linguagem e da neurolinguística, Oliveira (2000), apresenta uma valiosa contribuição atinente à formação adequada dos alfabetizadores, na medida em que justifica as diferentes articulações neurofonológicas pelas quais os alfabetizandos passam e que os alfabetizadores precisam compreender no momento da mediação de aprendizagem da leitura, da escrita e da expressão oral. Todos esses aspectos se coadunam com um dos processos do método sintético da alfabetização — o processo fonético —, necessário para a aplicação de acordo com os níveis de dificuldades dos educandos.

No trato com o letramento, apesar de Freire não ter escrito obras falando desse conceito, seus escritos divulgados no Brasil e no mundo demonstram atualidade e pertinência para atender às diversas facetas que se impõem na hora de alfabetizar e letrar concomitantemente. As pesquisas de Ferreiro (1987, 1992, 1999) e Freire (2001, 2003, 2011, 2013), são divulgadas simultaneamente por diversas partes do planeta e ambos concordam que seus estudos se complementam, porém, os cursos de formação continuada de alfabetizadores têm se descuidado de indicar os postulados freireanos como relevantes nos encontros de formação.

Quanto aos debates e às orientações metodológicas para a alfabetização consideramos fundamentais, ainda, os estudos de autores como Schwartz, Peres e Frade (2010), indicam importantes sínteses que envolvem a história da alfabetização e da leitura na escola, destacam os métodos de alfabetização e as orientações para a aprendizagem da leitura e da escrita desde os fins do século XIX aos nossos dias e como ocorrem os processos de ações nesta área do saber.

Indicamos que a nossa contribuição através do estudo em pauta chama a atenção para a importância do conhecimento acerca dos aspectos sócio-históricos, neuro e psicolinguístico no ato de ensinar e aprender a ler e escrever. Nesses campos do saber, Freire (1986, 2008, 2011), além de Soares (2002, 2003, 2011), Oliveira (2000) e Cagliari (1989, 2004), colaboram também com o estudo e destacam a importância das experiências cotidianas quanto à aprendizagem dos diversos campos do saber, dos quais, faz parte a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os pressupostos agregados ao estudo para realizar as análises e explicitar a

problemática encontram-se nos estudos que têm como matriz teórica o marxismo e ideias convergentes, que oferecem postulados inerentes ao vínculo dos saberes escolares às práticas sociais como condição potenciadora na elevação do saber do senso comum para o saber científico. O que significa justificar a categoria Trabalho como a realidade mais premente da existência humana e a razão pela qual a classe dominante impunha a sua concepção de mundo. Nesse sentido, Araújo (2013, p. 16-17), ressalta que:

A concepção freireana ajuda o educando a perceber o significado da luta de classes, quando indica a compreensão de que a burguesia tenta imobilizar a maioria explorada, obscurecendo a realidade social, impedindo a elevação da consciência crítica dos oprimidos. Consciência esta que os levarão à ação no combate ao silêncio imposto às massas, em torno da realidade que precisa ser desvelada, o que facilita a apreensão do conteúdo multifacetado, dialético.

Para tal prática se realizar, de acordo com os postulados freireanos, é preciso que os cursos de formação inicial e continuada de alfabetizadores reconheçam a importância dos estudos das ideias dos teóricos e estudiosos que convergem com a pedagogia freireana, dentre as quais se destaca a teoria da dialética científica.

Assim, buscamos investigar, executar e orientar aspectos teóricos e práticos para a construção de um modelo pedagógico para alfabetizar e letrar, capaz de guiar a ação docente quanto à análise do ponto de encontro entre os mais variados campos do conhecimento para a aprendizagem da leitura e escrita nas diversas faixas etárias.

A investigação de nosso estudo preocupou-se em aprofundar a compreensão de caminhos já percorridos por outros estudiosos que consideram as interconexões entre as variadas áreas do saber. Tais interconexões são conhecidas como dialética do conhecimento, ou da educação, ou mesmo interdisciplinaridade. Seja qual for o conceito que estejamos adotando, eles contemplam ligar saberes de experiências aos saberes escolarizados, ou seja, na investigação de que tratamos aqui, a realidade vivenciada pelas camponesas em suas atividades no cultivo da terra e de animais se constituem em elementos que se encontram nos componentes curriculares para alfabetizar, e estão implícitos nas palavras/temas geradores.

A questão da interdisciplinaridade foi popularizada no Brasil, principalmente por Japiassu (2013) e Fazenda (2013). Já a concepção dialética aparece no debate entre os educadores, principalmente por meio de publicações de Gadotti (2013) e Saviani (2013), que adotam, por base, conceitos do marxismo, que pressupõem conteúdos das diversas áreas do saber que se entrelaçam, conteúdos multifacetados.

Soares (2013), definiu as conexões das diversas áreas do saber na área da

alfabetização como letramento; Oneide e Olímpio Mendonça (2013), denominaram como método sociolinguístico para alfabetizar, e Freire (2013), como a orientação na dialógica da leitura de mundo que se conecta com a leitura da palavra. Deiró e Martins (2018), com base nas orientações do MHD, definem como alfabetização histórico-crítica. No nosso estudo, apontamos para a construção de uma concepção dialética da alfabetização expressa na formação do professor alfaletador.

Os variados teóricos destacados acima apontam para o objetivo do alfaletar, embora não tenham se utilizado de referida categorização. Encontramos explicações para essa definição nas mencionadas interconexões de conhecimentos que unem o saber do currículo escolar com as aprendizagens nos diversos espaços da ação humana. Esse é o significado do alfaletamento, que consiste na prática do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita vinculada às experiências de vida e os conteúdos escolares.

Na obra *O 18 de Brumário* de Luís Bonaparte, Marx (2020, p. 28), indica pontos que nos chamam atenção, quanto ao agir dos indivíduos como construtores da história. Sua afirmativa entra em consonância com a defesa, neste estudo, em torno da compreensão que o alfaletador precisa ter orientações quanto aos pressupostos freireanos, destacando a realidade vivencial dos educandos jovens e adultos. Nesse sentido, uma das perceptibilidades importantes é a de que:

[...] Os homens fazem a sua história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. [...].

Se o homem faz a história — mesmo que a sua intervenção na realidade não coincida com os seus anseios, mas com o fato de ver e compreender essa realidade ultrapassando o simples contemplar e se inserindo na ação como resultado da educação escolarizada —, isso significa que esse educador alcançou, junto aos educandos, um dos mais importantes suportes do aprendizado, que deve ser indicado para a formação do alfaletador.

Os aportes teóricos que apresentamos neste estudo nos permitem explicar que no interior das políticas públicas para a formação dos professores surgem inovações a cada governo. Tais inovações advêm de resultados bem-sucedidos de pesquisas que o MEC agrega aos programas de formação, e, por vezes, faz surgir crenças de soluções salvadoras dos altos índices de analfabetismo. Foi o que ocorreu no Brasil na segunda metade do século passado, quando começam a ser divulgados os estudos

da psicogênese da língua escrita emanadas das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) e seus colaboradores, inspirados nas orientações da epistemologia genética de Piaget (2021), conduzidas para pesquisa da aprendizagem da leitura e da escrita.

Sem desmerecer a justa contribuição do conhecimento decorrente da psicogênese da língua escrita, é preciso compreender que por si só, o conhecimento dessa teoria é insuficiente para dar conta das sínteses necessárias de teorias para iluminar as práticas dos alfabetizadores, como aconteceu nos anos 80 do século passado.

A orientação das políticas recentes para formar alfabetizadores segue o mesmo equívoco, conforme o que indica o PNA com a neurociência e as orientações neuroarticulatórias expressas no que Alessandra Seabra e Fernando Capovilla (2022), denominaram de método fônico e Jardini (2011), de método das boquinhas. Essas políticas jamais darão conta de resolver a problemática dos altos índices de analfabetismo. Acerca do exposto, Arroyo (2002, p. 154), nos adverte que:

As políticas públicas tentam legitimar as reformas educativas, sobretudo de conteúdos, e a requalificação dos mestres uma permanente constituição entre a rotina e a inovação como se a escola fosse uma planta que a cada período de governo fica velha e tem que ser reinventada e cada professor fica velho com o uso e tem que ser reciclado.

Seguindo a lógica dessas políticas carregadas de modismos, agora se trata de trocar o “construtivismo” pelo “método fônico” como meio de “superar” o que é preconizado pelo PNE/2014-2024, através da Meta 9 e da diretriz de erradicar o analfabetismo e baixar a taxa do analfabetismo funcional. Com isso, as propostas das referidas políticas se empenharam em apenas um dos aspectos do ensino e da aprendizagem, que são os da leitura e da escrita, por razões cognitivas de ordem fonoarticulatórias tratadas por Jardini (2017), e fônicas demonstradas por Seabra e Capovilla (2022).

Repete-se, desta maneira, o mesmo erro dos anos 80, com adoção das orientações da psicogênese da língua escrita, foi divulgado no Brasil, principalmente em obras de Ferreiro e Teberosky (1999), com o conceito de teoria construtivista, porém, derivando do estudo de Ferreiro sobre a Psicogênese da língua escrita.

Conforme Azenha (2000), os estudos de Ferreiro e seus colaboradores entraram no Brasil e na América Latina nos anos 80 pelas políticas para formar alfabetizadores, como “orientação construtivista” para alfabetizar. De acordo com tais pressupostos, as dificuldades de alfabetizadores e alfabetizandos seriam resolvidas com tais orientações. Nos últimos anos, a proposta que traz a mesma intenção trata-

se implantar o “método fônico”, que é publicizado indicando igualmente, como capaz de resolver as dificuldades dos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem, educadores e educandos. Sobre o construtivismo Frigotto (2021), advertiu que:

[...] No momento, o construtivismo é uma espécie de “totem” eleito para extirpar as mazelas do analfabetismo e do fracasso escolar. Na perspectiva em que nos situamos neste debate, vendido como bezerro de ouro, na forma como é mistificado, não passa de simulacro, um bezerro de barro.

As críticas contundentes acerca do que foi reconhecido no Brasil como “construtivismo” apareciam nos programas para formação de alfabetizadores como pretensos remédios para curar um “mal” — os baixos índices na aprendizagem da leitura e da escrita. Em cada governo que assume o executivo do país, deparamo-nos com as propostas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que lança programas de formação de alfabetizadores. Tais críticas mostram que as orientações se apresentam como mais um modismo com pretensões de atender aos interesses ideológicos de seus programas políticos. Por tais razões, quase sempre, desconsideram saberes historicamente acumulados que são bases para construções de conhecimentos que possam associar os “novos” saberes a essa área da ação docente para formar alfabetizadores que são prejudicados pelas discontinuidades de políticas, mesmo que apresentem resultados exitosos.

O Brasil busca atender às pressões do imperialismo que vem pressionando os países mais populosos e pobres do mundo com indicadores baixos no IDH, PIB e alfabetismo. Para melhorarem esses indicadores, apresentam a alteração positiva nos níveis educacionais como determinantes dessas mudanças. Nas últimas décadas, essa pressão tem um marco no Plano Decenal de Educação para Todos, que se originou de uma Conferência Mundial ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia, intitulada “Declaração Mundial de Educação para Todos”.

Nossa vida, como a dos outros animais e demais elementos que existem na natureza, representa um constante devir. São sínteses de fragmentos semelhantes e ao mesmo tempo contraditórios, que se inter-relacionam e que estão sempre em mudanças incessantes. Essas leis que explicam movimentos, relações, contradições e mudanças que se dão incessantemente na natureza e na sociedade acontecem também no nosso pensamento. Ao ocorrer esse fenômeno natural também na nossa mente, opera, portanto, rupturas e conflitos com permanências de saberes obsoletos, no tocante à superação de conhecimentos pretéritos cristalizados por muitos anos no

ponto de encontro com saberes mais recentes até se converterem em sínteses. Sínteses que se confirmam no novo conhecimento em continuidades dialéticas, como indicam o que os estudiosos da teoria construtivista chamam de conflitos mentais, Piaget (2015, p. 61) também demonstra que:

[...] O objetivo da educação intelectual não é saber repetir ou conservar verdades acabadas, pois uma verdade que é reproduzida não passa de uma semiverdade: é aprender por si próprio a conquista do verdadeiro, correndo o risco de despender tempo nisso e de passar por todos os rodeios que uma atividade real.

Esses conflitos tratados na aprendizagem por Piaget se dão também nas relações humanas, portanto, também na relação professor/aluno, e precisam ser compreendidos e resolvidos à luz do diálogo e da existência da cumplicidade necessária entre docentes e discentes, no sentido de avançar na relação objetiva do que é verdadeiramente ensinar e aprender. Tais postulados precisam ser tratados na formação do alfaetador como pontos de encontro entre saberes cristalizados em nossa mente e saberes novos. Precisamos compreender que esse ponto de encontro gera conflitos em nossa mente para gerar a mudança qualitativa de aprendizagem.

A pedagogia freireana surgiu a partir da prática de extensão universitária desenvolvida por Paulo Freire e seus colaboradores quando ele exercia a direção do Departamento de Extensões Culturais da Universidade Federal de Pernambuco e realizava nessas extensões os círculos de cultura. Nesses círculos, ele desenvolvia atividades de politização das populações pobres das periferias de Recife, reconhecidas como trabalho de alfabetização política, em que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Desse trabalho emergiu a ideia de conjugar a prática da alfabetização linguística à alfabetização política e, da síntese dessa prática, surge a pedagogia freireana, que o levou ao exílio, decorrente da perseguição da ditadura militar.

Em uma sociedade dividida em classes antagônicas, as ideias predominantes são as ideias da classe dominante. As pessoas que ousam transgredir os postulados indicados por essa classe passam por diversos conflitos pedagógicos, que nos remetem ao “mito da caverna” exposto no livro VII da obra *A República*, de Platão (1997), trabalhada por Neidson Rodrigues (1999, p. 18-20), no texto “Deveres e Riscos do Intelectual Político”, nos fragmentos que seguem:

Certa vez, Platão contou uma parábola em que o interlocutor principal era o velho Sócrates. Platão discorreu longamente sobre o compromisso político do filósofo [...] Para Platão, o filósofo tinha não somente o dever de comprometer-se com a atividade política. [...] Desta forma, o dirigente maior deveria ser o modelo do Sábio, aquele que após ter passado por todas as

provas da experiência e da dedicação às artes do espírito, mantivesse incorruptível o amor ao saber e soubesse distinguir corretamente a verdade da falsidade, o belo do feio, o bom do mau, o justo do injusto [...].

As referências ao mito da caverna trabalhado por Platão e apresentado por Neidson Rodrigues nos remetem ao cuidado que Paulo Freire (2011), indica na *Pedagogia do Oprimido*: os educadores, junto aos educandos, precisam problematizar o mundo, ou seja, desvendar a realidade circundante que obscurecem as experiências de vida dos educandos. Esse fato impossibilita educandos de perceber as relações de exploração às quais a maioria dos trabalhadores se submete e não compreende o que fazer em favor de se libertar dessa condição. Freire acentua nessa obra que a concepção libertadora da educação pode ser contraposta à concepção bancária, que é possível de colaborar para que não passemos pela alienação comparável ao mito da caverna acentuada na parábola de Platão, apresentada por Neidson Rodrigues (1992, p. 19-20) e diz:

Vamos imaginar um grupo de homens que, desde o seu nascimento, estivessem amarrados no fundo de uma caverna, de costas para a sua entrada. [...] Estas pessoas certamente aprenderiam a distinguir as sombras projetadas e, não tendo conhecido outra situação diferente, não saberiam nem o que era viver livre das correntes, nem conseguiriam tampouco imaginar que existisse qualquer outra realidade além das sombras [...], mas, continua Platão, por um golpe de sorte um deles escapa de suas amarras e, arrastando-se, consegue sair da caverna. Inicialmente não enxerga nada, pois estava acostumado às sombras e a luz do dia fere a vista. Depois, pouco a pouco vai tomando conhecimento do espetáculo que lhe aparece diante dos olhos. Não mais sombras, mas o real. [...] Não mais a sombra de um animal, mas o animal. [...] Que espetáculo! Lembra-se do tempo que viveu na caverna, no mundo das ilusões, quando confundia simples fantasmas com a realidade. [...] E lembra-se dos seus companheiros, ainda presos na caverna.

Temos, portanto, o compromisso político de elucidar o que estava obscurecido pela força do senso comum preso ao costumeiro cotidiano. Por vezes, no automatismo das vivências, a reflexão imediata nos distancia de percebermos os fatos verdadeiros. Esse deve ser o papel do saber escolarizado, que precisa ter como base as experiências do cotidiano enriquecidas nas vivências com o mundo do trabalho. E continua a parábola (Rodrigues, 1992, p 20), que enfatiza a importância do conhecimento do mundo que nos rodeia:

O homem que agora conhece o real sente-se na obrigação de não conviver sozinho com a verdade, pois esta não é posse pessoal e solitária, mas exige participação e cooperação. [...] Volta à caverna, e agora... outra surpresa. Não mais consegue divisar as sombras do fundo da caverna, pois seus olhos, iluminados que foram pelo sol verdadeiro, tornaram-se cegos para as aparências. Assim convida os companheiros: “Venham para fora comigo, pois a realidade é totalmente diferente destas sombras. Lá fora está a verdade. O que vocês estão vendo aqui são apenas imagens falseadas da verdade”. [...], mas, o homem não consegue mais ver as sombras. E seus companheiros julgam-no um mentiroso, um falsário, “saia daqui safado, mentiroso. Você

ficou cego lá fora, e quer levar-nos para ficarmos cegos também. Suma”. E Platão prevê que, se os companheiros não estivessem amarrados, seriam capazes de esfaquear o antigo amigo que queria libertá-los da vida no fundo da caverna [...] (Aspas do autor).

A parábola trabalhada por Platão e destacada por Neidson Rodrigues nos ajuda a explicar o sentido da pedagogia freireana no tocante aos aspectos que Freire (2011) destaca como realidade existencial dos educandos e Magda Soares (2020), aponta nos aspectos que encontramos no seu conceito de letramento. Essa compreensão de letramento nos remete ainda à mesma parábola tratada por Neidson Rodrigues (1992, p, 20), quando ele chama atenção para os aspectos de que:

Fica a lição. Parece que grande parte das pessoas se acostuma facilmente com as sombras, a falsidade, as meias verdades, o engodo, a mentira. E quem quer que seja que adquira o amor à verdade, ao bem, ao justo, ao belo, corre risco de ser eliminado, se tentar mostrar aos outros que eles estão vivendo o falso e o artificial, como se fossem a verdade e o real.

As verdades dos fatos podem ser compreendidas e elucidadas no todo da realidade da existência que é ofuscada no contexto da luta de classes. O letramento favorece a capacidade de desvendar saberes ocultados pelo interesse de domínio, que o poder dominante indica por meio do currículo escolar no interior do qual se expressa o conflito de classes. Para compreender esse conflito, requer-se um modelo pedagógico que corresponda a esse desvendamento.

Reconhecemos em Gadotti (1986, p. 140-142), contribuições com o exposto nos fragmentos de uma carta enviada ao deputado Hermes Zaneti em 1984, que ele intitulou: “Quem tem medo da Pedagogia do Conflito?”:

[...] Quando cunhamos a expressão “Pedagogia do Conflito” não pretendíamos como não pretendemos inventar o conflito e as contradições ou instigar “grupos ativistas” (sic), geradores de conflitos e de agressões. [...] Nem eu, nem Paulo Freire, citado no texto, defendemos a ideia de que a educação é neutra. A educação é política e social, no sentido de que ela está intimamente ligada ao movimento histórico-social. Os novos projetos educacionais sempre surgiram desses movimentos. [...] Os educadores não precisam esconder o que pensam, cultivando o silêncio opressor.

Embora o alfaletar não seja o campo específico de estudo de Gadotti, suas ideias contribuem para a compreensão do alfaletamento, portanto, utilizamos delas para enfatizar a defesa dos aspectos que estamos abordando. Assim sendo, destacamos as defesas de Gadotti (1986) em torno de uma prática pedagógica de cunho crítico e analítico em extratos da mesma obra e página, quando ele diz:

[...] Defendo a Pedagogia do Conflito, que não escamoteia a divergência, que enfrenta e manifesta as contradições; defendo-a como método pedagógico de se chegar à verdade, com liberdade e amor, contra a impostura, a prepotência, a empáfia da pedagogia dominante que, embora se dizendo humanista, na prática produz a desumanização e a desagregação

das relações pessoais.

Por essas razões, persistimos na busca e nas exposições de referências para a prática docente por intermédio de orientações pedagógicas para as quais Gadotti (1986, 1991, 1995a, 1995b), atribui diversas denominações, como “Pedagogia do Conflito”, “Concepção Dialética da Educação” ou “Pedagogia da Práxis”. São aportes teóricos que guiam a prática docente para trabalhar conteúdos multifacetados, que possibilitam compreender as problemáticas que enfrentamos de ordem individual e coletiva e de cunho local ou universal.

Com objetivos semelhantes aos indicados acima, Saviani (2011), denomina, em síntese de Pedagogia histórico-crítica, que apresenta as mesmas possibilidades. São tais embasamentos teóricos que nos permitem compreender e colaborar com um modelo de prática pedagógica de alfabetização que possibilita atingir o alfaletramento.

As referidas abordagens se coadunam com a mesma perspectiva dos estudos publicados por Freire (1996; 2000; 2011; 2020), com os títulos de “Pedagogia da Esperança”, “Pedagogia da Autonomia”, “Pedagogia da Indignação” e “Pedagogia dos Sonhos Possíveis”. As contribuições teóricas indicadas nos escritos de Freire foram reafirmados no pensamento de Henry Giroux (1983), que criou o nome de “Pedagogia Radical” e inclui Freire no quadro de sua teorização.

O que Giroux conceitua como radicalidade são aspectos cujas orientações potenciam a nossa investigação no sentido de formação da consciência crítica a partir da aprendizagem da leitura e escrita. Os elementos da cultura geral possibilitam a elevação da consciência crítica por representarem os aspectos que simultaneamente orientam a capacidade docente para alfabetizar e letrar mediante a orientação da dialógica freireana. Assim sendo, são aspectos que se coadunam com o atendimento aos objetivos propostos nesta pesquisa colaborativa de formação inicial continuada para alfaleturar trabalhadores jovens e adultos.

Persistimos, assim, na construção da “utopia”, que para alguns jamais será alcançável e para outros, sim. Colocamo-nos como defensores deste futuro em construção a partir do tempo presente, com contribuições do passado, para a construção de um mundo em que a pedagogia do oprimido possa ter dado conta de erguer uma sociedade sem explorados e exploradores. Por isso, prosseguimos no possível risco tratado por Neidson Rodrigues (1999), ao falar sobre o mito da caverna. Esse risco é o caminho para a defesa da consolidação da escola científica, laica e única, vinculada à produção social, desde o Ensino Fundamental ao Ensino

Superior. O funcionamento da referida escola, requer interligar a luta pela sua consolidação à luta pela transformação da sociedade, que trará em seu bojo a escola renovada.

Em seus escritos, Marx e Engels (1987), apresentam postulados para erguer as bases de gratuidade da educação e a sua vinculação com a produção material. Essa é a forma de garantir o elo entre a teoria e a prática, ou seja, a vinculação entre o pensar e o fazer, que envolve as relações sociais de trabalho, que se constituem na realidade mais premente do homem.

É essa relação das experiências do trabalho no campo e da luta pela conquista da terra que buscamos compreender também, no estudo descrito neste texto, como potencialização para realizar a prática do alfabetamento. Tal relação se materializa no momento de problematizar a palavra geradora. Essa prática acontece por meio dos círculos dialógicos como base para realizar o ensino de leitura e escrita vinculado à alfabetização linguística, momento no qual, pelos questionamentos, também acontece a formação da consciência crítica para resultar no alfabetamento.

Ao considerar tais pressupostos na formação do profissional do educador, é possível desenvolver um processo formativo pautado no pensamento e na ação com autonomia, cujas habilidades reconhecem a versatilidade e flexibilidade da atuação docente no convívio com as condições heterogêneas de cada sala de aula, a cada ano letivo. É preciso reconhecer a não linearidade do processo pedagógico, compreendido também à luz de teorias e práticas construtivistas que se encontram na multiplicidade de relações e inter-relações, de práticas, saberes e teorias que devem ser sintetizadas por todo educador, para converter-se na sua autonomia pedagógica, compreendendo criticamente a educação no contexto da sociedade.

Dentre as teorias que cumprem os papéis destacados acima, apontamos como relevantes para a formação docente as teorias crítico-reprodutivistas apresentadas por Saviani (2003a, 2003b), em suas obras *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* e *Escola e Democracia*. Nessas obras, Saviani destaca Bourdieu e Passeron, com a Teoria da Violência Simbólica; Baudelot e Establet, com a Teoria da Escola Dualista, e Althusser, com a Teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

Para elucidar a posição de Saviani, destacamos ideias expostas na obra *A teoria da violência simbólica*, que foi trabalhada por Bourdieu e Passeron (1992, p. 14), na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, na qual os estudiosos defendem que:

[...] As condições sociais que fazem com que a transmissão do poder e dos privilégios deva tomar, mais do que em nenhuma outra sociedade, os caminhos desviados da consagração escolar ou que impedem que a violência pedagógica possa se manifestar em sua verdade de violência social são também as condições que tornam possíveis a explicitação da verdade da ação pedagógica, quaisquer que sejam as modalidades, mais ou menos brutais, segundo as quais ela se exerce. Se “não existe ciência senão do que é oculto”, compreende-se que a sociologia tenha muito a ver com as forças históricas que, a cada época, constroem a verdade das relações de força a se revelar, nem que seja pelo fato de obrigá-las a se ocultarem cada vez mais.

Assim, cada referencial da formação acadêmica marca nossa prática docente e converge para a desocultação da realidade para explicar as raízes dos problemas enfrentados no dia a dia e que fazem parte da necessária busca de elevação da qualidade do ensino enquanto produção e construção do saber científico.

Freire (2000, p. 95), revela sua preocupação com a despolitização da educação, ou seja, desvinculá-la da realidade da vida dos educandos e elevar a aprendizagem do cotidiano, do senso comum, para o nível científico como papel essencial da escola — uma das facetas do vínculo entre educação e sociedade. Nesse sentido, ele enfatiza:

[...] A educação de que se precisa hoje não tem nada que ver com sonhos, utopias, conscientização. Não tem nada que ver com ideologias, mas com saber técnico. A educação será tão mais eficaz quanto melhor treine os educandos para certas destrezas. Introduzir no ensino e no aprendizado da matemática, da física, ou no “treino” de operários qualificando o sonho da libertação a utopia da justiça social é repetir erros funestos por causa dos quais pagamos caro. A educação para hoje é a que melhor adapte homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. **Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje** (grifo do autor).

Na qualidade de docente no Ensino Superior, temos compromisso e responsabilidade com as diversidades de saberes e o combate à unilateralidade do conhecimento, não apenas por se tratar do âmbito universitário, mas pela própria constituição do saber que advém das sínteses próprias da natureza do conhecer/saber, que envolve ao mesmo tempo fragmentos/partes. A síntese desses elementos se dá através da capacidade de compreender o todo e as partes que o compõem, dentro das diversidades de saberes do ensino universitário. Como bem acentua Morin (2002, p. 26), a habilidade de pôr de pé uma prática que une os fragmentos/partes do objeto estudado e que retome esse objeto em sua totalidade, o que ele chama de “paradigma complexo de implicação/distinção/conjunção” e afirma que ele “permitirá tal concepção, mas este ainda não está inscrito na cultura científica”. Portanto, são aspectos que precisam compor as propostas de conteúdos na formação inicial e continuada de alfaletadores com a qual a universidade deve comprometer-

se, por meio de ações pedagógicas em que os conhecimentos dispersos do senso comum se converterão em conhecimentos científicos através do ensino escolarizado.

Com base na preocupação acima apontada, aliamos-nos à formação inicial e continuada de alfaletadores e de alfaletadoras, acadêmicos e acadêmicas dos cursos de Pedagogia e da Educação do Campo, e alfaletandas camponesas que moram e trabalham no ACG em AAP.

Reafirmamos que, neste estudo, a categoria Trabalho é adotada como eixo articulador do ensino e da aprendizagem deste campo do conhecimento, para alcançar o alfaletamento. Para isso, as palavras geradoras foram extraídas dos discursos da camponesas, portanto, de suas vivências, cujas leituras apresentam significados nos quais as experiências do trabalho operam na existência de cada uma.

Os discursos dos educandos retratam conhecimentos diversificados referentes às diferentes categorias trabalhistas. No caso das camponesas educandas do ACG em AAP, denotam experiências essencialmente ligadas ao cultivo da terra, à criação de animais, à produção agrícola e às lutas pela conquista da terra através do MST e do MPA.

Percebemos, por meio das orientações dos estudiosos e das experiências vivenciadas acerca do Trabalho, que essa categoria é o elemento fundante, portanto, de suporte da existência humana, de tal modo que é impossível tratar a história das diversas formas como a humanidade tem se organizado socialmente sem fazer referência às maneiras como ela tem adquirido o seu sustento e sem estabelecer o modo como a sociedade tem organizado seu saber em torno do que fazer para adquirir o sustento da vida.

Esse sustento só é possível conseguir por meio do trabalho, logo, concordamos com Engels (1976, p. 215), quando ele demonstra o vínculo entre a vida humana e o trabalho, enfatizando que:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. E o é, de fato, ao lado da Natureza, que lhe fornece a matéria por ele transformada em riqueza. Mas é infinitamente mais do que isso. É a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem.

Nesse sentido, analisamos que a vida cotidiana envolve as diversas atividades executadas pelo ser humano, dentre elas, o trabalho. O trabalho produtivo surge junto à humanidade e ocupa primazia dentre as diferentes atividades realizadas no cotidiano. Na busca de se comunicar em função destas atividades, a humanidade

criou formas de registrar seus feitos, ou seja, a escrita.

Agnes Heller(2016), nos ajuda a perceber que o fruto do trabalho é capaz de gerar soluções para atender a todas as necessidades vitais do ser humano, e isso pode ser percebido desde os tempos remotos. Sobre essa questão, Heller (2016, p. 36), destaca a posição do trabalho na vida cotidiana como a realidade existencial dos homens e mostra a posição do trabalho na vida de cada pessoa quando adverte que:

[...] Assim, por exemplo, nos tempos pré-históricos, o trabalho ocupou um lugar dominante nessa hierarquia; e, para determinadas classes trabalhadoras (para os servos, por exemplo), essa mesma hierarquia se manteve durante ainda muito tempo: toda a vida cotidiana se constituía em torno da organização do trabalho, a qual se subordinava todas as demais formas de atividade. [...].

Seguimos neste estudo pressupostos que apontam para a construção da concepção dialética da alfabetização, confirmando as bases científicas desta atividade educativa inerente à formação do alfabetizador, que requer considerar a categoria Trabalho como eixo articulador de aquisição da capacidade de ler e escrever. Assim, a articulação entre saberes escolarizados e não escolarizados é reflexo das relações de trabalho e da aquisição do conhecimento que desde os primórdios dos tempos deram origem aos saberes que se refletiram na organização do sistema alfabético, como esforço coletivo da humanidade.

Cada educando passa por processos de desenvolvimento semelhantes no empenho individual desse saber, em conformidade com processos que a humanidade passou como esforço coletivo. São aspectos para os quais poderemos encontrar explicações fundamentadas em Marx (2002, 2008, 2012); Marx e Engels (1992, 2006, 2011); Engels (1985); Ferreiro (1990, 2001, 2007, 2010); Ferreiro e Teberosky (1999). Processo pelo qual cada ser humano, quer seja criança, jovem ou adulto, no empenho de alcançar a aprendizagem da leitura e da escrita, apresenta eventos pedagógicos semelhantes aos passos percorridos pela humanidade até chegar ao sistema alfabético, quer o alfabetizador compreenda ou não.

Os processos formativos orientados pelos programas de formação continuada secundarizam as orientações sistemáticas apresentadas pelos chamados métodos tradicionais de alfabetização e as orientações apoiadas na sócio-história, que tem o marxismo como matriz teórica.

Consideramos neste estudo pressupostos teóricos que justificam a categoria Trabalho compreendida como a realidade mais premente da existência humana, agregada como categoria que melhor explica a realidade existencial do educando.

Como já acentuamos, é importante como temática para fazer parte da formação dos alfabetizandos. Sobre esses pressupostos, Araújo (2013, p. 16-17) ressalta que:

A concepção freireana ajuda aos educandos a perceber o significado da luta de classes, quando indica a compreensão de que a burguesia tenta imobilizar a maioria explorada, obscurecendo a realidade social, impedindo a elevação da consciência crítica dos oprimidos. Consciência esta que os levarão à ação no combate ao silêncio imposto às massas em torno da realidade que precisa ser desvelada, o que facilita a apreensão do conteúdo multifacetado, dialético.

Corroborando o exposto acerca da importância da categoria Trabalho em destaque como eixo desencadeador da apreensão do saber escolarizado, Engels (1979), na dialética da natureza, demonstra que o trabalho e a linguagem humana estão articulados de tal forma que o seu incremento permitiu o desenvolvimento da mão como primeiro instrumento de trabalho.

A necessidade cada vez mais ampliada de comunicação fez desenvolver a laringe junto aos demais órgãos do aparelho fonador, e daí resulta na gradual fonetização diferenciada da oralidade dos outros animais, em que o homem começa a pronunciar letra por letra (balbucio), atingindo o grau de verbalizar palavras e a sistematização da oralidade elaborada como conhecemos nos dias atuais.

Ademais, a mão, como auxiliar dos instrumentos de trabalhos sofisticados ou modernizados como conhecemos hoje, foi o instrumento capaz de materializar as ideias sobre o mundo circundante e as formas de como utilizar os elementos da natureza por meio do trabalho, por meio do sistema de escrita.

Todo processo investigatório tem como objetivo apresentar os resultados da investigação e requer do investigador análises de informações produzidas no percurso do estudo. Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa por meio das informações das camponesas atendidas pelo projeto e dos executores das atividades desenvolvidas no decorrer do segundo semestre de 2022 e 2023. Essa análise segue critérios que são indicados pelos objetivos da pesquisa, as categorias e unidades de análises eleitas aqui mediante a problemática levantada na investigação.

Dessa maneira, as categorias e unidades de análises apresentadas dizem respeito aos aspectos apontados pela configuração do estudo e pelos aportes teóricos que orientam a análise das informações produzidas e organizadas. Fazem parte desse percurso da produção de informações as investigações dos níveis de aprendizagens em torno da psicogênese da língua escrita, bem como da realidade existencial dos educandos, de onde são selecionadas as palavras e temas geradores.

Motivadas com a proposta de realização do projeto cuja análise concluímos nestes escritos, sentimos a necessidade de contribuir para consolidar a curricularização da extensão junto ao NDE do curso de Pedagogia, em que exercemos nossa docência.

Ao finalizar essa fase do processo de alfabetramento das camponesas do ACG, a comissão do NDE propôs o piloto, cuja primeira e segunda edições foram realizadas com proveito e contribuíram como horas complementares ao currículo e na formação inicial e continuada das acadêmicas e dos acadêmicos egressos do curso de Pedagogia, que tiveram presença constante.

Todos/as os/as envolvidos/as participaram da realização do conjunto de atividades realizadas, objetivando compreender e aplicar à docência os modos pelos quais são possíveis de alcançar o alfabetramento, advindo da ação do alfabetrador e da importância de considerar a categoria Trabalho como eixo articulador para mediar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para apresentarmos uma amostra mais objetiva de como foram realizadas as apreciações e a apresentação das análises das informações geradas pelos integrantes da extensão advindas da observação colaborativa, as análises estão expostas por meio da triangulação das categorias e unidades conferidas com as ideias dos teóricos e autores que embasaram nosso estudo.

Os aportes teóricos indicados para alfabetrar foram confrontados com os resultados de aprendizagens expressas das camponesas, sujeitos do estudo. Aprendizagens denotadas nas falas no decorrer dos **círculos dialógicos** que compuseram a problematização da palavra geradora, e nos escritos que realizaram nos cadernos no decorrer das aulas. Os acadêmicos e as acadêmicas colaboradores/as e executores/as do projeto de extensão, de acordo com os aspectos dos procedimentos metodológicos apresentados no **quadro 5**, a seguir, cuidaram dos registros, em forma de anotações, fotos, vídeos e realização de relatórios, que se utilizaram desses itens com a finalidade de organizar as informações necessárias para as análises do conteúdo produzido e organizado pelo estudo colaborativo.

Quadro 5 — Demonstrativo das questões investigativas, categorias, unidades de análises e princípios teóricos e metodológicos que apoiam o estudo

<p>Problemática da Pesquisa</p>	<p>Quais são e como ocorreram as mediações de ensino e aprendizagem presentes nas atividades desenvolvidas, por meio da curricularização da extensão, no Acampamento Che Guevara (ACG) em Alto Alegre dos Parecis (AAP), no estado de Rondônia, no decorrer do segundo semestre de 2022 e 2023?</p> <p>A categoria Trabalho e os saberes escolares e não escolares têm efetivamente contribuído para o processo de alfabetramento das trabalhadoras camponesas, através do projeto de extensão universitária?</p> <p>Como esses saberes foram mobilizados no andamento das atividades trabalhadas com as camponesas alfalettradas e na formação inicial e continuada dos alfalettradores e alfalettradoras que participaram do projeto?</p>		
<p>Questões investigativas</p>	<p>Categorias, unidades de análises e princípios teóricos e metodológicos que apoiam o estudo</p>		
<p>Qual é o contexto geográfico, histórico e social no qual acontece a Extensão Universitária Itinerante do curso de Pedagogia, do <i>Campus</i> Rolim de Moura, no atendimento às camponesas alfalettradas do ACG em AAP?</p>	<p>T R A B A L H O</p>	<p>Formação inicial e continuada de professores para alfalettrar</p>	<p>Alves, N. (2022); Calderano; M. da A; Marques, G. F. C.; Martins, E. B. de A. (2013) Tardif, M.; Lessard, C. (2022)</p>
<p>Quais foram os conteúdos abordados nas atividades da extensão oferecidos às camponesas, que permitiram conjugar a aprendizagem da leitura e da escrita conjugada aos saberes não escolares para se traduzir no alfabetramento?</p>		<p>Alfabetização Métodos e níveis conceituais da leitura e escrita</p>	<p>Freire, P. (2021) Soares (2021) Dangió, M. dos S.; Martins, L. M. (2018) Ferreiro, E; Teberosky, A. (1999) Ferreiro E. (1994)</p>
<p>Que percursos teóricos e metodológicos foram desenvolvidos na formação inicial e continuada de alfabetizadores/as para resultar em capacidades do ensino e da aprendizagem unindo à alfabetização ao letramento?</p>		<p>Letramento</p>	<p>Freire, P. (2021) Mendonça, O. S.; Mendonça, O. C. (2007) Soares M. (2020, 2021)</p>
<p>Como os saberes da realidade existencial vinculados ao trabalho foram mobilizados no andamento das atividades trabalhadas com as alfalettradas e na formação inicial e continuada dos alfalettradores e alfalettradoras que participaram do projeto?</p>		<p>Realidade existencial/Trabalho</p>	<p>Bakhtin, M. (2011) Dangió, M. dos S.; Martins, L. M. (2018) Engels, F. (1985) Freire, P. (2011) Garcia (2002) Marx, K.; Engels, F. (2020a, 2020b) Marx, K. (2011; 2020) Minayo <i>et al.</i> (2016) Saviani, D. (2003, 2013) Pistrak, M. M. (2018) Vygotsky (1991, 1993, 2010)</p>

Resultados	Formação de trabalhadoras camponesas alfaletandas e de acadêmicos e acadêmicas alfaletadores
-------------------	---

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O quadro 5 apresentado acima diz respeito ao percurso analítico do estudo, que nos orientou na leitura e na síntese das análises estabelecidas no estudo por meio de triangulação das informações com as unidades de análises, cruzando as informações produzidas e selecionados para o estudo, e as convergências com os teóricos na confirmação das questões de investigação analisadas. O destaque na triangulação é o cruzamento das informações com a principal categoria de análise — o Trabalho — como eixo articulador da mediação de aprendizagens das camponesas do ACG em AAP para alcançarem o alfaletamento.

As experiências que acumulamos na nossa trajetória de vida dizem respeito às relações humanas que sobrevivem dos diversos espaços da sociedade. Dessas experiências, a mais premente é a do trabalho. Poderemos analisar essas experiências do trabalho sob dois ângulos: um que analisa as relações humanas de trabalho como potenciadoras para a organização do pensamento, e o outro que analisa as relações de trabalho como meio de fortalecer a formação de mão de obra para atender às necessidades mercadológicas.

Neste estudo, buscamos conjugar essas duas dimensões, que avaliam o trabalho como a experiência mais premente da existência do ser humano. Assim sendo, percebemos que as aprendizagens decorrentes das relações de trabalho e do conjunto das experiências da vida humana nos mais variados espaços da sociedade potencializam o conteúdo do alfaletamento, o qual analisamos nesta investigação.

O ser humano, a partir do seu desenvolvimento em tempos remotos, começa a sentir necessidade de se comunicar e dizer as coisas uns para os outros, mostrar as realizações e buscar colaborações em torno do que estava realizando para atender às necessidades vitais imediatas.

Foram as marcas e os sinais que a humanidade deixou em tempos remotos por onde passou, no esforço de se comunicar nas diversas partes da terra, que compõem o processo de construção da história da escrita, como forma de assegurar os registros de seus feitos, capacidade de pensar e agir. Registros, portanto, dos modos de como adquirir o sustento, que acontece através do trabalho.

Estes esforços aconteceram e acontecem simultaneamente em várias partes da terra em todos os continentes habitados, dos tempos mais distantes aos dias atuais. Os exemplos vigorosos acerca dos sinais que sintetizaram a origem da nossa

escrita se encontram também em petróglifos espalhados pelo Brasil. Os estudos em torno da temática revelaram que nossos museus expostos na natureza são semelhantes aos do México e do Oriente Médio. Sobre a simultaneidade na criatividade humana e no acesso a tais conhecimentos, podemos destacar as palavras de Rosmoeduc (1985, p. 12). O autor enfatiza aspectos importantes para demonstrar a força que essa universalização exerce no tocante a simultaneidades de elaboração e aquisição de saberes advindos de ideias semelhantes entre estudiosos de espaços geográficos diferenciados, sem, no entanto, os estudiosos se conhecerem. O autor mostra ainda que:

[...] a ciência, e toda teoria científica, é produto histórico. Uma interpretação que surge em determinado momento e não em outro, só é possível por que surge em determinado momento e não em outro, só é possível por que condições para sua elaboração estão reunidas naquele momento. Um fato que ilustra essa afirmação é a multiplicidade de casos onde descobertas, em datas muito próximas, foram feitas por dois sábios que muito provavelmente não conheciam o trabalho um do outro.

Ele acrescenta também que, dentre os casos clássicos, encontramos os estudos referentes ao cálculo infinitesimal desenvolvido por Newton e Leibniz com a teoria da relatividade em estudos desenvolvidos por Einstein e Langevin. No entanto, se de um lado, essa constatação tem importância imensurável, por outro, é preciso reconhecer que não podemos afirmar que são descobertas cujas condições simplesmente apareceram. Cabe a afirmativa que eles conheceram e sistematizaram o saber de algo cujo potencial já existe na natureza.

O capítulo escrito por Gambini no livro organizado por Callia e Oliveira (2006, p. 231), expõe aspectos do que tratamos no estudo em pauta. Nesse texto, Gambini demonstra exemplos do esforço do homem em registrar o seu pensamento ao esculpir e pintar formas de expressar as ideias nas rochas. No seu texto “Alma da pedra”, o autor mostra que:

A antiquíssima amizade entre alma e pedra é fundamental para a história da humanidade. Uma é toda substância; outra é imaterial. A pedra guardou para a posteridade o registro das primeiras imagens da alma. A pintura rupestre e os artefatos líticos são a certidão de nascimento da Imaginação.

A exposição acima confirma o que tratamos acerca dos passos dados pelos homens nas diversas partes do mundo, dos quais emergiram os diferentes sistemas de escrita que utilizamos, bem como os aspectos que diferenciam os mais variados alfabetos dos diferentes recantos da terra. Significa dizer que, embora saibamos que o ser humano se utilizou e continua se utilizando de distintas superfícies para registrar seu pensamento, foram os registros nas pedras que guardam as maiores e

mais importantes informações em torno da escrita que conhecemos hoje, expressando a imaginação da humanidade através dos tempos. Essas questões são fortalecidas nas obras Vygotsky (2010, 1991) e seus colaboradores.

Compreendemos que o estudo em pauta requer a interconexões dos diversos saberes que fazem parte do contexto de vida dos educandos e das educandas. Aprendemos, conforme Freire (2011), nos orienta que é preciso pesquisar palavras das experiências pessoais para extrair as palavras geradoras. É com base em tal orientação que Soares (2020), asseverou que a pedagogia freireana abrange ensino de leitura e escrita que possibilita o alcance do alfabetramento, prática que pode ser direcionada ao atendimento de qualquer faixa etária.

A investigação se configurou como estudo do tipo colaborativo, orientada pela abordagem da Pedagogia histórico-crítica, que adota como matriz teórica o materialismo histórico e dialético (MHD). Analisou as aprendizagens advindas das concepções que possibilitaram o processo do alfabetramento de quatro educandas trabalhadoras camponesas que moram no ACG em AAP, na Zona da Mata do Estado de Rondônia.

Para organizar as informações produzidas no decorrer da investigação, registramos a realização das atividades para proceder as análises de acordo com os objetivos do estudo. Neste sentido realizamos relatórios, círculos dialógicos que fizeram parte dos instrumentos utilizados para a produção e organização das informações no itinerário do estudo. As orientações para a tal são indicadas pelos círculos dialógicos, se completam com a análise documental, registros das observações participantes próprias de estudos colaborativos em modelos da pesquisa-ação.

A análise das informações produzidas no trajeto da investigação aconteceu através das análises do discurso e da triangulação dos elementos registrados, advindas dos diferentes instrumentos apontados acima. Ao falar sobre a pesquisa qualitativa, Alvarenga (2012, p. 71), diz que:

Nos estudos qualitativos a amostragem não é fundamental porque não se busca generalizar os resultados à população. Realizam-se estudos profundos com poucos casos que apresentam as características. Quase sempre é intencional, porque se busca casos típicos para se realizar o estudo.

Embora Alvarenga nos mostre que na pesquisa qualitativa a amostragem não é fundamental, neste estudo, trabalhamos com a produção de informações concernentes à aprendizagem de 100% dos sujeitos do estudo, tendo em vista que se

trata de participantes em número reduzido nesta pesquisa colaborativa. Contamos, portanto, com quatro camponesas adultas que participaram com frequência permanente das atividades de ensino e aprendizagem da leitura e escrita conjugada ao letramento, realizadas no ACG em AAP.

Os participantes extensionistas e colaboradores do projeto estão expostos no quadro 1, apresentado anteriormente. São acadêmicos ingressos e egressos dos cursos de licenciatura em Pedagogia e licenciatura em Educação do Campo. Assim, contamos com a participação de uma acadêmica egressa do curso de Pedagogia, que posteriormente ingressou no curso de Mestrado em Educação do Programas de Pós-Graduação em Educação da UNIR no *Campus* Porto Velho. Majoritariamente participaram das atividades desde a elaboração do projeto e colaboraram com a execução em todas as etapas. Assim, se constituíram em importantes produtores de informações no decorrer de todas as fases e atividades realizadas pela extensão no ACG em AAP. São todos colaboradores na análise das informações produzidas no decorrer das atividades que analisamos neste estudo.

Ressaltamos que o nosso estudo analisou o projeto-piloto “Saberes escolares e não escolares: a categoria trabalho na formação inicial e continuada de alfabetizadores nas diversas faixas etárias” como parte integrante da curricularização da extensão no interior do curso de Pedagogia do *Campus* da UNIR de Rolim de Moura. O NDE sugeriu para que os docentes do curso apresentassem propostas nesta direção para o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia no *Campus* de Rolim de Moura.

Como projeto-piloto, um dos propósitos foi o de poder colaborar não apenas com a proposta de complementar horas das disciplinas de Fundamentos e Práticas e dos estágios supervisionados em ambiente não escolar, mas contribuir para que, no interior de programas do curso de Pedagogia, o NDE pudesse efetivar a curricularização da extensão.

Para concretizar as ações do projeto, foi necessário que realizássemos inúmeras atividades que permitiram um amplo compromisso de ensino e aprendizagens teóricas e práticas conjugadas que o projeto abarcou e que permitiram múltiplas aprendizagens colaborativas para todos os integrantes.

As ações vinculadas às oficinas pedagógicas para confeccionar os materiais didáticos foram realizadas no Laboratório de Ensino, do *Campus* Rolim de Moura para atender aos planejamentos e demais atividades necessárias para responder às

necessidades das aulas direcionadas às camponesas na extensão trabalhada no ACG em AAP.

Os minicursos que objetivaram realizar a formação continuada vinculada a formação inicial concernente a curricularização da extensão, foram direcionados aos executores do projeto e aconteceram predominantemente presenciais. Quando necessário, aconteceram de modo remoto. Os objetivos foram direcionados para o alfaetramento e conjugar a orientação da prática para realização das oficinas de preparação de material didático, sob a orientação freireana e em torno das mediações pedagógicas, de modo a atender os educandos e os colaboradores do projeto.

Porém, devido à participação no projeto, de pessoas fora do município de Rolim de Moura, o planejamento para a realização das ações e as oficinas decorrentes do planejamento presencial para a confecção de material são demonstradas de modo remoto antes da realização das atividades com as alfaetrandas. As dúvidas apresentadas pelos alfaetreadores quanto ao vínculo da prática alfaetreadora e os aspectos apontados pelos estudiosos, foram atenuadas na hora da realização das atividades junto às camponesas alfaetrandas atendidas pelo projeto.

Assim, os colaboradores do projeto de curricularização da extensão nas atividades realizadas no ACG em AAP do estado de Rondônia, participaram e apresentaram importantes contribuições no ensino e na aprendizagem do alfaetramento. Para eleger os informantes membros da equipe executora do projeto de curricularização da extensão, adotamos os seguintes critérios: ter participado dos modelos de atividades oferecidas pelo projeto na primeira edição ou estar permanentemente no projeto na segunda edição.

Os aspectos da dialógica estiveram presentes tanto nas atividades da psicogênese da língua escrita quanto da problematização da palavra geradora. O trato quanto as dúvidas dos alfaetreadores e alfaetreadoras e das alfaetrandas aconteciam simultaneamente. No decorrer dos conteúdos trabalhados demonstrávamos modelos de ações que orientaram a aplicação dos pressupostos teóricos e metodológicos freireanos nas mediações pedagógicas para alfaettrar as camponesas do acampamento e para orientar a formação inicial e continuada dos alfaetreadores e alfaetreadoras.

As atividades eram sempre decorrentes da organização das sílabas de cada

palavra anteceder a problematização²⁰ da palavra trabalhada. Para realizar atividades diversificadas em sala de aula, a partir da palavra geradora e da problematização da palavra, foram realizadas as leituras de mundo, que sintetizam os aspectos que podemos categorizar a partir das posições de Soares (2020, 2021), de alfaetramento.

Como mencionado, na condição de coordenadora do projeto analisado nesta investigação, cabe explicitar que foi preciso refletir sobre as possíveis dificuldades inerentes a essa condição simultânea de pesquisadora e executora do projeto.

Dentre essas dificuldades, destacamos o fato de nos mantermos alerta, conforme Freire sugere, quanto à importância de estabelecer o distanciamento de curiosidades ingênuas. Essas curiosidades são próprias do entusiasmo daquelas pessoas colocadas em relações simbióticas perante o objeto de estudo, cuja análise estamos apresentando nesta ocasião.

Nesse sentido, Freire (2003), nos ajudou também a refletir — e acreditamos que aprendemos com ele — sobre como manter a rigorosidade necessária diante das curiosidades que nos trouxeram importantes interrogações e para as quais buscamos respostas. Freire (2003, p. 78) nos chama a atenção para extraordinários aspectos neste sentido quando destaca:

Se, engajado na concretude, não pudesse distanciar-me dela para melhor entendê-la somente porque me achasse agindo, a relação entre o contexto concreto e o teórico seria puramente mecânico. Para refletir teoricamente sobre minha prática não é necessário mudar de contexto físico. É preciso que minha curiosidade se faça epistemológica.

Todavia, ao compreendermos as lições deixadas por estudiosos e demonstradas no exemplo de Freire, apresentado acima, percebemos que a investigação foi possível com base no projeto de curricularização como projeto-piloto, e na dupla responsabilidade de coordenadora e pesquisadora. Portanto, analisamos o alcance do estudo apontado nos objetivos, na medida em que fomos vigilantes quanto à desnaturalização dessa atividade, o que possibilitou alcançar o rigor de uma análise científica que o caso em estudo requer. Nesse sentido, Freire (2003, p. 78), na mesma obra, acrescenta também:

Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica - superando

²⁰ A problematização da palavra geradora é a chave que possibilita o alfaetramento, ou seja, a conjugação entre alfabetizar e letrar, que em Freire significa conjugar a leitura de mundo com a leitura da palavra.

a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento ao nível do senso comum para o conhecimento científico.

Os círculos dialógicos, guiados por questões semiestruturadas, foram trabalhadas simultaneamente com colaboradores do estudo e educandas camponesas atendidas pelas aulas oferecidas pelo projeto. Foram momentos ricos em trocas de experiências e reciprocidade de aprendizagens, momentos que cada participante apresentam conhecimentos docotidiano que se conjugam com saberes escolares. Sobre narrativas, Delory-Momberger (2008, p. 49) diz:

A pregnância do percurso de vida em nossas representações biográficas desenhadas pelo Bildungsroman nos fez perder de vista a sua historicidade e esquecer a perspectiva de exemplaridade da qual ele era instrumento. Naturalizamos o modelo discursivo da narrativa de formação e lhe concedemos o crédito de uma verdade fundada na realidade. Assim fazendo, objetivamos, sobre a forma de um saber constituído e de princípios de ação, o modelo epistêmico (esquema de inteligibilidade) e o modelo praxiológico (esquema de conduta) dos quais essa narrativa era portadora. A narrativa de formação, tal como a inaugura e a impõe o Bildungsroman corresponde a um estágio sócio-histórico da relação "indivíduo" e "sociedade" (Aspas da autora).

Por se tratar de uma pesquisa colaborativa, a análise das informações foi realizada pela pesquisadora com a contribuição dos integrantes da extensão. As informações originaram-se igualmente de modo colaborativo, com base nos registros das observações, das gravações transcritas e dos registros dos fatos pedagógicos ocorridos nos círculos dialógicos. Foi importante também agregar as análises dos relatórios anuais de cada edição anual do projeto em estudo, no que diz respeito às atividades que ocorrem com o propósito de planejar e operacionalizar as aulas no ACG.

Dessa maneira, ao serem coletadas e organizadas as informações produzidas no processo investigativo, elas foram comparadas às demais informações provenientes da análise das produções de escritas das educandas e feita as anotações nos cadernos da formação e falas das alfaletandas, dos alfaletadores e alfaletadoras e colaboradores participantes das atividades da extensão.

Nesta investigação, a pesquisadora buscou neste estudo compreender de forma profunda a situação estudada, por isso, foi importante fundamentar-se na concepção dialética, por ser uma contribuição que contempla a interconexão de saberes das diversas áreas de conhecimento, abarcando as múltiplas facetas do fenômeno estudado. Ademais, o nosso estudo requer esse olhar para alcançar o resultado do alfaletamento no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita para

camponesas adultas, o que exige mediações pedagógicas por meio de saberes multifacetados.

É importante destacar o que diz Maria Marly de Oliveira (2007 p. 37) quanto aos procedimentos metodológicos na pesquisa qualitativa:

[...] a pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva.

Por meio da orientação qualitativa de modelo colaborativo, a pesquisadora empreendeu esforços para compreender de forma profunda a situação estudada, por isso, foi importante fundamentar-se na concepção dialética, por ser uma contribuição que contempla a interconexão de saberes das diversas áreas de conhecimento, abarcando as múltiplas facetas do fenômeno estudado.

Ademais, o nosso estudo requer esse olhar para alcançar o resultado do alfabetramento no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita para camponesas adultas, o que exige mediações pedagógicas por meio do saber multifacetado.

A escolha do **ACG** em AAP na Zona da Mata do Estado de Rondônia como o *locus* da execução do projeto extensionista deve-se ao fato de termos participado da formação inicial e continuada no campo de conhecimento do estudo em pauta. A nossa participação ocorreu como formadora dos alfabetizadores das Secretarias de Educação dos municípios da Zona da Mata e adjacências, no último programa de formação continuada — o PNAIC.

A indicação da concepção dialética da educação deve-se ainda às experiências com estudos e pesquisas desenvolvidos no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas Materialismo Histórico e Dialético na Educação (GEPMHDE), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que é integrante do Ministério de Educação e Cultura do Brasil do qual colaboramos na liderança.

O estudo destaca a categoria Trabalho como eixo articulador de todo processo de conhecimento, por considerar que em torno das experiências do trabalho se formam todos os saberes da existência humana, e que estão presentes nos pontos de encontro entre os saberes escolarizados e não escolarizados. A citada categoria é parte da orientação para avaliação, análise e confirmação das aprendizagens relacionadas ao alfabetramento.

A escolha do mencionado campo de investigação liga-se também ao fato de ter

atuado em ensino, pesquisa e extensão na formação de alfabetizadores e em programas e cursos que formam docentes para essa área do saber. Além disso, o município em pauta consta nos baixos resultados nessa área do conhecimento, que abrange a leitura, a escrita e a interpretação do que se lê, que combina a prática da alfabetização conjugado ao letramento, cujo segmento mais afetado são os jovens e adultos, sobretudo entre as mulheres camponesas.

A investigação, portanto, envolveu quatro desafios: o primeiro foi o de analisar os resultados dos processos formativos indicados pela formação inicial e continuada de alfaletadores e alfaletandos decorrente das mediações pedagógicas indicadas pelo projeto de extensão “Formação continuada de alfabetizadores para as diversas faixas etárias e saberes escolares e não escolares”. O segundo desafio foi identificar se há nessas práticas uma combinação entre o conteúdo implícito no conteúdo escolarizado e de fora da escola, que envolve a categoria Trabalho como eixo articulador do debate da realidade existencial dos sujeitos aprendentes.

O terceiro desafio foi realizar o cruzamento dos dados produzidos e demonstrar a importância das interconexões de saberes que envolvem conhecimentos nas diferentes áreas do saber na hora de ensinar e aprender a ler e escrever, que em Freire é explicada com o significado da alfabetização política, conscientizadora e libertadora.

O quarto desafio foi dar conta de uma síntese que descreve por meio de uma análise o percurso das atividades de trabalho realizadas pela extensão. As contribuições das experiências alcançadas e descritas, advindas da análise dos dados produzidos, serão incorporadas nas edições posteriores do projeto de extensão e propostas para orientar e atualizar os planos subsequentes das disciplinas envolvidas mais diretamente na curricularização da extensão. É parte também desse quarto desafio a triangulação dos dados produzidos para a realização de análises e avaliação mediante as teorias estudadas e os fatos pedagógicos evidenciados nos registros das observações, nas falas e escritas dos participantes em comparação com as teorias indicadas para a realização dessa mediação pedagógica proposta no projeto de extensão.

Dentre os referenciais de orientações pertinentes à análise e à avaliação das informações, encontram-se os teóricos que nos ajudam a compreender porque a categoria Trabalho pode ser considerada como eixo articulador da apreensão do saber escolarizado e se liga sobremaneira à compreensão de processos de

aprendizagem da leitura e da escrita. Dentre os estudiosos, sobressaem-se Engels (1985), e aqueles que se orientam por matrizes do marxismo, dentre eles Vygotsky (1991), Bakhtin (1992, 2011) e Orlandi (2009), que apresentam técnica de análise do discurso e com elas nos ajudam a compreender os textos escritos e oralizados dos colaboradores atendidos pelo projeto de extensão, dentre eles os jovens e adultos alfalettrados.

Os teóricos que convergem com os postulados que defendem a alfabetização linguística associada à alfabetização política são aqueles que se adequam às orientações que conjugam a alfabetização e o letramento. Para isso, retomam-se os estudos de Freire (2011, 2008, 1986), Soares (2011, 2003, 2002) e Onaide Schwartz Mendonça; Olympio Correa Mendonça (2007). Contribuem, também, os estudiosos da sociolinguística, psicolinguística e da linguística, com valiosos aportes para a compreensão do letramento e das técnicas do ensino da leitura e da escrita, tal como Bagno (2018), Cagliari (2005), Dangió (2018) e outros.

O estudo acompanhou, observou e registrou os fatos pedagógicos decorrentes das atividades ao longo do segundo semestre do ano de 2022 e de 2023, por meio de um projeto-piloto de curricularização da extensão, cuja elaboração teve início em 2021 e foi oficializado com cadastro no sistema da universidade no ano seguinte, quando iniciaram as atividades oferecidas pelo projeto no ACG em AAP. Para tal, precisamos compreender melhor o que ocorre desde a elaboração do projeto e a adoção das atividades adequadas à sua operacionalização no espaço eleito para tal realização. Segue abaixo um breve esboço:

- a) a primeira fase foi a exploratória: essa etapa consistiu em conhecer o campo empírico e os sujeitos da pesquisa, bem como realizar a pesquisa do universo vocabular e temático dos sujeitos envolvidos no processo formativo em destaque, com base em Freire (2020), Ferreiro e Teberosky (1999). A atividade realizada nessa fase, com os Círculos Dialógicos, permitiu que compreendêssemos os níveis conceituais da aprendizagem da leitura e da escrita e selecionássemos as palavras geradoras pesquisadas mediante os critérios indicados pela orientação freireana;

Dessa maneira, possibilitaram-se o planejamento e as mediações pedagógicas adequadas à cada aula planejada, mediante os níveis de aprendizagens dos sujeitos do estudo atendidos pela extensão e as palavras do engajamento político e existencial de cada um. Essa etapa foi também o momento em que realizamos o levantamento

da bibliografia adequada, que apoiou a investigação e que acrescentou a prévia referência bibliográfica que deu origem ao projeto inicial. Estabeleceu-se ainda uma análise da relação entre os aportes teóricos do estudo e os aportes para orientar as atividades da extensão universitária analisada, mediante triangulação das informações produzidas em relação às teorias, práticas e aos reflexos na aprendizagem.

Para analisar as rotinas que colaboraram na organização das situações e no início do processo de planejamento das mediações pedagógicas, buscamos apoio em Ferreiro e Teberosky (1999). Tais autores os orientaram sobre como perceber os acertos e os “erros” quanto às questões alusivas à psicogênese da língua escrita, no que se refere aos níveis conceituais que as educandas camponesas se encontravam a cada momento e quando ultrapassam tais níveis mais elementares e passavam para patamares superiores de aprendizagem.

Para tanto, foi preciso observar os eventos pedagógicos em cada encontro e a proposição de estudos que facilitaram a compreensão do propósito do projeto de extensão e seu envolvimento com a investigação colaborativa. Igualmente, foi importante considerar também os registros sistemáticos de observações quanto aos aportes de Freire (2020, 2008, 2023), Soares (2020, 2019, 2021), e, Dangió e Martins (2018), como as orientações teóricas e metodológicas adequadas para conduzir adequadamente os aspectos de aprendizagem do alfabetamento.

- b) na segunda fase, organizamos as informações produzidos a partir dos diversos instrumentos utilizados: entrevistas, registros das observações participantes e colaborativas das rodas de conversas que envolveram colaboradores da extensão e os adultos atendidos pelo projeto e análises documentais (relatórios anuais da extensão, planejamentos das mediações pedagógicas e as escritas dos jovens e adultos);
- c) a terceira fase foi a de produção acadêmica, que aconteceu ao mesmo tempo do processo de produção de informações/dados, organizados através de registros em cadernos de campo, advindos das observações realizadas pela pesquisadora e pelos participantes colaborativos do projeto de extensão em estudo. Complementam a produção e a organização dos dados do processo investigativos os roteiros de entrevistas auxiliadas por questões abertas a serem trabalhadas em rodas de conversas, escritos de memórias de vida da investigadora e dos participantes, como trabalhadores em outros campos de trabalho e como alfabetizando jovens e adultos atendidos pela extensão em estudo;

d) a quarta fase foi a de análises cuidadosa das informações produzidas no decorrer das atividades realizadas pela extensão. Essa fase obedeceu aos critérios definidos pelo modelo da pesquisa qualitativa, conjugada a quantificação de dados, que avaliou nesse processo informações colhidas e organizadas referentes à totalidade dos sujeitos presentes como colaboradores e oferecidos pelos sujeitos envolvidos no processo. Essa etapa resultou na sistematização do estudo descrito em uma tese de doutorado, por meio da comparação das informações pelo processo da triangulação.

Apoiado em Nivaldo (1995), o estudo se utiliza de diferentes teorias e técnicas para produção, organização e descrição das informações, tais como: a observação colaborativa, análise documental, planejamento e execução das atividades do projeto, encontros de formação, planos de trabalho e de atividades, que incluem os planos de aulas de cada dia realizada no ACG em AAP e os relatórios anuais das duas edições do projeto de extensão.

Conforme as orientações de Maria Marly de Oliveira (2007), poderemos analisar os resultados das informações entre os dois espaços do campo da pesquisa, referentes aos materiais que foram utilizados na aprendizagem do alfaletamento dos jovens e adultos atendidos pela extensão universitária.

Assim sendo, as comparações das informações produzidas e organizadas por meio dos círculos dialógicos ou rodas de conversas se complementam nas diversas problematizações indicadas pela dialógica freireana nos círculos de dialógicos, endereçados aos sujeitos da pesquisa, às alfaletandas adultas no ACG em AAP. Fizeram parte das diversas atividades os executores e colaboradores da extensão universitária. As observações participantes e colaborativas e as análises documentais complementaram as informações necessárias para serem organizadas e trianguladas nas análises. Tais instrumentos foram analisados mediante o percurso da pesquisa, com os procedimentos da triangulação de dados e informações registradas e produzidas pelos integrantes do projeto de extensão, que colaborativamente apresentam informações de todo processo que une a extensão com a pesquisa.

Nos Círculos dialógicos se sobressaem, além do imediato, informações de trajetórias de vida — são sobretudo memórias de si. Acerca da escrita de memórias enquanto biografia de si, que gera informações importantes para pesquisa referente a formação de educadores, Delory-Momberger (2008, p. 89) nos mostra que:

[...] O reconhecimento e a validação das aquisições, tal como encontra sua tradução no quadro legislativo e jurídico da formação continuada, correspondem ao conhecimento de fato e de direito das trajetórias individuais ou não por diplomas e qualificações codificadas e reconhecidas. Esse reconhecimento biográfico traduz-se por um forte estímulo às pessoas em formação a fazerem um trabalho reflexivo sobre elas mesmas: realizando um balanço dos seus percursos e de suas competências, inscrevendo sua formação num projeto pessoal e profissional e atestando, desse modo, sua formabilidade e sua empregabilidade.

Desse modo, seguimos uma sistematização dos procedimentos metodológicos que permearam o projeto de extensão e que se encontraram com os procedimentos do estudo realizado pelos executores junto à coordenadora da extensão. No interior deles, foram produzidos os dados que compõem as informações para validar os resultados da ação de extensão tratadas neste estudo.

Assim sendo, ocorre a sistematicidade da análise dos resultados das atividades do projeto de extensão, que anualmente é cadastrado no sistema da Pró- reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA), por meio de relatórios. Ele constitui objeto de produção de informações que foram organizadas, considerando uma variedade de instrumentos.

Os Círculos de Dialógicos permanentes foram aqueles que tomaram por base a problematização das palavras geradoras que direcionamos para além dos questionamentos semiestruturados, a fim de realizar as mediações dialógicas entre os componentes das atividades colaborativas de operacionalização da extensão e as alfaletrandas camponesas.

Os demais círculos dialógicos que aconteceram para além da problematização das palavras geradoras serviram ao propósito de responder às questões levantadas pelo estudo. As ocorrências dos círculos foram gravadas, transcritas e submetidas à revisão pelos informantes para confirmação da fidelidade na transcrição.

Destarte, ocorreu a escrita de memórias das experiências de vida das alfaletrandas e dos membros da equipe executora do projeto, contempladas nas lembranças de infância e demais fases da vida envolvendo recordações de vivências fora da escola. Dessas vivências, apresentaram-se destaques quanto às atividades de “trabalho” que fizeram junto aos familiares para conseguir o sustento da família.

O importante nas anotações das histórias de vida que aparecem nos círculos dialógicos é o quanto a realidade de cada um é realçada quando se trata dos meios para garantir o atendimento às necessidades do cotidiano, ou seja, o trabalho.

Tais anotações nos fazem perceber o que Heller (2016, p. 41), chamou de “consciência de nós”, “consciência do eu”, quanto à necessidade do homem de buscar

soluções para enfrentar as problemáticas do cotidiano. Para ela, o trabalho sempre esteve presente na vida humana, e certamente seguirá até o fim da vida das pessoas. Heller (2016, p. 41), explicitou as necessidades humanas em seu cotidiano nas fases históricas e nos lugares. Quanto à consciência do coletivo e do individual, aponta que “Nela explicitou-se a teleologia do humano-genérico, cuja colaboração jamais se orienta para o eu, mas sempre para o nós”.

Para acolher os pontos de encontro entre as experiências do cotidiano nas perspectivas mostradas também por Heller (2016), o estudo adotou a observação colaborativa como o modo que mais se adequou ao modelo de pesquisa. Nesse modelo, os fatos pedagógicos aconteceram na relação entre alfaletadores e alfaletandos. Tais fatos foram relevantes e evidenciados também no confronto com as análises das anotações dos educandos e das educandas, apontadas pelas observações dos próprios alfaletadores no decorrer das aulas, que aconteceram por vezes sem a presença do investigador.

Assim, os sujeitos envolvidos na pesquisa participaram ativamente do processo com informações, produções e organização dos dados que constam em relatórios, fotos e vídeos. Foram feitas as análises dos documentos (planejamentos e cadernos) das alfaletandas referentes aos conteúdos ministrados nos minicursos e materiais produzidos, que orientam a extensão na formação dos educandos no Assentamento Che Guevara em APP.

É importante lembrar que na pesquisa colaborativa muitos olhares apreciam as informações advindas por meio do conteúdo de um só olhar das intenções humanas, que de acordo com Orlandi (2009), as subjetividades objetivadas ou a serem objetivadas, apresentadas nas expressões que se converterem em materialidade nos textos escritos ou orais.

No momento dessas análises, buscou-se compreender e explicitar que aspectos do projeto possibilitaram o alfaletamento dos educandos jovens e adultos em decorrência dos processos de ensino e aprendizagem originados das atividades da extensão universitária em estudo e expressas nos discursos orais e escritos dos educandos.

Ao levar em conta os passos da pesquisa em termos da proposta de investigação, seguindo a análise dos dados em consonância com o referencial teórico, as questões e os objetivos da investigação e as categorias de apoio do estudo, dar-se-á a realização da análise e a avaliação dos resultados a partir da triangulação dos

dados produzidos na trajetória da investigação, através de relatórios referentes às diferentes atividades, registros de campo, fotos, vídeos e rodas de conversa.

Quanto à utilização das rodas de conversas como um dos instrumentos de produção e organização de informações, procedemos de acordo com Silva (2020, p. 43- 44), que nos aponta elementos que ajudam na ação dos Círculos de Cultura, ao dizer:

Quando os encontros em RC vêm seguidos de registros reflexivos construídos pelos participantes, essa metodologia promove o aprofundamento das reflexões individuais e coletivas e das partilhas do grupo. A socialização desses registros pode preceder o início das RC subsequentes, sempre se referindo ao que marcou a cada um a partir dos relatos e partilhas da roda anterior.

O desenvolvimento de uma pesquisa do tipo colaborativa requer o uso de múltiplos instrumentos para produzir e organizar dados. A triangulação dos dados advindos dessas atividades também diversas, executadas pelo projeto de extensão universitária em análise, é uma das indicações em que acreditamos se encontrar as orientações mais adequadas para tal fim. as informações

Assim, a triangulação das informações produzidas se apresenta como uma das tarefas finais para interpretar e colaborar na descrição dos resultados do alfabetamento das camponesas atendidas no ACG em AAP pelas atividades da extensão universitária.

Para finalizar, cabe explicitar que, conforme a Resolução nº 466/2012, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. [...] A análise de risco é componente imprescindível à análise ética” (p.7) e, de acordo com a Resolução nº 510/2016 (p.8), “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes [...], devendo para tanto serem adotadas as medidas de precaução e de proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos.”

Nessa perspectiva, ao longo da realização da pesquisa, tomamos os seguintes cuidados éticos: explicitamos a intenção e os procedimentos da investigação a todos os participantes; no quadro geral mencionado anteriormente, aparecem os nomes de todos eles. Mas no capítulo analítico, em relação às respostas e reflexões individuais, mantivemos o anonimato de seus nomes; asseguramos que todas as informações produzidas ao longo da investigação serão utilizadas para fins exclusivamente científico-acadêmicos e entregamos a todos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo que se encontra no Apêndice A.

Assim, encontram-se registradas as principais informações sobre os objetivos e procedimentos da investigação, bem como o contato da pesquisadora com os participantes para elucidação de eventuais dúvidas e para esclarecimentos quanto às produções e organizações das informações necessárias para as análises dos resultados da curricularização da extensão.

4 A TRIANGULAÇÃO NAS ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS PELO ESTUDO

A língua, a palavra são quase tudo na vida humana. Contudo, não se deve pensar que essa realidade sumamente multifacetada que tudo abrange, possa ser objeto apenas de uma ciência – a linguística – a ser interpretada apenas por métodos linguísticos. O objeto da linguística é apenas o material, apenas o meio de comunicação discursiva, mas não a própria comunicação discursiva, não o enunciado da verdade, nem as relações entre eles (dialógicas), nem as formas da comunicação, nem os gêneros do discurso.

(Mikhail Bakhtin)

Ao considerar buscas de caminhos que orientem no atendimento às demandas de questões cruciais da educação no Brasil, dentre elas, a dos índices elevados de analfabetismo, sobretudo entre os jovens e os adultos, o estudo apresenta em seus objetivos e questões investigativas a preocupação de análise do alcance do projeto de extensão permanente e itinerante: “Saberes escolares e não escolares: a categoria trabalho na formação inicial e continuada de alfabetizadores nas diversas faixas etárias”. Os itens abaixo descrevem a referida preocupação.

4.1 ÂNGULOS DA REALIDADE PARA FORMAR ALFALETRANDAS CAMPONESAS E ALFALETRADORES/AS NA ACG EM AAP

Quando falamos em aspectos da realidade das educadas camponesas do ACG, estamos tratando daqueles ângulos que se vinculam diretamente aos componentes de experiências do trabalho que realizam no campo e de suas participações nos movimentos sociais, particularmente nas atividades organizadas pelo MST e MPA, movimentos que estabelecem vínculos orgânicos com as atividades campesinas que realizam no acampamento.

Aqui, em breves palavras, assinalamos as motivações das experiências comuns vivenciadas pelas camponesas, na condição de sujeitos do nosso estudo, majoritariamente adquiriram terra pelo movimento camponês, ou estão no acampamento por ter adquirido a terra através da militância do MST. Do decorrer da luta em função da conquista da terra, o espaço geográfico conhecido como Fazenda Morimoto muda o nome em homenagem a um lutador como líder da revolução cubana, Che Guevara.

As produções do acampamento são comercializadas através da associação

criada pela militância. As mercadorias produzidas pelos camponeses e camponesas atendem ao consumo doméstico, porém, os excedentes do que é consumido ajudam no complemento das necessidades ao ser comercializado pela associação. O cultivo do café e de outras produções é vendido para o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), por meio da Associação Regional de Cooperação Agrícola (ARCA), que recebe os associados na própria sede do acampamento. Vejam o **apêndice D**, que apresenta imagens dos espaços da sede do ACG, como igrejas, galpões e também outras coberturas para realização de reuniões, encontros, cursos onde aconteceram as atividades propostas pelo projeto analisado.

Abidias (2022, p. 53), expõe em estudo recente que se converteu em dissertação de mestrado, qual é a contribuição e a importância de guardarmos a lição do modo como realizam o cultivo da terra e de outras atividades realizadas ali, dentre outros aspectos da vida das camponesas e dos camponeses do ACG em AAP. O autor afirma também que:

O trabalho coletivo das famílias acampadas foi responsável por uma transformação na forma de produção da Fazenda Morimoto, que outrora predominava a monocultura do gado de corte, deu-se espaço para a produção de alimentos como: feijão, milho, arroz, mandioca, cana-de-açúcar dentre outros, e criações de animais: porcos, galinhas, patos, gado de leite dentre outros, da agricultura camponesa.

As produções registradas acima, resultante do trabalho dos camponeses e das camponesas, fazem parte dos componentes curriculares, mesmo que em fases iniciais do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita. A maioria da literatura acerca da temática chama esse processo de alfabetização.

Quanto aos camponeses apontados acima, Freire (2011), nos explica que as palavras/temas geradores, por serem carregados de sentidos da vida dos educandos e educandas, comportam os conteúdos da realidade universal, nacional, regional e local em sua amplitude dos saberes escolarizados de todos os níveis de ensino.

Assim, os âmbitos da realidade são perceptíveis nos conteúdos escolarizados que se entrelaçam com os conteúdos da vida, dispersos na sociedade. Esses conteúdos estão implícitos nos componentes curriculares de todas as disciplinas oferecidas pelos projetos pedagógicos das escolas em todos os níveis de ensino e dizem respeito aos aspectos históricos, geográficos, políticos, sociais e econômicos etc.

Ao considerar os aspectos apontados, o educador que se ocupa do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita, de acordo com a defesa exposta por Soares

(2019, 2020, 2021), nas quais trata sobre o letramento e afirmou que a orientação freireana possibilita resultados no alfabetamento que se expressou nas múltiplas atividades realizadas pelo projeto.

Dentre os componentes do projeto de extensão, colocamos destaque em torno das informações apresentadas pelas camponesas alfabetandas, como principais sujeitos do estudo. Os demais e as demais informantes como colaboradores acadêmicos em processo de formação, técnicos e membros externos, suas informações apresentam relevância na triangulação das informações que envolveram os coordenadores, colaboradores executores da extensão dessa formação inicial e continuada e as camponesas atendidas pelas atividades do projeto, de modo colaborativo.

As confluências dos conhecimentos dos componentes do projeto nesse estudo foram satisfatórias para realização das atividades, para facilitar a triangulação das análises. Os aspectos sociais de classe em que a categoria Trabalho é a principal categoria de referência para realizar a triangulação com os saberes dos educandos e os saberes escolarizados dos executores do projeto. Tais confluências nos remetem às palavras de Vygotsky (2010), por colaborar nas sínteses dos aspectos das categorias e unidades de análises contempladas no estudo.

Nesse sentido, é imprescindível apresentar, mesmo que brevemente, o contexto socioeconômico e geográfico que conformaram as experiências das quatro camponesas que tiveram frequência a partir de 75%, nas atividades do projeto. Sabemos que as ausências se deram pelas próprias circunstâncias que envolvem a vida dos adultos trabalhadores e trabalhadoras, sobretudo as dificuldades na relação cidade com o campo, especialmente quando se trata de camponeses e camponesas pobres.

Nós nos apoiamos nos pressupostos freireanos quanto aos conhecimentos da realidade de vida dos educandos e educandas, como forma de estabelecer o encontro entre os conteúdos do saber escolarizado e não escolarizado. Sendo assim, registramos as vozes de cada uma das camponesas que codificamos por letras. Apresentamos abaixo, um quadro com as alfabetandas camponesas e os registros de breves elementos das trajetórias de experiências, que se cruzam no cotidiano e foram demonstradas nos círculos dialógicos trabalhados no ACG e AAP. São informações trabalhadas por meio das aulas, no decorrer das problematizações das palavras geradoras.

Quadro 6 – Informantes alfaletRANDAS camponesas do ACG em AAP

AlfaletRANDAS camponesa ²¹	Realidade X Trabalho	Escolaridade oficial	Migração Estado	Migração Região	Experiências que se cruzaram
AlfaletRANDA A	Experiências permanentes no campo	Frequentou três etapas de aulas no PRONERA	Minas Gerais	Sudeste	Realiza plantios e cuidados com animais desde a infância e participa de projetos agroecológicos. Entrega produção no PAA. É militante do MST e do MPA.
AlfaletRANDA B	Experiências permanentes no campo	Frequentou 2 meses de aulas no Mobral	Minas Gerais	Sudeste	Realiza plantios e cuidados com animais desde a infância e entrega produção no PAA. É militante do MST e do MPA.
AlfaletRANDA C	Experiências permanentes no campo	Não frequentou	Espírito Santo	Sudeste	Realiza plantios e cuidados com animais desde a infância. Apoia o MST e o MPA.
AlfaletRANDA D	Experiências permanentes no campo	Não frequentou	Minas Gerais	Sudeste	Realiza plantios e cuidados com animais desde a infância. É militante do MST.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Posteriormente à exposição do quadro que abriga as quatro alfaletRANDAS que tiveram frequência permanente nas duas edições do projeto de extensão universitária, apresentamos aspectos complementares às sínteses indicadas acima, que se conjugam aos elementos apresentados nas análises dos resultados constatados.

Deste modo, a **alfaletRANDA A** nos mostrou que nasceu em Santa Maria do Suaçuí, em Minas Gerais e lá já trabalhava no cultivo da terra, e em experiências de Quilombo. Nesse quilombo seu pai trabalhava como desbravador com o proprietário da terra. Eram meeiros e aprendeu a cultivar a terra junto aos pais. Tinham canaviais de meia também, e fabricavam a rapadura e o mel de modo artesanal.

A primeira oportunidade de frequência às aulas pela informante aconteceu depois de adulta, através de um atendimento à semelhança das atividades do piloto da curricularização da extensão cuja análise apresentamos nestes escritos. Tratou-se, então, de atividades que se deram por meio de projeto de extensão no próprio acampamento. Essa extensão universitária era intermediado pela UNIR e financiado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Portanto, estudou depois de casada com um camponês que trabalhava na atividade de vaqueiro e migrou para Rondônia. Ali, entraram no MST, fato que expressa para a informante uma importante satisfação por ter participado da liderança

²¹ As quatro alfaletRANDAS camponesas estão categorizadas por letras: **A, B, C e D.**

desse movimento do qual foi coordenadora geral e conselheira do acampamento. Hoje, apenas ajuda a mobilizar a base quando aparece alguma ação da luta camponesa.

Entretanto, fala que há um refluxo no movimento e ao falar sobre a temática mostra descontentamento quanto ao recuo do MST, pois expressa que aprendia bastante com o movimento, aprendizagens que se ombinam com os saberes dos conteúdos escolarizados. Temos, nas palavras de Bastos (2000, p. 20), aspectos que nos direcionam para melhor compreendermos que a realidade mais rica das educandas camponesas, atendidas pelas ações da extensão para alfalettrar, encontra-se no elo entre o trabalho no campo e nas múltiplas experiências do contexto das relações humanas, quando afirma:

A vida em seu sentido lato não se configura sistêmica, muito menos simples e linear, as relações entre trabalho, sociabilidade e subjetividade se dão entrelaçadas no processo da vida de cada ser humano. É por isso que vemos a importância da formação do profissional em educação em seu processo de vida e trabalho, na relação existente entre os vários espaços/tempo de formação [...].

A alfalettranda A, diz ainda que as experiências acumuladas na trajetória das vivências no MST para manter o acampamento dão origem aos conhecimentos comparáveis aos saberes tratados pelo ensino escolarizado. No decorrer das análises das atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão no ACG, os mediadores/educadores compreenderam a importância da realidade de existência dos educandos e de vincular o conteúdo escolar aos conteúdos de vivência dos educadores. Eles potenciam suas aprendizagens para patamares superiores, traduzidas em capacidades de letramentos múltiplos. De acordo com Rojo (2010), isso significa envolver nessa prática o desenvolvimento da compreensão em torno do significado da cultura dominante e da cultura popular na relação do conteúdo da escola e seu vínculo com as vivências e implicações que possam ocorrer em torno dessa prática.

O letramento sobre o qual tratamos aqui é expresso nas falas das camponesas e encontra-se contemplado sobremaneira na dialógica freireana, que ultrapassa a simplificação de ensino e aprendizagem da leitura escrita, através apenas de orientações técnicas de métodos e seus processos, que possibilitam meras aprendizagens e reconhecimentos dos códigos linguísticos.

Os conhecimentos que acumulamos na trajetória das diferentes experiências, cuja mais importante é o trabalho, permite-nos compreender a justeza das afirmações

de Bastos (2000). Essas afirmações se confirmam de maneira irrefutável nas revelações das camponesas que foram atendidas pelo projeto de extensão. Demonstraram altivez na medida em que perceberam que o conteúdo para alfalettrar apresentou elo com as experiências de cada uma.

A **Alfaetranda A** participa de projeto de agroecológicos, que ajuda na renda, com a proposta de aumentar as vendas no PAA, com o objetivo, inclusive, de gerar a independência financeira da mulher camponesa. Sobre o projeto ecológico Viveiro Cidadão²², ela afirma que as mulheres do acampamento se interessaram em ter sua própria renda, serem independentes. Quando indagada sobre ações do projeto, ela diz que:

[...] aqui plantar uma quantidade de muda para fazer 50 mil mudas plantada aqui no acampamento aí a gente plantou, a gente plantou bastante cupuaçu tenho bastante, tudo todos tem Cacau, mas não tínhamos planta frutífera, né! A árvore frutífera aí através do contato com o “Viveiro Cidadão”, conseguimos. Eles fizeram uma reunião, com nós, a gente falou que tinha muita vontade de ter a árvore que desse fruto, até porque os macacos tava atacando muito as planta da porta de casa, porque não tinha frutas né. Já era terreno derrubado, o fazendeiro foi derrubando, pelo fazendeiro. Nós não tínhamos porque ficar mais aí, sem atitude para melhorar a condição de produção. A gente entrega produção para o PAA²³. E tem mais, aí eles deram uma ideia assim: que tal as produtoras Rural que entrega produtos para o PAA participar do projeto “Quintal Produtivo”? Né! com frutas para aumentar a renda porque a gente entrega no PAA. A gente consegue plantar banana, inhame, mandioca, verduras e essas coisas assim. A gente entrega no PAA, aí, com esse conhecimento do “Viveiro Cidadão”, acontece a produção que o PAA recebe²⁴.

Ao compararmos as informações de vivências das educandas camponesas aos tratados científicos consultados no decorrer das análises das atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão no ACG, reafirmamos a mesma compreensão que já experimentamos ao entrevistar uma alfabetizadora de crianças de uma escola do campo em RM.

O objetivo dessa ação consistiu na necessidade de confirmação do postulado da categoria Trabalho como eixo articulador para potencializar saberes multifacetados, que embasa nossa orientação na formação dos alfalettradores e das alfaletradoras para atender às diversas faixas etárias, no momento em que estávamos na condição de professora da disciplina Fundamentos e Práticas da Alfabetização, do curso de Pedagogia do *Campus* Rolim de Moura.

²² Projeto financiado pela Petrobrás. Trabalha com quintais produtivos e outras demandas de defesa do meio ambiente, que iniciado em 2013 no estado de Rondônia.

²³ Trata-se de programa em que os camponeses e as camponesas se cadastram para ter vendas garantidas intermediadas pela associação que funciona dentro do acampamento, a ARCA.

²⁴ Fragmentos do discurso da **Alfaetranda A**, sobre a venda ds produtos advindos do cultivo da terra.

Os fatos pedagógicos aos quais nos referimos acima são de fatos evidenciados em investigações realizadas como docente no curso que abriga esse projeto. No momento que realizamos a atividade apontada acima tivemos como resultado a compreensão mais firme de quanto a categoria Trabalho potencia a aprendizagem do saber escolarizado. Se isso se dá mesmo com crianças, é ainda mais forte quando se trata do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita para adultos e adultas.

Destacamos aqui mais um fragmento da entrevista que apontamos acima, realizada em decorrência de experiências em autoformação da pesquisadora. São ideias que se cruzam em termos de experiências relacionadas ao cultivo da terra e à colheita dos produtos. Experiências que se entroncam com aquelas indicadas pela alfaetranda camponesa, embora a professora fale sobre experiências ainda da infância.

A entrevista foi realizada com uma professora com a finalidade de vincular o aprendizado dela decorrente com as teorias oferecidas nas ementas da disciplina ministrada pela pesquisadora Fundamentos e Práticas da Alfabetização. Por não ter sido apresentado em outros espaços, aproveitamos para indicar como contribuição para fortalecer os argumentos dessa formação oficial narrada nesta tese.

A pertinência que destacamos nessas anotações diz respeito aos aspectos das experiências de trabalho vinculadas às demais áreas do conhecimento que colaboraram para a prática de alfabetizadora — práticas que decorreram de buscas de mecanismos para facilitar sua aprendizagem da leitura e escrita. Desse modo, dificuldades da própria aprendizagem da leitura e da escrita da informante foram superadas através das recordações de elementos da natureza manuseados em atividades de trabalho que realizava no campo, junto aos pais. A mesma revelou que foi árduo o que experimentou para reconhecer e escrever as letras **E**, uma vogal, e a letra **R**, uma consoante.

Os processos de representação mental tratados por Piaget (1970), e, signos explicados por Vygotsky (1991,1993, 2010), demonstram vinculações com a materialidade de eventos que ocorrem nas relações de trabalho no campo, o que, por sua vez, conduziu ao processo de encontrar o elo de atividades realizadas nas atividades laborais do campo ao lidar com elementos da natureza. Tais representações se expressaram nos seguintes pronunciamentos: sobre a aprendizagem da vogal **E**, a representação mental expressa corresponde ao “e” minúsculo de imprensa, porém, mais próxima da letra manuscrita minúscula e cursiva.

Assim, afirma a respondente:

[...] Quando eu aprendi a vogal 'E' que aí eu descobri a vogal 'E' que eu também não sabia traçar porque eu sabia fazer outras coisas eu não sabia aquilo que o professor queria, né? Então a vogal 'e' eu lembrava do 'Tuim' que a gente tinha –Tuim era um pouquinho branquin que a gente o criou desde pequenininho e quando chegou o natal o papai inventou de matar o Tuim. Ninguém... acabou o natal de todo mundo, ninguém comeu nada porque o meu papai matou o Tuim. E a vogal 'E' era o 'rabinho do Tuim' que fazia assim. Então quando a professora passava a coordenação motora lá, eu sabia o 'rabinho do Tuim'. Então eu ia no 'rabinho do Tuim'. Em casa ficava lá no 'rabinho do Tuim'. Falava: 'vou aprender no rabinho do Tuim.' — Porque quem trabalha na roça, essa agilidade aqui (gesticula com as mãos simulando coordenação motora) é muito prejudicada. Você sabe fazer outras coisas, mas a mão da gente é muito bruta. Então se tem a... pra começar a mão cheia de calo. Você sabe segurar a inchada, mas para segurar aqui o lápis era tudo muito difícil [...] ²⁵.

Reiteramos as motivações das falas acima ao apresentarmos três razões que nos fazem trazer à tona tais discursos: primeiro, há pertinência desses eventos pedagógicos no trato com a pesquisa colaborativa e a formação inicial e continuada das análises descritas acerca do projeto de curricularização da extensão tratada aqui. As atividades oferecidas pelo projeto tiveram a finalidade de ir para além da alfabetização linguística e os fatos pedagógicos descritos trazem tais características.

Segundo: é importante perceber que os casos expostos chamam a atenção para a dificuldade ou facilidade de aprendizagem do adulto ser semelhante a outras faixas etárias e as diferentes pesquisas apontados no nosso aporte teórico justificam tais pertinências. Terceiro: trata-se de uma alfabetizadora de crianças, filhas e filho de camponeses.

Vale ainda expor aqui que as informações apontadas acima dizem respeito à força ou às motivações que nos impulsionam a aprendermos a ler e escrever, mesmo que a escola não mostre credibilidade na nossa capacidade de aprender em qualquer idade. Outra razão relacionada às experiências da professora entrevistada na escola do campo em Rolim de Moura é o fato de se assemelhar com as buscas indicada neste estudo.

A professora entrevistada recorreu às memórias do trabalho que realizava no campo, junto aos pais, e das aprendizagens resultantes daqueles momentos. Tal aprendizagem está ligada à sua prática docente, para ajudar na aprendizagem das crianças, mediante a realização do alfaletramento. Assim, a professora planejava e

²⁵ Primeiro fragmento das falas de uma **Alfaletadora** de escola do campo do município de Rolim de Moura, sobre os modos como se apropriou da leitura e escrita e que estão interligados com os saberes de formação escolarizada. São elementos incorporados na sua prática docente enquanto alfaletadora, mesmo sem compreender este conceito.

implementava suas aulas priorizando os conteúdos das vivências das educandas e educandos, utilizando-se dos próprios elementos da natureza como material didático, e os saberes da realidade de cada um. Ou seja, os conteúdos que estão presentes no **Repertório de Cultura Geral**²⁶ como componentes da formação de alfaletandos e alfaletandas para formar alfaletadores e alfaletadoras.

A informante usou como exemplo a sua própria aprendizagem em relação à dificuldade de grafar a consoante “R”. Ela trabalhou com a mesma lógica anterior de elementos da natureza, dessa vez, do âmbito dos vegetais:

[...] olhei para o “R” e falei o seguinte: “é um tronco de árvore cortado ao meio” (risos) — lembrei do meu pai cortando uma árvore no quintal, pronto! As raízes subiam aqui, cortou. O que que eu fazia? Levantar uma raiz... um lado do tronco, com a raiz, outro lado, cortava igual o meu pai tinha cortado. Saiu o “R” (Aspas da autora)²⁷.

Mediadores/educadores que lidam com o ensino e aprendizagem escolarizada, ao compreenderem a importância da realidade de existência dos educandos e educandas e vincular os elementos nela contida aos conteúdos da escola, potencializam suas aprendizagens na elevação para patamares superiores de letramentos múltiplos. Essa prática de letramento encontra-se contemplada sobremaneira na dialógica freireana.

No tocante às representações mentais de que tratamos anteriormente, as ideias de Piaget (1970), lembram posições de Vygotsky (1991, 1993, 2010). Os pontos de encontro entre ambos os autores recordam os processos pelos quais nossa mente passa na hora de mediações pedagógicas. Acentuamos que, para as análises que realizamos e apresentamos na descrição do estudo, olhamos para os aspectos de que Vygotsky fala, quando trata da aprendizagem mediada por signo.

O signo é mais um ponto de apoio para assegurar a aprendizagem. Nessa mediação entre as imagens que aparecem na mente do sujeito aprendente na relação com o objeto do conhecimento, existe sempre a presença da mediação humana, que no espaço de sala de aula são os educadores e os educandos.

²⁶ O que conceituamos no estudo como “Repertório de Cultura Geral” diz respeito à síntese de saberes que conjugam experiências de vida adquirida nas relações de trabalho para adquirir o sustento das famílias que produzem a riqueza do país, conjugada às demais experiências nos diferentes espaços da sociedade. Relaciona-se às questões que evidenciam a categoria Trabalho como eixo articulador da elaboração e assimilação de saberes ao longo da história da humanidade, portanto, da assimilação da síntese de conhecimentos que circulam em todos os âmbitos da vida e estabelece conexões com as múltiplas áreas da ciência.

²⁷ Segundo fragmento das falas de uma Alfaletadora de escola do campo do município de Rolim de Moura, sobre os modos como se apropriou da leitura e escrita e que estão interligados com os saberes de formação escolarizada. São elementos incorporados na sua prática docente enquanto alfaletadora, mesmo sem compreender este conceito.

Quando Freire (2010), indica a importância de, antes da problematização, expor a codificação da palavra geradora na prática pedagógica, tal codificação contempla significados semelhantes aos apresentados pelos dois estudiosos. Assim, Piaget (1970, p. 210-211), destaca:

[...] na medida em que o sujeito organiza o mundo exterior que ele próprio se descobrirá e conceberá as suas ações relativamente a esse universo. Mas, enquanto essa organização estiver realizada posteriormente não vemos motivo algum para admitir que esteja interiormente estabelecida quem diz assimilação mental diz, de fato interdependência entre o assimilante e o assimilado, pois essa assimilação não poderia ser, desde logo, a identificação de um dado com uma realidade interna já totalmente constituída. Assimilação é apenas um dos polos do processo de adaptação, do qual a acomodação é o outro Pólo; por consequência, longe de consistir numa força substancial e permanente que se apresentaria a consciência sobre a forma de um dado imediato, a assimilação é uma atividade de relação que une o mundo exterior ao mundo interior, mas exclui toda a experiência direta tanto de um quanto do outro.

Assim, o código é parte das representações mentais e da organização do pensamento para facilitar a comunicação entre as pessoas e a comunicação com o mundo interior, ou mental.

Desse modo, conforme as necessidades da caminhada do projeto, de acordo com as orientações da psicogênese da língua escrita, realizamos atividades que possibilitaram a compreensão dos níveis linguísticos de aprendizagem da leitura e da escrita no qual se encontravam as educandas camponesas, sujeitos da aprendizagem do alfabetamento que descrevemos nestas linhas. Foram buscas necessárias para que pudessemos ter elementos didáticos suficientes para realizar os planejamentos e atender à capacidade linguística, em termos de leitura e escrita de cada um.

Para a realização do vínculo entre a alfabetização e o letramento, demos continuidade aos círculos dialógicos que cada palavra exige ao planejar a problematização de cada palavra geradora requer. Nesse momento, percebemos confluências entre o pensamento de Freire, Vygotsky e Piaget, constatação já apontada por Gadotti (2001), diante dos aspectos da realidade dos educandos e educandas quando se trata de a mediação pedagógica ser iniciada com a codificação da palavra e o tema gerador, e sua posterior problematização expressa na dialógica da pedagogia freireana.

Desse modo, depois de explanar pontos de ligação entre os estudiosos de apoio à nossa pesquisa e os caminhos traçadas pelas vidas dos interlocutores do estudo, de modo conciso, apresentamos elementos indicados pela **Alfaetranda B** sobre sua trajetória de vivências, antes de migrar para Rondônia.

A **Alfaetranda B** nos informa que acumulou experiências que se cruzaram com as atividades realizadas aqui no estado. Ela nasceu no estado de Minas Gerais, na cidade de Conselheiro Penas, distrito de Alvarenga, e trabalhava na roça com os pais. Saiu de casa aos 11 anos, e a migração para Rondônia aconteceu em 1990. Ao chegar em Rondônia, morou em Mirante da Serra, e ali cultivava a terra na condição de meeira.

A respondente e seus irmãos adotivos entraram no MST e por meio do movimento, ela se integrou na prática da catequese católica. Atualmente, para o sustento, reúne a aposentaria e o que ganha com a produção pelo cultivo de milho, abóbora, batata, banana, hortaliças e a criação de pequenos animais, como os frangos, cuja produção é negociada com o PAA através da Arca. Trabalhou ainda como diarista, também em atividades do campo. Frequentou uma escola orientada pelo Mobral em Minas Gerais quando adulta, mas apenas por dois meses.

A terceira respondente, a **Alfaetranda C**, é natural de Colatina, município do estado do Espírito Santo, e morava na cidade de Jaguaré, antes de vir para Rondônia. Guarda lembranças de experiências agrícolas no campo e de cuidados com a criação de pequenos animais domésticos quando ajudava os pais na infância e na adolescência.

Casou-se com um camponês da localidade e continuou a mesma rotina de trabalho em atividades camponesas junto ao esposo. O sustento das necessidades vitais é proveniente do trabalho que advém da produção camponesa no cultivo do feijão, banana, milho, café, arroz, frutas e hortaliças, além da criação de galinhas e porcos.

Pelo fato de a pequena produção camponesa ser insuficiente, a informante e o esposo, além dos seus pais, eram diaristas do campo para complementar o sustento, pois a terra onde trabalhavam no Espírito Santo não era própria — eles eram meeiros²⁸. Migraram para Rondônia com o objetivo de conquistar a terra, cujo alcance se deu pela aquisição de um alqueire de terra no Acampamento Che Guevara.

A área do ACG que foi dividida com os camponeses e com as camponesas era conhecida como Fazenda Morimoto. A respondente revela ainda que o nosso projeto A militância do MST reivindicou a mudança do nome para Acampamento Che Guevara. representa para ela a primeira escola, pois quando era criança os pais não

²⁸ De acordo com Clodomir de Moraes (2003, p. 390) é o mesmo que Média - metade de uma colheita que o parceiro meeiro é obrigado a pagar ao proprietário da terra.

tinham condições de mandar os filhos para o centro urbano para frequentar a escola. A quarta respondente das interrogações que levantamos nos círculos dialógicos foi categorizada como **Alfaetranda D**. Nasceu no estado de Minas Gerais, na cidade de Itambacuri, e lá já tinha experiências no campo. Como meeira, plantava junto aos pais arroz, milho, feijão e mandioca para consumo doméstico.

Para complementar o sustento da família, o pai trabalhava em diárias nas terras dos fazendeiros. Com as economias adquiridas por meio das diárias, foi estimulado pela campanha nacional em torno das terras da região Norte, que ficou conhecida pelo slogan: “Terras sem homens para homens sem-terra”²⁹. Essa foi a razão principal para a família migrar para Rondônia, onde comprou terra. Revela ainda que conquistou terra pelo MST, que à época tinha como coordenação Luzinei Barreto, e participou sistematicamente das atividades do movimento. Hoje, a aposentadoria complementa o sustento da família, junto ao implemento do cultivo do milho, feijão, mandioca, café, manga e inhame que continuam até agora na produção para o consumo doméstico.

Também ao longo da vida não teve acesso à escola, pois o pai não concordava que as filhas mulheres precisassem de estudar. A participação nas atividades para alfaetrar do projeto que foi analisado nessa descrição confirma a primeira frequência sistemática, embora o atendimento aconteça, apenas duas vezes por mês, considera satisfatório.

Vale salientar que os camponeses pobres que migraram para Rondônia, se deslocaram de outras regiões do país. Apesar da forte presença constatada de migrantes nordestinos, predomina a migração oriunda das regiões Sul e Sudeste. São pessoas que em sua maioria vieram empurradas pelas condições inóspitas da seca do Nordeste. No caso de migrantes das outras regiões, o deslocamento deveu-se às dificuldades colocadas pelo desemprego devido ao avanço da mecanização que já avançava inclusive no campo, nas regiões do país mais adiantadas economicamente.

Assim, mesmo conhecendo o slogan “Terras sem homens para homens sem-terra”, usado na ditadura militar, de 1969 a 1974, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, nem todos os migrantes tinham consciência que por trás dessa campanha nacional, havia uma desconsideração em torno das reais necessidades dos indígenas e do desrespeito ao modelo de vida e produção dos povos da região amazônica, da

²⁹ Expressão viva dos governos militares em escancarado desprezo em torno da presença das populações tradicionais – os indígenas – como importante e maior população do Brasil na Amazônia

qual Rondônia é parte. Não tinham também ideia de que o genocídio promovido desde a invasão dos europeus se arrasta ao longo da história, e que ainda não cessou.

Nesses termos, concernente ao estímulo da migração de pessoas de outras regiões para região amazônica, Ovídio Amélio de Oliveira (2019, p.164), nos aponta que:

[...] levas de migrantes foram destinadas à Amazônia mediante uma estratégia política de ocupação da região, sobretudo a partir das políticas oficiais de colonização concebidas pelos militares, das quais o slogan propagandístico “terras sem homens para homens sem-terra” perfazia uma psicosfera que atraía famílias do Sul e do Nordeste para habitar o espaço amazônico, considerado de maneira errônea pelo governo da época como “vazio”. Rondônia, nesse momento, recebeu grandes contingentes de migrantes que procuravam se assentar na região, porém, de acordo com Santos (1982a), e dada a incapacidade administrativa do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), muitas famílias não puderam ser assentadas; fato que aumentou o “déficit” de assentamentos e desencadeou uma série de outras ações, como a especulação imobiliária dirigida ao enriquecimento ilícito dos agentes envolvidos no processo de distribuição das terras.

Um outro slogan que fez parte da política do governo militar, que recebeu o nome de Plano de Integração Nacional — PIN, promoveu atração para a vinda de migrantes pobres e de empreendedores de negócios vantajosos. O plano envolveu uma outra bandeira política como slogan: “Integrar para não entregar”, também carregado de profundo cunho ideológico de opressão de classe pelo interesse de concentrar riquezas com a explorando da região amazônica. Essa política conseguiu atrair pessoas que acreditavam na ideia passada pela almejada terra “vazia”, o “Eldorado brasileiro”. Nesse ambiente que se inscreve o campo empírico analisado, Rondônia ficou conhecida também como a Canaã brasileira.

Os slogans “Terras sem homens para homens sem-terra” e “Integrar para não entregar” consistiram em pretensa defesa do território brasileiro da Amazônia para salvá-lo de invasões estrangeiras, pois a intensa exploração das riquezas da região se aprofundou com a presença de multinacionais que aqui penetraram, por intermédio da burguesia local e do imperialismo em acordos firmados com o governo militar.

As camponesas envolvidas no estudo e suas famílias aqui chegaram empurradas por essa política da ditadura militar, cujos reflexos predatórios da época, perduram até os dias atuais. São políticas que avançam com a invasão de terras em áreas destinadas à preservação ambiental, e o governo de Rondônia estimula a expansão do agronegócio nas referidas áreas.

Logo, são importantes aqui as informações que as camponesas apresentaram sobre suas vidas. Representam informações de aspectos históricos e geográficos que

se entrelaçam e continuam em combinações de múltiplas aprendizagens, que retratam sínteses de conteúdos refletidas no letramento e, nesses momentos, aspectos da realidade que traçamos nos escritos. A capacidade de letramento flui de maneira satisfatória nos momentos da problematização das palavras e dos temas geradores.

Adotamos também a organização de um quadro para melhor interpretar os discursos dos integrantes da equipe executora da curricularização da extensão, que colaborativamente participaram dos procedimentos de ensino e aprendizagem como alfaletadores.

O quadro aludido tem o objetivo de apresentar um panorama geral das experiências das educandas camponesas, de modo semelhante ao quadro anterior.

Assim, segue um panorama dos alfaletadores com formação em processo.

Quadro 7 – Informantes alfaletadores que participaram das atividades da extensão no ACG em AAP

Alfaletadores ³⁰	Realidade X Trabalho	Formaçã o inicial continua da	Migração País/Região	Experiências que se cruzam
Alfaletadora 1	Experiência permanente no campo e trabalha no campo	Continuada	Espírito Santo Sudeste/Brasil	Realiza plantios e cuidados com animais desde a infância e participa de projetos agroecológicos. Entrega produção no PAA. Mora e trabalha no ACG em AAP. É militante do MST e executa a ação de extensão no processo de alfaletamento. Colabora na execução de todas as ações do projeto que aconteceram no acampamento.
Alfaletadora 2	Experiência no campo, hoje em educação como estudante	Continuada	Santa Catarina Sul/Brasil	Experiência no campo durante a infância. Estuda processos de ensino e aprendizagem no alfaletamento. Mora em RM e executa a ação de extensão do processo de alfaletamento com as camponesas no ACG em AAP. Colabora na execução de todas as ações do projeto.
Alfaletadora 3	Experiência no campo, hoje em educação como bibliotecária	Continuada	Minas Gerais Sudeste/Brasil	Experiência no campo durante a infância e a adolescência. Hoje trabalha na educação como bibliotecária, mora em RM e executa a ação de extensão do processo de alfaletamento no ACG em AAP.

³⁰ Para a exposição do quadro 7, que integra os sujeitos informantes da investigação, os categorizamos como alfaletadores/as por numeração de 1 a 7.

Alfaletadora 4	Experiência no campo, hoje em educação como professora	Continuada	Rondônia Norte/Brasil	Experiências no campo durante a infância. Hoje mora em RM e trabalha como professora que forma professores no curso de Pedagogia do <i>Campus</i> Rolim de Moura. Executa a ação de extensão no processo de alfaletamento no ACG em AAP.
Alfaletador 5	Experiência no setor urbano e convivência com educação florestal	Inicial	Mar Del Plata Argentina	Experiência no setor urbano e convivência com educação florestal em projetos agroecológicos dos quais as camponesas do acampamento têm participado, ligado ao Viveiro Cidadão. Mora em RM e executa a ação de extensão do processo de alfaletamento no ACG em AAP.
Alfaletadora 6	Experiência no campo, hoje estudante	Inicial	Rondônia Norte/Brasil	Experiência no campo durante a infância e a adolescência. Membros da família conquistaram terra pelo MST. Hoje é estudante, desenvolve atividades de ensino com crianças e mora em RM. Participou de atividade da ação de extensão do processo de alfaletamento no ACG em AAP.
Alfaletadora 7	Experiência no campo, hoje em educação	Inicial	Mato Grosso do Sul Brasil/Centro-Oeste	Experiência no campo na infância e adolescência. Hoje mora em RM e conjuga as atividades de estudante com atividades de ensino com crianças. Executa atividades de extensão no estudo e na produção dos materiais didáticos que atendem ao processo de alfaletamento no ACG em AAP e demais ações do projeto.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Conforme expressamos no quadro 7, acima, optamos por categorizar os informantes alfaletadores pelos números de 1 a 7. São, portanto, os informantes acadêmicos em formação inicial e continuada, ingressos e regressos dos cursos de Pedagogia e de Educação do Campo. Dentre os sete informantes alfaletadores, encontra-se uma professora do curso de Pedagogia, logo, do curso que abriga o projeto de curricularização da extensão que analisamos nesta investigação.

Dando sequência aos aspectos de experiências dos integrantes do nosso estudo, destacamos as narrações dos aspectos relevantes da história de vida dos executores do projeto, quais sejam: um acadêmico ingresso e duas acadêmicas, uma ingressa e a outra egressa do curso de Pedagogia. A acadêmica egressa da Pedagogia é hoje ingressa do curso de PPGE/UNIR - Programa de Pós-Graduação em Educação, cuja dissertação de mestrado analisa nosso projeto com o título de

Construindo pontes: o projeto de extensão universitária e o alfabetramento de mulheres camponesas do Acampamento Che Guevara no interior de Rondônia³¹.

Participaram também como membros da equipe executora, portanto, alfabetradores em formação inicial e continuada, um acadêmico ingresso e uma egressa da licenciatura de Educação do Campo, que juntos aos demais integrantes, foram produtores e organizadores de informações sobre o conjunto de suas experiências e as confluências com as ações realizadas na trajetória do projeto de extensão.

Por conseguinte, para efeito de triangulação das informações no processo de análises dos resultados, elegemos registros de breves informações acerca da história de vida de cada um, para percebemos as confluências com conhecimentos de trabalho no campo, como pontos de encontro com as experiências das camponesas do ACG, nos aspectos de que se interconectam com os saberes que vivenciamos nos diferentes espaços da sociedade.

Desse modo, depois de articular as anotações acerca do contexto da realidade vida das camponesas alfabetrandas, damos continuidade com os contextos de realidade da vida dos membros da equipe executora do projeto. Seguem, assim, informações dos demais integrantes do projeto no tocante à percepção dos resultados satisfatórios e fatores que precisamos acrescentar ou modificar para melhorar os resultados nas edições subsequentes.

Assim, eis as informações apresentadas pela **Alfaletradora 1** sobre a história de si. Igualmente aos demais componentes dos participantes da extensão em AAP, mora e trabalha no ACG. É egressa do curso de licenciatura da Educação do Campo e escreveu o trabalho de conclusão do curso (TCC) com o título Educação de mulheres camponesas no acampamento Che Guevara: limites e desafios. Esse TCC inspirou o projeto do qual parte das ações funcionam no ACG, que o estudo em pauta analisou os resultados do processo de alfabetramento desenvolvido com quatro trabalhadoras camponesas do mesmo acampamento e descritos neste texto de tese.

A **Alfaletradora 1** diz que antes de migrar para Rondônia, morou na cidade de São Mateus, no estado do Espírito Santo, onde nasceu. Aprendeu a lidar com atividades do campo ainda na infância, através de orientações do próprio pai. Seu pai conciliou o trabalho de motorista com a experiência do campo em terras adquiridas

³¹ Trata-se de uma dissertação que teve como objeto de estudo as atividades realizadas pelo projeto cuja análise descrevemos neste texto.

nas cidades de Cacoal e Médici, em Rondônia. As dificuldades que enfrentou o levaram a complementar o sustento trabalhando em terras como meeiro.

A informante, ao se fixar no ACG, começou a produzir nas terras advindas da luta no MST, que dividiu com o pai, mas ainda não conquistou o título de posse dessas terras. Todos os camponeses e camponesas esperam resultado de processo judicial junto ao INCRA. Os frutos da produção no campo advindo do trabalho das camponesas e dos camponeses são comercializados por intermédio da Associação Regional de Cooperação Agrícola (ARCA), que funciona no interior da sede do ACG em AAP.

Para comercializar os produtos com o Programa de Aquisição de Alimentos — PAA, é preciso passar pelos critérios exigidos pela CONAB³² junto à Arca, que se encarrega de orientar e intermediar. Tais produtos abastecem a feira da cidade e o comércio local, que vende as mercadorias cultivadas no acampamento, tais como: café, alface, almeirão, cebola, rúcula, couve, coentro, banana-nanica, maçã, mandioca, abóbora verde e madura, pimenta doce, milho-verde, limão rosa e hortaliças em geral.

Dentro desse contexto se inserem as vidas das trabalhadoras camponesas envolvidas no estudo, que residem e trabalham também no Acampamento Che Guevara. Todas acumularam ao longo da vida experiências com o trabalho produtivo no campo e são migrantes da região Sudeste. Entre as cinco camponesas que trabalham e moram no acampamento, duas migraram de Espírito Santo e três de Minas Gerais. Assim, todas migraram da mesma região em estados limítrofes — a região Sudeste. Quatro participaram do projeto no processo de formação de alfaetrandas e uma no processo de formação de alfaetradora.

No acampamento, o que as unifica são as atividades de cultivo da terra e de criação de animais, além das atividades do movimento para garantir a posse do acampamento. Desse modo, integram-se nas atividades em defesa de assegurar a conquista da terra para o acampamento se converter em assentamento. Para isso, acompanham as lutas indicadas pelo MST e pelo MPA, sobretudo no tocante às ações judiciais para a conquista do título de posse das áreas onde moram. Também se mantêm unidas pelas reuniões, cursos e orientações do Instituto de Assistência

³² Refere-se a uma empresa pública, com sede em Brasília e representações locais, para atender a todos os estados do país. Faz parte das ações do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Agricultura Familiar. O MDA foi extinto no governo Temer e foi reaberto no governo Lula, agregando as ações da Agricultura Familiar.

técnica e Extensão Rural — EMATER, para colaborar no cuidado com a terra e, particularmente no caso das mulheres camponesas, com as hortas que cultivam e outros produtos, cujo modelo de produzir são acompanhados pela Arca para serem negociados com o PAA. Por conseguinte, tanto as experiências de trabalho quanto a ligação com os movimentos sociais conformam a história de vida que as unem em semelhanças de conhecimentos. Nesse sentido, Souza, (2019, p. 109) aponta que:

A história se ocupa de fenômenos que ocorrem em determinado espaço e tempo. Ao recortar e organizar fatos do tempo e do espaço, constrói infinitas possibilidades para sua compreensão. Ao empregar uma teoria e desenvolver uma metodologia, produz e atribui sentido ao passado. Mas é pelo uso, pela análise pela crítica os fatos históricos que uma história se compõe pelo modo como cada sujeito reivindica suas múltiplas narrativas pessoais e subjetivas.

Desse modo, apontamos em síntese as experiências da **Alfaletadora 2**, que nasceu em Santa Catarina e com quatro anos imigrou para Rondônia, onde se encontra até os dias atuais.

A respondente fala que tem memórias do tempo de criança e adolescência sobre a cidade onde cresceu e teve as primeiras experiências com a educação escolarizada, que foi no distrito de São Domingos, município de Costa Marques. É uma localidade que faz divisa com a Bolívia. À época, lá tinha poucos moradores e de maioria camponesa.

Confirma que enfrentou muitas dificuldades naquela cidade. Tudo era de difícil acesso. Entrou atrasada na escola; pelo fato de ser do mês de junho, não poderia entrar na escola em 1997, pois completaria sete anos após o mês estipulado pela legislação, que seria o ideal para iniciar a escolaridade dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, diz que se lembra de uma experiência que teve com a escolinha rural. Havia uma professora que tinha aproximadamente uns 16 anos, e que os pais não gostavam que ela andasse sozinha pelas estradas de chão em meio às matas fechadas. Desse modo, pediram para meus pais que deixassem que fosse com ela às aulas para fazer companhia. A professora a conduzia na garupa de bicicleta e chegavam à escola. Os colegas eram de faixas etárias diferenciadas e separados por fileiras — as meninas de um lado, e os meninos do outro lado da sala. A escola era de madeira, inclusive a cobertura, e nas frestas eram amparadas por folhas de coqueiros para protegê-los do sol.

Sobre o fato de as narrativas da alfaletadora lembrarem as epopeias romanceadas, Souza, (2019, p. 109), nos diz que:

É pela narrativa que o passado adquire um sentido prático, pela qual conseguimos acessar representações significativas nas ações empreendidas no tempo. É desse modo que reconhecemos um pouco do passado vivido, da tomada de decisões e das escolhas da vida cotidiana.

Foi decisiva a força de vontade dos pais, o sentido de solidariedade mobilizada pelas duas famílias, conforme nos revelou a alfaetranda 2, que se interessavam que sua filha, a criança alfabetizanda, tivesse acesso à educação escolarizada. Igualmente a família da professora da adolescente de 16 anos, que atendia a ela e as demais crianças precocemente, na condição de alfabetizadora.

Dessa forma, os encontros de saberes escolarizados com os saberes escolarizados da humilde escola do campo, que tinha uma adolescente como professora, possibilitaram que se materializasse a frequência de ambas por meio de ações colaborativas, à semelhança da trajetória do projeto analisado neste texto.

São sentidos colaborativos da existência que emergiram nas atitudes das duas famílias: da adolescente, professora, e da criança em fase de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para ter o direito ao atendimento a uma escola do campo nas condições reveladas pela informante 2, sobre si e sobre a adolescente encorajada pelos pais de ambas, adentraram em meio aos arvoredos, lugares íngremes. Tudo isso para que acontecessem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita de todos os envolvidos com as dificuldades de camponeses pobres neste país e com peculiaridades bem difíceis, sobretudo nos recantos da região amazônica.

Tais revelações são pontos importantes de convergências entre as experiências da informante 2, que facilitaram a cumplicidade entre as alfaetrandas e alfaetradores/as, em aspectos necessários na dialógica no momento das mediações do processo de ensinar e aprender. A respondente indica que essas ocasiões ficaram marcados em sua memória e que há muito tempo não recordava essas experiências.

Nessa caminhada, o estudo adotou o modelo da pesquisa colaborativa, que se combina com as análises das ações da curricularização da extensão do projeto, cujas informações analisadas foram produzidas no decorrer dos círculos dialógicos, nos planejamentos das atividades, relatórios e nos cadernos das alfaetrandas. Logo, foi o modo peculiar das ações que ocorreram a partir do momento em que foram escolhidas as palavras e os temas geradores, os quais têm a sua culminância para o alfabetamento, na prática da problematização de cada palavra.

Podemos perceber que pelo diálogo problematizador, que simultaneamente oferece conteúdos multifacetados de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita ao ser orientado pela pedagogia freireana, flui o processo de alfabetamento no espaço escolar. Esse é o momento da cumplicidade de saberes encontrados no referido diálogo das realidades diferenciadas de educadores e educandos, que se entrelaçam. Sobre aprendizagens da vida nos diversos espaços por onde atuamos e nos relacionamos com outras pessoas, Delory-Momberger (2008, p. 108), afirma que:

Soma-se a temporalidade do processo de educação, estendida sobre toda a existência, a dimensão de uma "aprendizagem" generalizada do conjunto dos domínios da vida: não se aprende apenas em lugares especializados de ensino e de formação (dos quais a escola é o protótipo), nem se aprende apenas segundo formas estruturadas e nem mesmo sempre de modo intencional. A "vida" oferece uma multiplicidade de momentos, espaços, situações e inter-relações, dos quais resultam efeitos de formação e "aprendizagens". Aprende-se sem intenção preconcebida, escutando o rádio, lendo um romance, indo ao cinema; aprende-se sem ter consciência disso no trabalho, na rua, com a família e com os amigos; aprende-se "querendo aprender", buscando uma informação na internet ou numa enciclopédia, e aprende-se, evidentemente conforme os currículos e os programas na escola e na universidade (Aspas da autora).

O sentido trabalhado por Delory-Momberger (2008), nas palavras acima, entra em consonância com aspectos de Freire e relação à necessidade de o educador compreender a realidade do educando, realidade essa que diz respeito ao conjunto das experiências acumuladas no percurso de vida do educando e do educador. Esses saberes não advêm apenas dos conhecimentos indicados pelos conteúdos do currículo escolar; são saberes que estão na dimensão da vida dos alfabetandos e alfabetadores.

Nessa perspectiva, Freire (2010), nos ajuda a perceber quais são os momentos por excelência no ato do ensinar e aprender, através do uso de palavras e temas geradores. É justamente nos diálogos para a problematização da palavra codificada que acontece o processo do letramento que, unido ao ensino da escrita e da leitura, alcança o alfabetamento. Freire (2010, p. 65), acrescenta que:

[...] O fundamental, porém, é que a informação seja sempre precedida e associada a problematização do objeto em torno de cujo conhecimento ele dá esta ou aquela informação. Desta forma, se alcança uma síntese entre o conhecimento do educador, mais sistematizado, e o conhecimento do educando, menos sistematizado — síntese que se faz através do diálogo.

Adotamos nas ações pedagógicas do projeto o modelo de formação, que conjuga a prática da dialógica freireana para a ação docente ao olhar através da análise indicada por estudos colaborativos. E assim, na trajetória das atividades colaborativas do projeto de extensão todos se cooperam no ensinar e aprender. São

colaborações mútuas em níveis diferenciados, em situações que todos crescem em termos de aprendizagem, pois enquanto o educando aprende também ensina. Da mesma forma que enquanto o educador ensina também aprende em relações de cumplicidade educacional de ensinar e aprender. São lições que a pedagogia freireana deixou para educadores e educandos.

Depois de tratar sobre as experiências da informante 2, em breves palavras descreveremos aspectos da **Alfaletadora 3** quanto ao panorama de suas experiências que, de acordo com os aportes teóricos do estudo, fazem parte de elementos necessários para compreendermos com maior velocidade os conteúdos escolarizados em pontos de encontro com as experiências de vida.

A informante 3 é também migrante que nasceu em Minas Gerais e mudou para Mato Grosso, região Centro-Oeste, e hoje se encontra na região Norte, em Rolim de Moura, Rondônia. Na condição de andarilha, certamente as experiências de cada lugar por onde passou não são comportadas nestas páginas. Mas a nossa informante, na qualidade de alfaletadora em processo de formação continuada, reforçou que na infância e na adolescência morava no campo e participava de atividades junto ao pai, em cuidados com o gado, e apreciava as maravilhas que o campo pode oferecer, principalmente no mundo imaginário de criança, em que o pensamento voa junto com as aves e o vento.

As experiências reveladas nesse percurso antes de migrar para Rondônia são partes de experiências que se combinam às vivências das alfaletadoras com as quais realizamos atividades de ensino e aprendizagem para desenvolver processos de alfaletamento.

Atualmente, a **Alfaletadora 3** mora em RM e trabalha como bibliotecária na Biblioteca Fernando Pessoa do *Campus* Rolim de Moura da UNIR, além de colaborar com a realização das ações na extensão universitária analisada neste estudo, em processos de alfaletamento para as camponesas do ACG em AAP.

Pinto (1991), ao tratar do desenvolvimento da criticidade por meio da educação escolarizada, remete-nos à dialógica freireana, quando aborda o *Conceito crítico da educação como diálogo entre os educadores*. Esse encontro de ideias nos impulsiona a analisar pontos de convergências entre saberes vivenciados por educadores e educandos e sua importância nas relações pedagógicas do ensinar e do aprender na escola. Nesse sentido, Pinto (1991, p. 116), nos alerta que:

[...] A relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca, de experiências, um diálogo. O educador ingênuo não reconhece no aluno sua

qualidade de *sujeito* e por isso julga ser o único sujeito do ato pedagógico. Com isso corrompe e deixa incompreendido tudo o que é essencial a este ato: o encontro de consciências (Grifo do autor).

São encontros de consciências em níveis diferenciados; na relação de cumplicidades de saberes, todos os sujeitos envolvidos em processos de ensino aprendizagens elevam saberes para patamares superiores ao que se encontravam no ponto de partida. Porém, o ponto de chegada é infinito. Depois de uma síntese na aprendizagem, surgem novas interrogações.

Depois de termos comparado os discursos da alfaletadora 3 e fazer o cruzamento do que se expressa nas experiências trabalhadas com base nas ideias convergentes de Freire (2010) e Pinto (1991), confirmam-se as análises materializadas na prática escolar em relações de ensino e aprendizagem entre educadores e educandos. São encontros de consciências diferenciadas, porém, de aprendizagens mútuas de conteúdos da consciência de cada um, que se expressam na realização dos diálogos. Temos, portanto, agora, relatos de experiências decorrentes do terceiro círculo dialógico com participação dos informantes alfaletadores, integrantes da equipe executora do projeto, processos de formação inicial e continuada.

Neste momento, registra-se a experiência da **Alfaletadora 4**, que revelou sobre a fase de vida e diz que é filha de camponeses, que residiam no campo em Rolim de Moura. Ainda na fase da infância, por questões de ordem familiar, precisaram mudar para a zona urbana no ano de 1995 e naquele momento, foram acolhidos por uma família de classe média.

Os pontos de encontro entre suas dificuldades e as dificuldades enfrentadas pelas alfaletadoras e demais alfaletadores, quanto ao deslocamento, vida particular e seus afazeres, vem ao encontro do passado da minha mãe, que sempre lutou para atingir os seus objetivos. Tinha apenas quatro anos de escolaridade, mas era de um conhecimento enorme que a vida ensinou. Esses sentidos são importantes para a prática docente, e muitos deles aconteceram nos momentos em que partilhamos os conteúdos indicados pelas ações do projeto.

A informante faz parte do quadro de professores do curso de Pedagogia do *Campus* Rolim de Moura, como professora substituta. Afirma que depois de ter participado dos encontros, a partir da segunda edição do projeto em 2023, sentiu-se motivada a prosseguir com participação constante nas ações posteriores. Assim, regressa na formação continuada, através das atividades de formação de

alfaletradores e na composição de equipe executora das atividades colaborativas.

O **Alfaletrador 5** participou do processo de formação na extensão universitária, desenvolveu experiências nas fases da infância e adolescência no setor urbano. Porém, ao iniciar sua vida adulta e na condição de acadêmico ingresso no curso de Pedagogia, teve a oportunidade de passar por experiências ligadas à educação florestal em projetos agroecológicos.

Essas experiências, vinculadas às suas atividades no Viveiro Cidadão, são vinculadas aos conhecimentos das camponesas alfaletrandas que têm participado do projeto de extensão e que moram e trabalham no ACG em AAP. Ao colaborar nas atividades do projeto, percebeu mais pontos de encontros de saberes, especialmente na problematização das palavras geradoras nos processos do alfaletramento, em aspectos ligados às práticas agroecológicas.

O informante fala, que embora não tenha tido uma experiência de vida diretamente comparável a das camponesas, percebe alguns que alguns pontos de encontro de experiências podem ser traçados em torno da valorização do trabalho e da comunidade. Segundo ele, desde muito cedo foi educado sobre a importância do trabalho, por mais árduo que possa ser. Aprendeu que a colaboração em equipe é um valor fundamental que atenua a dureza do trabalho.

Revela que, por meio da observação, constatou que as camponesas também compartilham desses valores com trabalhos de mutirão, demonstrando grande dedicação ao trabalho no campo e forte senso de comunidade. As camponesas, por sua vez, lidam com desafios como a luta por terra, acesso à educação e à saúde. Apesar das diferenças nos contextos, a persistência e a busca por soluções são características comuns. As camponesas, muitas vezes, também demonstram um desejo de aprender e de desenvolver conhecimentos de novas técnicas agrícolas e de aprimorar conhecimentos para garantir melhores condições de vida.

A **Alfalettradora 6** tem experiência no campo na infância e na adolescência. Membros da família conquistaram terra pelo MST. Hoje, é estudante, mora em RM e participou de atividade da ação de extensão do processo de alfaletramento no ACG em AAP. Participou do projeto de extensão e alfabetização de jovens e adultos no Centro de Convivência do Idoso (CCI) do município de Rolim de Moura, fizemos a relação entre teoria e prática. Com o público já conquistado, realizamos uma conversa, para a partir daí descobrir o nosso tema gerador. Com o tema gerador já escolhido (palavras que mais foram ditas), desenvolvemos um texto sobre o tema que

inicialmente foi batata e depois café. E então fizemos a decodificação das palavras e começamos a trabalhar com as educandas e os educandos partindo das vivências deles.

Essa experiência serviu como grande impulso em sua formação acadêmica, pois –relacionando a teoria freireana com a prática — podemos ver que realmente as pessoas conseguem desenvolver melhor a partir daquilo que elas já conhecem, principalmente quando se trata de adultos e idosos. Além disso, as crianças também conseguem compreender melhor o conhecimento a partir daquilo que elas vivenciam. Conforme os elementos apresentados pela **Alfaletadora 6** em torno de suas impressões acerca do projeto, referentes às curiosidades despertadas nos alfaletandos, tais curiosidades podem gerar conhecimentos novos. Tais conhecimentos, que partem de saberes da cultura primeira na relação com a cultura elaborada, precisam ser elevados para patamares superiores, de acordo com as ideias que Snyders (1988), nos apresenta.

A **Alfaletadora 7**, também relatou suas experiências no campo nas fases da infância e adolescência. Nasceu em Dourados, Mato Grosso do Sul, mas cresceu no estado de Rondônia, no município de Rolim de Moura, onde mora atualmente. Conjugava as atividades de estudante com atividades do ensino com crianças. Executa ações da extensão nos estudos dos aportes teóricos que orientam as atividades, bem como na produção dos materiais didáticos que atenderam aos processos de alfabetramento das camponesas no ACG em AAP e demais ações do projeto.

Tem experiência no campo, por ser filha de lavradores e ter morado em sítio. Ajudou a família no cultivo de terra, arroz, feijão, milho, abóbora etc., e na criação de galinhas. A alfaletadora, durante esse período que morou no sítio, estudava no 9º ano do Ensino Fundamental e, durante dois meses trilhava um percurso de quatro quilômetros de bicicleta, até alcançar um ônibus para chegar à escola.

Nas palavras da **Alfaletadora 7**, nas histórias de vida da alfaletanda observada por ela, pôde perceber elementos que se cruzam com aspectos da vida da própria alfaletadora. Em seus relatos, a alfaletanda conta sobre sua infância no campo e também sobre as dificuldades que ela enfrentou para estudar, com um agravante para a alfaletanda: não se tratava apenas de condições econômicas, mas condições ligadas ao machismo, sob o pretexto de que a mulher não precisa estudar.

Demonstramos em breves linhas como os aspectos da realidade das trabalhadoras camponesas — alfaletandas — dos executores da extensão

universitária — os alfaletadores — se cruzam, bem como os conhecimentos provenientes das relações de trabalho e demais relações sociais, que concorrem para tal realização. São experiências cujos elementos possibilitaram, através da dialógica, transformá-las em conteúdos para o ensino da leitura e escrita vinculada ao letramento.

Para dar continuidade à descrição dos resultados do nosso estudo, o item seguinte consiste em detalhar com maior precisão os caminhos teóricos e metodológicos do desenvolvimento das ações de extensão perante as sínteses de aprendizagens possibilitadas pelos aportes dos diversos estudiosos que nos guiaram na ação e nos ajudaram nas análises e descrições deste texto.

4.2 PROCESSOS METODOLÓGICOS DAS AÇÕES NA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO PARA ALFALETRAR AS EDUCANDAS NO ACG EM AAP

A investigação comportou a realização de uma diversidade de ações que, simultaneamente registrávamos e organizávamos, para, finalmente cruzar as informações com os aportes teóricos, a fim de responder a problemática do estudo, cujos resultados da curricularização da extensão trabalhada pelo projeto-piloto que apresentamos aqui.

Dessa maneira, a análise comportou o olhar em múltiplas ações, o que exigiu simultaneamente a utilização de vários procedimentos e instrumentos de análises: a análise do discurso com base em Orlandi (2009), Bakhtin (2016, 2011, 1992), e, Vygotsky (1991, 1993, 2001, 2004, 2010), e o cruzamento com as convergências nas ações do projeto quanto à aplicabilidade dos pressupostos freireanos em comparação com a categoria Trabalho. Isso nos conduziu para a adoção dos círculo dialógicos como principal instrumento de produção e organização de informações para a realização das nossas análises.

Assim, para iniciar as atividades do projeto, foi imperioso promover a realização do Primeiro Círculo Dialógico, que ocorreu em fevereiro de 2022. Esse foi o momento de registrar e organizar as informações relevantes para elaborar o projeto de curricularização da extensão, que foi oficializado em junho de 2022, como projeto itinerante e permanente no interior do curso de Pedagogia do *Campus Rolim de Moura*. Consistiu na realização de duas edições do projeto permanente, que funcionou de modo itinerante em dois espaços de trabalhos em cidades diferentes: Rolim de Moura e Alto Alegre dos Parecis. Porém, nosso estudo ocupou-se da análise dos

resultados das ações realizadas em AAP no ACG, que descrevemos aqui.

O exposto acima decorre do círculo dialógico realizado mediante questionamentos que foram gravados e transcritos e podem ser apreciados a partir do **Apêndice C1**. Dessas transcrições, ao seguir os critérios indicados pela orientação metodológica freireana, a princípio, retiramos 68 palavras-chave, que são aquelas que mais se repetem nos discursos dos alfaletandos, de maneira que atende a um dos requisitos do método para alfabetizar que Freire categorizou como palavras geradoras.

Para que possamos ter uma ideia, são exatamente aquelas palavras que mais se repetiram nas narrativas de vida das camponesas, quer sejam orais ou escritas. No caso dos camponeses presentes nos círculos dialógicos, para a finalidade indicada, as narrativas oralizadas foram gravadas e transcritas. Essas transcrições resultaram nas 68 palavras que seguem no **Quadro 8**, a seguir, das quais refinamos os critérios específicos em termos linguísticos e a relação dessas palavras com os critérios que permitem, pela prática dialógica, exercitar aspectos que possibilitam o processo do letramento.

São precisamente nessas palavras que encontramos simultaneamente palavras e temas geradores indicados pelos pressupostos das contribuições freireanas. Freire (2011), nos explica que as palavras/temas geradores, por serem carregados de sentidos da vida dos educandos e educadores, comportam os conteúdos da realidade universal, nacional, regional e local em sua amplitude dos saberes escolarizados de todos os níveis de ensino.

Assim, os conteúdos mais perceptíveis dizem respeito aos aspectos históricos, geográficos, políticos, sociais e econômicos etc. Ao considerar os aspectos apontados, o educador se ocupa do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita. De acordo com a defesa sobre a qual Soares (2020), trata quanto ao letramento, a orientação freireana possibilitou resultados no alfaletamento expressas nas múltiplas atividades realizadas pelo projeto com as camponesas do ACG em AAP.

O quadro 8, abaixo, apresenta parte dos passos teóricos e metodológicos da orientação freireana, que seguimos nas atividades do projeto de extensão no ACG em AAP, para alfaletar por meio das palavras, pesquisadas entre as camponesas sujeitos do estudo.

Quadro 8 – Demonstrativo das palavras geradoras pesquisadas no ACG em AAP

1 BATATA	15 ENERGIA	29 COMUNIDADE	43 HORTA	56.IGREJA
2. LUTA	16. ALIMENTAÇÃO	30 MENINO	44 TERRA	57 INHAME
3. GADO	17 QUADRADO	31 DIVERSIDADE	45 LUTA	59 FEIJÃO
4 POLÍTICA	18 ANIMAIS	32 REMÉDIO	46 GADO	60 SAÚDE
5 VENENO	19 VIOLÊNCIA	33 TRABALHO	47 CHÁ	61 BATATA
6 ROÇADEIRA	20 ESCREVER	34 RESISTÊNCIA	48 LER	62 VENENO
7 DOENÇA	21 TELEVISÃO	35 SOBREVIVIA	49 PAA	63 TRATOR
8 LARANJA	22 PROPAGANDA	36 CULTURA	50 CASA	64 VALOR
9 APRENDER	23 ORGANIZAÇÃO	37 RAPADURA	51 FOICE	65 ADUBO
10 AMBIÇÃO	24 ADUBAR	38 LAVOURA	52 CAFÉ	66 ENXADA
11 MÁQUINA	25 ACAMPAMENTO	39 APOSENTADA	53 ROÇA	67 CIDADE
12 PLANTAR	26 COLETIVO	40 PALAVRAS	54 ÁGUA	68 ALIMENTO
13 PLANTIO	27 ASSENTAMENTO	41 APOSENTEI	55 VENDA	
14 MANDIOCA	28 PROPRIEDADE	42 AGROTÓXICO	58 MILHO	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Vejamos o **quadro 9** a seguir, que apresenta parte da caminhada que tornou possível dar continuidade à escolha definitiva das palavras que são ao mesmo tempo os temas geradores de debates no momento da problematização da realidade da existência humana. Para tanto, foi imprescindível que seguíssemos rigorosamente os critérios e as escolhas próprios para dar conta do que Freire e Macedo (2021) definiram como leitura de mundo. Um desses critérios foi de ordem linguística, em que o conjunto das palavras precisam contemplar todos os fonemas do nosso idioma, portanto, do nosso alfabeto latino.

Quadro 9 – Demonstrativo das palavras geradoras selecionadas conforme critérios da pedagogia freireana

PALAVRAS GERADORAS				
GRAU DE FACILIDADE LINGUÍSTICA ³³		GRAU DE COMPLEXIDADE LINGUÍSTICA ³⁴		
1 BATATA	4 CAFÉ	7 SAÚDE	11 TERRA	15 CHÁ
2 LUTA	5 VENENO	8 HORTA	12 TRABALHO	16 APOSENTADO
3 GADO	6 ADUBO	9 ZEBRA	13 MÁQUINA	17 IGREJA
		10 MILHO	14 ENXADA	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Para que possamos dar visibilidade a como foram realizadas as atividades neste projeto no ACG em AAP, os apêndices a seguir apresentam uma sequência das ações necessárias até chegar à realização das aulas junto aos educandos, mediante

³³ As palavras consideradas de facilidade linguística são aquelas formadas por sílabas que comportam uma consoante seguida de uma vogal.

³⁴ As palavras consideradas linguisticamente complexas são aquelas formadas por consoantes dobradas ou diferenciadas, seguidas de vogais.

a realização de oficinas e de minicursos.

As atividades foram realizadas em minicursos. Na primeira etapa, procedemos à pesquisa do universo vocabular e temático da qual selecionamos as palavras e os temas geradores que totalizaram em sessenta e oito termos que foram retirados das experiências dos adultos alfabetizando e alfabetizadas, obedecendo ao critério das palavras que mais se repetiram em suas falas como sustentação dos sentimentos, emoções e os diversos ângulos das vivências desses adultos.

Como sequência didática para chegarmos ao planejamento final. a fim de dar conta da orientação freireana para alfalettrar, seguimos procedimentos de acordo com os critérios da orientação dialógica próprias dos Círculos de Cultura e de ações colaborativas.

Mediante tais critérios, das 68 palavras, selecionamos dezessete que, ao atender aos critérios linguísticos, contemplaram todos os vocábulos do nosso idioma. Dentre esses vocábulos, foram selecionadas as palavras/temas geradores de acordo com ordenamentos ao planejar o indicativo geral do número de palavras para serem trabalhadas. Até a conclusão dos escritos para a análise dos resultados da investigação, realizamos atividades com 16 palavras para o alfaletramento junto as camponesas.

Freire (2010, p. 58-59), afirma que, na dialógica da pedagogia para o ensino da leitura e escrita, “aprender a ler e escrever já não é pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem”.

A investigação partiu das categorias Trabalho e Saberes Escolares e não Escolares como bases para mediar o ensino e a aprendizagem, alfabetizar e letrar simultaneamente, considerando a orientação dos postulados freireanos no que diz respeito à conjugação da leitura de mundo à leitura da palavra. Isso corresponde à leitura da realidade política, social e econômica dos alfabetizando, em que se destaca a categoria Trabalho e a relação com os conteúdos indicados a partir das palavras geradoras.

No planejamento mediante os graus de simplicidade e complexidade da língua portuguesa, a ordem das palavras é trabalhada conforme os referidos critérios linguísticos, de acordo com esses aspectos didáticos que o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do nosso idioma exige. Esse critério é o que Freire (2011), chamou de alfabetização linguística, ou leitura do código linguístico apresentado a partir da

codificação da palavra que precisa ser conjugada à leitura do mundo, que corresponde a problematização da palavra.

Nessa leitura de mundo durante o estabelecimento de círculos dialógicos, foi possível reconhecer na prática a importância de orientar-se pelos critérios indicados pela pedagogia freireana para a escolha das palavras, que é emocional, pragmática e diz respeito a palavras que permitem aos alfabetizandos compreenderem sua relação no e com o mundo, com as coisas que nele existem. O aspecto mais rico da orientação freireana é o crítico ou político, em relação ao método materializado na problematização da palavra ou tema gerador, ou seja: problematizar a existência das coisas, compreendendo as raízes dos problemas que precisamos enfrentar nas relações entre os homens e com o mundo e a nossa identidade de classe.

A terceira etapa refere-se às atividades próprias do planejamento das aulas e dos círculos dialógicos que esse modelo de aula exige. Para isso, cada planejamento de aula exige dos componentes do projeto realização de oficinas pedagógicas com a finalidade de proceder a problematização da palavra/tema gerador, e a decomposição da palavra em suas unidades silábicas.

Na realização dos minicursos e oficinas, de acordo com as imagens que podem ser observadas nas imagens do **apêndice D**, as sílabas são impressas, coladas em cartolinas ou papel madeira e em seguida são recortadas e envelopadas para serem distribuídas aos alfabetizandos, sobretudo àqueles que ainda se encontram nos níveis pré-silábico e silábico, conforme categorizado pela psicogênese da língua escrita.

Dos percursos teóricos e metodológicos oferecidos na formação inicial e continuada de alfaletadores, analisando suas implicações nas capacidades de alfaletar, tivemos o cuidado de iniciar a formação com a história da escrita que se coaduna com a compreensão das questões tratadas por Ferreiro e Teberosky (1999), acerca da psicogênese da língua escrita.

Dentre os percursos metodológicos oferecidos na formação inicial e continuada de alfabetizadores, capazes de resultar em capacidades de alfaletar, nós debatemos, portanto, a origem do nosso sistema de escrita em suas diversas etapas, até chegar ao sistema de escrita³⁵.

Na caminhada do desenvolvimento do sistema alfabético, os homens iniciaram

³⁵ O nosso alfabeto herdado de Portugal tem suas raízes no alfabeto latino, que surgiu com a influência do alfabeto greco-romano, cujas bases remontam a 6 mil anos A. C., com influências dos povos dos rios Nilo, Tigre e Eufrates. Obtém-se, assim, uma síntese histórica cujos processos se arrastam desde os primeiros símbolos até a sistematização do nosso alfabeto e da escrita silábica.

usos simultâneos das letras minúsculas e maiúsculas para grafar suas ideias. Porém, aconselha-se iniciar o processo do ensino e aprendizagem da leitura e escrita pelas letras maiúsculas e posteriormente inserir o uso das duas alternadamente. Desde os primeiros momentos da escrita, as letras capitais foram reconhecidas como as mais adequadas para iniciar este processo facilitar a aprendizagem dos alfaletandos e das alfaletandas.

A forma da letra capital tem suas origens aproximadas das representações dos elementos da natureza e se assemelha aos traçados geométricos que encontramos por todos os lados. Dehaene (2012), ao explicar sobre os neurônios da leitura, lembra essa nossa capacidade de leitura visual, facilitada pelos modelos dos traços que conformam as letras. Essas ideias são reafirmadas por Noordzij (2009), com a teoria dos traços.

Giordani (1985, p. 229), ao abordar a temática, diz que: “A escrita cursiva (também chamada de escrita comum clássica) era menor que a capital, simplificada, e por isso mesmo, às vezes, de difícil interpretação”. Desta forma, a orientação com base nesses postulados explica as razões pelas quais a escola precisa iniciar a mediação pedagógica desse campo do saber pela letra maiúscula de forma.

Nos planejamentos que realizamos para mediar o ensino e a aprendizagem no aspecto linguístico, indicamos para os níveis iniciais do pré-silábico e do silábico ainda o USO da letra maiúscula de forma. No caso das palavras que trabalhamos com as camponesas do ACG em AAP a proposta foi a do uso da de letra Areal Black, em decorrência dos motivos já explicitados e das condições de algumas limitações visuais apresentadas pelas camponesas.

Entre os conteúdos pertinentes aos antecedentes dos métodos da alfabetização, destaca-se a questão das consoantes que trazem consigo a pronúncia de sílabas ou mesmo de palavras monossilábicas e dissilábicas — o que comporta a justificativa de estudiosos como Martins (2002), que atestam a descoberta da sílaba como uma grande revolução no campo da leitura e da escrita. Vejamos alguns exemplos: a letra **B** é igual a **BÊ**; a letra **F** é igual a **EFE**; a letra “**Q**” é igual ao **QUE**, e, assim por diante.

Ao alfabetizar crianças, jovens e adultos, mesmo que haja rejeição dos aspectos mecanicistas dos métodos tradicionais da alfabetização, seus processos perduram na prática, seja qual for a concepção que orienta a ação do alfabetizador.

Os alfabetizadores que dão conta a contento dessa ação pedagógica utilizam

os processos dos métodos tradicionais de alfabetização, mesmo sem compreender o significado da filiação técnica em que está apoiada aquela teoria. Depois da divulgação da psicogênese da língua escrita e sua interpretação equivocada desses estudos, perdura entre alfabetizadores uma compreensão também equivocada dessa problemática.

Os equívocos acontecem, ainda, no modo de interpretar os aspectos técnicos dos processos didáticos na vertente metodológica da orientação analítica ou sintética para o ensino da leitura e escrita, utilizados na prática dos alfabetizadores e percebidos com negatividade em nome do tradicionalismo. Porém, compreendendo ou não, são aspectos clássicos que estão no cerne da psicogênese da língua falada e escrita, portanto, no centro da prática dos educadores que se dedicam ao estudo e à prática do ensino e aprendizagem nesse campo do saber.

Nas mediações pedagógicas de educadores e nas relações com os sujeitos aprendentes, realizou-se atividades com textos, frases, períodos, parágrafos, palavras, sílabas, letras etc. Enquanto não for criado um outro sistema alfabético, precisaremos de todos os processos dos grandes métodos clássicos do ensino da leitura e da escrita.

Hoje, o que conhecemos de mais avançado em termos de estudos e pesquisas nos últimos anos, para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita, compreende os estudos que constata a imprescindível conjugação entre alfabetização e o letramento. Essa conexão, Soares (2019, 2020, 2021), notabilizou em três obras, sendo que a última chama *Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever*. Neste sentido, Freire (2010, 2011), nos apresenta essa síntese em suas múltiplas orientações pedagógicas. Seu método para o ensino da leitura e escrita, com o qual trabalhamos no projeto-piloto de curricularização da extensão, representou inspiração para posteriores ações no campo pedagógico em outros espaços³⁶. É nessa conjugação que encontramos resultados de aprendizagens refletidas na formação da consciência crítica e na realização de leituras que expressam processos de aprendizagens no desenvolvimento de uma interpretação igualmente crítica, na direção apresentada por Freire e Guimarães (2011). Em torno da formação da consciência sobre a qual ele fala, desenvolve-se a consciência política ou de classe.

Os elementos mais importantes da referida ação pedagógica aparecem nos

³⁶ O projeto é itinerante, realizou e realiza atividades simultâneas em Rolim de Moura e no Acampamento Che Guevara (ACG), em AAP.

momentos dialógicos da problematização da palavra ou tema gerador e nos círculos dialógicos. Sobre tais questões, Freire e Guimarães (2011, p. 18), afirmam que “Ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho” e acrescentam:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado em humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Sobre tais questões, os escritos de Frank Smith (2003), nos ajudam a perceber importantes atributos da ação pedagógica, capazes de colaborar com o desenvolvimento de leituras compreensivas, cuja capacidade, pode ser desenvolvida na escola com a colaboração das orientações dos pressupostos freireanos.

Acentua ainda, que o cérebro é um dispositivo narrador e essa capacidade acontece dentre outras situações, pelo fato de o homem realizar leitura de mundo. Em torno desses aspectos, a obra de Freire, *Pedagogia do oprimido*, é uma das fontes de pesquisa consultada por Smith (2003, p 29). O estudioso acrescentou em seus escritos que:

Muitas inter-relações cognitivas pertencem ao sistema de linguagem, que é parte tão importante da teoria do mundo de todas as pessoas. Um conjunto complexo de inter-relações é chamado de sintaxe, cujas regras determinam como os elementos da linguagem devem estar relacionados uns aos outros na fala ou escrita. [...] Um outro conjunto de inter-relações é chamado de semântica, que envolve a maneira como a linguagem está relacionada ao mundo em geral (ou melhor, a percepção do mundo). A riqueza semântica das palavras determina, até certo ponto, a complexidade com que percebemos o mundo.

Os aspectos tratados por Smith fazem parte dos critérios indicados por Freire para a escolha das palavras geradoras. No contexto da problematização das palavras nas falas das educandas foi possível perceber as sintaxes e semânticas entrelaçadas em decorrência de experiências semelhantes das camponesas. Suas falas mostram que compartilham com gastos para sustentar a família através dos frutos do trabalho no cultivo da terra. Os subsídios destacados acima: a sintaxe e a semântica presentes nos conteúdos de fala das camponesas, por exemplo, são partes das inovações que Freire agregou aos processos tradicionais dos métodos para ensinar a ler e escrever. Portanto, nesses elementos se encontram parcelas da originalidade dessa pedagogia para o ensino da leitura e escrita. Tais subsídios fluem sobremaneira na dialógica da problematização da palavra geradora, confirmadas no estudo em pauta, nos círculos dialógicos.

Em torno do exposto as palavras de Martins (2002), confirmam assim que a

compreensão do que se encontra presente nos processos dos métodos tradicionais, no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, são clássicos e não podem ser exorcizados. Todavia, admitirmos que em termos de direções diferenciadas que a aprendizagem desse campo do saber em qualquer faixa etária, as inovações que se agregam às práticas no sentido de facilitar a velocidade da aprendizagem. Para qualquer caminho trilhado pelo educador para mediar o ensino e aprendizagem nos níveis diferenciados do processo de aprendizagem do educando no campo linguístico são necessários usos de processos diferenciados, tanto do método sintético quanto do método analítico.

Os resultados constatados aqui acerca do modelo de ensino e aprendizagem das trabalhadoras camponesas no ACG em AAP nos ofereceram mais elementos que se unem às experiências passadas que realizamos, nos fins dos anos 90 do século passado. Naquelas experiências já constatávamos ser possível realizar desde a infância atividades no momento das mediações do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, para os processos do alfalettar com o apoio de aportes freireanos. São práticas já consolidadas com proveito em diversos espaços no Brasil e no mundo, que continuam atuais.

O exposto significa que em estudos anteriores nos ocupamos de avaliar ações docentes com esse mesmo teor, que teve como campo empírico a análise da aprendizagem de crianças a partir de perspectivas da problematização da palavra geradora para formar a consciência crítica. Freire e Guimarães (2011, p. 42), mostram, na resposta de Guimarães para Freire em obra que escreveram em parceria, que:

A minha formação, digamos, pré-escolar começou, não com minha mãe, nem com meu pai, por uma razão muito simples: como professora primária minha mãe achava que a formação pré primária, a pré alfabetização e, de certa forma, a introdução à visão matemática do mundo, a visão de estudo sociais, de geografia, de ciências, de higiene e saúde, como aprendizagem, era tarefa do que na época a gente chamava de jardim de infância. E foi no Jardim de Infância, de freiras, que minha mãe me colocou.

Persistimos nas investigações seguindo os parâmetros apontados, por acreditar e perceber na materialidade das ações docentes e em outros resultados consolidados, no percurso da história da escrita e dos processos teóricos e metodológicos acumulados pela humanidade. Tais processos precisam ser expostos nos cursos de formação de alfabetizadores para se assumirem como alfalettradores. Nessa direção encontramos as palavras de Schwartz; Peres; Frade (2010, p. 134), quando dizem:

É nesta direção que os estudos do campo da história da alfabetização podem

colaborar, ou seja, mostrando entre outras coisas, a pluralidade das práticas de alfabetização ao longo da história. Isso deve, sem dúvidas, subsidiar a formação Inicial e continuada de professores.

Para que possamos ter uma ideia mais precisa em torno dos métodos e processo para o ensino da leitura e da escrita, que a literatura convencionou categorizar como métodos tradicionais de alfabetização, vejamos o quadro a seguir, para que ,mediante os níveis de aprendizagem indicados pela psicogênese da língua escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosk (1999), possamos estabelecer correspondência entre estes níveis, e os métodos convencionais de alfabetização.

Quadro 10 — Correspondência entre os métodos tradicionais de alfabetização e os níveis de psicogênese da língua escrita

Métodos	Processos	Níveis da psicogênese da escrita³⁷
Sintético	Alfabético Fonético Silábico	Pré-silábico Silábico
Analítico	Palavração Sentenciação Conto	Silábico-alfabético Alfabético
Conjugação dos métodos e seus processos	Eclético	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Como podemos observar no quadro acima, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita são complementares no processo de formação do alfaletador para facilitar a mediação pedagógica do ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Pelo auxílio da psicogênese da língua escrita, para a análise dos níveis conceituais de aprendizagens da escrita das alfaletandadas, significou constatar possibilidades de realizar o planejamento para o ensino e a aprendizagem de forma adequada aos níveis de aprendizagem.

Nesse sentido, a abordagem freireana e sua origem é fruto dessa multiplicidade de informações que envolve elementos dos métodos convencionais da alfabetização, a sócio e psicolinguística, enfim, de conhecimentos multifacetados. Sobre a multiplicidade de saberes para formar o alfaletador, Soares (2016, p. 35), também nos esclarece a complexidade do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, e

³⁷ Limitamo-nos, neste estudo, em tratar apenas dos níveis conceituais presentes na abordagem da psicogênese da língua escrita, sem falar nos níveis intermediários que se apresentam nas contradições do pensamento acerca de qualquer campo do saber. Com o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita não é diferente.

nos alerta que precisamos de todos os métodos, portanto, dos processos que os integram, conforme mostramos no quadro **10**.

Assim, afirma-se que a resposta a questão dos métodos é plural: a respostas, não uma resposta, e a questão não se resolve com um método, mas com múltiplos métodos [...], diferenciados segundo a faceta que cada um busca desenvolver — métodos de alfabetização, métodos de letramento.

Seguindo os postulados freireanos, ao conjugar os processos metodológicos linguísticos às orientações dos processos de letramento, Soares (2016) conclui que a prática alfaletadora contempla as múltiplas facetas da alfabetização. A autora igualmente deixou para nós esse importante legado — que precisamos de uma variedade de procedimentos metodológicos que se complementam.

Enquanto isso, a contribuição de Freire inova em relação aos métodos convencionais existentes, no sentido de estabelecer uma simultaneidade entre o alfabetizar e o letrar. O último conceito, apesar de ter sido trabalhado também por outros estudiosos, foi notabilizado por Soares (2020, 2021), no Brasil, que também preconizou que a orientação freireana facilita o processo do alfaletamento no ensino desse campo do saber para crianças, jovens e adultos.

Martins (2002), enfatiza que a etapa do estudo das palavras foi importante no procedimento de construção do sistema de escrita, decorrente da capacidade de silabação. A partir da influência dos gregos nessa construção, surgiu a denunciação entre vogais e consoantes. Esse processo, ele chamou de “revolução da escrita”. A partir de então, o alfabeto latino foi consolidado, e com ele a capacidade de grafar as ideias.

Martins (2002), ao abordar o surgimento da escrita, aponta aspectos importantes para a formação do alfaletador, no sentido de que trata sobre os processos pelos quais a humanidade passou para construir sistemas mais duradouros como meios para se comunicar e resolver os problemas comuns.

Do mesmo modo que a humanidade não surgiu articulando sons como faz hoje, também não existia um sistema de escrita. Ele surgiu de acordo com as necessidades que empurram o homem para realizar tal esforço, igual acontece hoje, pois as criatividades humanas para responder às necessidades do seu meio são incessantes.

Dessa maneira, podemos perceber nos estudos específicos sobre a história da escrita e da leitura que passamos pelo processo da leitura visual, gestual, por meio de objetos e elementos da natureza estilizados, de acordo com as necessidades de comunicação, marcas em pedras, artes de nós em cordas etc. São partes dos

rudimentos que compuseram as primeiras formas de se comunicar e, inclusive, são elementos que inspiraram os alfabetos mais recentes, igualmente ao sistema de escrita tátil — Braille, Língua Brasileira de Sinais — Libras e o digital.

Todos agregam saberes dos diversos sistemas de comunicação e se interpenetram nos aspectos do letramento. Segundo Mandel (1998, p. 31),

Podemos supor que diante das primeiras anotações gráficas que possibilitavam somente a comunicação de ideias vagas, o homem foi levado naturalmente, tal como na linguagem oral, a dar um sentido aos objetos ou a sua figuração dentro de uma ordem linear e discursiva do pensamento que se desenrola então diante de seus olhos. Esta escrita composta de imagens lida no primeiro grau, que mostrava pensamento simples, era uma linguagem visual independente. Ela podia contar uma história sem palavras, mas não era capaz de traduzir ideias.

Desse modo, o surgimento do sistema alfabético atendeu às necessidades humanas de registrar pensamentos complexos, comportados pela elevação da capacidade de letramento, cuja formação de alfaletadores, precisa comportar a preocupação de indicar que aconteça em todas as faixas etárias.

Em Freire (2011), as sílabas aparecem no aspecto da dialógica linguística como mediação pedagógica para o ensino e a aprendizagem dos aspectos linguísticos da leitura e da escrita. Porém, no momento dialógico da criação de novas palavras, em cada uma delas pode ser retomada a problematização letradora. Sobre esse aspecto, Freire (2011, p. 97-98), acentua que:

[...] enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implicam a espécie de anestesia, inibindo poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências de que resulte sua inserção crítica na realidade.

Freire (2010, p. 59), acentua ainda que: “Aprender a ler e escrever já não é pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem”. Aprender a ler e escrever é um ato dialógico entre homens e mulheres de todas as idades: lendo criticamente sua realidade enquanto realiza a leitura crítica do mundo, e enquanto lê o mundo, pode modificá-lo e modificar a si mesmo em ação e, nessas leituras, encontrar os conteúdos do letramento.

Percebemos nas palavras que Freire profere apreciações quanto à repetição de sílabas. Entendemos que diz respeito às críticas à repartição enfadonha de memorizações, de modo semelhante às realizadas pela psicogênese da língua escrita. Porém, as sílabas são trabalhadas pelo pratica dialógica, respeitando

processos psicogenéticos dessa aprendizagem. Acontece em momento posterior à problematização da palavra, na conjugação, portanto, com o letramento.

Salientamos também o estudo de Ferreiro e seus colaboradores, que se voltaram à análise da psicogênese da língua escrita em processos de aprendizagem entre crianças. Posteriormente, foi constatado que esse mesmo processo da psicogênese acontece com os jovens e os adultos. Aconteceu igualmente com os estudos e pesquisas de Freire, que iniciou a prática dialógica do alfalettar com adultos no Nordeste do Brasil e em outras partes do mundo. Porém, ao ser conhecido fora do país, começa a ser trabalhado proveitosamente, também com crianças, até os dias atuais.

No planejamento mediante os graus de simplicidade e complexidade da língua portuguesa, a ordem das palavras é trabalhada conforme os referidos critérios linguísticos, de acordo com esses aspectos didáticos que o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do nosso idioma exige. Esse critério é o que Freire (ano) chamou de alfabetização linguística, que precisa ser conjugada à leitura do mundo.

Depois de apresentar a codificação da palavra geradora, a dialógica da pedagógica freireana tem seu ponto mais importante da pedagogia, que é o momento da problematização da palavra ou tema gerador. É o momento por excelência no qual se expõe a originalidade da orientação freireana e o importante papel na promoção do processo de letramento. Nessa ocasião, os conteúdos sintetizam o alfaletramento, com possibilidade de fluir. A dialógica acontece mediante questionamentos pré-estabelecidos, que podem se multiplicar infinitamente e têm mais intensidade de acordo com o conjunto de experiências apresentadas por cada pessoa no **círculo de cultura**. São diálogos que se estabelecem através de cada palavra trabalhada. Para isso, no caso desse escrito, vejam o **apêndice B**.

Nossa experiência ao mediar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita nos ajudou a constatar a afirmativa de Martins (2002), no tocante à silabação, pois a satisfação apresentada pelos educandos e pelas educandas quando conseguem conjugar as consoantes às vogais e pronunciar as sílabas. São, dessa forma, processos clássicos de mediações de ensino e aprendizagem. Ao avançarem, as alfaletrandas e os alfaletrandos, transitam em termos linguísticos, do nível silábico para o silábico alfabético, ou mesmo para o alfabético, conforme a psicogênese da aprendizagem da leitura e escrita, de acordo com Ferreiro; Teberosky (1999).

As palavras de Martins (2002, p. 40), em torno da revolução da escrita oferecem

subsídios também para explicitar os níveis dos educandos quanto à psicogênese de sua aprendizagem e a satisfação demonstrada pelos aprendentes, ao juntar letras e buscar pronunciarem o que escreveram. O autor ressalta a importância da sílaba como revolução da escrita, ao falar sobre as ações do homem nessa caminhada de criação de meios para grafar o pensamento:

“Decompondo” o som das palavras, o homem percebeu que ele se reduzia a unidades justapostas, mais ou menos independentes umas das outras (enquanto o som) e nitidamente diferenciáveis. Daí surgiram dois tipos de escrita que marcam essa grande revolução decisiva: a escrita silábica, na qual o sistema se funda em grupos de sons representados por um sinal, e a escrita alfabética, em que cada sinal corresponde a uma letra. A segunda representa, por consequência, um progresso com relação a primeira, porque atinge o limite da análise que ela tinha iniciado. Assim, pode-se dizer que a escrita alfabética representa com relação a silábica uma complexidade maior de ordem ideológica, mas, uma inestimável simplificação técnica (Aspas do autor).

Nesse sentido, destacamos aqui as diferentes etapas das principais atividades trabalhadas com as camponesas no ACG em AAP, que retratam a orientação freireana para o alfaetramento que trabalhamos ao conjugar a alfabetização³⁸ ao letramento. Para tanto, destacamos no estudo os aspectos básicos do método Paulo Freire salientados nessas atividades, com duas palavras geradoras destacadas no quadro 7: **LUTA** e **TRABALHO**. Das 17 palavras selecionadas, conseguimos, no decorrer dos diversos encontros no acampamento, trabalhar 16, seguindo os critérios teóricos e metodológicos para alfaetrar conforme os aportes eleitos para a investigação.

Na ordem, em conformidade com os graus de dificuldades linguísticas, **LUTA** foi a segunda (2ª) palavra, e **TRABALHO**, a décima segunda (12ª) palavra. Antes, porém, de iniciar atividades com as palavras, tivemos a preocupação de destacar o nível de apreensão dos aspectos linguísticos dessa aprendizagem. Das quatro camponesas que elegemos para a análise dos resultados do nosso trabalho, ou seja, aquelas que frequentaram com maior regularidade, duas se encontravam no nível pré-silábico, e duas no silábico-alfabético.

Essa etapa foi decisiva para realizar os planejamentos para cada encontro. Conforme apresentamos no **apêndice C e D**, uma pequena amostra do material

³⁸ Alfabetização aqui conceituada como o aspecto linguístico da aprendizagem da leitura e da escrita, indicando as técnicas com os diversos processos dos métodos de alfabetização, no que diz respeito aos aspectos que podemos criticar e que convencionalmente ficaram conhecidos como métodos tradicionais de alfabetização. Portanto, aspectos mecânicos sem reflexão sobre a linguística e termos da psicogênese dessa aprendizagem. Porém, é preciso ressaltar que aspectos clássicos desse método certamente resistem ao tempo.

didático foi confeccionado pelos executores do projeto no tocante a um dos múltiplos aspectos linguísticos em consonância com os níveis de apreensão da leitura e escrita. O objetivo da utilização no cenário apresentado ali é o de demonstrar, com base na psicogênese da língua escrita preconizada por Ferreiro e Teberosky (1999), como realizamos o atendimento às necessidades de aprendizagem das educandas relacionadas ao nível em que cada uma se encontra.

Essa fase da atividade didática acontece após a problematização da palavra geradora, a escrita coletiva de um texto referente à problematização/dialógica que envolveu a palavra.

Foram momentos que corresponderam à leitura do mundo das educandas no ACG, ocasiões nas quais ocorreram debates em relação aos conteúdos do letramento que, pelos questionamentos apresentados, desdobram-se em outros introduzidos pelos diálogos, e dali extraem conteúdos da vida cotidiana do trabalho das camponesas e demais executores da ação, em cumplicidade de ensinar e aprender simultaneamente.

Referente ao que foi exposto, é possível perceber maiores detalhes quanto à operacionalização das atividades do projeto “Saberes escolares e não escolares: a categoria trabalho na formação inicial e continuada de alfabetizadores nas diversas faixas etárias” sobre o qual realizamos esta análise, e que pode ser averiguado nos **apêndices B e C** que mostra como as palavras geradoras LUTA e TRABALHO foram codificadas³⁹.

Nos **apêndices C**, estão expostos os questionamentos que nos orientaram para realizar o que Freire (1992) chamou inicialmente de **círculos de cultura** e notabilizou-se depois com o conceito de círculos dialógicos, como ferramenta para produção e organização de informações nas investigações científicas. No ensino e aprendizagem da leitura e da escrita os aspectos do diálogo fazem parte da problematização da palavra geradora.

Os exemplos do texto coletivo produzido no diálogo com as camponesas, acerca das palavras **LUTA** e Trabalho, estão expostas no **apêndice D 5**. Todos se encontram nas últimas páginas destes escritos.

³⁹ Existem, de acordo com a orientação do “Método Paulo Freire”, várias formas de codificar a palavra geradora, que pode ser o próprio objeto ou elemento da natureza que representa a palavra, uma letra de música, um vídeo etc. Optamos pela imagem, devido à velocidade para adquirir e realizar os planejamentos, conforme pode ser observado nos Apêndices E.

Todo método, seja de ensino ou pesquisa, contém em si duas vertentes — a teórica e a técnica. Seja qual for a orientação que embasa a ação de qualquer alfabetizador ou alfaletizador, há de passar por esses dois processos que se interpenetram; igualmente acontece nas investigações científicas. Os métodos têm seus passos metodológicos como parte do todo que o compõem. Sobre as etapas ou momentos diferenciados da aplicação de um método, Afanassiev (1985, p. 181-182), nos diz que:

A capacidade humana de pensamento analítico-sintético surgiu na base da prática. No processo de trabalho da vida, o homem deparou com inúmeros objetos e fenômenos, decompô-los e juntou-os na prática, empregou-os em diversos instrumentos de trabalho, mecanismos e obras [...] A análise e a síntese são unas, pois é uno o objeto e os seus componentes e aspectos. São momentos interligados do método analítico-sintético do conhecimento [...].

Também no percurso do método Paulo Freire podemos encontrar etapas diferenciadas que se interligam na composição do todo para fazer *jus* categorizá-lo como tal. Dessa maneira, precisamos seguir uma sequência de procedimentos que podem ser visualizadas ou lidas em diversos apêndices expostos abaixo e em outras partes do texto fomos explicitando quando necessário. Vejamos em seguida o que sintetizamos quanto à análise da prática e da teoria ao realizarmos as atividades da curricularização da extensão.

Assim, a **primeira ação** necessária para o desenvolvimento das atividades do projeto, consistiu na realização do **Primeiro Círculo Dialógico**⁴⁰, por meio do qual se retirou das transcrições das falas dos educados e educadas do ACG em AAP, um conjunto de palavras geradoras. As palavras geradoras são simultaneamente temas geradores de debates carregados de sentidos da realidade de existência dos educandos e educandas. A semântica e a sintaxe que cada palavra apresenta na vida de cada pessoa, contornam os componentes curriculares dos projetos pedagógicos das escolas para alfaletizar, ou mesmo para os diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento. Sobre os **círculos dialógicos**, vejam os questionamentos dos **apêndices B1, B2 e B3**, dos quais emergiram falas das alfaletizadas e alfaletizadores/as que denotaram rica aprendizagem dos ângulos teóricos metodológicos que as atividades da curricularização da extensão ofereceram

⁴⁰ Ressaltamos que os “**Círculos Dialógicos**” foram trabalhados originalmente, conceituados como “**Círculos de Cultura**”, nas atividades de extensão trabalhadas por Freire em Recife desde o início da segunda metade do século passado. Toma a dimensão de componente em processos metodológicos de produção de informações para pesquisa no Chile, em momentos que Freire em exílio auxiliou em práticas educacionais naquele país. É incorporado em práticas de Pesquisa com a nova definição de “**Círculos Dialógicos**”.

e apresentamos no decorrer deste estudo.

A **segunda ação**, como forma para planejar e operacionalizar as atividades de extensão guiadas pelo Método Paulo Freire e as convergências teóricas, incidiu no planejamento para classificar as palavras que mais se repetiram nos discursos dos participantes trabalhadores e trabalhadoras do campo no ACG no Primeiro Círculo Dialógico. Aquelas que mais se repetem são as de maiores sentidos para a existência das camponesas, logo, são carregadas de riquezas de experiências, que facilitam velocidades e facilidades na apreensão do saber político e consonância com o saber linguístico. Ou seja, a possibilidade de promover o ensino e a aprendizagem da alfabetização conjugada ao letramento está associada a todas as experiências dos aprendentes com riquezas das sínteses do mundo do trabalho.

A **terceira ação** consistiu em finalizar a pesquisa entre as 68 palavras colocadas em ordem conforme os critérios do método que foi reconhecido em Brandão (1991) e diversas obras de Freire como pesquisa do universo vocabular e temático. Esse método se dá mediante círculos dialógicos, que foram conhecidos nas atividades de Paulo Freire em Recife como círculos de cultura.

Após a primeira pesquisa do total apontado acima, identificamos quais são os critérios apresentados por Freire (1992, p. 121), e planejamos e executamos as ações do alfaletamento:

2. A segunda fase é constituída pela escolha das palavras selecionadas no universo pesquisado.

seleção a ser feita sob critérios:

a - o da riqueza fonêmica;

b - o das dificuldades fonéticas (as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa sequência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades);

c - o de teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc.

Quanto à pesquisa das palavras geradoras, Brandão (1991, p. 27), nos ajuda a compreender a importância da cumplicidade entre educandos e educadores e que seja possível perceber esse sentimento na relação dialógica, bem como esclarece:

O que se “descobre” com o levantamento não são homens-objeto, nem é uma “realidade neutra”. São os pensamentos-linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contém, para a pesquisa, os temas geradores falados através das palavras geradoras (Aspas do autor).

Na **quarta ação**, já de posse das 17 palavras selecionadas, iniciamos os planejamentos das aulas a serem mediadas junto às camponesas no ACG e organizamos os minicursos para executores do projeto e aprendizes dessa ação, que

conjugou teoria da docência junto à própria ação docente. As palavras estão expostas anteriormente, nos quadros 8 e 9. O quadro 9 retrata a ordem das palavras, em conformidade com os graus de facilidade e dificuldades linguísticas, conforme os critérios do método indicam. Dentre as 17 palavras, estão as que mostraram maiores repetições nos discursos dos e das participantes do Círculo Dialógico.

A **quinta ação** foi trabalhada sistematicamente para dar conta da execução do projeto, conforme imagens de fotos, relatórios e textos expostos nos apêndices que acompanham estes escritos. São os planejamentos dos minicursos, oficinas para confeccionar os materiais para cada a palavra que foi trabalhada e o das aulas para operacionalizar as atividades do método de alfaletramento, conforme Soares (2020), que assinala que as orientações freireanas estão para além de um método, que se converteu em orientações pedagógicas para as diferentes áreas do saber.

Ao salientar aspectos das posições de Soares sobre a orientação da dialógica freireana para alfabetizar conjugando tal prática ao letramento, é interessante ressaltar as palavras de Freire (1992), pertinentes à amplitude da ação docente no momento do ensino e da aprendizagem de leitura e escrita. (1992, p. 150), acentua que a alfabetização:

[...] É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o trabalho sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências reflexões sobre a própria alfabetização, que deixa assim e será algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo.

Ficam muito claras para alfaletrandos e alfaletadores as posições de Freire quanto à importância da conjugação da leitura do mundo à leitura da palavra, que retrata o conceito de letramento notabilizado nas obras de Magda Soares.

Quanto ao alfaletramento, Soares (2011), aponta a riqueza que a orientação freireana cumpre nesse papel, pelo fato de a problematização da palavra/tema gerador conduzir a dialógica dos conteúdos da existência do homem conjugado com o método de orientação linguística.

Assim, as palavras e os temas são conteúdos da existência das camponesas, no caso do nosso estudo, e os sentidos desses conteúdos mobilizam o pensamento pela materialidade colocada em debate pelas pessoas presentes no círculo dialógico. São, desta forma, conteúdos vivos do grande livro da vida. As palavras e os temas geradores são conteúdos materializados nas experiências de cada um, igualmente

realizamos pesquisa do universo vocabular e temático entre as alfaletrandas camponesas no ACG. Neste sentido, quanto a elaboração do material didático, para o ensino e a aprendizagem da leitura, indicados na formação de professores para alfabetizar, Soares (2011, p. 24) destaca que

[...] a conveniência ou não da elaboração do material didático e programas específicos para região rural ou a organização de programas de alfabetização para as classes populares, o problema do viés cultural de programas e materiais didáticos são questões que só podem ser discutidas à luz dos aspectos sócio linguísticos, culturais e políticos da alfabetização.

Sendo assim, esse mesmo processo, como falamos, acontece com as orientações teóricas e práticas do ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Seguimoa parâmetros que se coadunam com o pensamento se Soares, e os aspectos destacados por ela são focalizados na leitura do mundo que se estabelece na conjugação do saber escolarizado e não escolarizado presentes no cotidiano da luta das camponesas atendidas pelo projeto.

De acordo com os passos do método, a problematização da palavra acontece após apresentar a sua codificação. Optamos pela ilustração com imagens, considerando a versatilidade e a otimização de gastos, dado o acesso aos cenários que foram facilitados pela pesquisa efetuada nos vários ambientes virtuais e expostas nas imagens apresentadas abaixo cuja primeira que destacamos a codificação foi da palavra **LUTA**.

Codificação da Palavra: LUTA



Fonte: CASAES, Carlos. Mais uma do PT contra Dilma: reclamar da reforma agrária. 2011. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/mais-uma-do-pt-contradilma-reclamar-da-reforma-agraria-ocupacao-do-mst-na-bahia> (Carlos /Agência A Tarde/VEJA). Acesso em: 2 dez. 2011.

Destarte, nas palavras de Freire (2006), encontramos suporte para asseverar que conseguimos, na nossa compreensão, retratar o que realizamos de mais rico na prática do método/pedagogia que ele criou, apesar de, em sua comum humildade

como teórico, ter afirmado que não criou um método de alfabetizar. Quando falamos no aspecto mais rico da orientação freireana, diz respeito a originalidade da criação freireana, que é a problematização da palavra, momento que flui a dialógica freireana que dar conta de conjugar a alfabetização com o letramento.

Escolhemos assim a décima segunda palavra geradora, por se tratar da palavra que junto à palavra **LUTA**, mais aproxima das nossas buscas investigativa, trata-se da palavra **TRABALHO**. Duas palavras que se unem de modo extraordinário com a história cotidiana das camponeses que participaram do processo de alfabetização. Desta maneira, apresentamos abaixo as imagens que codificaram a palavra **TRABALHO**.

Codificação da Palavra: **TRABALHO**



Fonte: Pasqualotto, E. **Como fazer a carteira de trabalho digital**. Cultura Uol, 2022. Disponível em: <https://cultura.uol.com.br/webstories/2022/01/Como-fazer-a-carteira-de-trabalho>. Acesso em: 16 out. 2022.

Fonte: Pasqualotto, E. **Agricultores de Boa Vista começam a colher o milho da safra 2018**. Disponível em: <https://boavista.rr.gov.br/noticias/2018/08/agricultores-de-boa-vista-comecam-a-colher-o-milho-da-safra-2018>. Acesso em: 20 out. 2018.

Nessa perspectiva, confirmamos na investigação, igualmente a Soares (2020), que Freire foi para além de um método. Ele criou uma teoria ampla para orientações pedagógicas que orientam os diversos níveis de ensino em múltiplas as áreas do conhecimento. De tal modo que Freire (2006, p. 63), quando iniciou a prática de codificações, ainda não havia idealizado a conjugação do código com a ação para o ensino da leitura e escrita, e mostra que a:

Codificação, em uma última análise, no contexto teórico, transforma a cotidianidade que ela representa no objeto cognoscível. Desta forma, em lugar de receberem uma explicação em torno deste ou daquele fato, os educandos analisam, com o educador, aspectos de sua própria prática, em suas implicações mais diversas. Neste sentido, nos Círculos de Cultura, os alfabetizados e se engajam na prática da teoria de sua prática. E é pensando

sobre essa prática, em termos cada vez mais críticos, que os educandos vão substituindo a visão focalista da realidade por outra, global.

Na nossa experiência de curricularização da extensão, sempre que necessário, conjugamos codificações com imagens e com os próprios objetos ou produtos que correspondem às palavras. Tais ideias se encontram nas explicações de Freire e Macedo (2006), sobretudo quando dizem que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Esse é um dos aspectos que demonstra a razão pela qual Soares (2020) afirmou que a orientação freireana para alfabetizar contribui com a realização da interpretação dos textos, o que se faz na prática da problematização da palavra e do tema gerador. Significa que, nessa ocasião, acontece o vínculo entre a alfabetização e o letramento, que ela chamou de alfalettar.

4.3 INFORMAÇÕES PRODUZIDAS NA TRAJETÓRIA DA EXTENSÃO: FALAS DAS ALFALETRANDAS E DO/AS ALFALETRADORES/AS

Acerca das informações que foram produzidas e organizadas colaborativamente e auxiliaram o processo de formação inicial e continuada de sete alfalettradores e das quatro camponesas alfalettrandas no ACG em AAP, é importante ressaltar os resultados derivados do ensino e de aprendizagens recíprocas que foram orientadas pelos pressupostos freireanos e convergências teóricas.

Precisamos, porém, retomar, mesmo que brevemente, bases nas quais se assentam a orientação freireana para alfalettar. Nesse sentido, apresentamos o significado, para nós, da orientação metodológica adotada neste estudo para conduzir as atividades da extensão que atenderam as camponesas alfalettrandas e a formação inicial e continuada dos alfalettradores e das alfalettradoras.

O método Paulo Freire conjuga a alfabetização linguística à alfabetização política, como elementos que justificam suas possibilidades, quando aplicado adequadamente, para atingir importantes processos alfalettradores. São orientações que não desconsideram a acumulação do saber no campo da alfabetização que antecede a construção dessa prática e dessa teoria, nem as criatividade e conhecimentos subsequentes.

Desse modo, é um método que requer a inserção do alfalettrador nas dificuldades e suas devidas “soluções”, no contexto de vida dos alfalettrandos, em uma cumplicidade da existência de ambos. É um método que exige planejamento com atenta sistematicidade dos processos pedagógicos, que respeita a relação do homem com o mundo do trabalho, que é a realidade mais premente da vida humana.

Em Freire (2011), a dialógica determina a problematização de saberes contidos na palavra geradora, propicia processos de ensino e da aprendizagem para alcançar o alfabetamento. Dessa forma, considera que os conteúdos das palavras estão vinculados à realidade da existência do educando e que na realidade de cada ser humano se encontra a essência da necessidade do trabalho, para que cada ser humano possa dar conta de sua existência, do sustento. Assim, as palavras de Souza-e-Silva (2002, p. 61), confirmam o exposto quando diz que: “[...] a atividade de linguagem e a atividade de trabalho estão estreitamente ligadas, ambas transformam o meio social e permitem trocas e negociações entre os seres humanos”.

Para realizar mediações pedagógicas com os educandos adultos, é importante compreender que as estruturas mentais do homem nas diversas faixas etárias se elevam em decorrência das diferentes experiências vivenciadas nas distintas etapas da vida. A etapa mais rica de “sentidos” pelo acúmulo de experiências, é certamente a fase adulta e a velhice.

A ciência da gerontologia salienta a importância desse olhar para essa fase da existência, porém, em termos biológicos da relação do adulto e do velho com o mundo circundante e de continuar em aprendizagem permanente até o fim da vida. Tais condições de ensinar e aprender poderão ou não se alterar negativamente, não apenas em razão da idade, mas da presença de patologias. Por isso, o funcionamento das estruturas mentais é semelhante na relação com o saber nas diferentes áreas do conhecimento, seja entre as crianças os jovens e adultos, até a velhice. Vieira (2015, p. 2), em estudo publicado sobre a relação da gerontologia com a educação destaca que:

A academia se preocupa mais com pesquisas sobre o binômio saúde- doença do que sobre a prevenção e promoção da saúde e sobre a educação do(a) velho(a) brasileiro(a). Os congressos na área do envelhecimento, sempre privilegiam temas relacionados às enfermidades, exaltando, assim, a geriatria em detrimento da gerontologia social, e mais especificamente, da gerontologia educacional o que faz com que os “mitos” e estereótipos sobre o processo de envelhecimento e a velhice permaneçam na sociedade.

Estudiosos da concepção da psicogênese da língua escrita nos ajudam a perceber que existe uma psicogênese que acontece nos processos de aprendizagens do homem na relação com o objeto do conhecimento dos diferentes âmbitos do saber. Para esse processo de aprendizagem psicogenético, o adulto passa por desenvolvimentos semelhantes ao que acontece com as crianças. A diferença se encontra nos elementos de acúmulos de experiências em função da idade mais elevada. Sobre a temática, Zunino e Pizano (1995, p. 87), descrevem que:

[...] as estruturas intelectuais da criança não são as nossas, por isso novos métodos de educação esforçam-se em apresentar às crianças de diferentes idades as matérias de ensino de forma assimilável às suas estruturas a diferentes fases do seu desenvolvimento. Sem dúvida, quanto à relação funcional, a criança é idêntica ao adulto; como este último, é um ser ativo cuja ação, regida pela lei do interesse ou da necessidade, só alcança seu pleno rendimento se suscita os motores autônomos dessa atividade.

O sentido da psicogênese apresentada como construtivismo pode ser avaliado mediante duas vertentes teóricas que dizem respeito à elaboração do saber de cada indivíduo que já nasce com essa capacidade, explicação que está implícita no senso comum. A outra se refere à capacidade natural do cérebro operar mediante a realidade natural e social pela mediação do outro, ou seja, pelas relações sociais múltiplas e com o mundo, nunca assegurada de forma espontânea e isoladamente, pois sequer haveria quem constatasse a existência do saber um do outro e em quem ou que esse saber se apoia.

Na vertente sócio-histórica, postula-se que a capacidade natural de aprender é conhecida como “relações intrapessoais”. Nessas relações, existe a presença do outro e do mundo circundante, que dialogam reciprocamente na interação entre o indivíduo, a natureza e a sociedade. A natureza é modificada pela ação gerada nas relações com o trabalho no contexto da organização social e cultural de cada sociedade, que incide numa constância da existência de um processo interpessoal.

A outra vertente diz respeito ao construtivismo cognitivo, conhecido como orientação de matriz piagetiana, em que o saber se dá num processo que vai do individual ao social e a outra, que parte do social para o individual, ou seja, parte da objetividade da existência que é responsável pelo avanço do psiquismo do homem. Se levarmos em consideração que a apreensão do saber jamais se consolida no nosso pensamento de modo linear, a psicogênese do conhecimento, quando se trata do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita para resultar no alfabetamento, contempla sob essa perspectiva a defesa da vertente sócio-histórica.

Mesmo reconhecendo que existe uma assimilação de saberes própria de cada indivíduo, esta se dará a partir de influências da objetividade da existência, ou seja, do convívio social, sendo que a mais importante se encontra nas relações sociais do trabalho. As demais ocorrem em torno dessas relações e, sobretudo, em função delas. Em torno dela o conhecimento se constrói, desde os primeiros tempos da nossa existência. Ao falar sobre construção do saber — o construtivismo —, Ávila (2003, p. 23), fala das suas dimensões e para dar sequência ao debate, também pergunta:

Qual é o educador relativamente bem atualizado em teorias de

aprendizagem, que já não leu algo, ou ao menos ouviu falar sobre o construtivismo cognitivo, focado no prisma psicogenético de Jean Piaget e o construtivismo social, centrado no chamado processo sócio histórico de Lev Vygotsky?

Araújo (2013), mostra que a capacidade construtivista do indivíduo é o modo natural de operação do cérebro humano. Seu jeito de existir é o de pensar dialeticamente, cuja capacidade abarca bases das múltiplas dimensões do conhecimento.

Porém, os processos pedagógicos e as bases em que a escola se apoia na superespecialização do conhecimento atrofiam a capacidade de apropriação do saber escolarizado. Essa superespecialização do saber brota do surgimento da sociedade de classes, que separa o fazer do pensar e que se reflete no conteúdo escolar devido ao distanciamento entre a escola e a produção econômica, em que as relações do homem com a natureza são mais intensas através do trabalho no campo e a produção de bens de consumo que atendem a todas as necessidades dos trabalhadores do campo e da cidade.

Nas relações de trabalho acontecem momentos que permitem mobilizações de aprendizagens dos saberes multifacetados, e disso podemos observar a riqueza de saberes sintetizados nos momentos de problematizar as palavras geradoras entre as camponesas alfaetrandas. Ocorrem sínteses provenientes dos saberes a partir do cultivo da terra e criação de animais e das experiências na militância do MST e MPA. São aprendizagens em que há conjugação das experiências em outros espaços de vida e que possibilitam múltiplas facetas do conhecimento. Para fortalecer tais afirmativas sobre a superespecialização do saber, Vygotsky (2010, p. 274), mostra que:

A fragmentação e a dispersão dos conhecimentos escolares sobrecarregam a percepção do aluno com o número infinito de fatos isolados e fazem isolados e excluíam o ponto de vista do objeto que unifica e relaciona. [...] Todos esses defeitos da velha escola são facilmente superados pelo ensino voltado para o trabalho que, em primeiro lugar, sintetize onde fica todos os objetos e, em segundo, dá-lhes inclinação prática e emprego e, em terceiro, revela o próprio processo de descoberta da verdade e o seu movimento depois que ela já foi descoberta.

Ademais, as forças dos trabalhadores em geral, dos camponeses e operários, são esgotadas pela superexploração do trabalho. Nesse sentido, Marx (2012, p. 511), alerta que:

[...] todo progresso da agricultura capitalista significa progresso na arte de despojar não só o trabalhador, mas também o solo; e todo o aumento da fertilidade da terra no tempo dado significa esgotamento mais rápido das fontes duradouras dessa fertilidade. Quanto mais se apoia na indústria

moderna o desenvolvimento de um país, como é o caso dos Estados Unidos, mais rápido é esse processo de destruição. A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção, exaurindo as fontes originais de toda a riqueza: a terra e o trabalhador.

Com a adoção de conhecimentos multifacetados, o estudo apresentou resultados satisfatórios por conjugar ao mesmo tempo alfabetização e letramento refletidos nas práticas da escrita e falas que foram registradas no decorrer dos círculos dialógicos entre as camponesas e a equipe, executora nos momentos de problematização das palavras.

Assim, as informações analisadas foram produzidas a partir das atividades escritas, após realizar as diferentes ações previstas pelo projeto, dentre elas as propostas pelo método Paulo Freire — atividades das palavras geradoras e sua consequente problematização, que se converte em círculos de debate dialógico e geram gravações ou mesmo anotações no decorrer do diálogo. Tais atividades incluem a riqueza das experiências das educandas, que envolvem também os que realizam sistema produtivo do campo no labor da agricultura familiar.

Quando falamos relativamente ao trabalho como princípio educativo, Vygotsky (2010), que teve como fonte de inspiração para seus estudos o MHD, realça a temática e nos fortalece para darmos sequência às investigações posteriores envolvendo essa mesma perspectiva em termos de categorias de análises. Na trajetória docente encontramos uma multiplicidade de aspectos em torno do ensino e da aprendizagem em que Vygotsky (ano, p. 272.), apresenta importantes explicações.

Nee estudo, analisamos resultados das atividades da curricularização da extensão, um projeto oferecido pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia — UNIR. A caminhada dos estudos e das pesquisas direcionadas para a prática docente e a formação de alfaletadores e análises dos resultados da ação nos conduziu a uma interpretação atenta dos escritos das educandas camponesas, entre as quais o Trabalho aparece de forma relevante. Nas ideias de Vygotsky (2010, p. 272), podemos perceber os pontos convergentes com as ideias que defendemos aqui, nos seguintes termos: “O trabalho, construído com base no sistema de reações conscientes, é aquela ponte que se lança do mundo das ciências naturais para o mundo das ciências humanas, “objeto” a servir de objeto de estudo de ambas as ciências”.

Quando tratamos das experiências das alfaletandas camponesas, de onde retiramos as palavras geradoras que se relacionam sobremaneira às atividades de

trabalho no campo para a realização do ensino e aprendizagem do alfaletamento, asseveramos que ali tivemos a possibilidade de realizar a prática do ensino e da aprendizagem de conteúdos das diversas áreas do conhecimento. São conteúdos que se entrelaçaram e que Vygotsky (2010), com base no marxismo, mostra que provém das necessidades do homem integrar-se nos processos de trabalho para adquirir o seu sustento.

E de tal modo, as ideias de Vygotsky (2010), contribuíram nesta trajetória para compreendermos com clareza as atividades realizadas pelos alfaletadores, que contemplaram as propostas das atividades nas 16 palavras geradoras trabalhadas no decorrer das duas edições do projeto de curricularização de extensão. Sobre a importância do trabalho como base educativa, Vygotsky (2010, p. 272), diz ainda que:

Só o trabalho no seu princípio histórico na sua essência psicológica é o ponto de encontro dos princípios biológicos e suprabiológicos no homem; nesse ponto o animal e humano se teceram como um laço e se cruzaram os conhecimentos humano e natural. Assim, a síntese na educação, sonhada pelos psicólogos desde tempos remotos, torna-se realizável na escola para o trabalho.

É nesse contexto que explicamos como conteúdos das diversas áreas do saber penetram na construção dos textos orais e escritos das camponesas no ACG em AAP e na aprendizagem das acadêmicas egressas e dos acadêmicos egressos do curso de Pedagogia e de Licenciatura da Educação do Campo. Portanto, vejamos os fragmentos de uma entrevista em que a acadêmica egressa do curso de Pedagogia do *Campus*, sede do projeto, que foi colaboradora do projeto em processo de formação inicial.

Por tudo que estamos constatando nas análises do momento em torno das atividades de um projeto que é permanente e itinerante, daremos continuidade com um olhar mais apurado e com indicações mais seguras quanto às realizações das atividades. Como Freire nos adverte em suas diversas obras, enquanto o educador ensina, aprende, e enquanto o educando aprende, também ensina. A categoria Trabalho, como nos mostra o marxismo e seus seguidores, deve ser o ponto de partida para articular o ensino e a aprendizagem em todos os campos do saber, e no caso da aprendizagem da leitura e escrita para resultar no alfaletamento.

Vygotsky (2010, p. 275), atesta o que encontramos nos resultados expressos nos escritos e fala de cada colaborador das ações do projeto e das constatações do estudo, quando destaca as questões da nossa vida ligada ao trabalho:

Cada um deve *saber alguma coisa sobre tudo*, logo, as concepções mais elementares e gerais sobre os elementos fundamentais da totalidade do

mundo devem servir de base à formação de cada indivíduo. O *todos sobre alguma coisa* exige da nossa formação reUNIR todos os conhecimentos de uma área diretamente ligado ao nosso trabalho (grifo do autor).

Para explicar a importância das histórias de vida e memórias, que no seu bojo se encontram expressas as experiências em sentido amplo, buscamos identificar a realidade de cada camponesa entrelaçada com a realidade dos executores do projeto, que apresentaram em seus relatos nos círculos de cultura as experiências de vida no campo e dificuldades quanto à aquisição dos meios de subsistência, o trabalho. Identificamo-nos com as orientações das escritas de memórias em pesquisa de acordo com Delory-Momberger (2008, p. 138), nos aspectos em que afirma que:

[...]. As aprendizagens dos saberes da escola se apresentam, assim, em uma cena biográfica em que os alunos experimentam as figuras de si mesmos no meio dos outros. Aprendizagens de saberes na escola e aprendizagens biográficas estão em uma relação de complementaridade e reciprocidade.

Nesse contexto, as alfabetizadoras expressaram suas práticas em consonância com o ponto de encontro entre suas experiências de vida fora da escola e a formação escolarizada e não escolarizada de educadores e educandos. Tais experiências confluem nos diversos âmbitos da sociedade e têm seu aspecto mais rico na aprendizagem do lugar tiramos nosso sustento — o trabalho.

Ao apresentar os resultados de aprendizagens decorrentes das ações do projeto, precisamos antes, eleger, para efeito de análises, apenas os textos escritos pelas camponesas que tiveram frequência acima de 75% do período das duas edições do projeto. Indicamos também um olhar para os fragmentos de escrita das informantes alfaletandadas. O mesmo vale para os alfaletadores quanto às suas falas, que constam nos relatórios dos círculos dialógicos e nas respostas às questões referentes à atuação no projeto de curricularização da extensão.

De agora em diante, definiremos as informantes educandas camponesas como alfaletandadas, codificadas por letras, de **A** a **D**, ocupando a sequência de acordo com os níveis de aprendizagens de alfaletamento que foram constatados no estudo.

Do mesmo modo, esclarecemos que doravante, utilizaremos raramente o conceito de alfabetização separado do letramento ou do termo “letrar”, razão pela qual incluímos termos que não conhecíamos nas literaturas, igualmente ao que já mencionamos acima. Assim, para identificar as educandas camponesas, indicamos a conceituação de “alfaletandadas camponesas”; os demais integrantes do projeto, ou seja, os executores das ações da curricularização da extensão, definimos como “alfaletadores”. Os resultados em relação às alfaletandadas e aos alfaletadores que

participaram da formação inicial e continuada no ACG, definimos como “alfabetramento”.

Justificamos nosso apoio teórico em primeira ordem nesta tomada de decisão, diante dos termos apresentados acima, a necessidade de trabalhar a derivação já indicada por Soares (2020), — o termo “alfaletrar”, que faz parte do título de sua obra. No entanto, no percurso teórico e prático do projeto, os referidos conceitos foram incluídos.

Não menos importante, e ainda decisiva para nos assegurar o uso das derivações, está a defesa de Luria (2001), sobre a semantização das palavras, quando ele trata da compreensão dos sujeitos de pesquisa em relação com os pesquisadores. No nosso estudo, diante da necessidade de explicar os resultados e encontrar os termos adequados, houve a necessidade de semantizá-los pelas derivações apontadas acima. Desse modo, as ideias de Luria (2001, p. 179-180), corroboram a nossa tomada de decisão em torno dos termos acrescentados no estudo, quando ele diz que:

O processo de escolha do significado das palavras dentre uma série de alternativas possíveis está determinado por um conjunto de condições. Determinamos-nos nestas com mais detalhe. A primeira condição que influi na escolha adequada do significado da palavra é a frequência da palavra dada na língua, a qual, por sua vez está determinada pela inclusão desta palavra na prática do homem. Assim, a palavra “levantar” designa mais frequentemente o ato de levantar um objeto do chão e menos frequentemente possui o sentido “colocar” uma pergunta; então o primeiro significado da palavra é mais provável que o segundo e, durante a percepção do segundo significado, é imprescindível abstrair do habitual, do que se encontra mais frequentemente.

Ainda se faz necessária a compreensão de que precisamos grafar as três derivações — alfabetramento, alfaletrandos, alfaletrandas e alfaletradores/as — como decorrentes da palavra “alfaletrar”, trabalhada por Soares (2021), para melhor entendimento dos resultados do estudo tratado nesta descrição.

Destacamos, ainda, concepções de Luria (2001, p.180), que combinam com o entendimento das nossas decisões em torno dos conceitos apresentados acima, incorporados nas nossas análises, quando ele fala sobre:

A inclusão de diferentes palavras em uma experiência prática diferente e as diferentes frequências que possui determinados significados da palavra, provoca também dificuldades específicas na compreensão de palavras novas, desconhecidas para o sujeito; nestes casos o sujeito semantiza as palavras, ou seja procura determinar seu sentido em correspondência com o as palavras por ele conhecida.

As palavras de Luria (2001), nos fizeram compreender a pertinência de incluirmos desde a elaboração do projeto de curricularização da extensão que

analisamos nestes escritos, os termos sobre os quais falamos, derivados da palavra grafada por Soares (2020), “alfalettrar”, para que pudéssemos explicar com maior clareza as análises dos resultados das atividades realizadas pelo projeto.

Sabemos que os integrantes da escola de Vygotsky, igualmente a Luria tiveram preocupações com os diferentes sintomas patológicos que afetam a aprendizagem; as contribuições destes estudiosos para compreender os processos de ensino e de aprendizagens de diferentes ordens são imensuráveis. Eles se preocuparam com a plasticidade do cérebro, questão que precisa ser compreendida por mediadores do ensino e aprendizagem em todas as faixas etárias, tenham comprometimentos patológicos ou não.

Vygotsky (2020), alerta que toda matéria é dotada de plasticidade e o nosso cérebro não foge à regra — pode modificar-se incessantemente —, por isso, pode assimilar os saberes “novos” que tenhamos acesso a sua objetivação.

Alertamos quanto a esse aspecto da ação docente quando se trata da educação de jovens e adultos, principalmente aquelas pessoas mais velhas, acima de 60 anos. Em meio aos conflitos de pensamento que enfrentam, por não compreenderem que é natural acontecer, sempre reforçam que a sua dificuldade de aprender deve-se ao fator idade e que a cabeça é muito dura.

Sempre os encorajamos com as palavras de Machado (2008, p. 21), sobre capacidades criadoras na velhice, portanto, capacidades aprendentes, e assevera a importância de perceber que idade avançada corresponde à possibilidade de o indivíduo demonstrar um alto nível de repertório de cultura geral, quando mostra que:

A idade pode bem mais converter-se em uma vantagem, porque a maior idade corresponde a maior experiência; e a maior diversidade de ideias relacionáveis. Por isso, se for determinar a idade por meio das grandes criações da humanidade, talvez estaria ao redor dos 60 anos⁴¹.

Argumentos iguais aos de Machado (2008), têm se apresentado de modo recorrente em nossas análises, pelo fato de essas alegações terem se apresentado frequentemente pelas alfalettradas camponesas nos momentos da realização das atividades de ensino e aprendizagem, quando sentiam dificuldades de confirmarem suas hipóteses em torno da leitura e escrita, de maneira imediata.

⁴¹ No original: “La edad puede incluso convertirse en una ventaja, porque a mayor edad corresponde mayor experiencia; y la mayor diversidad de ideas identificables. Por lo tanto, si la edad se determinara a través de las grandes creaciones de la humanidad, tal vez rondaría los 60 años”.

produções de escrita, comparando os fragmentos dos textos da esquerda em relação ao texto que se encontra à direita da lauda, a educanda iniciou em fase de transição para o nível alfabético e avançou para o alfabético com eficaz fluência na escrita e oralidade.

Desse modo, destacamos fragmentos da fala da **Alfaetranda A**, referente às conquistas em termos de lições de vida no interior do MST. Assim, quando no primeiro “círculo de cultura” indagamos sobre o envolvimento de cada uma das mulheres do acampamento com os movimentos sociais, a alfaetranda fala sobre o quanto tem sido importante em sua vida a convivência com os demais camponeses e as demais camponesas na caminhada dentro do MST, e diz que:

[...]. Foi. Porque antes a gente ficou muito parado pra aprontar a roça, né? Naquele parado ali que a gente ficou, a gente se expandiu. [...]. Mas aí eu me evolui bastante, eu me sinto assim, guerreira né? nesse, porque antes que a gente tinha até medo de conversar com os outros, aham aí eu fui militante estadual, você ter que subir na plenária, explicar as coisas para os outros, falar, né?⁴²

Assim, quando no primeiro círculo de cultura indagamos sobre o envolvimento de cada uma das mulheres do acampamento com os movimentos sociais, a alfaetranda fala sobre o quanto tem sido importante em sua vida a convivência com os demais camponeses e as demais camponesas na caminhada de militante do MST, ao conquistar a terra no acampamento, além da participação no MPA. Ela diz que:

[...] é o pensamento, era isso mesmo que nós tínhamos, quando a gente ficava mobilizando as pessoas pra fazer ocupação, pra que todo mundo tivesse seu pedacinho de chão pra poder plantar e colher o que ele tinha vontade e evitar de ir no mercado, tirar tudo que ele precisa pra se alimenta, nosso objetivo era esse mesmo. é de acabar um pouco com a burguesia pra que as classes baixas tivessem pelo menos alimentação, é o sonho da gente é que acabe a fome, acabe a exclusão social, só que agora nós fomos impedidas de fazer isso, de ir pros colégios fazer debate [...]⁴³

Destarte, nós nos preocupamos em encontrar nos fragmentos das falas das alfaetrandas, nas ocasiões dos círculos dialógicos mais amplos⁴⁴ ou da problematização das palavras geradoras, elementos conformados na leitura de mundo em torno da palavra estudada.

⁴² Discurso proferido pela **Alfaetranda A** em fragmentos que deixa fluir importantes elementos do letramento, como elementos de saberes que se conjugam com aprendizagens do cotidiano nos diversos âmbitos da sociedade, dentre os quais se incluem a escola.

⁴³ Segundo fragmento do discurso da **Alfaetranda A**.

⁴⁴ O que caracterizamos como “**Círculos Dialógicos**” mais amplos foram os momentos nos quais aconteceram diálogos conjuntos entre alfaetradores e alfaetrandas em processo de formação, em torno dos impactos das atividades do projeto de curricularização da extensão no ensino e aprendizagens alfaetradoras. No momento da problematização de cada palavra, aconteceram círculos dialógicos exclusivos da palavra geradora estudada.

O que é possível perceber nos textos é que o avanço entre a primeira escrita e a segunda apresentou um processo de aprendizagem por demais satisfatório, até pelo fato de o atendimento pelo projeto ser quinzenal. No total do processo de atendimento, contabilizamos aproximadamente apenas 50 encontros. Ademais, nem todas as educandas poderiam ter comparecimento regular por questões já explicitadas no decorrer deste trabalho. No entanto, a educanda saltou do período silábico alfabético para o alfabeto com um considerável processo de alfaetramento, perceptível de modo mais seguro no texto ao centro da imagem.

Em termos da oralidade, no decurso da problematização das palavras geradoras, percebe-se que o repertório de cultura geral teve uma maior fluência de modo unânime, nesse sentido, na fala das quatro camponesas alfaetrandas que participaram do projeto analisado. Foi possível observar que o descompasso não foi o mesmo em relação à escrita.

O instante da problematização das palavras geradoras se converteu em ricos momentos de círculos dialógicos menores, não menos importantes que os demais realizados com o conjunto dos colaboradores do projeto: alfaetrandos e alfaetrandos.

Nos demais textos que selecionamos para apresentar no **apêndice E**, o leitor e a leitora poderão certamente examinar com maior precisão o que demonstramos nas constatações. A educanda apresentou inicialmente muitas dificuldades de colocar a escrita no papel em linha reta, principalmente sem pauta. Mas, no percurso, melhora a coordenação motora para dar equilíbrio a escritas posteriores, como a que se encontra expressa no texto à direita da imagem da página anterior.

Os conteúdos dos textos revelam avanços no repertório de cultura geral na escrita, o que para nós significa aprendizagem expressiva em termos de letramento. No que diz respeito aos aspectos linguísticos, acontece um salto qualitativo do nível silábico alfabético para o alfabético, carecendo de elevar a aprendizagem da norma acadêmica do nosso idioma. Porém, quanto à estrutura de organização de parágrafos e de estabelecer títulos para os textos, ela precisa avançar. Significa compreender que as orientações subseqüentes para as atividades das próximas edições do projeto necessitam incluir aprofundamentos do processo de letramento, o que abrange diversificar atividades que contemplem também as normas cultas dos aspectos linguísticos do nosso idioma.

Ainda acerca do processo de aprendizagem da alfaetrandas B, analisamos

aspectos presentes no texto 2, aposto no centro da imagem, e o recolocamos ao lado de um outro texto para a análise linguística que destacamos em comparação a um texto subsequente, elaborado após a problematização da palavra geradora “**TRABALHO**”.

Nesse sentido, precisamos compreender que a aprendizagem é um processo ininterrupto em qualquer idade. Para intervir adequadamente nas orientações que as educandas precisavam para desenvolver aprendizagem, e confiando nos mediadores da aprendizagem e em si mesmos, por meio da dialogicidade, recorreremos às contribuições de Bakhtin (2011, p. 222), quando ele destaca que:

[...] O homem se forma *concomitantemente com* o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época a outra. [...] (grifo do autor).

Se considerarmos as palavras de Bakhtin em relação ao modelo de escrita no primeiro texto alfalettranda B, exposto à esquerda, a educanda, sob o ponto de vista individual, demonstrou no processo de aprendizagem, passos semelhantes, mesmo que de forma abreviada, ao que a humanidade passou para dar conta da elaboração milenar em esforços coletivos que fizeram emergir o sistema de escrita. Os estudos dos mais notáveis pesquisadores desse campo do ensino e da aprendizagem, bem como as nossas experiências acerca da temática, atestam que, na prática da escrita, em qualquer faixa etária, ao chegar na escola, os educandos começam quase sempre pelos desenhos e rabiscos, para posteriormente escrever as letras em posições e formas convencionais. Sobre o exposto, Cagliari (1996) e Ferreira; Teberosky (1999), indicam, em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, que nesse começo os educandos confundem letras desenhos e números.

Os escritos das camponesas alfalettrandas estão permeados de suas histórias pessoais, o que realizam no trabalho junto à família, o que podem realizar sozinhas, a importância de terem conquistado a terra onde moram e na qual trabalham pela militância no MST. Apenas uma das quatro camponesas do ACG a família conquistou terra por meio da compra no acampamento, mas todas se engajaram na convivência como apoiadores da luta. Assim também expressam satisfação de conviver com o coletivo do ACG.

Essa temática sempre marca suas vidas e, conseqüentemente, suas falas. É possível destacar ainda na oralidade da **Alfalettranda B**, em um dos momentos do círculo dialógico, relatos quanto à rotina de trabalho no campo. Ela seleciona um

poema de um poeta do movimento camponês que retrata a preocupação com o cuidado relativo à saúde das pessoas e à saúde da terra. Destacou uma estrofe de uma da letra de música “Caminhos alternativos”, de um poeta e cantor do movimento, Zé Pinto⁴⁵, com os seguintes dizeres:

Se planta arroz aqui se planta o milho, acolá um jeito de produzir para a gente se alimentar. Primeiro cantar do galo, já se levanta da cama e o camponês se mistura à terra que tanta ama, ama. O Camponês ao fazer a plantação e não envenenar o campo é purificar pão. Amar, amar a terra e nela botar semente, a gente a cultiva ela e ela cultiva a gente.

Sobre tais questões, Bakhtin (2011, p. 268), afirma que os enunciados e seus tipos, isto é, “os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” e acrescenta também (2011, p. 307), que “onde não há texto, não há objeto de pesquisa do pensamento”. Assim, nas palavras de Bakhtin encontramos argumentos imprescindíveis para compreender os pontos de encontro entre as experiências de trabalho das camponesas alfaletandadas presentes no projeto de extensão universitária, e o quanto há reciprocidade entre os conteúdos das falas, que são comuns e fortemente marcadas pelas relações de trabalho – o trabalho no campo.

Percebemos que a leitura do mundo como um dos atributos do letramento é explicitada na ação docente e acontece sobremaneira na desmistificação da realidade existencial dos educandos e dos educadores. É uma tarefa que tem premência na categoria Trabalho como suporte para alusões aos problemas enfrentados nos diferentes âmbitos da existência do homem e as soluções buscadas para tais problemas. Nenhum ser humano sobrevive sem usufruir de frutos do trabalho. Só que a maioria usufruiu na condição de explorado, e a minoria na categoria de explorador do trabalho alheio.

No entanto, em termos linguísticos da psicogênese da língua escrita, o que expressou nas primeiras atividades se eleva do nível transitório do pré-silábico para o nível silábico-alfabético, e então para o alfabético em fase de consolidação.

Vejamos um pequeno texto que escreve sobre luta, considerando a problematização da palavra. Revela que, de modo sutil, o processo de compreensão do letramento tem sido mais bem elaborado na linguagem oralizada.

As aprendizagens das camponesas alfaletandadas decorrentes das

⁴⁵ Zé Pinto oferece ao movimento um cabedal de conhecimentos de mundo com importante repertório de cultura geral, por meio de poemas e cânticos diversos, conhecidos pela militância em todo Brasil.

experiências do trabalho e da convivência nos diversos espaços da sociedade – sendo que as mais significativas para elas se dão no ACG em AAP, onde moram e trabalham. As palavras de Bastos (2000, p. 33), fortalecem o que defendemos quanto a aprendizagem multifabetada no ACG quando ele diz que:

A construção de identidades coletivas a partir da multidimensionalidade do indivíduo e das múltiplas redes de interação porque transita - a família, o trabalho, a comunidade, os amigos, o partido, o sindicato, a escola etc. - criam um significados de toda ordem (carências comuns, defesa comunitária, de gênero, étnica, ambiental, de direitos humanos etc.), e demandas políticas surgidas do cotidiano. [...].

Assim, Orlandi (2009, p. 62), nos coloca diante de uma análise em que afirma: “[...] quanto à natureza da linguagem, devemos dizer que a análise do discurso interessa-nos por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagem, som, letra, e etc. [...]”.

As justificativas teóricas de Orlandi (2009) respaldam os procedimentos metodológicos adotados para alfaletar e colaboram com as análises de que nos ocupamos no estudo, com os fatos pedagógicos materializados nos instantes dos diálogos fundados na problematização das palavras geradoras. As palavras foram codificadas através de imagens, que retrataram os cenários de vivências das camponesas na qual elas encontravam em expressões cotidianas do trabalho no campo.

Nesse mesmo sentido, quanto à natureza ampla do discurso, Alves Júnior (2007, p. 69-70), ao desenvolver estudos que analisou os lexemas dos sem-terra, indica que:

O trabalho, como prática social e objeto de discurso, tem existência em variados lugares na sociedade. As posições constitutivas desse objeto revelam no sob diferentes condições socioeconômicas aliás sócio-históricas e ideológicas, caracterizando uma heterogeneidade própria ao funcionamento dos discursos. O discurso implica uma exterioridade a língua e uma materialidade linguística. Analisar o discurso consiste em observar os aspectos sociais, históricos e ideológicos em processos de Anunciação, o que nos revela como são várias as formas de se significar com a linguagem, ou ainda, o modo social de grupos expressarem a sua relação com o lugar social em que se insere é fundamental a essa noção a produção do sentido decorrente da inscrição da língua na história.

Nos apêndices apresentados nesse estudo, é possível percebermos elementos dos modelos de discursos sobre os quais Orlandi (2009) e Junior (2007), abordam. Estes discursos analisados, com a referida abordagem, integram os modos de realização das diferentes etapas de aplicação do método Paulo Freire para a realização do alfaletamento. Os discursos oralizados e escritos pelas alfaletandas e

alfaletradores/as conformaram partes preponderantes das análises dos resultados em todas as atividades do projeto, em permanentes ações colaborativas entre aprendentes e ensinantes.

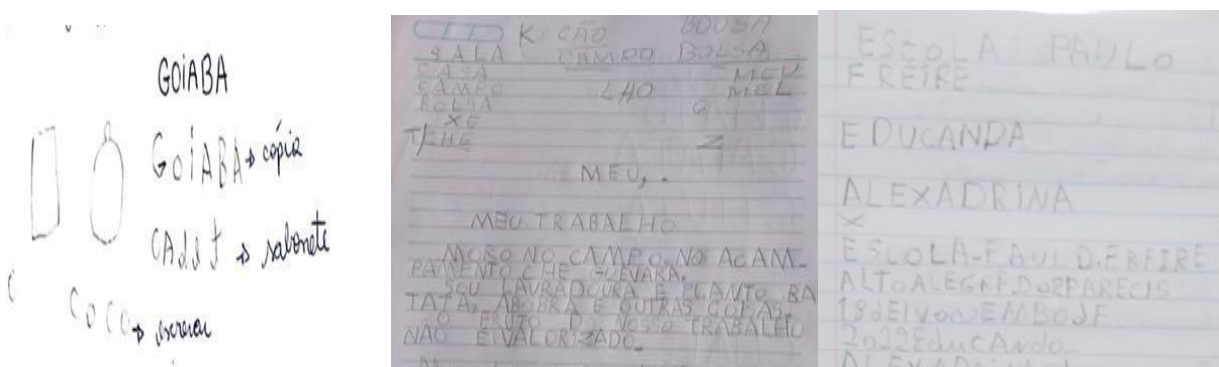
Quando Garcia (2002, p. 9), apresenta a importância de o conteúdo da escola partir do conteúdo de vida dos camponeses e das camponesas, faz referência a Freire e diz:

A escola que lhe serve é uma escola que conte a História do ponto de vista dos invadidos, dizimados, escravizados, explorados, pilhados, assujeitados no perverso processo de colonização, cujos descendentes continuam em sua ação dominadora [...] Há que redirecionar o currículo numa perspectiva emancipatória, visando a que na escola se formam pessoas confiantes em sua própria capacidade, em seu próprio saber, confiantes na força do coletivo e capazes de solidariedade, generosidade e compaixão por seus irmãos, respeitando a Natureza e atentos a importância de garantir a biodiversidade, portanto, a vida. Trata-se de uma nova pedagogia uma pedagogia dos oprimidos, como anunciava Paulo Freire.

Ao cruzar as ideias tratadas pelos referenciais teóricos que nos fundamentaram com as informações dos registros nos cadernos de atividades, selecionamos igualmente dois exemplos da escrita de atividades da **Alfaetranda C**. Expusemos abaixo os referidos textos; eles representam duas fases significativas de trajetória dessa trabalhadora camponesa, que derivaram da participação em aproximadamente 38 (trinta e oito) encontros.

O resultado se revela satisfatório, pois em termos de grafar ideias, a informante expressou em suas falas que não frequentou a escola na sua infância e na adolescência, e sente mágoa de não ter tido acesso à escola, pelo fato de precisar trabalhar na roça. Um dos fatores impeditivos foi o fato de a escola ser longe de casa, no centro da cidade. Ademais, os pais não deixavam os filhos, principalmente as mulheres, deslocar-se do campo para estudar na cidade.

Figura 7 – Construção de texto da Alfaetranda C derivado das palavras geradoras



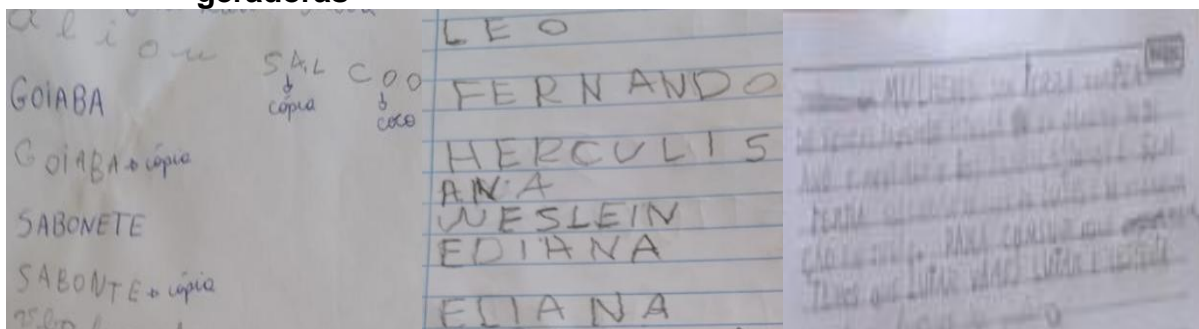
Fonte: elaboração da autora, com base nos textos da alfaetranda C (2024).

Se considerarmos os aspectos da escrita da alfafeiranda C, cuja primeira oportunidade de atendimento sistemático em termos do ensino e aprendizagem da leitura e escrita aconteceu apenas no ACG, no final dessa edição do projeto, o resultado em termos linguísticos associado ao letramento é bem satisfatório.

Ao compararmos as características de escrita tratada pela psicogênese da língua escrita em estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), percebemos, no texto à esquerda da imagem, que as escritas da primeira atividade realizada no acampamento corresponde ao nível pré-silábico de apreensão da aprendizagem da leitura e da escrita. Vejam que as palavras “goiaba” e “sabonete” foram grafadas pelo desenho correspondente ao objeto ao qual cada palavra representa.

Já a **Alfafeiranda D**, quando iniciamos os encontros para realização das aulas, apresentou bastante dificuldade e estava temerosa de não aprender. Porém, no final dessa edição do projeto que acabamos de analisar, nos círculos dialógicos, ela expressou satisfação perante a equipe, embora não tenha avançado na consolidação da escrita em níveis mais complexos linguisticamente. Podemos perceber nos textos manuscritos apresentados abaixo o que estamos afirmando:

Figura 8 – Construção de texto da Alfafeiranda D derivado das palavras geradoras



Fonte: elaboração da autora, com base nos textos da alfafeiranda D (2020).

A **Alfafeiranda D** expressa aprendizagens linguísticas semelhantes aos níveis de aprendizagens da **Alfafeiranda C**, pois iniciaram no projeto em processos de aprendizagens semelhantes, em termos de aspectos linguísticos e analisados à luz da psicogênese da língua escrita. Ambas apresentaram escritas que revelam o nível pré-silábico, cujos conflitos aparecem na hora de oralizar sobre o que escreveram.

Quanto à frequência, as duas alfafeirandas não tiveram a mesma regularidade nas atividades do projeto que as alfafeirandas **A** e **B**. Mesmo diante das ausências, o processo das aprendizagens em termos linguísticos também alcançaram índices satisfatórios em relação ao nível de aprendizagem com que ingressaram no projeto.

Depois de termos demonstrado os resultados de aprendizagens das camponesas em processos de alfabetamento, apresentamos a seguir as vozes dos componentes alfabetadores que participaram do processo de formação inicial e continuada do projeto analisado aqui. São constatações que denotam a aprendizagem de ambos, fruto das ações do projeto. Tais constatações estão sintetizadas nos quadros 11 e 12 adiante.

Em termos de participação nas atividades da curricularização da extensão no ACG em AAP, podemos destacar as posições apresentadas pela **Alfaletradora 1**, que nos indica em sua história de vida o quanto a sua aprendizagem, em confluência com os saberes da terra, tem alavancado seus estudos, podendo concluir o curso de licenciatura em Educação do Campo, que é oferecido no *Campus* Rolim de Moura, que abriga o projeto, cuja análise apresentamos aqui.

São pontos de encontros de saberes escolares com os saberes dispersos nos espaços de convivências, comuns e diferenciados. Nos círculos dialógicos, as aprendizagens ocorreram em debates de modo horizontalizados entre conhecimentos, que se verticalizam com o cruzamento de experiências mais avançadas em cada campo do saber. Quem não sabe, aprende com quem sabe. Dentre as ricas experiências vivenciadas pelas mulheres camponesas, destacamos a “Marcha das Margaridas”, uma ação nacional que as mulheres dos acampamentos e assentamentos do MST realizam em caminhadas até Brasília, para protestar contra a opressão de classe e reivindicar direitos.

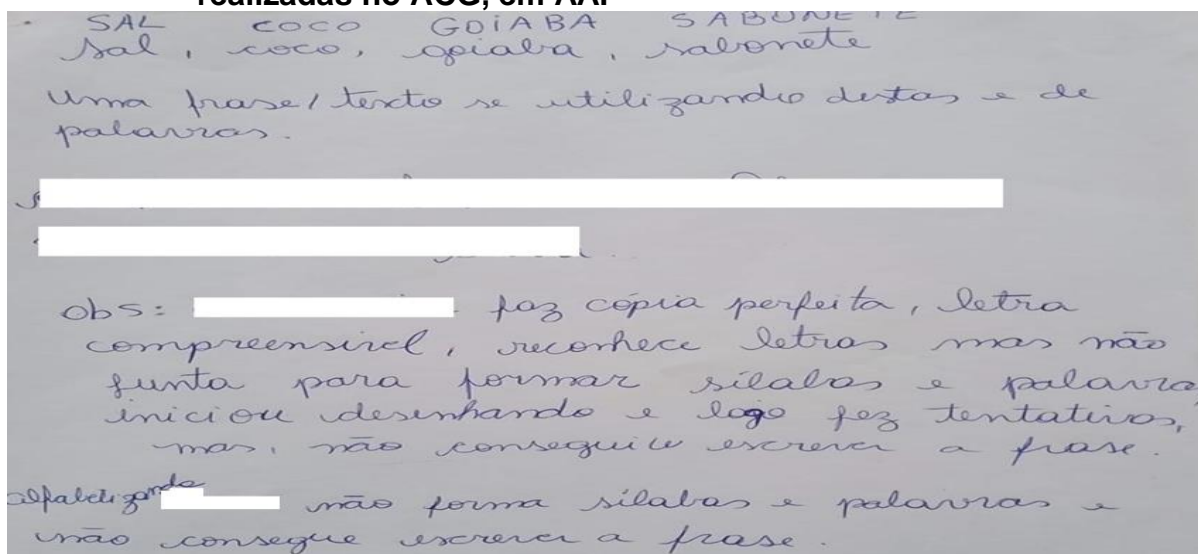
As primeiras atividades da **Alfaletradora 2** no ACG de AAP consistiram em pesquisar os subsídios necessários para finalizar a escrita do primeiro projeto de curricularização da extensão; elas ocorreram paralelamente ao primeiro círculo dialógico, neste primeiro relatório de pesquisa do nível de hipótese. Em pequeno relatório, a alfaletradora registrou o que foi realizado e apresentou quatro palavras ditadas em sequência, obedecendo ao critério do número de sílabas: uma sílaba (SAL); duas sílabas (COCO); três sílabas (GOIABA); quatro sílabas (SABONETE).

São produtos do cultivo que colhem no quintal, e dois produtos que adquirem pela compra no centro da cidade. Tais palavras se apresentam nos discursos diários dos alfaletrandos. A avaliação, nesse momento, aconteceu apenas com as **Alfaletradoras C e D**, pois as mesmas não estavam presentes no círculo de cultura mais amplo, de onde retiramos as 17 palavras geradoras, das quais conseguimos trabalhar 16 no decorrer das duas edições do projeto.

Apresentamos o manuscrito abaixo para exemplificar a assimilação de saberes esperados desde a proposta do projeto da curricularização da extensão. Isso significa que as breves palavras do manuscrito nos demonstram resultados satisfatórios na dupla dimensão do atendimento do projeto para resultar em processos de formação de alfaletadores e alfaletandas.

O manuscrito mostra, do nosso ponto de vista diante dos aportes teóricos de apoio, que a alfaletadora realizou um texto de identificação das hipóteses de escrita das alfaletandas ao registrar o que elas conseguem realizar sozinhas e as dificuldades e limites de aprendizagens nesse campo do saber. Por outro lado, também revelou aprendizagens consolidadas da alfaletadora de como reconhecer o nível de hipótese de escrita das alfaletandas para saber aplicar a atividade adequada a cada nível.

Figura 9 – Fragmentos do relatório da alfaletadora 2 em atividades realizadas no ACG, em AAP⁴⁶



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Depois de apresentar características de aprendizagem dos aspectos linguísticos do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita, com o objetivo de resultar em processos de letramento, podemos visualizar a seguir um quadro com uma síntese de como compreendemos esse resultado.

⁴⁶ Avaliação da psicogênese da língua escrita com as **Alfaletandas C e D**.

Quadro 11 — Demonstrativo sinóptico dos processos de aprendizagens das alfalettrandas: triangulações

Alfalettrandas camponesas	Dialogica na psicogênese	Dialogica do letramento Elementos comuns da realidade e trabalho	Principais estudiosos de apoio
Alfalettranda A	<p>Inicia na primeira edição do projeto com a avaliação em fase transitória do nível silábico-alfabético.</p> <p>Concluiu a segunda edição do projeto no nível alfabético e da escrita de pequenos textos consegue escrever textos longos e complexos, expressando capacidades de letramento.</p>	<p>A realidade das camponesas no campo consiste nas rotinas de: Levantar pela manhã cedo, com o cantar do galo;</p> <p>Cuidar das criações: porcos, galinhas, ou mesmo gado;</p> <p>Cuidar das hortaliças e colher as verduras para o uso doméstico ou entregar ao PAA: alface, almeirão, couve, abóbora, pepinos;</p> <p>Cuidar das Árvores frutíferas de cada época;</p> <p>Cuidar das plantas medicinais como parte do cuidado com a saúde;</p>	
Alfalettranda B	<p>Inicia na primeira edição do projeto com a avaliação do nível silábico em transição para o silábico-alfabético. Concluiu a segunda edição do projeto no nível silábico-alfabético em transição para o alfabético, e da escrita de pequenos textos consegue escrever textos que expressam subsídios de capacidades letradoras.</p>	<p>Participar das reuniões do MST, MPA e da Arca sobre o PAA e outros programas de atendimento aos camponeses e Às camponesas no ACG;</p> <p>Participação de encontros de formação agroecológica para defender a saúde animal, vegetal e humana;</p> <p>Participação de encontros de formação política, como ferramenta para orientar a militância na luta pelos direitos de modo coletivo; Participação da organização das lutas da Arca;</p>	<p>Bakhtin, M. (2011) Dangió, M. dos S. Engels, F. (1985) Freire, P. (2011, 2013) Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1999) Ferreiro E. (1992, 1994, 2007) Garcia (2002) Luria, A. R. (3001) Martins, L. M. (2018)</p>
Alfalettranda C	<p>Inicia na primeira edição do projeto, com a avaliação no nível pré-silábico. Concluiu a segunda edição do projeto no nível silábico alfabético para o alfabético. Escreve pequenos textos. Na escrita, a capacidade letradora é sutil. Essa capacidade aparece na oralidade.</p>	<p>Participação de encontros de formação sobre a medicina alternativa com produtos naturais, cultivados no próprio quintal;</p> <p>Participação de projetos para formação acadêmica, igualmente como participaram do projeto de curricularização da extensão exposto nesta descrição;</p>	
Alfalettranda D	<p>Inicia na primeira edição do projeto com a avaliação no nível pré-silábico. Concluiu a segunda edição do projeto no nível silábico alfabético para o alfabético. Escreve pequenos textos. Na escrita, a capacidade letradora é sutil. Essa capacidade aparece na oralidade.</p>	<p>Participação do Pronera e do Curso de Licenciatura da Educação do Campo;</p> <p>Participação em rodas de conversa e círculos dialógicos;</p> <p>Participação de festas e feiras camponesas em diferentes cidades do estado, e em diferentes estados do país;</p> <p>Participação dos congressos estaduais e nacionais do MST e do MPA;</p> <p>Vender os produtos no PAA ou nas feiras livres para subsidiar as compras do que não produzem no acampamento;</p> <p>Produtos principais que compram na cidade: arroz, sal, açúcar, bombril, sabonete, creme dental, sabão em pó e carne bovina.</p> <p>Organização e participação da “Marcha das Margaridas”, momento de formação política teórica e prática, que encoraja a</p>	<p>Marx, K.; Engels, F. (2020^a, 2020b) Marx, K. (2011, 2020) Minayo et al. (2016) Pistrak, M. M. (2018) Saviani, D. (2003, 2013) Soares M. (2016, 2020, 2021) Vygotsky (1991, 1993, 2010)</p>

		mulher na luta contra toda ordem de preconceitos que existem na sociedade.	
Resultados	Processo satisfatório de formação das camponesas alfalettradas no ACG em AAP		

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O quadro 11 apresentou de modo sintético os principais elementos que se constituíram na conjugação entre alfabetização e letramento para alfalettrar as trabalhadoras camponesas do ACG em AAP, desenvolvido em caráter de frequência permanente por sete alfalettradores para atender as quatro alfalettradas do acampamento.

Entretanto, no decorrer das duas edições do projeto, se acrescentamos saberes ao repertório de cultura geral das camponesas, igualmente reconhecemos que o cruzamento de saberes das camponesas nas relações de trabalho com o cultivo da terra e criação de animais nos apresentaram elementos com os quais muito aprendemos, e de onde pesquisamos os conteúdos que fizeram e fazem o elo com o saber escolarizado.

Tais palavras nos fazem recordar do pronunciamento de um camponês na mesa de debate da aula inaugural do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em que parte da equipe promotora do projeto sobre o qual tratamos neste estudo foi vanguarda na sua implantação. O pronunciamento do camponês consistiu dos saberes que o trabalho com a terra proporciona a quem nela vive, dos frutos que planta e colhe. Em seguida, o camponês pôs o dedo em riste para a plateia e, expressando o prazer de ser camponês, disse: “Vocês aqui são os doutores da academia, mas lá no campo, o doutor sou eu”. São expressões da cultura geral; aprendemos com a vida, que é o grande livro da sabedoria, e, no trabalho essa sabedoria se confirma pela prática do existir.

No quadro acima encontramos uma coluna que explicita uma síntese de experiências registradas a partir da dialógica do letramento. São informações comuns a partir da realidade do trabalho, da qual todos somos parte. As palavras proferidas pelo militante camponês na abertura da aula de licenciatura da Educação do Campo são carregadas dos sentidos do discurso do referido trabalhador do campo. Para

exemplificar, trazem os aspectos apontados pela Cartilha da Marcha das Margaridas em 2019, da qual participam as camponesas de todo país, bem como mulheres de outros movimentos sociais. Todas aquelas experiências apontadas no quadro 11, que se constituem no que chamamos de repertório de cultura geral, são partes em síntese das experiências cruzadas das alfalettradas em cumplicidade de ensino e aprendizagem com os alfalettradores.

A cartilha⁴⁷ (2019), aborda a Marcha das Margaridas e a programação para aquele ano. Momento que contou com a presença de alfalettradas do ACG na marcha em Brasília. Desse modo, podemos conhecer na teoria e na prática o significado da marcha, principalmente para as mulheres camponesas que participaram do projeto de curricularização da extensão. Portanto, a Cartilha (2019), além de outras questões, responde à pergunta: o que é a Marcha das Margaridas? E responde:

É uma ampla ação estratégica das mulheres do campo, da floresta e das águas para conquistar visibilidade e reconhecimento social, político e cidadania plena. A marcha se constrói a partir de amplo processo formativo, de debate, ação política e mobilização, desenvolvido pelas mulheres desde suas comunidades, municípios e estados, até chegar às ruas da capital do país.

A citação da cartilha se faz viva no tocante à formação do alfaletramento das camponesas, na medida em que participam ativamente das realizações do movimento camponês, o MST.

Acerca das aprendizagens em termos linguísticos, o que Freire chamou de leitura da palavra, podemos perceber que os sujeitos desse processo — alfalettrandos e alfalettradores —, no período que foi possível, dedicaram-se ao ensino e aprendizagem que exigiram leituras, encontros em minicursos, encontros para planejamentos, encontros para confeccionar materiais didáticos demais tarefas necessárias aos objetivos do estudo.

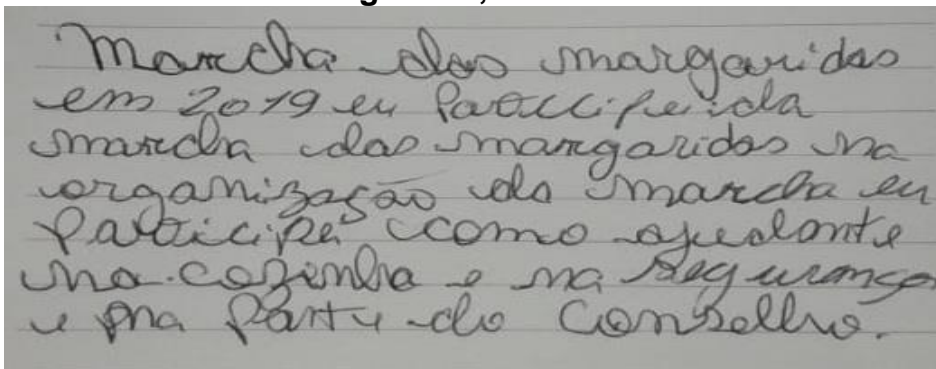
Apesar de o tempo ser percebido como insuficiente por estudiosos renomados, o resultado ultrapassou nossas expectativas, pelo fato dos encontros no decorrer das duas edições do projeto ser aproximado a um bimestre letivo da rede oficial de ensino. e colaboram com os propósitos da marcha e participam de todas as atividades por elas organizadas.

Elegemos aqui uma das atividades de escrita, importante para podermos constatar em um pequeno texto, mesmo que sintético, a demonstração de como

⁴⁷ Cartilha que apresenta atividades da “Marcha das Margaridas e o seu significado para as mulheres camponesas que fazem militância no MST.

ocorreu a presença de alfaletRANDAS do projeto, na marcha das mulheres no ano de 2019, com atividade em Brasília, colocando-se nos seguintes termos:

Figura 10 — Texto da AlfaletRANDA A, acerca da experiência na Marcha das Margaridas, em 2019



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Em termos de letramento, a expressão é perceptível, porém, na oralidade os aspectos são mais intensos, o que certamente ao avançar no sentido linguístico da escrita, potencialarão o enriquecimento da capacidade do repertório de cultura geral, ou seja, de saberes multifacetados, com maior expressividade também para a escrita. Percebe-se também que a alfaletRANDA tem ação política na cozinha e no conselho, e que faz parte de instâncias deliberativas no interior do movimento. No **apêndice E**, a alfaletRANDA apresenta textos acima de uma lauda escrita.

Para o reconhecimento dessa fase, Ferreiro e Teberosky (1999), esclarecem que o sujeito aprendente, no início desse processo, confunde letra com desenho e com números. Segundo estudos referentes à origem das letras, até chegar ao sistema alfabético, a humanidade, no esforço de grafar suas ideias, passa por três fases: a pictórica, a ideográfica e finalmente a alfabética com a sistematicidade das letras. É o que percebemos nos procedimentos que a informante realizou na primeira atividade, quando se pediu que escrevesse as palavras sabonete, goiaba e coco, representadas de modo pictórico.

Nessa mesma direção, Cagliari (1996, p. 108), diz que: “Os pictogramas não estão associados a um som, mas a imagem do que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade”. Concebe-se assim, a forma como o homem lê o mundo e faz a sua representação mental. Ao não ter desenvolvido ainda um sistema de escrita, a ideia comparece representada pela imagem. Ao tomamos como parâmetro a história da escrita, percebe-se o que aconteceu com as **AlfaletRANDAS C e D**, que se encontravam no momento de

realização das primeiras atividades, por meio das quais procurávamos compreender os níveis psicogenéticos de apreensão da leitura e da escrita, em que se confirma o nível cognitivo desse conhecimento. Tal nível era correspondente ao pictograma, transitando para a definição da letra, que lembra fases pela quais a humanidade passou na construção do sistema de escrita. Portanto, nosso pensamento percorre de forma abreviada esse mesmo percurso cognitivo.

Nesse sentido, lembramos um dos marcos na nossa trajetória de ações docentes na formação inicial e continuada de alfabetizadores, na tentativa de uma das alfaletrandas completar a palavra “ANA”. A palavra aparecia apenas com a consoante para ser complementada. Nas várias tentativas do educando, deram-se ações que confirmam as diferentes posições percorridas pela letra A, que surge do hieróglifo correspondente à cabeça de um boi. O educando virou a letra, pondo as hastes para a esquerda, para a direita, para cima e, numa quarta tentativa, colocou a letra na posição convencional que conhecemos hoje, lembrando a cabeça de um boi com os chifres para baixo.

Para que possamos ter uma ideia acerca da psicogênese da língua escrita, por mais que Ferreiro (1987) e Ferreiro e Teberosky (1999), não tenham discutido sobre a origem do alfabeto, o estudo da psicogênese da língua escrita é mais bem compreendido com o auxílio do estudo da origem do nosso sistema de escrita. A propósito do educando sobre o qual apontamos a realização da tarefa acima, ele educado apontou o seguinte caminho: apresentou a letra com as hastes voltadas para a esquerda. Após uma mediação pedagógica indagando se estava correta, acontecia uma nova ação, e a seguinte foi a de colocar a letra com as hastes voltadas para a direita. Por fim, escreve a letra com as hastes para cima e, como última tentativa, escreve a letra A lembrando a cabeça de um boi em posição natural, ou seja, com as hastes para cima. Posterior a três tentativas, a alfaletranda coloca a letra na posição convencional que conhecemos hoje. Ninguém havia dito para o educando que isso aconteceu na história do surgimento das letras.

Podemos observar nesse exemplo por quantos níveis de conflito mental o educando passou, até chegar a uma síntese da posição adequada da letra A. No decorrer do nosso estudo, observamos situações semelhantes entre as alfaletrandas camponesas ao oscilar nas posições de escritas de números e letras — no caso observado, especificamente com a escrita das letras **S** e **D**, e dos números **4** e **5**. Respectivamente, as letras e os números foram grafados virados para esquerda em

posição inversa à posição convencional de hoje. As posições das letras e dos números surgiram com o objetivo de registrar os fatos da vida diária dos povos, como um modo de resolver os problemas enfrentados no cotidiano. As posições na escrita variaram no percurso do surgimento, conforme pode ser visualizado no **apêndice G**.

As mudanças de posições das letras e os modos de uso maiúsculas ou minúsculas, de forma ou cursiva, passaram por influências movidas por interesses econômicos e religiosos diversos, mas sempre estiveram presentes as relações de trabalho, como forma imediata de manter a existência. Vários povos participaram dessa construção. Uma visualização no **apêndice G** ajuda-nos a ter um panorama sobre o que estamos falando. Porém, sobre o alfabeto do qual fazemos uso, os povos que realizaram as últimas influências que resultaram na síntese das 23 letras que utilizamos hoje foram os gregos e romanos.

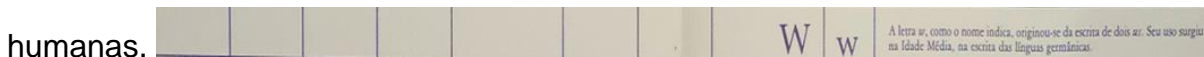
Depois do acordo ortográfico assinado em 2009 e aprovado para uso a partir do ano de 2013 (posteriormente adiado para entrar em vigor em janeiro de 2016), foram incorporadas mais 3 letras: **K**, **W** e o **Y**.

Para que possamos ter uma melhor ideia acerca da origem das letras incorporadas no nosso alfabeto oficialmente em 2016, vejamos abaixo três fragmentos do encarte de Cagliari (1996), já indicado, constante no **apêndice G**.

O nosso alfabeto foi sintetizado pelos gregos e romanos, tem suas origens grafadas como desenhos pelos orientais⁴⁸, as bases de construções com caracteres, fragmentos que seguem marcas pictográficas.



Como podemos perceber, o **K** tem origem no desenho da palma de uma mão. Eis nos fragmentos que seguem, breves explicações sobre a influem das ações humanas.



A letra **Y** se originou do desenho de um gancho que inspirou o surgimento das referidas letras. Portanto, o **W** corresponde à conjugação de dois **V**, de modo a ser possível grafá-la com a visualização que os **V** colados um ao outro e o **Y** que lembra o elo do surgimento. Percebemos a semelhança aproximada entre o **Y** e o gancho.



Desta maneira, aconteceram e acontecem processos de relações humanas e de trabalho, para cujas necessidades, os elementos da natureza e instrumentos de

⁴⁸ Eis na sequência fragmentos do encarte de Cagliari (1996), com a letra **K**, **W** e **Y**, exposto na íntegra no apêndice **G**.

trabalho contribuíram para tais cratividades que culminaram com a origem das 26 letras do alfabeto com as quais foram registrados nossas realizações que ficaram para posteridade como meios de resolver os problemas individuais e coletivos. Hoje, utilizamos estas letras com finalidades semelhantes conjugadas com outros meios auxiliares da comunicação.

Atualmente, as mudanças são também mobilizadas por ações políticas de estadistas, aconteceu o acordo ortográfico, sobre o qual Silva (2010, p. 27), afirma que:

[...], embora o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa tenha sido aprovado em 1990, pela Academia de Ciências de Lisboa, pela Academia Brasileira de Letras e pela delegação de cinco países africanos lusófonos (Angola Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe), as novas regras só devem entrar efetivamente em vigor no Brasil, a partir de Janeiro de 2009, conforme sugestão da comissão para Definição da Política de Ensino-aprendizagem Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (COLIPE), vinculada ao Ministério da Educação MEC.

Nos planejamentos das atividades, sobretudo para as educandas que se apresentavam em processos iniciais de aprendizagem, indicamos as atividades de leitura escrita, principiámos com as atividades planejadas com a utilização da letra maiúsculas de forma. Apoiamo-nos nas razões apresentadas por Cagliari (1996), inclusive devido aos aspectos que encontramos nas formas das letras a partir de sua origem.

Concordamos com as ideias de Cagliari (1996), quando ele nos ajuda a perceber que o uso das letras cursivas, pressupõem reconhecer que existem milhares de alfabetos. Na medida em que cada pessoa apresenta características diferenciadas umas das outras, e diz ser desfavorável à exigência da escola quanto ao uso da letra cursiva, sob a alegação do embaraço que o educando poderá enfrentar ao utilizá-la. Assim, Cagliari (1996, p. 97-98) justifica:

Considero esse tipo de argumento falso e sem sentido. A escrita de forma é muito mais fácil de aprender e reproduzir que é cursiva. Além disso, é a escrita de forma que aparece nos livros. (exceto nas cartilhas...). A escrita cursiva tem um uso muito particular, individual mesmo nos dias de hoje. É de difícil leitura e exige um domínio perfeito dos movimentos para sua realização, [...]. Além disso, o sistema cursivo é o mais complicado dos sistemas de escrita que existem no mundo, porque varia enormemente, seguindo idioss INCRAAsias de cada usuário.

São importantes elementos que precisam ser considerados no momento de ensinar e aprender a ler e escrever. Com isso, reafirmamos, igualmente a Cagliari (1996), que não desconsideramos a importância da aprendizagem da letra cursiva, mas não recomendamos iniciar através dela.

Já apontamos acima, que para maior compreensão em torno da origem do nosso alfabeto, vejam o **apêndice G** destes escritos está exposto um encarte da obra de Cagliari (1996), através do qual é possível comparar os eventos pedagógicos apontados acima e os demais já apontados anteriormente, para perceber como os traços que conformaram as letras ao longo da história estão presentes na história da aprendizagem e na complexidade do ensinar e aprender a ler e escrever.

Quando observamos com cuidado, os eventos pedagógicos semelhantes acontecem com as demais letras, no esforço que os aprendentes empenham para compreender, assimilar e se expressar por meio da escrita. São situações similares que observamos na aprendizagem das alfaletandadas do ACG e que exemplificamos nos três textos de cada uma.

Quadro 12 – Demonstrativo sinóptico dos processos de formação de alfaletandadores/as: triangulações

Alfaletandador/as	Formação inicial e continuada	Realidades que se cruzam na dialógica do alfaletamento	Principais aportes teóricos de apoio
Alfaletandadora 1	Formação inicial em licenciatura da Educação do Campo e metodologia do ensino superior e psicopedagogia Continuada na curricularização da extensão	Formação em áreas do saber de cunho pedagógico; Experiências em atividades diversificadas de trabalho no campo e projetos agro florestal; Experiências em atividades diversificadas de trabalho e moradia no campo e projetos agro florestal;	Bakhtin, M. (2011) Dangió, M. dos S.; Martins, L. M. (2018) Engels, F. (1985) Ferreiro, E; Teberosky, A. (1999)
Alfaletandadora 2	Formação inicial em Pedagogia, Mestrado PPGE/UNIR – Programa de Pós-Graduação em Educação. Formação continuada na curricularização da extensão	Participação de lutas em defesa da educação de projetos agroecológicos; Experiências de culturas diferenciadas de outras regiões e de outro país;	Ferreiro E. (1992, 1994, 2007) Freire, P. (2011) Garcia (2002)
Alfaletandadora 3	Formação inicial em Biblioteconomia e		Marx, K.; Engels, F. (2020a, 2020b)
	especialização em Metodologia do Ensino Superior e Psicopedagogia, Mestrado em História e Estudos Culturais. Formação continuada na curricularização da extensão	Nas atividades do projeto, todos expressaram compreensão do passo a passo das práticas de confecção do material didático em termos linguísticos da leitura da palavra geradora, da realização dos textos coletivos e posterior leituras para a realização dos textos individuais;	Marx, K. (2011, 2020) Minayo <i>et al</i> (2016) Saviani, D. (2003, 2013)
Alfaletandadora 4	Formação inicial em História, especialização em Libras e Educação especial. Formação continuada na curricularização da extensão	Nos passos do aspecto do letramento, que para Freire corresponde à leitura de mundo,	Soares M. (2016, 2020, 2021)

Alfaletorador 5	Formação inicial em Pedagogia e Formação continuada na curricularização da extensão	as realidades que se cruzam nas vivências de cada um significam problematizar a palavra. Os/as alfaletoradores/as participaram de modo colaborativo desde o planejamento, propondo ideias e tirando dúvidas. Nesses momentos, aconteceram triangulações com os aportes teóricos, com as práticas e os fatos pedagógicos observados nas ocasiões dos encontros com as alfaletorandas camponesas.	Pistrak, M. M. (2018) Vygotsky (1991, 1993, 2010)
Alfaletorador 6	Formação inicial em Pedagogia. Já cursou a disciplina Fundamentos e Práticas da Alfabetização.		
Alfaletoradora 7	Formação inicial em Pedagogia. Já cursou a disciplina Fundamentos e práticas da Alfabetização.		
Resultados	Processo satisfatório de formação inicial e continuada para alfaletorador/a no ACG em AAP		

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Depois de expor de modo sintético os resultados da formação continuada refletida na aprendizagem dos alfaletoradores e das alfaletoradoras, compreendemos o resultado satisfatório dos reflexos na formação inicial e continuada de alfaletorandas camponesas e alfaletoradores, oferecida pelo referido projeto de curricularização da extensão “Saberes escolares e não escolares: a categoria trabalho na formação inicial e continuada de alfabetizadores para as diversas faixas etárias”.

Dos 18 participantes que se inscreveram na formação continuada do projeto, como alfaletoradores desde a primeira edição, selecionamos sete — aqueles que tiveram frequência constante nas diversas atividades oferecidas nas duas edições, ou que ingressaram na segunda edição, mas permanecem ligados ao projeto que dar continuidade em terceira edição, pelo fato de ter caráter permanente. As análises das vozes dos alfaletoradores estão pautadas especificamente nas questões respondidas no ensejo da realização do terceiro círculo dialógico.

Assim, destacamos as falas da **Alfaletoradora 1**, que mora e trabalha no ACG, onde realizamos as duas edições do projeto que apresentamos a análise aqui. Trata-se de uma camponesa egressa da licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências Humanas, que estudou no *Campus Rolim de Moura*.

A **Alfaletoradora 1**, ao responder às indagações decorrentes do terceiro círculo dialógico em tono dos pontos de encontro dos conhecimentos não escolarizados e escolarizados dos alfaletoradores com as experiências cotidianas das alfaletorandas camponesas, assim se pronuncia:

[...] é muito importante para fortalecer nossa organização. E uma mistura de aprendizado que o podemos observar o desempenho com muita clareza. Os encontros virtuais e os encontros presenciais. De suma importância pois muitos acadêmicos não conhecia o espaço da execução do projeto. E com o projeto tiveram a oportunidade de conhecer o projeto e também as alunas do projeto nunca tinha visitado uma universidade.

As aulas são trabalhadas com as palavras voltadas para a realidade da alunas. As aulas são baseadas no ensino de Paulo Freire. Muito bom trabalhar nesse modelo de ensino. São aplicadas através das palavras geradoras escolhidas nas primeiras aulas do projeto. As aulas são trabalhadas com as palavras voltadas para a realidade da alunas⁴⁹.

A fala da alfaletadora 1 nos revela que, apesar dos poucos encontros na prática do ensino e aprendizagem com as alfaletandras camponesas que realizamos no decorrer das duas edições do projeto, em síntese, ela assimilou a essência do significado do alfaletamento (apesar de não o termos utilizado sequer no decorrer dos encontros de formação, até pelo fato de, ao longo da execução das atividades, fazermos alusões apenas ao letramento). Fomos construindo o conceito de alfaletamento e a habilidade de trabalhar com ele depois de traquejar com a derivação do alfaletar, trabalhada por Soares (2020), no decorrer da descrição desta tese, e as ideias de derivações surgiram para colaborar com as descrições das nossas análises.

Seguidamente, podemos apresentar considerações tratadas pela **Alfaletadora 2**, que tem trajetória como estudiosa da alfabetização⁵⁰ com ênfase no olhar acerca de processos de ensino-aprendizagem da leitura e escrita para todas as faixas etárias. Há ainda a particularidade de buscar perceber as dificuldades ou facilidades do adulto nas relações com esse saber, e se a metodologia para mediar o ensino e a aprendizagem nessa faixa etária se distancia do modo como realizamos com as crianças.

Antes, porém de trazer as posições da **Alfaletadora 2**, é importante ressaltar, em termos acadêmicos, que ela escreveu o seu trabalho de conclusão de curso (TCC), estudou e testou as orientações dos apostes teóricos, em aulas com uma adulta que mora nas adjacências da universidade onde estuda. Essa atividade deu origem aos escritos que chamou de “Mediações de aprendizagens da leitura e da escrita para alfaletar o adulto”. Encerramos essas análises indicadas pelos objetivos do estudo e já confirmamos a defesa do mestrado dessa alfaletadora, que também realizou estudo colaborativo com o olhar voltado para explicar a caminhada dos processos teóricos e metodológicos das atividades que acontecem no ACG em AAP, nas duas edições do projeto.

⁴⁹ Fala da **Alfaletadora 1**, que trata sobre as organizações sociais das quais faz parte dentre elas, o MST e o MPA.

⁵⁰ Quando a **Alfaletadora 2** iniciou sua prática de pesquisadora nessa área do conhecimento, tínhamos no momento apenas a utilização do conceito de letramento, que deve acontecer de modo paralelo às mediações pedagógicas do ensino e da aprendizagem dos aspectos linguísticos da leitura e da escrita.

Dessa maneira, da participação no círculo dialógico, que se desdobrou em respostas individuais a nove questões, decidimos extrair fragmentos de uma das respostas da **Alfaletadora 2**, que teve e continua tendo oportunidade de dedicar-se à causa do estudo e pesquisa em torno do alfaletramento para atender a todas as faixas etárias. Portanto, a alfaletadora não apenas estuda ou pratica a ação do alfaletramento, mas caminha em vias de mão dupla — vai da ação à reflexão, e da reflexão a ação. As atividades do projeto de curricularização da extensão no ACG foram realizadas desse modo. As alfaletradas já sabiam que, a qualquer momento, mediante um fato pedagógico inusitado, sempre chamaríamos a atenção de todos, para que pudéssemos compartilhar que para aquele fato, encontramos explicações em estudiosos como Ferreiro, Freire, Bagno etc.

As razões para extrair fragmentos de apenas uma questão é que a informante tem uma elaboração bastante fluente, e a questão 4 reflete o objetivo dessa análise. Assim, vejamos os fragmentos em resposta à referida questão.

A orientação didática das práticas é pautada na pedagogia freireana, levando em conta as experiências das camponesas alfabetizadas, utilizando as palavras extraídas do universo vocabular delas e trabalhando com as palavras geradoras como Freire orienta, iniciando pela codificação das palavras através de imagens ou matérias que são comumente manuseados ou plantados por elas, como no caso da palavra batata que utilizamos as ramas e as batatas para fazer a codificação da palavra e depois problematizá-la para posteriormente seguir a práticas dos códigos da leitura e da escrita, também seguindo as orientações de Freire respeitando os níveis de cada alfaletrada⁵¹.

Nos fragmentos acima, é possível perceber que a alfaletadora 2 expressa compreensão muito clara dos passos do método Paulo Freire para o ensino da leitura e da escrita que tem foco no alfaletramento. Percebe-se também o quanto dessas contribuições da aprendizagem a informante pratica no seu cotidiano. Orienta-se pelos pressupostos teóricos que adotamos no projeto e pela aprendizagem prática que assimilou, para orientar as tarefas do filho e das filhas, crianças e adolescentes.

A experiência que me fez refletir em como foi importante esse processo de formação e como as orientações do alfaletramento para a minha prática pedagógica foi o diferencial, foi ao perceber que mesmo tendo formação na Pedagogia, tendo acesso as teorias pedagógicas diversas, as tentativas de auxiliar as minhas duas filhas mais velhas foram frustradas, sofria ao perceber que as orientando eu trabalhava com o autoritarismo e a reprodução para dar conta do que as atividades para realizar em casa exigia. Quando meu filho e minha filha mais novos começaram a frequentar a creche e a pré escola, eu já havia iniciado os estudos sobre as teorias de Freire e Soares, e já havia tido as primeiras experiências com o alfaletramento no Che Guevara⁵².

⁵¹ Fragmentos da fala da **Alfaletadora 2**.

⁵² Ibid.

Na sequência da resposta, há um entrelace das experiências de mãe que conjuga atividades com a de estudiosa, com o trabalho doméstico e o cuidado com a educação das filhas e do filho, na perspectiva teórica e prática do que realizamos na curricularização da extensão. A compreensão do conceito do alfabetramento e como realizar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita para resultar em letramento pode fluir ao adotar as orientações teórica e práticas em que persistimos ao longo do projeto.

Dessa forma, o que pude perceber é que hoje consigo auxiliar meus filhos em sua formação, e meu foco não é mais dar conta do que a escola exige, mas com o letramento percebo que os dois estão tendo um avanço mais acelerado, percebo que aprender a escrever e a ler está sendo algo espontâneo pois não há a exigência da perfeição de grafia e ortografia e sim de expressar o que pensam e sentem em forma de escrita, mesmo que está seja apenas um desenho, ou rabiscos. Essa conclusão só foi possível a partir dos círculos dialógicos em que o projeto me proporcionou e que me fez refletir sobre minhas ações não apenas no que diz respeito a minha dedicação às alfaletandadas do projeto, mas como isso também ultrapassa a barreira do profissional e adentra a minha realidade cotidiana⁵³.

A compreensão teórica e prática expressa com clareza pela alfaletandada 2 se justifica pelo tempo dedicado a esse estudo e à materialização do que estudávamos. A informante tinha horas de convivência em um laboratório de ensino e aprendizagem nesse campo do saber que só faltava o adulto, com os quais teve oportunidade de trabalhar ao lidar com as trabalhadoras camponesas alfaletandadas do ACG em AAP. E arremata a questão:

Nesse sentido, o projeto me permite ter consciência de que não sei tudo, de que estamos a todo o momento adquirindo e compartilhando conhecimentos e que nada está definido, nenhum conceito por mais que seja materializado nos dicionários, eles ainda podem sofrer alterações de acordo com a necessidade de quem o utiliza, isso é a dialética na prática.

Nas últimas palavras da alfaletandadora 2, encontramos a influência de Freire e dos estudiosos do marxismo. Inclusive, temos o exemplo da sua fluência em torno do trato com as questões teóricas e práticas do projeto, que avançaram até pelo fato já mencionado de que o seu trabalho diário, para atender às necessidades de aprendizagem das filhas e do filho nesse campo do saber, permitiu também um significativo avanço na conjugação da teoria com a prática do ensinar e do aprender. Nesse sentido, em termos do alfabetramento dessa conjugação entre o alfabetizar e o letrar, a alfaletandada 2 assimilou sobremaneira os passos teóricos e metodológicos necessários para dar conta de tal tarefa, que se incluem nos debates mais atualizados

⁵³ Ibid.

em torno do ensino e da aprendizagem da leitura unida ao letramento, ou, seja, interconectada com todos os ramos da ciência. Nesses ramos, as realidades diversificadas do ser humano estão presentes e a mais rica dessas experiências se encontra nas relações de trabalho, como temos insistido, que consiste na prática para se adquirir o sustento e em torno da qual giram as demais experiências do nosso dia a dia.

Engels (2020), ao falar sobre a dica da natureza, explica que o trabalho exerceu transformação no homem, movida pelas próprias necessidades de resolver problemas prementes da existência:

Primeiro o trabalho e, depois dele e com ele, a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sobre cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano - que, apesar de toda sua semelhança, supera o consideravelmente em tamanho e em perfeição. E à medida que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos. Da mesma maneira que o desenvolvimento gradual da linguagem está necessariamente acompanhado do correspondente aperfeiçoamento do órgão do ouvido assim, também o desenvolvimento geral do cérebro está ligada ao aperfeiçoamento de todos os órgãos dos sentidos [...]

Daí decorre a nossa compreensão da fala de Engels em torno da pertinência do alfabetamento e da categoria Trabalho, cujas elaborações mais específicas de eventos pedagógicos que percebemos nos momentos da prática poderão dar frutos, ou seja, outros estudos em torno das oralidades dos educandos e educandas em qualquer idade. Educandos que entrelaçam rabiscos e balbucios, em aspectos que entram na psicogênese da língua escrita em Ferreiro e Teberosky, Freire e em suas convergências com estudiosos do marxismo.

Na sequência das apresentações das falas das informantes, colaboradoras do projeto de extensão, destacamos a **Alfaletadora 3**, que no cruzamento das experiências, destaca-se na experiência profissional em áreas pedagógicas, igualmente às demais alfaletadoras em relação ao traquejo com salas de aulas e na vida campesina, em alguns elementos que se coadunam com os conhecimentos do cotidiano das alfaletadoras. No tocante às sínteses que podemos extrair das respostas que decorreram do terceiro círculo dialógico de que a alfaletadora participou, podemos perceber que demonstra a existência de: “Pontos em comum: morar no campo; não ter como estudar, por não existir escolas no campo, fazer ordenhas e desfrutar da maravilha que é a natureza”.

Diz que o: “Aprendizado foi mútuo, tanto de formação continuada como de socialização de momentos peculiares, coisas que só acontecem no campo e na

convivência e vivências do dia a dia”. E acrescenta, sobre aspectos de aprendizagens teóricas e práticas:

Além de oferecer formação teórica e técnica, o projeto nos proporciona aprendizado humano na convivência com pessoas de várias culturas e formação humana distintas. Teorias apresentadas por Paulo Freire, Emília Ferreiro e Magda Soares. Não há diferenças nas orientações teóricas, são as mesmas para todos⁵⁴!

A diferença consiste na aplicação prática de como as orientações foram compreendidas para serem sintetizadas pela própria assimilação individual de cada alfaletadora para se converterem em ação pedagógica segura e autônoma.

Acrescenta ainda que:

É conforme o método dialógico de Paulo Freire e as demais autora descritas acima, levando em consideração as experiências das alfabetizadas, extraindo as palavras geradoras do universo delas. É trabalhado o ensino dos códigos de leitura e de escrita conforme conteúdos extraídos da problematização das palavras retiradas das experiências vivenciadas pelas alfaletadoras. Por meio de experiências vivenciadas e adquiridas no trabalho alfaletamento que é a base da existência humana, problematizamos palavras através de roda de conversas que servem como ponto de partida para formar os conteúdos a serem trabalhados⁵⁵.

Nesse sentido, em relação aos elementos tratados pela alfaletadora 3 e os demais alfaletadores, cujas falas apresentamos aqui, Freire (2003, p. 26-45), ao se expressar acerca da autonomia pedagógica, destaca nove postos de referência expostas no decorrer de 19 páginas, apresentadas em nove pontos seguintes:

1.1 - Ensinar exige rigorosidade metódica; 1. 2 - Ensinar exige pesquisa; 1. 3 - Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 1. 4 - Ensinar exige criticidade; 1. 5 - Ensinar exige estética e ética; 1. 6 - Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo; 1. 7 - Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; 1.8 - Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 1. 9 - Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Trazemos à análise resultados satisfatórios concernentes aos reflexos da aprendizagem das alfabetizadas do ACG em AAP, aspectos da fala da **Alfaletadora 4**, que tem formação inicial em História, especialização em Libras e Educação Especial. Participou da formação continuada na curricularização da extensão. Selecionamos três fragmentos de suas declarações, que indicam aprendizagens relativas à psicogênese da língua escrita com base em Ferreiro; Teberosky (199) e Freire (2022). No primeiro fragmento, ela declara o seguinte:

Paulo Freire, Ferreiro e Teberosky, são algumas leituras que a professora Graça, indicou desde o início para entender um pouco mais sobre o projeto **alfaletando**. O **método freireano**, o ensino a partir das experiências destes é uma maneira de instigar e valorizar as suas identidades (grifo nosso)⁵⁶.

⁵⁴ Extratos da fala da **Alfaletadora 3**.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Fragmentos da fala da **Alfaletadora 4**.

A fala da alfalettranda 4 denota importante compreensão em torno do percurso das atividades oferecidas pelo projeto de curricularização da extensão, bem como dos principais aportes teóricos que nos orientaram. Quando ela trata ainda de aspectos ligados aos modelos de aulas emanados dos planejamentos orientados pelo projeto, expressa-se inclusive acerca da:

[...] didática é voltada ao método freireano, como observamos método este que tem funcionado muito bem, a interação de todos os envolvidos é gratificante, sempre com o tema gerador que traz muita reflexão e debate, possibilitando assim a compreensão e o desenvolvimento esperado é até além do planejado por parte dos estudantes⁵⁷.

Nos destaques apresentados pela **Alfalettranda 4**, percebemos uma assimilação por demais satisfatória, considerando-se o tempo que são apontados por eminentes estudiosos no porte de Ferreiro (1990, 2011), que mostra a necessidade para além de dois anos para que se operem mudanças significativas nas práticas de educadores e, por conseguinte, na aprendizagem dos educandos. Vejamos que a alfalettradora — cuja aprendizagem dos aspectos teóricos e práticos apresentados neste estudo demonstra importante assimilação dos principais ângulos teóricos e práticos que o estudo analisou — apresenta em sua fala bases do estudo da psicogênese da língua escrita em conjugação com o letramento, ao mostrar a parte mais rica da orientação freireana, que consiste na problematização da palavra geradora. Eis o que nossa colaboradora, **Alfalettradora 4** fala ainda:

A psicogênese da língua escrita, que tem como base quatro etapas, como: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, onde é possível e necessário identificar o nível que o estudante está, no projeto Alfalettrando a identificação do nível do aluno também é feito, porém em métodos diferentes, dentro do projeto é feito no ciclo dialógico, a partir das experiências, de uma forma simples como Freire chama de estrutura de superfície no momento da problematização da palavra⁵⁸.

Trazemos abaixo as contribuições de Vygotsky (1993, p. 130), no sentido da contribuição das falas, para que possamos entender as aprendizagens que se processaram decorrentes do ato de ensinar e aprender. São elementos que integram parte do foco do nosso estudo.

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras - para temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente - também é preciso que conheçamos sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano.

Ao tomar como referência as ideias de Vygotsky (1993), entendemos como é

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Ibid.

importante ter as palavras geradoras como fonte de trabalho com a realidade dos camponesas alfaletandadas, compreender suas motivações e demais elementos de experiências cotidianas para compreender as aprendizagens, limites e facilidades que se apresentaram nas aprendizagens de ambos: alfaletadores/as e alfaletandadas camponesas.

O **Alfaletador 5** é acadêmico em formação inicial do curso de Pedagogia do *Campus* Rolim de Moura, apresenta pontos de convergências em termos de participação nos projetos agroecológicos no município e participa da formação continuada na curricularização da extensão, a partir da segunda edição do projeto. Selecionamos um fragmento de sua fala também decorrente da participação no terceiro círculo dialógico. Suas questões também foram selecionadas para fazer parte dos apêndices deste estudo.

O projeto de extensão universitária de Alfabetização e Letramento proporciona aos acadêmicos, tanto na formação inicial quanto na continuada, uma rica gama de experiências que contribuem significativamente para o desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos como alfaletadores. Entre as principais experiências, podemos destacar o contato direto com a prática de modo que os acadêmicos têm a oportunidade de observar aulas em diferentes contextos, desde a educação infantil até o ensino fundamental, presenciando diferentes metodologias e estratégias de ensino. Essa experiência permite que os alunos compreendam como a teoria se aplica na prática e identifiquem as diferentes realidades. Em suma, o projeto de extensão universitária de Alfabetização e Letramento oferece aos acadêmicos uma experiência completa e enriquecedora que contribui para sua formação como alfaletadores críticos, reflexivos e comprometidos com a educação de qualidade⁵⁹.

No tocante ao que estamos tratando neste estudo, o **alfaletador 5**, como ele expressa no relatório, embora com pouco tempo de participação no projeto e um atendimento nas duas edições do projeto, foi possível perceber nas falas e escritos dos alfaletandadas e os alfaletadores/as, que os resultados de aprendizagens foram eficazes, considerando que tivemos um determinado número de encontros gerais que envolvia a aprendizagem prática de mediações de ensino e aprendizagem com as alfaletandadas, em torno de um bimestre letivo da escola regular.

Apresentamos agora as palavras da **Alfaletadora 6**, que é acadêmica em formação inicial de Pedagogia e já cursou a disciplina Fundamentos e Práticas da Alfabetização. Ela participa da formação continuada na curricularização da extensão e acrescenta ainda outras impressões em torno de suas aprendizagens com o projeto conjugado à formação inicial. Diz que, ao ler sobre as ideias de Madalena

⁵⁹ Extratos da fala do **Alfaletador 5**.

Freire⁶⁰, que é uma educadora da educação infantil, consegue desenvolver a teoria freireana a partir da vivência do educando. Quando se lê o livro *A paixão de conhecer o mundo*, com autoria de Madalena Freire (1983), conseguimos entender como é importante trabalhar a partir dessa perspectiva.

Todas as teorias que estudamos sobre alfabetização e sobre alfaletramento, entendido como alfabetizar o educando a partir daquilo que ele já conhece, já foram apresentadas na universidade. Realmente tiveram fundamentos quando fomos aplicá-las na prática. A psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Teberosky, que fala sobre a questão da alfabetização, sobre algumas coisas comuns que ocorrem quando se começa adquirir o uso do código linguístico, pode, de fato, comprovar na prática que realmente acontece.

O que eu posso dizer é que quando eu estiver em sala de aula, eu quero trabalhar a partir da perspectiva Freireana, eu quero trabalhar a metodologia Freireana, porque é uma metodologia crítica, que parte daquilo que é vivenciado pela pessoa/educando e não aquilo que é imposto pelo governo, pela sociedade e pelo sistema⁶¹.

Os acadêmicos e as acadêmicas do curso de Pedagogia e os colaboradores que estão frequentando mais rigorosamente as atividades do projeto têm mostrado o seu contentamento em perceber na prática, enquanto educadores e educadoras em formação, o que as teorias apresentam sobre a problemática da facilidade ou dificuldade de ensinar e aprender a ler e escrever. Ao compararem o que estão aprendendo sendo bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID, e na condição de egressa, a alfaletadora 6 se pronuncia:

[...] professora eu não me contento com o que eu vejo que está acontecendo em sala de aula. Eu avalio o que o que a gente está fazendo. Se conduzirmos como fazemos no projeto de extensão, os alunos estariam aprendendo de forma bem mais veloz e mais interessante. Quer dizer, com mais competência, realmente chegando ao que é o letramento. Ela afirmou que quando for para sala de aula, se for alfabetizar não quer outra orientação, mas sim a que estamos estudando e seguindo orientação nesse projeto⁶².

Finalmente temos a fala da **alfaletadora 7**, que é acadêmica em formação inicial no curso de Pedagogia e já cursou a disciplina Fundamentos e Práticas da Alfabetização. Participa da formação continuada na curricularização da extensão. É também migrante, com experiências com a vida campesina na fase da infância e parte da adolescência. Conheceu essa experiência igualmente às alfaletadoras do ACG em

⁶⁰ É filha de Paulo Freire.

⁶¹ Extratos do discurso da **Alfaletadora 6**, em respostas as problematizações, apresentadas no terceiro “**Círculo Dialógico**”, que foi direcionado aos alfaletadores/as que participaram da “curricularização da extensão”.

⁶² Ibid.

AAP. Destacamos um fragmento das questões respondidas no terceiro círculo dialógico, de que a **Alfaletadora 7** participou. Nesse fragmento, ela nos diz que:

No projeto para alfaletar baseado na metodologia freireana, a didática adotada vai além do simples ensino de habilidades de leitura e escrita. Ela se fundamenta nos princípios da educação libertadora propostos por Paulo Freire, buscando capacitar os alunos não apenas como leitores e escritores proficientes, mas também como agentes ativos na transformação de suas realidades⁶³.

A **Alfaletadora 7** mostra que assimilou a essência do alfaletamento, das principais linhas mestras das orientações teóricas e práticas tanto na fala quanto nas atuações no decorrer das atividades do projeto.

Dentre todos os participantes do projeto em formação continuada como alfaletadores, é perceptível que há demonstração de níveis diferenciados de assimilação das proposições teóricas e práticas das ações da curricularização da extensão no acampamento Che Guevara. Porém, aqueles que conseguiram demonstrar que avançaram mais na compreensão e, por tal razão, também na prática, tiveram mais tempo para se dedicar às leituras e participar das atividades das palavras.

Sobre as questões de que tratamos acima em torno da formação de professores, Ferreiro (1993, p.2 - 3), o tempo que os alfaletadores e alfaletadoras e as alfaletandas camponesas tiveram para dedicar ao estudo e à formação proposta pelo projeto na nossa análise foi por demais satisfatório em termos dos resultados que alcançamos nos níveis de aprendizagens de ambos.

Todos os projetos demonstraram que o processo de formação dos professores é lento e difícil, e que o professor precisa ser acompanhado de diferentes maneiras, até que realmente entenda o porquê de suas intervenções, o porquê de suas propostas; até que se atreva criar junto com as crianças e, a partir desse momento adote uma prática autônoma (seja capaz de inventar situações, recriar situações e construir junto com seus alunos)
[...] Parece que, se pretendemos respeitar o tempo de assimilação do professor, o processo é lento, a longo prazo, para muitos anos. Por outro lado, se pretendemos respeitar o tempo de assimilação da criança parece que o processo pode ser muito mais rápido.

Dentre os estudiosos da psicogênese da língua escrita, embora não tenha elaborado tratados acerca dessa questão, Ferreiro (2007), deixou elementos suficientes para compreendermos que a aprendizagem na formação do educador também é um processo. Se precisamos compreender que existem processos de

⁶³ Extratos do dis curso da **Alfaletadora 7** em resposta as problematizações apresentadas em apresentadas no terceiro **“Círculo Dialógico”**, que foi direcionado aos alfaletadores/as que participaram da “curricularização da extensão”.

aprendizagem para o educando assimilar o conteúdo proposto para o ensino e a aprendizagem, da mesma forma é preciso compreender que existe igualmente a necessidade de esperar o tempo de aprendizagem para o educador também assimilar o conteúdo da formação. Assim, Ferreiro (2007, p. 49), diz que:

Os processos de capacitação mais rápidos, profundos e bem sucedidos parecem ser aqueles em que alguém acompanha o professor em serviço. Esse alguém pode ser qualquer pessoa envolvida nas questões (inclusive outro professor), com a condição de que consiga transformar-se em um interlocutor [...] por em discussão, o que se pretende e os meios utilizados, refletir sobre os pressupostos implícitos, compartilhar dúvidas e certezas, tudo isso ajuda mais o professor a pensar do que várias horas de aula convencional [...].

Nas palavras de Ferreiro (2007), em torno da formação de professores e professoras à semelhanças da formação de modelo colaborativo igual ao que desenvolvemos neste estudo envolve esses atributos. O requisito tempo, sobre o qual ela fala em seus escritos, é que foi ínfimo, nas condições que foram possibilitadas pela curricularização da extensão que analisamos neste estudo.

Por outro lado, ao mesmo tempo que compreendemos que o tempo foi insuficiente para podermos avançar em aprendizagens mais significativas na formação de alfaletandas e alfaletadores/as, mesmo assim, foi o tempo necessário para compreendermos que é compensatório persistir com esse modelo de prática da extensão universitária para atender a um público com as necessidades de aprendizagens com as quais atuamos.

5 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Almejamos que a descrição dos resultados deste estudo, que se converteu em uma tese de doutorado, possa colaborar com as propostas pedagógicas para o combate ao analfabetismo que ainda perdura no país, sobretudo nos segmentos da população de jovens e adultos no meio camponês e a preocupação de vincular o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita alicerçados nas experiências do trabalho dos camponeses pobres, no cultivo de terras e criação de animais.

Foi possível realizar as atividades do projeto que analisamos com esta expectativa e, ao levarmos em consideração as experiências das camponesas alfaletandas do acampamento, alcançamos processos de aprendizagens de alfaletamento satisfatórios.

Considerarmos que os programas de formação de alfabetizadores não oferecem sequer condições para desenvolverem as exigências que apontam, que é a formação da competência do alfabetizar e letrar simultaneamente, e por deixarem em segundo plano as mais importantes orientações teóricas e metodológicas ligadas à dialética científica. Tais situações fragilizam a compreensão de importantes fatos pedagógicos que se dão na relação entre alfaletadores e alfaletandos, pertinente aos processos para o ensino e a aprendizagem da escrita e da leitura, que darão conta da referida exigência.

Entendemos que, desde o surgimento do homem, o trabalho ocupa lugar preponderante na existência humana, formando assim a sua realidade premente em que o surgimento das classes sociais induz uma classe — os que não trabalham — a utilizá-lo como instrumento de exploração de outra classe — os que trabalham.

A vida cotidiana envolve as diversas atividades executadas para atender as realizações destas atividades, dentre elas, o trabalho. Este, no início da humanidade, ocupa primazia dentre essas diferentes atividades, mas é a atividade capaz de gerar soluções para atender a todas as necessidades vitais de cada um e cada pessoa, que requer o compartilhamento de ações coletivas.

Os cursos oferecidos pelos programas de formação continuada sob orientação das políticas públicas para a formação de alfabetizadores no Brasil desconsideram o elo necessário entre os saberes não escolares e os saberes escolares de alfabetizados e alfabetizadores envolvendo a categoria trabalho como eixo articulador desses saberes.

Segundo os estudiosos que apresentam a categoria trabalho como princípio educativo, toda a nossa vida se organiza em torno do que realizamos para nos sustentarmos e permanecermos vivos; isso significa que, se assim compreendemos o trabalho, tem importância premente considerá-lo como eixo articulador do saber escolarizado e não escolarizado.

Com base nos pressupostos freireanos e as convergências teóricas, dentre elas os pressupostos marxistas, na realidade da existência humana encontramos as razões para a sistematização dos conteúdos de ensino e compreensão dos limites desta sistematização; é, portanto, fundamental para realizar a conjugação da alfabetização com o letramento.

Os programas de formação de alfabetizadores, para nós, precisa se converter em formação de alfaletadores e alfaletadoras para formar alfaletandos e alfaletandas. Porém, tais programas desconsideram ainda as orientações dos diversos processos implícitos nos métodos de alfabetização, como parte provocadora de insucessos na formação dos alfabetizadores e nos reflexos na aprendizagem dos alfabetizandos e alfabetizandas, conceitos que precisam ser repensados e redimensionados para assegurar a formação alfaletadora e poder encaminhar processos de formação que possam efetivar resultados contrários ao que chamamos de analfabetismo funcional.

O analfabetismo funcional implica exatamente a ausência do letramento, que requer um repertório de cultura geral sobre o qual falamos no decorrer desta descrição do estudo, que analisou os resultados do projeto-piloto de curricularização da extensão “Saberes escolares e não escolares: a categoria trabalho na formação inicial e continuada de alfabetizadores nas diversas faixas etárias”, cujo objetivo foi formar alfaletadores e alfaletadoras para se refletir no alfaletamento de camponesas no Acampamento Che Guevara na cidade de Alto Alegre do Parecis, no estado de Rondônia.

Assim, adotou-se a concepção dialética da educação, que requer analisar a categoria “Trabalho” como eixo da aquisição da capacidade de ler e escrever, como reflexo da aquisição desse saber; desde os primórdios da existência humana, a sistematização desse campo do conhecimento na humanidade aconteceu como esforço coletivo e pelas necessidades de resolver questões do cotidiano, dentre elas a mais importante – o trabalho, conforme defendemos neste estudo.

Portanto, o esforço do aprender e ensinar passa por processos pelos quais

educandos e educandas percorrem caminhos mesmo que em esforço individual, mas isso é possível na relação com as demais pessoas e o mundo circundante do convívio “imediate”. São aprendizagens das quais fazem parte saberes de tempos remotos e atuais, saberes espacialmente próximos ou distantes que compõem a cultura geral em síntese no letramento.

O letramento e a alfabetização são duas faces de uma mesma moeda cuja aquisição dar-se-á de forma mais veloz contemplando o alfabetismo funcional; considera-se, além disso, o desenvolvimento da consciência crítico-organizativa conforme os pressupostos freireanos e de outros estudiosos que convergem com suas ideias. A formação desta consciência aparece nos momentos de problematização da palavra que é, ao mesmo tempo, um tema gerador.

Os programas de formação de alfabetizadores cobram o combate ao analfabetismo funcional e a aceleração dessa aprendizagem na “idade certa”, mas suas orientações teóricas secundarizam as orientações mais importantes para a superação desta problemática e se desvinculam dos fatores de ordem social, política e econômica, pois preocupam-se mais com os quantitativos do que a aprendizagem de fato.

Quais são as experiências que podem ser agregadas aos programas de formação continuada para alfabetizadores que constituem uma síntese dialética de saberes escolares e não escolares, pondo em relevo a categoria “Trabalho” junto à análise e avaliação das teorias e procedimentos metodológicos estudados e utilizados pelas orientações do projeto, que ocorreu em duas edições do segundo semestre de 2022 e em 2023, no Acampamento Che Guevara, em Alto Alegre dos Parecis?

As observações colaborativas em torno das atividades do projeto de curricularização da extensão, os registros, as análises de relatórios e da produção escrita das alfaletandadas, bem como a atuação dos alfaletandadores que participaram das atividades revelaram para nós aprendizagens significativas no decorrer do atendimento, embora por um período curto que, comparado ao atendimento do ensino regular da educação básica, corresponde a aproximadamente um bimestre letivo.

O alcance do projeto para nós foi para além das expectativas, diante do que apresentam os estudiosos em termos de formação continuada, conhecida também como formação na ação ou formação em serviço.

O resultado satisfatório de atividades planejadas sob o apoio das proposições freireanas igual realizamos no **ACG** em **AAP**, a partir da realidade existencial das

alfaletradas camponesas, nos apontou os conteúdos a serem trabalhados em função do alfaletramento.

A problematização das palavras geradoras possibilitou perceber que o sentido da categoria trabalho representa o eixo facilitador da dialógica nesta problematização. Tal referência mobilizou o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita vinculado ao letramento, o que resultou em alcances proveitosos no processo de alfaletramento das camponesas em atividades advindas do projeto “Saberes escolares e não escolares: a categoria trabalho na formação inicial e continuada de alfabetizadores nas diversas faixas etárias” e na formação inicial e continuada dos alfaletreadores e das alfaletreadoras que participaram do projeto de curricularização da extensão.

REFERÊNCIAS

- ABIDIAS, M. A. **O acampamento Che Guevara de Alto Alegre dos Parecis-RO: um olhar sobre o modo de vida camponês e a ciência da natureza.** 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Rondônia, Rolim de Moura, 2023.
- AFANASSIEV, V. G. **Fundamentos da filosofia.** Moscou: Progresso, 1985.
- ALCÂNTARA, Fernanda. **Em Rondônia, o acampamento Che Guevara abastece a cidade com alimentos da reforma agrária.** Portal do MST, 13 out. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/10/13/em-roraima-acampamento-che-guevara-abastece-cidade-com-alimentos-da-reforma-agraria>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- ALVARENGA, E. M. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalho.** Versão em português por Cesar Amarilhas. Assunção: UNA, 2012.
- ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar.** 7. ed. São Paulo: Papirus, 1986.
- ALVES, V. M. S. Formação de professores alfabetizadores: a perspectiva de alfabetizar letrando-avanços e desafios. **RPG Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 2, p. 1353-1367, nov. 2017.
- ANDES. **Caderno do 40º Congresso do Sindicato Nacional do Ensino Superior.** 2022. Disponível em: https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/2024/Circ005-2024%20-%20Anexo%201_Caderno%20de%20texto.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 2015.
- ARAÚJO, M. das G. de. (org.). **Freire e o desafio das diversas facetas da alfabetização de jovens e adultos: múltiplas convergências.** Porto Velho: EDUFRO, 2013.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- ÁVILA, V. F. de. **Educação escolar e desenvolvimento local: realidade e abstração no currículo.** Brasília: Plano, 2003.
- AZENHA, M. da G. **Construtivismo - de Piaget a Emília Ferreiro.** São Paulo: Editora Ática, 2000.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: como é e como se faz.** 19. ed. São Paulo:

Contexto, 2017.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. [Tradução do russo por Paulo Bezerra]. 6. e São Paulo: Editora 34 Ltda., 2016.

_____. **Estética da criação verbal**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. [Tradução de Paulo Bezerra]. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BASTOS, M. M. Espaços de formação do profissional de educação *In*: GARCIA, L. G. (org.). **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BESSELAAR, J. V. D. **Introdução aos estudos históricos**. 5. ed. São Paulo: Helder, 1972.

BIXIO, C. **Maestros del siglo XXI**: el oficio de educar: homenaje a Paulo Freire. Rosario: Homo Sapiens, 2011.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: USP, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: Secretaria da Alfabetização, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa-2013-pnaic-1>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/pba>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação continuada de**

professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/14881/informacoes>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRAULT, M. A formação do professor para a educação básica. Brasília: MEC/Unesco, 1994.

BRASIL. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018. ed. atual. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite 2018.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

_____. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

CAGLIARI, C. L. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1996.

CALDERANO, M. da A.; MARQUES, G. F. C.; MARTINS, E. B. de A. **Formação continuada e pesquisa colaborativa:** tecendo relações entre universidade e escola. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CASOTTI, J. B. C. Concepções de professores em formação inicial sobre a prática de produção textual na escola básica. *In*: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (org.) **Concepção discursiva de linguagem:** ensino e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2017.

CARTILHA. **Marcha das Margaridas** 2019 Margaridas na luta por um Brasil com sabedoria Popular, democracia, Justiça, igualdade e livre de violência. Brasília: CUT, 2019.

CAVALHEIRO, A. C. D.; MOSSMANN, S. da S. (org.). **Educação e linguagem na perspectiva histórico-cultural.** São Carlos: Pedro & João, 2021.

COSTA, D.; ANITA, F. **Fracasso escolar:** diferença ou deficiência? Porto Alegre: Kuarup, 1993.

COSTA; F. de A.; CARVALHO, H. M. de. Campesinato. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Conflitos no campo Brasil 2016. Goiânia: CPT, 2017. Disponível em: <https://pnsr.desa.ufmg.br/wp-content/uploads/2017/07/Conflitos-no-Campo-2016-WEB.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

CPT-Rondônia. **Três camponeses são mortos em ação policial, em Rondônia.** <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/conflitos-no-campo/5751-tres-camponeses-sao-mortos-em-acao-policial-em-rondonia>. Acesso em: 20 set. 2024.

CPT. **Conflitos no campo Brasil 2016**. Goiânia, 2017.

<https://pnsr.desa.ufmg.br/wp-content/uploads/2017/07/Conflitos-no-Campo-2016-WEB.pdf>/acesso-setembro-2023.

CRUZ, N. A. **A práxis da escola família agrícola**: continuidades e permanências na vida de egressos camponeses. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

DANGIÓ, M. dos S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. [Tradução de Leonor Sciliar-Cabral]. Porto Alegre: Penso, (2012)

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras de indivíduo-projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi e João Gomes da Silva Neto. Natal, São Paulo: EDUFRRN, Paulus, 2008.

DRUMONT, M. P. **Elementos para uma análise do machismo**. Perspectivas – Revista de Ciências Sociais, São Paulo, v. 3, 1980.

DURANTE, M. **Alfabetização de adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barros. São Paulo: Cortez, 1989.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 2002.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, E. **Os filhos do analfabetismo**: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FILHO, J. C. dos S.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Educação para todos**: compromisso de Dakar. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001.

FRANÇA, R. de F. C. *et al.* **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – Rondônia: polos - Porto Velho, Vilhena e Rolim de Moura.** Porto Velho: Edufro, 2014.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil:** da ideologia da interdição do corpo a ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P.; SÉRGIO, G. **Partir da infância: diálogos sobre educação.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **G. Aprendendo com a própria história.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992a.

_____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 2003a.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

_____. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Unesp, 2001.

_____. **Política e educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Dialogando com a própria história.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** São Paulo: Paz e Terra 2006.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, P.; SÉRGIO, G. **Aprendendo com a própria história.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P.; SÉRGIO, G. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2021.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Educação para todos: compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa 2001.

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacao-paratodosocompromissodedakar.pdf/Acesso-abril-2024.

G1 RO. PONTE do abunã é inaugurada em Rondônia e vai facilitar o acesso ao Acre., 7 maio 2021. Disponível em:

<https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2021/05/07/ponte-do-abuna-e-inaugurada-em-rondonia-e-vai-facilitar-o-acesso-ao-acre.ghtml/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

GADOTTI, M. **Educação e compromisso**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1986.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995b.

GAMBINI, R. Alma na pedra. *In*: CALLIA, M.; OLIVEIRA, M. F. (org.). **Terra brasilis: pré-história a arqueologia da psique**. São Paulo: Paulus, 2006.

GARCIA, L. G. (org.). Movimentos sociais: escola-valores. *In*: **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIORDANI, M. C. **História de Roma: antiguidade clássica II**. 8. ed. Petrópolis, RJ: 1985.

GODOY, E.; SENNA, L. G. **Psicolinguística e letramento**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2011.

GOMES, R. *et al.* Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. *In*: MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização: os reflexos sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GROSSI, E. P.; BORDIN, J. **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HADDAD, S.; SIQUEIRA, F. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. *In: Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF*, Vitória, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez. 2015.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 11. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Educação) 2019. **IBGE**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/panorama/>. Acesso em: 25 abr. 2024.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2008.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

JARDINI, R. **Método das boquinhas: uma neuroalfabetização**. Bauru: Boquinhas Aprendizagem, 2017.

JUCÁ, B. O desmatamento em Rondônia avança até em áreas protegidas por lei. **Folha de São Paulo**, 23. set. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2022/09/desmatamento-em-rondonia-avanca-ate-em-areas-protegidas-por-lei.shtml>. Acesso em: 01 fev. 2023.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2010.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (org.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2005.

LENIN, V. I. O imperialismo é a fase superior do capitalismo. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2002.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez 2003.

LOPES, B. S.; MORETTI, C. Z. O trabalho como princípio educativo no MST: um estudo de caso do Assentamento Padre Réus. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 708-727, jul./dez. 2017. Acesso em: 1 dez. 2023.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MACEDO, D. Alfabetização e pedagogia crítica. *In*: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MACEDO, E. C.; CAPOVILLA, F. C. **Temas em neuropsicolingüística**. Ribeirão Preto/São Paulo: Tecmed Editora, 2006.

MACHADO, L. A. La revolución de la inteligência: em derecho a ser inteligente. México. Trillas, 2008.

MAGALHÃES, L. **Amazônia Legal**. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/amazonia-legal/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MALHEIRO, B. **Geografias do Bolsonarismo**. Rio de Janeiro: Amazônia: Latitude Press, 2023.

MANDEL, L. **Escritas: espelho dos homens e das sociedades**. Trad. Constância Egrejas. São Paulo: Rosari, 2006.

MARCUSCHI, A. L. da. **A fala para a escrita: atividade de recontextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, W. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 30. ed. Livro 1, V. 1. [Tradução de Reginaldo Sant' Ana]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. [Tradução de Nélio Schneider]. São Paulo: Boitempo, 2020.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B, Bauer e Stirner, e do socialismo alemão dos seus diferentes profetas**. 4. ed., v. I. Trad. Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Portugal: Editora Presença, 2020.

MARX, K; ENGELS, F. **História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização: método sociolingüístico, consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

MIGUEL, J. C. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, práticas e política**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

MIRANDA, J. B. **Amazônia: área cobiçada**. Porto Alegre: SAGE, 2005. MIRANDA,

M. G. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. *In*: DUARTE, N. **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000.

MIRANDA, M. G. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. *In*: DUARTE, N. **Sobre o construtivismo**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

MORAIS, C. **Dicionário da reforma agrária**. Porto Velho: Edufro, 2003.

MOREIRA, D. A. **Universidade Federal de Rondônia (UNIR): desafios e enfrentamentos na constituição de uma instituição universitária multicampi**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORTATTI, M. de R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MST. **Em Rondônia, o acampamento Che Guevara abastece a cidade com alimentos da reforma agrária**. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/10/13/em-roraima-acampamento-che-guevara-abastece-cidade-com-alimentos-da-reforma-agraria/>. Acesso em: 11 maio 2024.

NIBALDO, A. S. T. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1995.

NOORDZIJ G. **O traço: teoria da escrita**. 1. ed. [Tradução: Luciano Cardinali]. São Paulo: Brucher, 2009.

NORONHA, O. Pesquisa participante: repondo questões teórico-metodológicas. *In*: FAZENDA, I. C. A. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NUNES, M.; ARAÚJO, M. das G.; MESQUITA, E. M. B. de. Orientação dialógica de Paulo Freire e o alfabetamento. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 13, 2021, Vilhena. **Anais [...]**. Vilhena: UNIR, 2021. Disponível em: https://sed.UNIR.br/uploads/16751149/SED%202021/Anais%2013%C2%BA%20SED_Corrigido.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

OLIVEIRA, J. L. de. **Rondônia: geopolítica e estrutura fundiária**. Porto Velho: Garfield, 2010.

OLIVEIRA, H. M. P. de. **A noção de região em Milton Santos: contribuições para pensar a Amazônia**. 2019. 287 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

OLIVEIRA, O. A. de. **Geografia de Rondônia espaço e produção**. 3. ed. Porto Velho: Dinâmica, 2005.

OLIVEIRA, M. C. de. **Arte rupestre em Rondônia**. Presidente Médici: Josiane Rosa

de Oliveira, 2013.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, R. de. **Neurolinguística e o aprendizado da linguagem**. Catanduva: Respel, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990.

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2015.

_____. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1970.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. Manoel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

PONTES, F. Amacro: a nova (velha) fronteira do desmatamento na Amazônia. **O eco**, 2021. Disponível em: <https://oeco.org.br/analises/amacro-a-nova-velha-fronteira-do-desmatamento-na-amazonia/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

RICOUER, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. *et al.* **Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares**. 14. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, N. **Lições do príncipe e outras lições: o intelectual, a política, a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RONDÔNIA. **Plano Estadual da Educação (PEE-2014-2024)**. Porto Velho: Secretaria de Estado de Educação, 2014. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/cleicey/NORMATIVAS%20SITE/Plano_Estadual

_Educacao_2014_a_2024.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

RONDÔNIA. **Cartilha Zoneamento Rondônia**. Notas de estudo de engenharia biológica. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/cartilha-zoneamento-rondonia/4917867/>. Acesso em: 18 abr. 2024.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SANTANA, E. L. *et. al.* **Um município chamado Alto Alegre dos Parecis**. Rolim de Moura: Designer Gráfica, 2012.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, P. M. dos. A “fronteira” universidade escola: um estudo a partir da curricularização da Extensão na formação de professores. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) — Universidade Federal de São Paulo, Diadema, 2019.

SANTOS, V. P. Interdisciplinaridade na sala de aula. São Paulo: Loyola, 2007.

SARAMAGO, J. Breve meditação sobre um retrato de Che Guevara. *In: Che Guevara: contribuição ao pensamento revolucionário*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores, Associados, 2013.

_____. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHWARTZ, C. M.; PERES, E; FRADE, I. C. A. da S. (org.). **Estudos da história da alfabetização e da leitura na escola**. Vitória: Edufes, 2010.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. 6. ed. São Paulo: Mennon Edições Científicas, 2022.

SILVA, A. T. V. **Roda de conversa como metodologia para partilha de saberes docentes**. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) — Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.

SISTEMA de Monitoramento Ambiental completa 6 meses em Rondônia. **WWF-Brasil**, 27 jan. 2023. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?84741/Sistema-de-Monitoramento-Ambiental-completa-6-meses-em-Rondonia/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura para aprender a ler e escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. Trad. Roberta Maria Cristina Caponero e Bertha Halpern Guzovitz. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo:

Contexto, 2021.

_____. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SOUZA, J. E. Memória e história oral: encontros de uma trajetória. In: GRAZZIOTIN, L. S. S.; DAL'IGNA, M. C.; ADAMS, T. (orgs.). **Os 25 anos do programa de pós-graduação da Unisinos: trajetórias e perspectivas** São Leopoldo: Oikos, 2019.

STEIGLEDER, L. I.; ZUCCHETTI, D. T.; MARTINS, R. L. Trajetória para a curricularização da extensão universitária: atuação do Forext e diretrizes nacionais. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 3, p. 167-174, set./dez. 2019.

STÉDILE, J. P.; ESTEVAM, D. (org.). **Programas de reforma agrária: 1946/2003**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TADDEI, P. E. D. **Marx e Freire: a exploração e a opressão nos processos de formação humana**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (org.) **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1977.

TOMMASI, L. de *et. al.* (org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Trad. Rodolfo Ilari. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TRUBILIANO, C. A. B. Apontamentos sobre as frentes pioneiras na Zona da Mata Rondoniense (1970- 2000). **Albuquerque: Revista de História**, v. 8, n. 16, p. 128-146 jul./dez., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/2447>. Acesso em: 20 mar. 2024.

WILSON, M. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. São Paulo: Ática, 2002.

WWF-Brasil. **O Sistema de Monitoramento Ambiental completa 6 meses em**

Rondônia. 2023. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?84741/Sistema-de-Monitoramento-Ambiental-completa-6-meses-em-Rondônia/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por/Acesso-abril-2024.

WWF-Brasil. O Sistema **de Monitoramento Ambiental completa 6 meses em Rondônia.** 2023. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?84741/Sistema-de-Monitoramento-Ambiental-completa-6-meses-em-Rondônia/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

VANNUCCHI, A. *et al.* **Paulo Freire ao vivo:** gravação de conferências com debates realizados na Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras de Sorocaba (1990-1991). São Paulo: Loyola, 1993.

VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. **Escola e movimento social:** experiência em curso sobre o campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, T. R. L. Gerontologia Educacional brasileira: causas e consequências do seu estado embrionário e das suas áreas majoritárias de atuação. **Revista Interseção – identidades e gerações**, Palmeira dos Índios, v. 1, n. 1, p. 49-61, ago. 2020.

_____. **A formação social da mente.** 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Psicologia e arte.** 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica.** Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Teoria e método em psicologia.** Trad. Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WENZEL, F.; SÁ, M. I. Amazonas, Acre e Rondônia querem o seu próprio Matopiba. **O Eco**, 08 mar. 2020. Disponível em: <https://oeco.org.br/reportagens/amazonas-acre-e-rondonia-querem-o-seu-proprio-matopiba/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

WILSON, M. **A palavra escrita:** história do livro, da imprensa e da biblioteca. São Paulo: Ática, 2002.

ZANON, D. P. **O processo de curricularização da extensão Universitária na formação de licenciados na UEPG.** 2022. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa 2022.

ZÉ PINTO. **Caminhos alternativos**. [s.l.], [s.d.]. Disponível em:
<https://www.lettras.mus.br/ze-pinto/1941597/>. Acesso em: 20.abr. 2024.

ZUNINO, D. L. de; PIZANO, A. P. de. **A aprendizagem da língua escrita na escola**: reflexões sobre a proposta construtivista. 2. ed. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Meu nome é Maria das Graças de Araújo, sou estudante do Programa de Pós-graduação, nível de Doutorado em Educação. Estou realizando uma pesquisa intitulada “**Alfabetramento de jovens e adultos em experiências de curricularização da extensão: o caso do curso de Pedagogia da Unir**” sob a orientação da Prof.^a Dra. Isabel Aparecida Bilhão.

O objetivo desse estudo é Analisar as concepções de alfabetramento de jovens e adultos e as mediações pedagógicas propostas na formação Inicial e continuada de professores alfabetizadores, realizada por meio da “Extensão Universitária Itinerante” do curso de Pedagogia, do Campus de Rolim de Moura, acompanhando suas atividades ao longo do segundo semestre do ano de 2022 e do ano de 2023, em dois planos de trabalhos simultâneos: no Acampamento Che Guevara, no município de AAP, e no Centro de Convivência dos Idosos, em RM, ambos no Estado de Rondônia.

Acredito que, a partir de nossa **interação no círculo dialógico**, poderei entender melhor e identificar dentre outras questões, os processos teóricos e metodológicos capazes de conjugar a alfabetização ao letramento e atingir o nível do alfalettrar, orientada pela extensão universitária que estamos desenvolvendo em dois planos de trabalho: um no Acampamento Che Guevara em Alto Alegre dos Parecis e outro no Centro de Convivência dos Idosos em Rolim de Moura, ambos no Estado de Rondônia.

Além do **círculo dialógico** realizados com a equipe executora e com as camponesas alfaletrandas e com alfaletRADORES, colaboradoras e colaboradores do grupo do qual você fez parte, também realizamos análises dos planejamentos e relatórios das edições do projeto para triangular as informações contidas nestes documentos, com a finalidade de de aferir os resultados alcançados. Sempre que julgar necessário, você pode solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou sobre seus resultados peloe-mail graca.araujo@unir.br e/ou pelo telefone (069) 98494 0674.

Gostaria de esclarecer que, conforme a Resolução nº. 466/2012, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. [...] A análise de risco é componente imprescindível à análise ética” (p. 7) e, conforme a Resolução nº 510/2016 “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes [...], devendo para tanto serem adotadas as medidas de precaução e de proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos.” (p. 8). Assim, se algum dos questionamentos formulados ao longo **do círculo dialógico** provocar qualquer dano como, por exemplo: embaraço, forte emoção, irritabilidade ou dificuldade de lembrar, você poderá se recusar a responder no todo ou em parte às questões. Além disso, você também poderá desistir do estudo a qualquer momento. Em ambos os casos, me comprometo a não lhe causar nenhum tipo de constrangimento ou insistir em sua participação.

Esclarecemos ainda que, **depois de organizadas as ideias/opiniões provenientes das falas dos participantes colaboradores do estudo, marcaremos uma nova reunião para leitura das ideias, para que depois organizadas possam ser apresentadas** e todos possam **apontar as** apreciações de **concordâncias ou discordâncias mediante coerência na organização escrita das ideias, que foram transcritas, as respostas serão enviadas** e, caso você compreenda por bem eliminar ou fazer acréscimos de trechos, **para posterior assinatura, conforme seja atendida a impressão de vocês em torno das atividades da extensão, sua decisão será acatada**. Caso seja de seu interesse, sua identidade será mantida anônima, mediante a utilização de um nome fictício para mencioná-lo/a. Além disso, os depoimentos e as informações prestadas serão utilizados para fins exclusivamente científico-acadêmicos. O meio de interação será presencial, porém o horário será escolhido conforme a conveniência do grupo de acordo com **sua conveniência, para minimizar os riscos de atrapalhar sua rotina doméstica e/ou profissional**.

Se você aceitar participar, agendaremos data presencial **e o meio** para a realização do **círculo dialógico**. Nessa interação, conversaremos sobre as ações do projeto **(uma prévia do será tratado sobre o círculo dialógico)**.

Esse termo será assinado em duas vias; uma ficará com você e outra comigo.

Data: _____ de _____ de 2023.

Assinale sua preferência:

Gostaria de manter o **anonimato** ao participar da pesquisa

- SIM
- NÃO

Assinatura do/a participante:

Assinatura do pesquisador:

APÊNDICE B – Realização dos círculos dialógicos com o coletivo da equipe executora, camponesas e alfailetradas

APÊNDICE B 1 – Questões para o primeiro círculo dialógico

1. Qual é o seu nome?
2. Que idade você tem?
3. Onde você nasceu?
4. De onde você veio?
5. Quando e quais as razões pelas quais você veio morar em Rondônia?
6. O trabalho da família sempre foi o campo? Se sempre foi o que plantavam e criavam animais? Quais?
7. Como cuidavam da terra e dos animais era igual ao modo como cuidam hoje?
8. O que acham do uso dos agrotóxicos?
9. O que acham do uso dos fertilizantes químicos?
10. Qual a razão de as pessoas usarem fertilizantes e agrotóxicos?
11. Você usa a variedade de plantações ou prefere ocupar espaços com um único tipo de planta?
12. Tem vontade de ter muita terra e fazer grandes plantações, criar muitos animais, ou a terra que tem é suficiente para tirar o sustento da família?
13. Você já frequentou escola?
14. O que estudou na escola?
15. O que espera da escola?
16. Tem filhos? Quantos? Quais os nomes?
17. Se os filhos frequentaram ou frequentam escola, qual o nível?
18. Quais atividades de trabalho para o sustento você realiza atualmente?
19. Se trabalha na roça, quais são os instrumentos de trabalho?
20. Qual é o cultivo?
21. E sobre criação de animais?
22. E o cultivo de pangs? Quais?
23. E plantas medicinais? Quais?
24. Da produção aqui no campo, quais são para consumo e quais são para a venda?
25. O retorno financeiro do seu trabalho é suficiente para o sustento da família?
26. Todos de sua família participam das atividades de trabalho da família?
27. Como se organiza esse trabalho coletivo junto à família e fora dela, com outras famílias?

28. Você trocaria sua rotina de trabalho no campo e sua condição de vida com a vida de quem trabalha na cidade, no comércio ou em outra atividade, todos os dias, por um salário-mínimo para dar conta de sustentar toda a família?

29. Você acredita que vive melhor quem lida com a terra ou quem se dedica ao trabalho com patrões?

30. Fale um pouco sobre sua rotina no campo — a que horas vai dormir, a que horas se levanta? Como são os fins de semana, sábados, domingos e feriados?

31. O salário de sua aposentadoria está sendo suficiente para o sustento da família, ou você tem outra renda complementar com o trabalho do campo?

32. Você acha justo o valor do salário-mínimo?

33. Você já se perguntou quanto recebe de salário um parlamentar (vereador)?

34. Por exemplo, um vereador que é um representante mais acessível à comunidade, que é quem deveria ser o porta-voz do povo. Por que existem essas diferenças entre ricos e pobres, burgueses e proletários, camponeses pobres e latifundiários? Por que existe a miséria?

35. Por quais razões existem essas diferenças?

36. E qual seria a solução para tudo isso?

Apêndice B 2 – Questões para o segundo círculo dialógico

- 1) Primeiramente queremos agradecer por aceitar participar dessa entrevista e lhe assegurar que todas as informações são confidenciais, suas respostas serão usadas para melhorar a compreensão desse processo de alfabetização e letramento e como ele influencia no empoderamento feminino das mulheres camponesas. Suas respostas serão confidenciais e apenas serão usadas para fins acadêmicos. Você está de acordo?
- 2) Gostaria de saber um pouco mais sobre você, vamos iniciar por seu nome, idade e onde nasceu?
- 3) Quais foram as razões/motivos da vinda para Rondônia?
- 4) Como ocorreu a sua participação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)?
- 5) Qual foi a sua trajetória que te fez chegar ao Acampamento Che Guevara?
- 6) Como tem sido o cotidiano de vocês na vida aqui do acampamento em termos de adquirir o sustento?
- 7) Vocês tiveram alguma experiência escolar ou com a alfabetização em algum momento da vida?
- 8) Se Não, qual a razão de não ter frequentado a escola e a projetos de alfabetização?
- 9) Quando iniciou esse processo de alfabetização e letramento que está participando agora? Esse é um projeto idealizado apenas para mulheres ou é para todos?
- 10) Em sua opinião quais são as razões pelas quais três camponeses terem iniciado a participação na aprendizagem do alfaletramento por meio do projeto e terem desistido de participar das atividades oferecidas pelo projeto e este, ser concluído em 2023, apenas com as camponesas?
- 11) Quais são os mediadores e mediadoras das aulas, que residem no acampamento?
- 12) Como você se sente em relação ao processo de alfabetização e letramento realizados por este projeto?
- 13) Como são realizadas as aulas? Quais os recursos/ materiais didáticos utilizados pelas mediadoras e mediadores/professoras? E quais os temas que mais lhe despertaram interesse?

- 14) Quais são as principais dificuldades e desafios que vocês enfrentam nesse processo de conciliação entre alfalettrar-se e cuidar do trabalho no campo?
- 15) Você é aposentada ou tem alguma renda independente dos produtos da terra?
- 16) Qual é sua produção no campo e quais são os destinos dos produtos?
- 17) Comercializa seus produtos agropastoris frutos da área onde mora?
- 18) A renda geral de venda de produtos e outras rendas, está suficiente para atender as necessidades vitais?
- 19) De que forma? Depois do início dos estudos percebeu alguma forma de injustiça que possa acontecer no processo de comercialização de seus produtos por ser mulher?
- 20) Como você acredita que a alfabetização e letramento podem ajudar em sua vida pessoal e profissional?
- 21) Quais são as principais mudanças que você notou em si mesma desde que começou o processo de alfabetização e letramento? Comente sobre algumas atitudes que tenha tomado que lhe deixou satisfeita, existe alguma coisa que não fazia e hoje se acha capacitada para realizar?
- 22) Quais são as principais dificuldades que você enfrentou ou ainda enfrenta enquanto pessoa não letrada na vida e no seu dia a dia como mulher camponesa no acampamento Che Guevara?
- 23) Como você percebe no seu desempenho que esse processo de alfabetização e letramento pode ajudar a superar esses desafios e fortalecer a posição das mulheres camponesas na comunidade?
- 24) Como você avalia o papel da mulher no acampamento e quais são os principais desafios que enfrentam?
- 25) Qual a sua opinião sobre a importância da alfabetização e letramento para que a mulher se perceba como alguém que conduz o seu próprio destino, que organiza e busca meios para atender às próprias necessidades, ou seja, se sinta uma pessoa empoderada?
- 26) De que forma a alfabetização e o letramento podem contribuir para que as mulheres camponesas conheçam seus direitos sociais?
- 27) Como você acredita que a participação das mulheres camponesas na luta pelos direitos sociais pode ser fortalecida?

28) E no que diz respeito ao empoderamento feminino das mulheres camponesas na busca por seus direitos sociais, como vocês acreditam que podem contribuir para que suas filhas, netas e futuras gerações tenham direitos plenos e chegue idade adulta usufruindo de oportunidades de formação e autonomia para lutar por um futuro com menos injustiças?

29) Quais são as suas expectativas em relação ao futuro, depois de concluir o processo de alfabetização e letramento? Acredita que chegará um dia que não teremos mais mulheres e homens analfabetos e com baixa escolarização?

30) Como você explica que a participação das mulheres camponesas na Luta pelos direitos sociais pode ser fortalecida?

31) E não que diz respeito ao empoderamento feminino das mulheres camponesas na busca por seus direitos sociais, como vocês acreditam que podem contribuir para que suas filhas, netas e futuras gerações tenham direitos plenos e cheguem à idade adulta usufruindo de oportunidades de estudos para terem liberdade para lutar por um futuro com menos injustiças?

32) Quais são as expectativas em relação ao futuro, depois de concluir o processo de alfabetização e letramento acredito que chegará um dia que não teremos mais mulheres e homens analfabetos e com baixa escolarização?

33) Como poderia acontecer alcançarmos uma sociedade sem explorados e exploradas e sem exploradoras e exploradores, sem preconceitos de cor, idade, escolaridade e sexualidade?

Apêndice B 3 – Questões para a terceiro círculo dialógico direcionadas para os/as alfaletradores/as

- 1) Fale um pouco sobre suas experiências de vida e os pontos de encontro que você percebeu com a vida das camponesas?
 - a) Quais são as confluências entre suas experiências e dos demais membros da equipe executora do projeto?
 - b) Em quais atividades da primeira edição, em 2022, e segunda, de 2023, você participou?

- 2) Explique que experiências o projeto de extensão universitária ofereceu para os acadêmicos na formação inicial ou continuada como alfaletradores.
- 3) Quais as teorias que colaboraram com a prática de alfaletramento?
- 4) Quais as diferenças entre as orientações teóricas oferecidas pelo projeto para a formação de alfaletradores e as orientações oferecidas para formação docente na condição de bolsistas ou em algum vínculo de emprego para o ensino da leitura e escrita?
- 5) Como funciona a didática utilizada no projeto para alfaletrar? Há alguma experiência utilizando as orientações do projeto que considera interessante compartilhar com os demais colaboradores?
- 6) Como acontece o letramento nas atividades do projeto e a colaboração da psicogênese da língua escrita para alfaletrar?
- 7) Qual é a importância em participar de movimentos sociais para o processo de letramento? Já conhecia o MST? E a participação das mulheres nesse movimento? E em outros?
- 8) Como as experiências da realidade do trabalho que as camponesas realizam no Acampamento Che Guevara podem se converter em conteúdos para alfaletrar?
- 9) Você percebe se suas experiências de trabalho podem lhe oferecer elementos que colaborem com sua prática de alfaletramento?

Figura 11 — Sede do Acampamento Che Guevara, local onde o projeto foi desenvolvido



Fonte: SARDE NETO, Emílio. (2022).

Figura 12 — Primeiro minicurso presencial baseado na programação do projeto: orientações teóricas e metodológicas no ACG em AAP

Fonte: HIROCA, Priscila. (2022).



Figura 13 — Segundo minicurso presencial baseado na programação do projeto: orientações teóricas e metodológicas no ACG em AAP



Fonte: CHAVES, Nágila. (2023).

Figura 14 — Segundo minicurso presencial baseado na programação do projeto: orientações teóricas e metodológicas no *Campus Rolim de Moura*



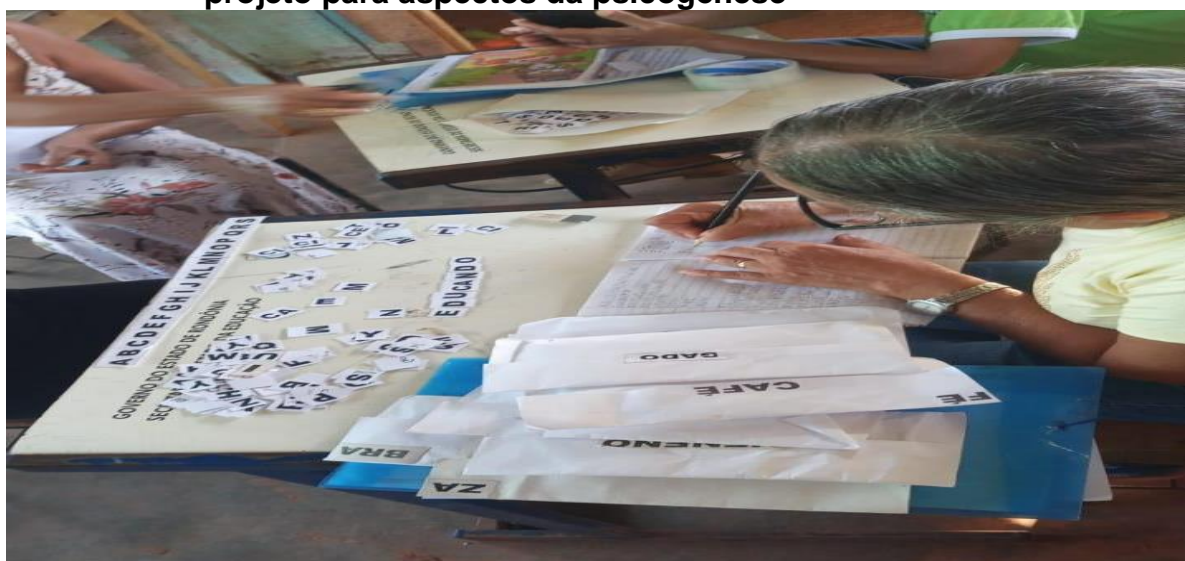
Fonte: CHAVES, Nágila. (2023).

Figura 15 – Cenário de aula com orientações para codificação da palavra geradora



Fonte: CHAVES, Nágila. (2023).

Figura 16 — Aula com orientações para níveis iniciais da aprendizagem da leitura e escrita: materiais produzidos nas oficinas oferecidas pelo projeto para aspectos da psicogênese



Fonte: HIROCA, Priscila. (2022).

APÊNDICE C – PROBLEMATIZAÇÃO DAS PALAVRAS GERADORAS: LUTA e TRABALHO

C 1 - PROBLEMATIZAÇÃO DA PALAVRA GERADORA “LUTA”

- 1) Que palavra a imagem apresentada acima representa para vocês?
- 2) Já vivenciaram momentos iguais aos apresentados na imagem?
- 3) Como foi que vocês se organizaram para participar de luta estas iguais as apresentadas na imagem?
- 4) Por qual razão poucas pessoas possuem grandes extensões de terra e a maioria que necessita trabalhar precisa lutar como a imagem nos mostra, para conquistar terra onde trabalhar?
- 5) Como foi o começo e a caminhada até hoje na luta para a conquista da terra onde trabalham?
- 6) Como é possível conquistar condições de vida e trabalho para todos, de forma que satisfaça à cada um?
- 7) como poderemos ter igualdade de oportunidade de trabalho que atenda as necessidades vitais de todas as pessoas?
- 8) Qual é o motivo pelo qual as pessoas sentem necessidade de realizar manifestações igual a essa?
- 9) Por qual razão as pessoas sentem necessidade de lutar pela conquista de terra para trabalhar?

C 2 - PROBLEMATIZAÇÃO DA PALAVRA GERADORA “TRABALHO”

- 1) Que palavra as imagens apresentadas acima representam para vocês?
- 2) Esse documento na mão da pessoa da imagem, alguém tem ou teve um? Identificam o nome desse documento?
- 3) Qual das imagens se assemelha ao trabalho de vocês?
- 4) Quais as diferenças entre os trabalhos apresentados nas imagens?
- 5) Qual das cenas dos trabalhadores acima, se encaixam em trabalho registrado na carteira profissional? Todos?
- 6) Que outros tipos de trabalho vocês conhecem e que podem ser registrado?
- 7) Será que existe algum trabalho impossível de ser considerado como profissão?

- 8) Qual é o órgão do país responsável pelo cadastro dos trabalhadores referentes aos locais de trabalho de cada um? E do estado?
- 9) Quais são os benefícios de ter a carteira de trabalho registrada?
- 10) Quais os benefícios e desvantagens do trabalhador ter a carteira de trabalho registrada no ministério do trabalho?
- 11) Na linguagem da resistência nos movimentos sociais como chamamos os donos dos meios de produção e dos que tem registro de carteira nas empresas?
- 12) Que diferenças percebemos entre as condições de vida daqueles que são empregadores e dos que são empregados?
- 13) Vocês acreditam que um dia poderemos ter igualdade social com fim de empregados e empregadores? Como? Qual seria o caminho?

APÊNDICE D — ETAPAS DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA DIALÓGICA FREIREANA

Apêndice D 1 – Decomposição da palavra “LUTA”

LA-LE-LI-LE-LO-LU
TA-TE-TI-TO-TU

Apêndice D 2 – Recomposição da palavra “LUTA” - geração de novas palavras

LATA
TATO
LULA
TATU

Apêndice D 3 – Decomposição da palavra TRABALHO”

TRA-TRA-TRE-TRI-TRO-TRU
BA-BE-BI-BO-BU
LHA-LHE-LHI-LH-LHU

Apêndice D 4 – Recomposição das palavra geradora “TRABALHO”: geração novas de palavras

TRABALHO
BOTO-BATUTA-TRATO
BOTA-BATA-TALHO-BATO

Apêndice D 5 – Produção de informações: construção do texto coletivo pelas camponesas, derivados das palavras geradoras “LUTA” e “TRABALHO”

VIDA E LUTAS

A MAIORIA DOS CAMPONESES E CAMPONESAS EM ALTO ALEGRE DOS PARECIS QUE MORAM NO ACAMPAMENTO CHE GUEVARA EM ALTO ALEGRE DOS PARECIS, FAZEM PARTE DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST).

SIGNIFICA QUE OCUPARAM A TERRA PELA FORÇA DA ORGANIZAÇÃO DOS MILITANTES DO MOVIMENTO. ESPERAM PELO TÍTULO DE POSSE HÁ QUASE 30 ANOS.

A PRODUÇÃO DO CULTIVO DA TERRA E DA CRIAÇÃO DE ANIMAIS É VENDIDA NA FEIRA E NO PROGRAMA DE AQUISIÇÃO DE ALIMENTOS (PAA), CRIADO EM 2003.

SÃO DOIS OS OBJETIVOS DO PAA: UM É O DE ESTIMULAR A PRODUÇÃO AGRÍCOLA DO PEQUENO AGRICULTOR, OU SEJA, A AGRICULTURA FAMILIAR, E O OUTRO OBJETIVO, É O DE FACILITAR O ACESSO AO ALIMENTO PELO PREÇO MAIS BAIXO FAVORECENDO A COMPRA PARA UM MAIOR NÚMERO DE PESSOAS PODEREM SE ALIMENTAR.

TRABALHO

AS RELAÇÕES HUMANAS DE TRABALHO NA SOCIEDADE, PASSARAM POR DIVERSAS FORMAS, ANTES DE COMEÇAR A EXISTIR O TRABALHO ASSALARIADO, TRABALHO COM CARTEIRA PROFISSIONAL ASSINADA.

NOS TEMPOS REMOTOS, ANTES DA DIVISÃO ENTRE OS HOMENS, MARCADA PELO SURGIMENTO DAS CLASSES SOCIAIS, O TRABALHO ERA COLETIVO E O USUFRUTO DO QUE VINHA DO TRABALHO ERA DIVIDIDO ENTRE TODOS.

SURGIMENTO A AGROPECUÁRIA E COM ELA OS EXCEDENTES DE PRODUÇÃO. OS EXCEDENTES FORAM APROPRIADOS POR UMA MINORIA OPORTUNISTA DA POPULAÇÃO. FAZ APARECER A PROPRIEDADE PRIVADA DOS MEIOS DE PRODUÇÃO E COM ISSO AS CLASSES SOCIAIS.

ASSIM, COMEÇA A DIVISÃO ENTRE OS HOMENS SEPARANDO-OS ENTRE OS POSSUIDORES E OS DESPOSSUÍDOS.

A MAIORIA DA POPULAÇÃO PERDE CONDIÇÕES DE VIDA PARA AQUELES QUE VENCERAM. OS VITORIOSOS ESCRAVISARAM E SAQUEARAM OS ADVERSÁRIOS. SE APODERAREM DE ANIMAIS, GRÃOS, TERRA FÉRTIL, ENFIM, DE TUDO QUE TINHAM PARA O SUSTENTO DA VIDA.

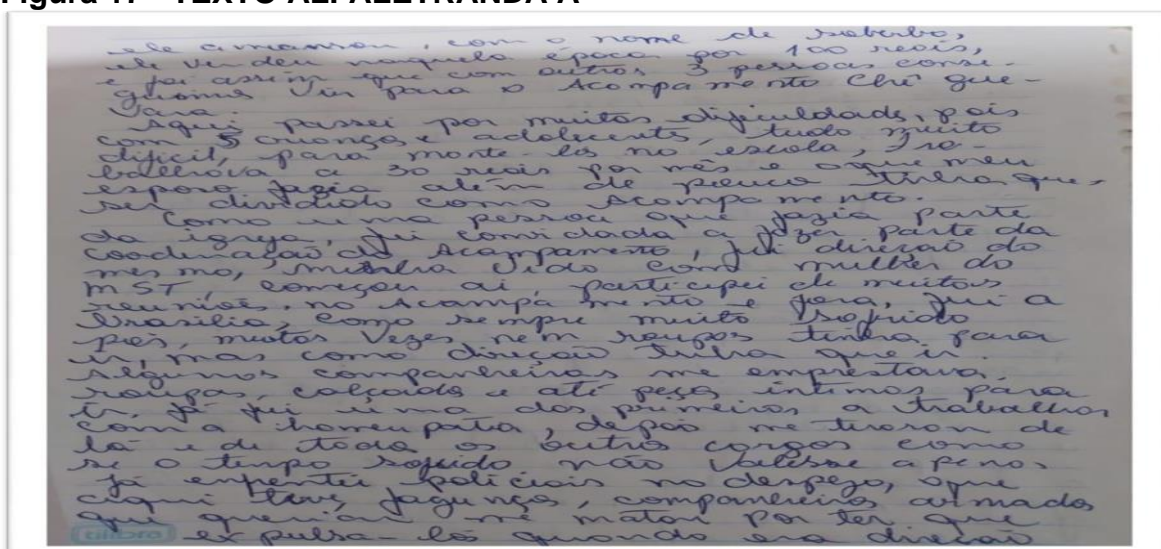
COMEÇA UMA RELAÇÃO DE CONFLITO ENTRE CLASSES, SENHORES E ESCRAVOS, REIS, CONDES, VISCONDES, PATRÍCIOS E PLEBEUS, SENHORES E SERVOS E POR ÚLTIMO NO CAPITALISMO, BURGUESES E PROLETÁRIOS.

NO DECORRER DESTAS MUDANÇAS AS RELAÇÕES DE TRABALHO SE TORNAM CADA VEZ MAIS COMPLEXAS COM O APARECIMENTO DE PROFISSÕES DIFERENTES E DIFERENTES FORMAS DE EXPLORAÇÃO DOS TRABALHADORES, QUE NEM SEMPRE CONTAM COM UMA CARTEIRA DE TRABALHO ASSINADA PELO PATRÃO.

NEM SEMPRE O TRABALHADOR CONSEGUE EMPREGO OU AO CONSEGUIR, QUE CONTE COM O REGISTRO NO “MINISTÉRIO DO TRABALHO,” E O ESTABELECIMENTO DE UMA BASE SALARIAL, O SALÁRIO- MÍNIMO.

APÊNDICE E — CONSTRUÇÃO DE TEXTOS INDIVIDUAIS PELAS CAMPONESAS ALFALETRANDAS, DERIVADOS DAS PALAVRAS GERADORAS – TRABALHO, LUTA E OUTRAS

Figura 17 - TEXTO ALFALETRANDA A



minha vida como mulher do MST,
 se resume a isso e outros mais.
 depois de todo esse marromato que foi
 minha vida, adoecei e me apetei de
 tudo, hoje sou catequista e é isso.

Figura 18 - TEXTO ALFALETRANDA B

2 / III

"Tento muito gostar de ter
 você na minha vida feliz
 dia das mães você é sem dúvida
 a melhor mãe do mundo e mereço
 sem dúvida feliz cada dia mais
 mãe ainda que eu falasse a todo
 momento o quanto eu te amo
 ainda que a ação não gere
 suficiente para demonstrar meu
 amor e gratidão -
 Maria Lene de Oliveira -

lanço meu amor porque ~~esta~~
~~esta~~ carrega em meu coração
 estas ternuras, a saudade que
 eu sinto meu amor
 bom dia Deus à cima de tudo
 boa tarde a todos nada sem de
 graça, se quiser realizar os
 nossos sonhos temas que
 trabalhar quem planta colhe
 Maria Lene de Oliveira -

feliz aniversário hj já está ~~com~~
~~com~~ completa mais um ano
 de vida e é hora de
 comemorar com muita alegria
 o dia que seu dia seja repleto
 de luz e paz que as pessoas amem

Figura19 - TEXTO ALFALETRANDA D

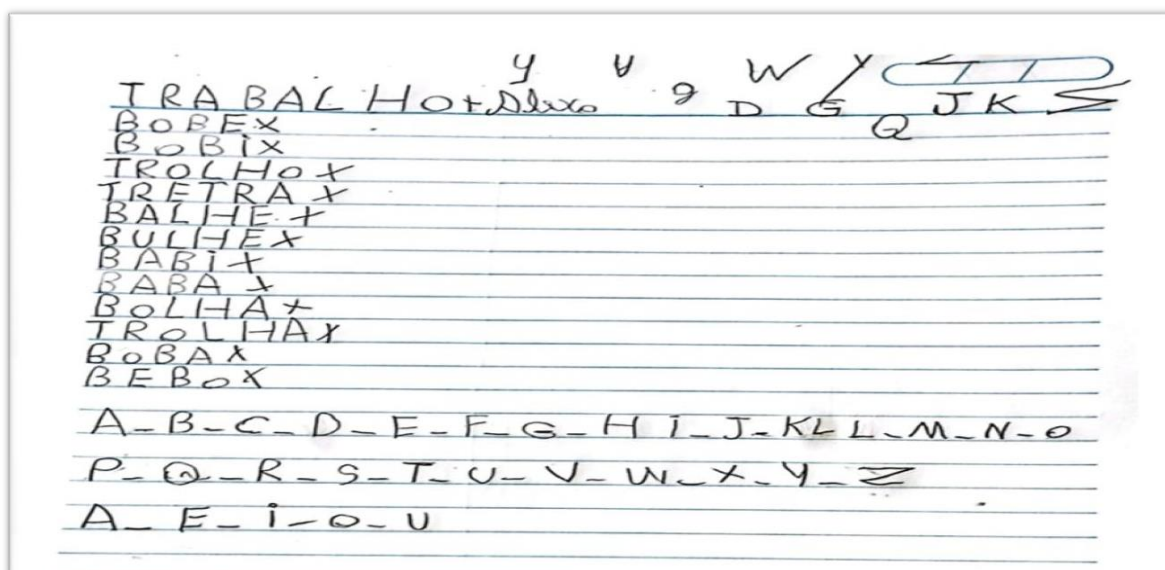
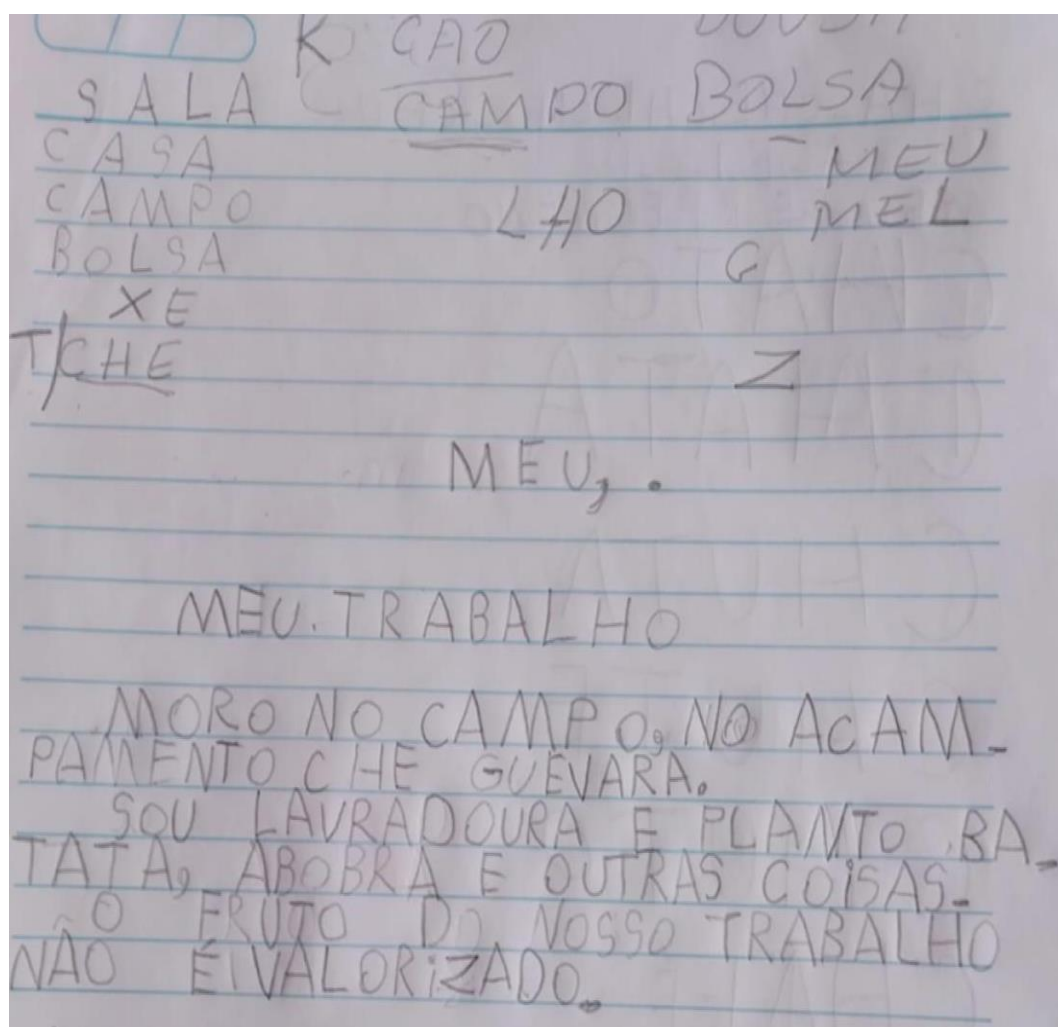


Figura 20 - TEXTO ALFALETRANDA D



APÊNDICE F – ENCARTE SOBRE A ORIGEM DAS LETRAS DO ALFABETO

Origem das Letras do Alfabeto

A evolução da escrita atravessou três etapas: a pictográfica (desenho figurativo), a ideográfica (representação de ideias sem indicação dos sons das palavras) e a fonográfica (representação dos sons das palavras). Nesta última tem-se a escrita alfabética, que representa as palavras através de consoantes e vogais.

Observe que os caracteres egípcios deram origem à escrita semítica e o nome da letra semítica coincide com o significado do hieróglifo egípcio.

O alfabeto grego formou-se a partir do sistema de escrita fenícia, uma ramificação da escrita semítica, que funcionou como modelo gráfico. Alguns caracteres fenícios, no entanto, passaram a representar vogais no alfabeto grego, perdendo seu valor fonológico de origem (as línguas semíticas grafavam apenas as consoantes das palavras). Pode-se dizer que os gregos, ao introduzirem vogais no sistema de escrita, desenvolveram o primeiro alfabeto moderno.

O alfabeto romano, empregado até hoje, derivou do alfabeto grego. Inicialmente existiam apenas as letras capitais (maiúsculas), surgindo as minúsculas correspondentes em época posterior — Idade Média. Seu uso cotidiano, com ligaduras entre as letras, modificou-lhes em muito a forma gráfica.

Hieróglifos egípcios	Significado dos hieróglifos e do nome das letras semíticas	Letras semíticas (fenícia)	Nome das letras semíticas (hebraica)	Grego antigo	Nome das letras gregas	Forma atual das letras gregas	Romano	Forma minúscula	Explicação da origem de cada letra usada em português
3000 a.C.		1500 a.C.		850 a.C. 500 a.C.			650 a.C. 114 d.C.	Idade Média	
	boi	𐤀	alef	Ⲁ Ⲁ	alfa	A α	A A	a	A letra α tem sua origem mais remota no pictograma do hieróglifo egípcio que representa a cabeça de um boi. A partir daí surgiu, na escrita fenícia, a letra alef, de onde se originou a letra grega alfa, que ficou representando a vogal α. Até hoje, a letra α se parece com o desenho da cabeça de um boi, com os chifres para baixo.
	casa	𐤁	beth	Ⲃ Ⲃ	beta	B β	B B	b	A letra β vem do pictograma egípcio que representa uma casa mediterrânea de teto abobadado. A palavra semítica que significa "casa" é baith, origem do nome da letra grega beta, de onde deriva o β.
	bumerangue	𐤂	gimel	Ⲅ Ⲅ	gama	Γ γ	Γ C	c	A letra γ representa, em latim antigo, os sons "k" e "g", e deriva da letra grega gama. A letra fenícia gimel correspondente significava "canudo" ou "bumerangue", e sua forma gráfica é semelhante ao hieróglifo egípcio que representava um bumerangue.
	porta	𐤃	daleth	Ⲅ Ⲅ	delta	Δ δ	Δ D	d	Única letra criada pelo alfabeto latino para escrever as línguas românicas, o γ tradicionalmente não é considerado uma letra autônoma, mas sim d com um sinal diacrítico. A letra δ surgiu da escrita de seu c com um pequeno z subscrito.
	olhar alegrar-se	𐤄	hé	Ⲇ Ⲇ	épsilon	Ε ε	Ε E	e	A letra ε foi adaptada pelos romanos como vogal com o nome de épsilon, da letra fenícia he. Esta letra vem do hieróglifo egípcio que significava "conceição", "olhar", "alegrar-se".
	gancho	𐤅	vau	Ⲉ Ⲉ	digama	Ϝ ϝ	Ϝ F	f	A letra f tem sua origem na letra fenícia vau, oriunda do hieróglifo que representa o termo "gancho" ou "suposto". Desta letra, os gregos derivaram o digama, que gerou o f, e outras letras, como o w, o z, o x e o y.
	cerca	𐤆	heth	Ⲋ Ⲋ	eta	Η η	Η H	h	A letra η deriva da letra semítica heth. O grego usou esta letra para representar a vogal longa eta. A origem egípcia desta letra é o hieróglifo que significa "cerca" ou "cerca triangular".
	mão	𐤇	iod	Ⲍ Ⲍ	iota	Ι ι	Ι I	i	A letra j surgiu do uso que os gregos fizeram da letra iod da escrita semítica. Esta letra representava uma consoante que tem sua semelhança ao da vogal j. O hieróglifo egípcio que representa uma mão e que se diz iod nas línguas semíticas serviu de modelo para a grafia da letra fenícia. A letra grega correspondente chama-se iota.
	palma da mão	𐤈	kaf	Ⲏ Ⲏ	kapa	Κ κ	Κ K	k	A letra k veio do grego kapa, que por sua vez veio do fenício kaf e significa "palma da mão". A origem egípcia desta letra é o hieróglifo que representa uma mão com a palma virada para cima.
	cajado	𐤉	lamed	Ⲑ Ⲑ	lambda	Λ λ	Λ L	l	A letra l originou-se do antigo hieróglifo egípcio que representa um cajado e que se diz lamed nas línguas semíticas. Os gregos o adaptaram com o nome de lambda.
	água	𐤊	mem	Ⲓ Ⲓ	mi	Μ μ	Μ M	m	A letra m, que em grego se diz mi, veio do correspondente fenício mem, que significa "água". O hieróglifo egípcio original representa os canais das águas.
	serpente	𐤋	nun	Ⲕ Ⲕ	ni	Ν ν	Ν N	n	A letra n deriva do desenho de uma serpente, segundo a forma do hieróglifo egípcio, sendo o nome de nun nas línguas semíticas, e de nu em grego.
	olho	𐤌	ayin	Ⲗ Ⲗ	ômicron	Ο ο	Ο O	o	A letra o é outra vogal inventada na escrita grega, com seu nome ômicron, que significa "o minúsculo", ou "breve". Em fenício, o modelo foi a letra ayin, que significa "olho", derivada do hieróglifo egípcio de âfrica significando "olho".
	boca	𐤍	pê	Ⲙ Ⲙ	pi	Π π	Π P	p	A letra p teve a origem em sua origem pictográfica, que representava uma boca. A letra cujo nome tem esse significado, nas línguas semíticas, é o pé. A letra grega correspondente tem o nome de pi.
	nó	𐤎	quof	Ⲛ Ⲛ	quopa	Ϙ ϙ	Ϙ Q	q	A letra q era usada, em latim, apenas diante de u, como a sílaba qu. Sua origem é o grupo grego que veio do qual fenício, que significa "nó". Sua forma gráfica deriva do hieróglifo egípcio que representava um nó.
	cabeça	𐤏	rech	Ⲝ Ⲝ	rô	Ρ ρ	Ρ R	r	A letra r lembra ainda hoje o desenho de uma cabeça, como o hieróglifo egípcio. Em fenício, seu nome é rech, que deu origem à letra grega rô.
	dente	𐤐	chin	Ⲟ Ⲟ	sigma	Σ σ	Σ S	s	A letra s veio da letra grega sigma, nome que os gregos inventaram. Esta letra se originou da letra fenícia chin, que significa "dente", a qual derivou do hieróglifo egípcio correspondente.
	marca	𐤑	tau	Ⲡ Ⲡ	tau	Τ τ	Τ T	t	A letra t representava originalmente uma marca, cujo hieróglifo egípcio lembra um x. O nome fenício para "marca" é tau. Em grego, o nome da letra permaneceu o mesmo.
	gancho	𐤒	vau	Ⲣ Ⲣ	ipsilon	Υ υ	Υ U	u	A letra u aparece como vogal em grego com o nome de ipsilon, representando um som semelhante ao u francês. Sua origem é a letra fenícia vau, derivada do hieróglifo egípcio que significa "gancho" ou "suposto".
							V v	v	A letra v foi inventada pelos romanos, inicialmente como uma variante da forma arredondada da letra u, passando depois a representar o som que tem nas línguas latinas.
							W w	w	A letra w, como o nome indica, originou-se da escrita de dois az. Seu uso surgiu na Idade Média, na escrita das línguas germânicas.
	peixe	𐤓	samec	Ⲥ Ⲥ	ksi	Ξ ξ	Χ X	x	A letra x veio da letra fenícia samec, oriunda do hieróglifo egípcio que representa a palavra "peixe". Os gregos fizeram um uso especial desta letra para escrever o grupo de consoantes formado de k e s, e derivaram um nome novo, ksi.
							Y y	y	A letra y tem sua origem na letra vai, da qual conservou a forma gráfica mais facilmente do que o f, o w e o x, e que também se originaram da letra vai. Os romanos adotaram a forma gráfica do i grego antigo para transcrever algumas palavras gregas para o latim, principalmente nomes próprios.
	foice	𐤔	zayin	Ⲧ Ⲧ	dzeta	Ζ ζ	Ζ Z	z	A letra z até hoje lembra sua forma primitiva egípcia — uma foice. Seu nome fenício é zayin. Em grego, ficou com o nome dzeta.

editora scipione

O alfabeto grego inclui ainda a letra eta, (Η, η) que derivou do hieróglifo (𐤃), cujo correspondente nas línguas semíticas era (𐤃) (rech), e as letras psi (Ψ, ψ), éta (Ϟ, ϟ), ksi (Ξ, ξ) e ômega (Ω, ω), inventadas pelos próprios gregos, que não possuem no cartaz por não terem correspondente em português.

editora scipione

CAGLIARI, C. L. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1996.