



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



RAQUEL DE SOUZA DIAS SOARES

**CONHECIMENTOS SOCIOESPACIAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNÍCIPIO DE SERRA DO
RAMALHO (BA)**

Vitória da Conquista — BA

2024

RAQUEL DE SOUZA DIAS SOARES

**CONHECIMENTOS SOCIOESPACIAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SERRA DO
RAMALHO (BA)**

Texto de Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana David Ferreira Gusmão

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Elvina Perpétua Ramos Almeida

Vitória da Conquista — BA

2024

S656c

Soares, Raquel de Souza Dias.

Conhecimentos socioespaciais no processo de alfabetização e letramento em escolas do campo no município de Serra do Ramalho (BA). / Raquel de Souza Dias Soares, 2024.

175 f.

Orientador (a): Dr.^a Adriana David Ferreira Gusmão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referências F. 148 – 154.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Conhecimentos socioespaciais. 4. Escolas do Campo. I. Gusmão, Adriana David Ferreira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGEn. III. T.

CDD: 370.917340981

*Catlogação na fonte: **Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CONHECIMENTOS SOCIOESPACIAIS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLAS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE SERRA DO RAMALHO (BA)

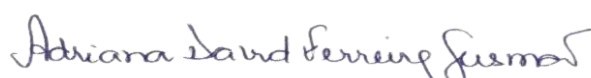
Autora: Raquel de Souza Dias Soares

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana David Ferreira Gusmão

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por
Raquel de Souza Dias Soares e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 12/12/2024

COMISSÃO AVALIADORA



Prof.^a Dr.^a Adriana David Ferreira Gusmão (UESB)
Presidente da Banca Examinadora/Orientadora



Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Marques Jardim (UESB)
Examinadora interna



Prof.^a Dr.^a Elvina Perpétua Ramos Almeida (UNEB)
Examinadora externa

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu amado esposo Adailton Soares, meu melhor amigo e eterno namorado. Estamos juntos há 24 anos e, a cada dia, meu amor por você só cresce. Sua presença constante, seu encorajamento e seu apoio incondicional, sendo sempre o meu fã número 1, foram fundamentais para que eu alcançasse este objetivo. Te amo, meu príncipe.

AGRADECIMENTO

“Que darei eu ao Senhor, por todos os benefícios que me tem feito?”

(Salmos 116:12)

Expresso minha mais profunda gratidão a Deus, fonte da minha vida, por Sua constante provisão e bênçãos que têm permeado toda a minha jornada. Tu És por quem a minha alma esperou a fonte da Vida que me encontrou, És o dom de Deus, o Messias O meu Salvador.

Agradeço imensamente ao meu esposo, Adailton Soares, por seu contínuo apoio, por acreditar no meu potencial e por incentivar em mim a busca incessante por mais.

À minha filha, Samara Vitória, manifesto meu reconhecimento por compreender as ausências que se fizeram presentes ao longo deste caminho.

À presença incansável e encorajadora dos meus pais, agradeço por serem minha fonte de força, constantemente me lembrando do meu potencial e capacidade.

À Dra. Adriana David, (UESB) minha orientadora, expresso gratidão pelos inestimáveis ensinamentos no campo da Geografia.

À minha coorientadora, Dra. Elvina Perpétua, (UNEB) reconheço e agradeço profundamente sua dedicação e compromisso para com o meu trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Marques Jardim (UESB), muito obrigada por aceitar participar da minha banca, sua presença e contribuição são de imenso valor para mim.

Ao Professor Benedito Eugênio, faltam palavras para expressar minha gratidão pela dedicação incansável não só a este programa, mas também a nós, mestrandos.

Minha “dupla”, Rayane, merece meus sinceros agradecimentos por sua paciência e apoio durante todo esse tempo.

À minha companheira de jornada, Edicleuma, manifesto gratidão pelas vezes que corremos juntas para não perder o carro, simbolizando nossa determinação.

A Ramon, agradeço de coração por estar sempre disposto a me auxiliar com as correções dos trabalhos e as normas da ABNT.

A colega Nádia agradeço por todas as orientações para submissão do projeto ao CEP.

Aos colegas, expresso minha gratidão pelo companheirismo e colaboração ao longo desse percurso.

Ao Secretário Municipal de Educação, Jean Carlos, minha sincera gratidão por compreender a importância da qualificação do professor e por sua compreensão ao dispensar-me nos dias em que foi necessário.

Aos Coordenadores Leonardo Gomes e Selma de Jesus agradeço por todo apoio e cumplicidade.

À doutora em Educação e minha querida amiga, Vanuza Cecília, minha gratidão eterna por nunca soltar minha mão e por seu constante apoio incondicional.

À doutoranda Inaiara Rolim, expresse minha gratidão pelo incentivo que foi fundamental para minha conquista.

Ao doutorando Odair Ledo, agradeço por todas as preciosas dicas compartilhadas ao longo deste percurso.

As diretoras, professoras e estudantes das escolas participantes da pesquisa, meu sincero agradecimento pela oportunidade e pelo acolhimento caloroso.

Ao professor Luciano Vieira, por nos presentear com um belíssimo cordel.

Enfim, agradeço a todos que, de maneira direta ou indireta, colaboraram para a concretização deste trabalho. Vossas contribuições foram fundamentais para esta conquista.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 — Localização do Município de Serra do Ramalho/BA.....	30
Mapa 2 — Mapa do Território de Identidade Velho Chico	31
Mapa 3 — Mapa de Serra do Ramalho Destacando as Agrovilas.....	35

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Placa Inaugural do Projeto PEC'SR.....	32
Figura 2 — Foto Aérea da Sede do Município de Serra do Ramalho	33
Figura 3 — Vaquejada em Serra do Ramalho	37
Figura 4 — Serra Solta em Serra do Ramalho	39
Figura 5 — Lagoa da Tapera em Serra do Ramalho	40
Figura 6 — Fachada da Escola Bom Jesus.....	46
Figura 7 — Fachada da escola Deusdedit Cortez.....	48
Figura 8 — Fachada da Escola Mariléia Ferreira dos Santos	50
Figura 9 — Fachada da Escola Francisco Soares.....	51
Figura 10 — Triangulação Para Produção de Dados da Pesquisa.....	61
Figura 11 — Sequência da Técnica da Análise de Conteúdo.....	70
Figura 12 — Representação do Rio São Francisco feito pela estudante	90
Figura 13 — Representação do Parquinho perto da escola	92
Figura 14 — Desenho do local onde a estudante brinca	105
Figura 15 — Atividade realizada pela professora P2.....	114
Figura 16 — Parque de vaquejada desenhado pelo estudante E5	116
Figura 17 — Desenho feito pela estudante E7que representa sua comunidade no mundo	120
Figura 18 — Beira do Rio na visão da Estudante E6	124
Figura 19 — Desenho da quadra feito pela estudante E4.....	125
Figura 20 — Representação de Serra do Ramalho.....	128
Figura 21 — Espaço de convivência do estudante	130
Figura 22 — Atividade realizada pela Professora P1	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Protocolo para Revisão Sistemática de Literatura.....	66
Quadro 2 — Detalhamento da Busca na Base de Dados da BDTD	69
Quadro 3 — Pesquisas Seleccionadas por título e autor(a)	73
Quadro 4 — Instituições de pesquisa, ano e estado das defesas dos trabalhos	73
Quadro 5 — Palavras-chave adotadas nas pesquisas escolhidas.....	74
Quadro 6 — Detalhamento da busca na base de dados da CAPES.....	78
Quadro 7 — Pesquisas seleccionadas, título, autor(a) e ano.....	78
Quadro 8 — Palavras-chave adotadas nas pesquisas escolhidas nas CAPES.....	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PEC	Projeto Especial de Colonização
PEC'SR	Projeto Especial de Colonização de Serra do Ramalho
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCM	Referencial Curricular Municipal
SBT	Sistema Brasileiro de Televisão
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

*Educação
Em Serra do Ramalho
Temos metas a cumprir
Usando a educação
Como base para seguir
Alfabetizando e letrando
Onde todos vão sorrir.*

*E a educação escolar
Tem o papel importante
Para conduzir o ensino
Levando os a diante
Não podendo seus anseios
Nesse mundo de estudante.*

*Os professores se esforçam
Fazendo o planejamento
Buscando assim o contexto
E com muito engajamento
Motivando todos alunos
A buscar o conhecimento.*

*Alfabetizar letrando
É muito espetacular
O aluno aprende mesmo
Sem ter medo de errar
O professor trabalha
Agindo de forma local
Mostra para os alunos
Aquela visão global*

*Pode parecer difícil
Essa forma de ensinar
Mas o aluno ganha vez
E voz para questionar
Aumentando o saber
Na arte de educar.*

*E uma vez alfabetizado
Tem bagagem na "cachola"
Viajar numa leitura
De aventura ou jogar bola
O Brasil só vai pra frente
Investindo na Escola*

Professor Luciano Vieira

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa cuja questão central foi: como os conhecimentos socioespaciais são considerados nas práticas de alfabetização e de letramento pelas professoras do 1º ano, em escolas do campo, no município de Serra do Ramalho (BA)? Com base na pergunta, foi definido o objetivo geral: analisar a forma em que são tratados os conhecimentos socioespaciais nas práticas de alfabetização e letramento, pelas professoras do 1º ano, em escolas do campo, no município de Serra do Ramalho (BA). Desse modo, na pesquisa considerou-se essencial integrar o conhecimento de mundo que a criança possui, incluindo suas experiências em interações com o ambiente ao seu redor, cultura, sociedade, família e outras influências que delinham sua compreensão de mundo. No que concerne à metodologia, a pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, empregando o estudo de caso como instrumento principal. Utilizou-se a triangulação para a análise dos dados, permitindo uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado. Esse procedimento envolveu a coleta e a análise de dados por meio de diferentes técnicas, observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental, realizadas com quatro professoras e dezesseis estudantes do primeiro ano do ensino fundamental. A base teórica da pesquisa incluiu autores como Soares (2002, 2003, 2004, 2006, 2010, 2016, 2017, 2021), Brian Street (1984, 2010, 2012, 2014), Freire (1985, 1987, 1999, 2001, 2004), Caldart (2004, 2008, 2011), Santos (1978, 1998, 2000) e Minayo (2013). Os resultados revelaram uma lacuna preocupante no processo de alfabetização conduzido por algumas docentes, por se concentrarem exclusivamente no ensino funcional básico da língua, negligenciando o crucial aspecto do letramento, ao adotarem uma prática pedagógica descontextualizada da vivência dos estudantes. Por fim, os dados possibilitaram compreender que, das quatro colaboradoras da pesquisa, apenas uma integra os conhecimentos socioespaciais em sua prática diária de alfabetização.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; conhecimentos socioespaciais; Escolas do Campo.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research study whose central question was: How are sociospatial knowledge aspects considered in literacy practices by first-grade teachers in rural schools in the municipality of Serra do Ramalho (BA)? Based on this question, the general objective was defined as analyzing how sociospatial knowledge is addressed in the literacy practices of first-grade teachers in rural schools in Serra do Ramalho (BA). Thus, the research deemed it essential to integrate the child's world knowledge, including experiences and interactions with the surrounding environment, culture, society, family, and other influences that shape their understanding of the world. The research methodology is qualitative, employing a case study approach as the main strategy. Data analysis used triangulation to provide a more in-depth understanding of the investigated phenomenon. This procedure involved the collection and analysis of data through different techniques, such as participant observation, semi-structured interviews, and document analysis, conducted with four teachers and sixteen first-grade elementary students. The theoretical foundation of the research included authors such as Magda Soares (2002, 2003, 2004, 2006, 2010, 2016, 2017, 2021), Brian Street (1984, 2010, 2012, 2014), Paulo Freire (1985, 1987, 1999, 2001, 2004), Roseli Caldart (2004, 2008, 2011), Milton Santos (1978, 1998, 2000), and Minayo (2013). The results revealed a concerning gap in the literacy process conducted by some teachers, as they focus exclusively on the functional basic teaching of the language, neglecting the crucial aspect of literacy and adopting a pedagogical practice disconnected from the students' lived experiences. Finally, the data showed that of the four research collaborators, only one integrates sociospatial knowledge into their daily literacy practices.

Keywords: literacy; reading and writing; socio-spatial knowledge; Rural Schools.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	22
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	28
1.1 <i>Lócus</i> da Pesquisa	28
1.1.1 Descrevendo o espaço geográfico local: aspectos socioculturais, educacionais e econômicos	35
1.2 Professoras, estudantes e escolas pesquisadas	44
1.3 A Pesquisa Qualitativa	51
1.4 Técnicas utilizadas para a produção dos dados	56
1.5 A organização e análise dos dados	60
2 CONHECIMENTOS SOCIOESPACIAIS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLAS DO CAMPO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA NOS PORTAIS BDTD E CAPES	63
2.1 Percurso metodológico	65
2.2 Apresentação dos resultados	67
2.3 Análise na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	68
2.4 Análise no Catálogo de Teses e Dissertações	77
3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLAS DO CAMPO	84
3.1 O Letramento na perspectiva dos Novos Estudos em Letramento	93
3.2 A alfabetização	98
3.3 O currículo prescrito e praticado na alfabetização nas Escolas do Campo de Serra do Ramalho	106
3.4 Análise dos materiais didáticos utilizados na alfabetização e letramento nas Escolas do Campo de Serra do Ramalho	113
4 LEITURA DE MUNDO: CONHECIMENTO SOCIOESPACIAL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	119
4.1 Leitura de mundo e a construção de significados: integração entre a língua falada e a prática educacional autêntica e transformadora	125
4.2 Percepções das professoras sobre conhecimentos socioespaciais, alfabetização e letramento no 1º ano em Escolas do Campo de Serra do Ramalho	131

4.3 Práticas pedagógicas, conhecimentos socioespaciais e alfabetização/letramento no 1º ano em Escolas do Campo de Serra do Ramalho	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	148
ANEXO A — PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	155
APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS.....	159
APÊNDICE B — ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES	161
APÊNDICE C — TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE): ESTUDANTES	162
APÊNDICE D — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	165
APÊNDICE E — TCLE PROFESSORAS.....	168
APÊNDICE F — TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS	171
APÊNDICE G — OFÍCIO ENVIADO ÀS ESCOLAS.....	172

APRESENTAÇÃO

Sinto um profundo orgulho de ser a filha do casal de lavradores, o Senhor Sinval Francisco e Dona Zilda, meus pais que, com uma dedicação incansável e uma força admirável, nos criou com sólidos princípios éticos firmados na palavra de Deus. Somos cinco filhos, dos quais quatro são homens e eu mulher. Meus irmãos não tinham o apreço pelos estudos; nenhum deles concluiu o segundo grau. Minha mãe sempre depositou em mim um sonho: “Minha filha, você vai estudar e se tornar uma doutora, porque filho de pobre também pode ser doutor”.

Sou esposa de Adailton Soares, aquele que sempre vibra com minhas vitórias e que me deu a maior força para chegar até aqui. Somos casados há mais de 24 anos e temos uma linda filha que não foi gerada dentro de mim, mas foi gerada pra mim. Quantas vezes chorei clamando a Deus por um filho e um dia Ele me ouviu, ela chegou e mudou nossas vidas. Samara Soares, a filha que pedi a Deus.

Minha jornada educacional teve início aos 4 anos, quando acompanhava meus irmãos até a escola, permanecendo como aluna assistente, uma vez que não estava matriculada na turma. Aos cinco anos, fui matriculada na turma do primeiro ano e ansiava por aprender a ler e a escrever. Sempre fui uma estudante dedicada e nunca repeti nenhum ano. Com 16 anos, concluí o magistério. No entanto, de onde surgiu esse desejo de ser professora? Na minha infância, o Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) transmitia uma novela chamada *Carrossel*. Essa novela retratava o drama de uma docente com seus discentes, demonstrando o quão prazeroso era a arte de educar, com a troca de saberes entre a professora e seus alunos. Isso foi uma fonte inspiradora. A professora Helena era meu modelo de professora. E eu dizia a mim mesma: “Quando crescer, quero ser professora”.

Há 26 anos tenho me dedicado como professora na rede pública do município de Serra do Ramalho (BA). Minha jornada como educadora teve início em 1997, quando tinha apenas 17 anos, lecionando para uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, os anos iniciais. Assumi essa turma sem muita experiência, pois tinha acabado de finalizar o magistério, era a oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos, afinal, havia dentro de mim uma determinação e um desejo de ser uma professora que pudesse fazer a diferença para meus alunos. Essa experiência foi marcada por alegria e muita emoção, pois a vontade de ensinar a ler e escrever era o combustível que me impulsionava a cada novo dia.

Ao adentrar naquela sala de aula, uma turma com mais de vinte e cinco estudantes, confesso que bateu um frio no coração e as pernas ficaram trêmulas, era a minha sala de aula,

meu sonho se tornando real, e testemunhar o desejo daquelas crianças em aprender a ler, encheu meu coração de alegria.

Embora não tivesse experiência em sala de aula, vivenciei momentos de grande felicidade e encantamento durante o processo de alfabetização. Compreendi que, para assegurar uma alfabetização eficaz, era fundamental levar em consideração as particularidades individuais dos educandos e implementar estratégias pedagógicas que se adequassem à realidade e às necessidades de cada um. Acerca disso, Soares (2017) enfatiza que alfabetizar é oferecer a oportunidade de construir um mundo de possibilidades por meio das palavras. Portanto, era verdadeiramente maravilhoso observar o progresso das crianças.

Desse modo, compreender a etapa de formação das hipóteses que as crianças criam, ao desvendar a leitura e a escrita, foi algo que me encantou. Ferreiro e Teberosky (1986) destacam que a capacidade de escrever surge quando compreendemos a função da escrita e percebemos a distinção entre o desenho e a escrita. Embora o desenho represente um avanço significativo, é importante reconhecer a diferença entre eles, mesmo que em certos momentos ambos possam se manifestar de forma conjunta.

O exercício da docência durante todos esses anos em turmas de alfabetização constituiu minha identidade enquanto professora. Afinal, foi no trabalho como alfabetizadora que aprendi, e aprendo a cada dia, como essa profissão é essencial na vida das pessoas, uma vez que o professor alfabetizador é o profissional responsável por planejar e implementar ações pedagógicas que propiciem aos estudantes o desenvolvimento das habilidades para ler e escrever com compreensão.

Diante dessas percepções, caminhei, trilhei minha vida e concentrei meu trabalho em turmas de alfabetização. Logo, busquei aprimoramento por meio de cursos e leituras. Em 2011, um divisor de águas marcou minha carreira: o curso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Foi por meio dessa formação que compreendi o quanto a alfabetização é gratificante, quando o ensino faz sentido para a criança, entendi que adentrar e integrar-se ao universo do conhecimento requer do aprendiz dois elementos essenciais que se interconectam: o primeiro é a habilidade na utilização do sistema alfabético e ortográfico, conquistado por meio do processo de alfabetização. Soares (2021, p. 43) afirma “que a criança se apropria do sistema de escrita alfabético: um sistema que representa o significante das palavras, não o significado das palavras”. O segundo elemento é a competência no uso efetivo da leitura e escrita, permitindo a leitura e escrita em variados contextos, um aspecto alcançado por intermédio do processo de letramento (Soares, 2006).

Dessa forma, ao escrever a apresentação desta dissertação, busquei identificar e refletir sobre as etapas da minha vida enquanto professora alfabetizadora. Mediante essa análise, busquei compreender como cada etapa da minha vida profissional contribuiu para moldar minha identidade e abordagem pedagógica. Essa reflexão se torna crucial para contextualizar a importância das minhas experiências pessoais e profissionais na construção do conhecimento que compartilho e desenvolvo com meus alunos.

Enquanto professora alfabetizadora, percebo a necessidade de se trabalhar nas turmas de primeiro ano, o conhecimento de mundo, bem como as vivências dos estudantes para eficácia no processo de alfabetização e letramento, uma vez que a alfabetização não é apenas o ato de decodificar palavras e letras, mas também envolve a compreensão do mundo que nos cerca, a interpretação de textos e a capacidade de se comunicar de maneira eficaz.

Assim, trabalhar na área da alfabetização sob a ótica do letramento, significa adotar uma abordagem que transcende a aplicação de métodos pedagógicos tradicionais. Essa escolha implica reconhecer que ensinar a ler e a escrever não é apenas transmitir habilidades técnicas, mas também capacitar os estudantes a compreenderem e atuarem criticamente no mundo ao seu redor. Nesse sentido, o letramento envolve a formação de cidadãos conscientes, capazes de interpretar e questionar a realidade social, política e cultural em que estão inseridos.

Acreditar na capacidade de alfabetizar para além do simples domínio da técnica de leitura e escrita é um ponto crucial para reflexão. Não se trata apenas de adquirir habilidades técnicas; o ato de ensinar a ler e escrever requer, principalmente, a criação de condições que capacitam o indivíduo a se integrar em contextos sociais variados, permitindo sua participação ativa na produção e no consumo de conhecimento em diferentes esferas sociais e políticas.

Sempre trabalhei em escolas situadas na área urbana e não tinha muita percepção da educação campesina, até assumir o cargo de coordenadora dos anos iniciais na Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho. Abraçar a missão de contribuir com a Educação do Campo abriu um horizonte vasto de possibilidades, que significou reconhecer a singularidade das vivências e saberes dessas comunidades, tal como possibilitou entender que a educação vai muito além dos muros das escolas convencionais. Assim, trata-se de um convite para se envolver ativamente na construção de estratégias pedagógicas que se conectem intimamente com a realidade, os desafios e as potencialidades dos estudantes que vivem e aprendem no campo.

De acordo com Souza (2020, p. 2), “o conceito de Educação do Campo tem como componente identitário o protagonismo dos trabalhadores do campo e dos coletivos que os

representam”. Dessa maneira, a presença física de uma escola no campo não garante automaticamente que a educação seja verdadeiramente do campo e para as pessoas do campo. Em outras palavras, para ser considerada genuinamente do campo, a educação precisa ser concebida e construída de maneira a refletir a realidade desse espaço, levando em conta todas as suas especificidades.

Nesse contexto, ser um agente educacional no campo é ser um facilitador do conhecimento, um mediador que reconhece e valoriza as práticas culturais, os modos de vida e os conhecimentos tradicionais, ao mesmo tempo em que oferece ferramentas para o crescimento intelectual e social dos estudantes. Significa entender, por sua vez, que a educação é tecida de forma colaborativa, envolvendo a comunidade, os saberes locais e a conexão estreita entre os ensinamentos acadêmicos e a realidade cotidiana.

Como afirma Pires (2012), pensar a escola do campo é não reduzir a questão aos limites da escola, mas considerar os diversos espaços e formas de educação. Assim, para que as palavras ganhem significado, elas precisam estar inseridas em um contexto cotidiano das crianças, sejam elas relacionadas a locais, como nomes de ruas, pontos de referência ou lugares familiares, que são mais facilmente compreendidos quando as crianças têm conhecimentos sobre esses espaços.

Nesse sentido, o conhecimento socioespacial é essencial para a alfabetização e o letramento, pois ajuda a criança a compreender melhor o que lê, e isso torna o processo mais significativo e facilita a conexão entre o mundo da leitura e a realidade vivida. Ademais, no processo de alfabetização, tanto o conhecimento de mundo quanto o conhecimento socioespacial desempenham papéis significativos e auxiliam na compreensão, na interpretação e na aquisição da leitura e da escrita.

Nessa seara, quando os educadores reconhecem e valorizam esses aspectos, estão mais bem preparados para ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades de leitura e de escrita sólidas que os acompanharão ao longo de suas vidas. Por isso, surgiu o desejo de pesquisar os Conhecimentos Socioespaciais no Processo de alfabetização e letramento em Escolas do Campo no município de Serra do Ramalho (BA), uma vez que o município oferece diferentes paisagens que constitui o espaço geográfico, sendo rico tanto na fauna como na flora, recursos esses que são essenciais para que a criança desenvolva habilidades para compreender e usar a linguagem de forma contextualizada, ou seja, aprender a utilizar a leitura e a escrita em situações práticas da vida cotidiana. Assim, o espaço geográfico pode contribuir significativamente para o processo de alfabetização e letramento, oferecendo oportunidades de

construção do conhecimento por meio da observação, da prática, da conexão com o contexto local e da ampliação do repertório cultural e linguístico.

Diante dessas perspectivas, a intenção é que as escolas promovam uma educação contextualizada e significativa, que associe o aprendizado às atividades cotidianas e às práticas produtivas da comunidade, estimulando o protagonismo dos estudantes, em seu próprio processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e de competências essenciais à vida e ao exercício da cidadania.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem etapas fundamentais no processo educacional, sendo essenciais para a formação integral do indivíduo e para o exercício pleno da cidadania. Desse modo, o contexto das escolas do campo, particularmente no município de Serra do Ramalho Bahia, passa por processos e desafios específicos que exigem abordagens diferenciadas e sensíveis às peculiaridades socioespaciais locais, uma vez que esse município é predominantemente rural, apresentando uma geografia complexa, constituída por agrovilas e povoados, cuja maior expressividade de suas escolas se situa em área rural.

Em vista disso, os conhecimentos socioespaciais, entendidos como os saberes relacionados às práticas cotidianas, à organização do espaço e às relações sociais e culturais das comunidades camponesas, desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem. Logo, ao considerar esses conhecimentos, a alfabetização e letramento podem ser contextualizados e tornados mais significativos para os estudantes do campo, favorecendo com isso uma educação que respeite e valorize suas identidades e experiências.

Arroyo (2004) destaca a importância de uma educação contextualizada e emancipadora, que reconheça e incorpore os saberes e as vivências dos estudantes. Além disso, CastroGiovanni (2001, p. 15) afirma que “o estudo dos lugares, deve contemplar a compreensão das estruturas, das ideias, dos sentimentos, das paisagens que ali existem com os quais os alunos estão envolvidos ou que os envolvem”. Dessa forma, incorporar os contextos culturais e sociais específicos das comunidades do campo constitui uma prática pedagógica que compreende a alfabetização para além do simples domínio mecânico de técnicas de ler e escrever. Assim,

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos (Cavalcanti, 2012, p. 45).

Nessa percepção, alguns aspectos da geografia e da alfabetização e letramento são como fios entrelaçados no tecido do conhecimento humano, formando uma tapeçaria que conecta a compreensão do espaço com as habilidades fundamentais de leitura e de escrita. Dessa forma, quando unimos essas áreas, proporcionamos uma jornada enriquecedora, permitindo que os estudantes desvendem não apenas as palavras, mas também os mundos que essas palavras representam, ampliando a compreensão e tornando a aprendizagem da língua escrita mais

significativa. Isso porque, à medida que os estudantes compreendem as relações entre o local e o global, entre os fenômenos naturais e as ações humanas, eles se tornam mais conscientes e críticos em relação ao que leem, escrevem e interpretam.

Portanto, a integração entre o conhecimento socioespacial e a alfabetização não só enriquece o aprendizado, como também estimula a curiosidade, a imaginação e o pensamento crítico dos estudantes. Isso consiste em ensinar a decifrar as letras, tanto quanto a desvendar os segredos do mundo ao nosso redor, capacitando os estudantes a se tornarem leitores atentos e cidadãos conscientes do espaço que habitam, uma vez que o espaço geográfico é organizado pelo homem vivendo em sociedade e, cada sociedade, historicamente, produz seu espaço como lugar de sua própria reprodução (Santos, 1978).

Sendo assim, para Kaercher (1998), o homem faz geografia desde sempre, pois suas ações e interações com o meio ambiente têm sido os principais motores por trás das mudanças na paisagem terrestre. Isso é fundamental para entendermos tanto o mundo em que vivemos, quanto o papel que cada um de nós desempenha na construção e preservação do ambiente que nos cerca.

Partindo desse princípio, os conhecimentos socioespaciais podem ser utilizados para desenvolver práticas de leitura e de escrita, já que a compreensão de mundo envolve a compreensão da realidade local dos estudantes e é capaz de fazê-los se sentirem mais motivados e engajados na aprendizagem. Assim, os conhecimentos socioespaciais podem se constituir como importante ferramenta para a alfabetização e letramento nas escolas campesinas, pois tais conhecimentos quando contextualizados, facilitam a aprendizagem, tendo em vista os seus significados para os estudantes do campo.

Tomar como base a realidade do educando, é tornar possível o estabelecimento de um ensino que tenha sentido para a vida do estudante. Nas palavras de Freire (1985), a alfabetização não deve ser uma mera transferência de informações prontas, mas um diálogo entre o educador e o educando, considerando os conhecimentos prévios e a realidade vivenciada por ele.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o contexto educacional campesino frequentemente apresenta particularidades distintas em relação ao ambiente urbano, incluindo aspectos culturais, econômicos e geográficos. Dessa forma, a pergunta norteadora que sustentou este estudo foi: como os conhecimentos socioespaciais são considerados nas práticas de alfabetização e letramento, pelas professoras do 1º ano, em escolas do campo, no município de Serra do Ramalho (BA)?

Dessa forma, explorar a interseção entre conhecimentos socioespaciais e a jornada inicial da alfabetização e do letramento em escolas camponesas, do 1º ano do Ensino Fundamental em Serra do Ramalho, é um passo fundamental para aprimorar a qualidade da educação nessas áreas e promover uma formação integral para as crianças que vivem e aprendem nesse contexto.

Depreende-se disso que a escola não pode fragmentar o ensino e desintegrar o conhecimento, tornando-o superficial e desconexo da realidade dos estudantes. Essa fragmentação não apenas ignora as necessidades e contextos dos estudantes, como também desvaloriza o papel dos professores, que quando se limitam a meros transmissores de conteúdo fazem com que a aprendizagem perca seu significado não estimulando a curiosidade ou o pensamento crítico dos educandos.

Desse modo, essa é uma pesquisa interdisciplinar, conforme define Fazenda (2015), visto que ela busca integrar saberes e promover uma visão mais ampla e contextualizada de variados campos do conhecimento. Segundo a autora, é necessário romper com a lógica do isolamento das disciplinas e com a imposição de medidas uniformes que não levam em consideração a diversidade de realidades.

Assim sendo, buscamos conectar o ensino com a vida prática, envolvendo os aspectos sociais da linguagem, nessa perspectiva, embasamos nossos estudos nos Novos Estudos em Letramento, como defendido por Street (2012), que parte de uma visão ampliada do conceito de letramento, pois considera não apenas a habilidade técnica de decodificar palavras, mas os diversos usos sociais da leitura e da escrita. Nesse contexto, o letramento é visto como uma prática sociocultural que envolve diferentes modos de comunicação e de interação, refletindo as práticas culturais, identitárias e contextuais dos indivíduos (Street, 2012).

Essa perspectiva valoriza as múltiplas formas de letramento que emergem em diferentes grupos sociais, reconhecendo que o domínio da leitura e da escrita vai além da escola e permeia os diversos âmbitos da vida cotidiana, como a família, o trabalho e a comunidade. Assim, é essencial reconhecer a diversidade de práticas de letramentos que os estudantes trazem de seus contextos sociais, familiares e comunitários. Essas práticas incluem modos variados de leitura, escrita e interpretação do mundo, refletindo experiências culturais específicas que não podem ser desconsideradas no ambiente educacional. Ao valorizar essa pluralidade, os educadores têm a oportunidade de promover uma prática pedagógica mais inclusiva, que respeita e integra as formas de expressão e de aprendizado dos educandos, fortalecendo cada vez mais o desenvolvimento do letramento nas variadas instâncias da vida.

Além disso, Street (2014) destaca a importância de compreender o letramento diante do contexto social e cultural dos educandos. Seu conceito de modelo ideológico de letramento sugere que as práticas de letramento são influenciadas por valores e crenças que moldam a forma como os estudantes se engajam com o conhecimento. Ao reconhecer essas influências, os educadores podem evitar a imposição de um único padrão de letramento, que muitas vezes desconsidera as realidades e as experiências dos educandos. Assim, a pesquisa baseada na teoria dos Novos Estudos do Letramentos promove uma abordagem mais crítica e contextualizada da educação, permitindo que as práticas pedagógicas se tornem mais relevantes e eficazes para as necessidades dos estudantes.

Portanto, esta pesquisa teve como objetivo geral: analisar a forma em que são tratados os conhecimentos socioespaciais nas práticas de alfabetização e de letramento, pelas professoras do 1º ano, em escolas do campo, no município de Serra do Ramalho (BA). No que concerne aos objetivos específicos, foram definidos os seguintes:

a) Observar se as práticas pedagógicas das professoras estabelecem uma relação entre os conhecimentos socioespaciais, alfabetização e letramento nas turmas do 1º ano, em escolas do campo de Serra do Ramalho (BA);

b) Analisar como acontece a integração dos conhecimentos socioespaciais nos materiais (jogos, textos, atividades etc.) utilizados pelas professoras, em escolas do campo em Serra do Ramalho/BA;

c) Compreender como a integração de conhecimentos socioespaciais nas turmas de 1º ano em escolas do campo de Serra do Ramalho (BA) podem contribuir para uma educação mais contextualizada e significativa;

d) Compreender as percepções das professoras em relação aos conhecimentos socioespaciais em contextos campestres em Serra do Ramalho/BA.

Diante disso, a estruturação desta dissertação se divide em seções. A primeira seção concentra-se na exposição do percurso metodológico adotado, detalhando a abordagem utilizada na produção e na apresentação dos dados da pesquisa. Além de proporcionar uma visão panorâmica do universo investigativo sobre a criação de Serra do Ramalho e seus elementos-chave. Nesta seção inicial, foi traçada a metodologia empregada no estudo, descrevendo como os dados foram produzidos, analisados e apresentados, tal como evidenciando a importância desses dados para a compreensão do contexto pesquisado, o que fornece uma base sólida para as seções subsequentes.

Ademais, na segunda seção deste estudo apresentamos os resultados de uma investigação realizada sobre o conhecimento socioespacial no contexto de alfabetização e de letramento em escolas localizadas em áreas campestres. Esta análise se baseia em estudos encontrados nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as quais oferecem um panorama abrangente das pesquisas acadêmicas existentes sobre o tema. Além do mais, aprofundamos também a compreensão dos impactos do conhecimento socioespacial na jornada de alfabetização e de letramento de estudantes que frequentam escolas do campo. Consequentemente, os trabalhos selecionados nas referidas bibliotecas digitais mostram a carência de pesquisas que envolvem os conhecimentos socioespaciais, alfabetização e letramento.

A terceira seção aborda as concepções das professoras sobre alfabetização e letramento em escolas campestres, bem como as percepções dos estudantes sobre o campo, sua escola e sua comunidade. E, ainda, exploramos o papel crucial dos conhecimentos socioespaciais nesse contexto, além de examinar os princípios do letramento, delineados por teóricos que abordam sobre letramento e alfabetização. A seção também se debruça sobre a relação entre o currículo prescrito e praticado, para tanto, apresenta um estudo sobre o currículo na alfabetização, adotado em turmas de primeiro ano em Serra do Ramalho. Essa análise oferece uma visão aprofundada sobre como os princípios pedagógicos são aplicados no contexto específico dessa região, considerando suas peculiaridades geográficas, culturais e socioeconômicas.

No que diz respeito à seção seguinte, de número quatro, ela se dedica a explorar a relevância do conhecimento de mundo no contexto da alfabetização e do letramento. Dessa forma, aprofunda a compreensão sobre como o saber prévio que os estudantes trazem consigo influencia significativamente o aprendizado da leitura e da escrita. Além disso, destacamos a importância das conexões entre esses conhecimentos socioespaciais e a alfabetização, para tal, evidenciamos como a contextualização geográfica e social impactam diretamente na forma como os estudantes assimilam os conteúdos.

Por fim, apresentamos as considerações finais deste estudo, na qual é destacada a relevância dos conhecimentos socioespaciais na alfabetização e letramento. Diante disso, durante essa jornada de investigação, ficou evidente o papel fundamental que a compreensão dos contextos sociais desempenha no desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita.

Nessa vertente, ao longo desta análise foi observado como o conhecimento prévio dos estudantes, enraizado em suas realidades socioespaciais, impacta diretamente no aprendizado

da leitura e da escrita. Logo, as nuances geográficas, culturais e sociais presentes nas comunidades campestres têm um peso significativo no engajamento e no progresso dos estudantes em seu processo educacional.

Sendo assim, as considerações finais deste estudo sublinham a necessidade premente de integrar os conhecimentos socioespaciais nos processos educacionais, especialmente em ambientes campestres. Tal integração não apenas enriquece o aprendizado dos estudantes, como também valoriza suas experiências, construindo uma educação mais inclusiva e alinhada com as complexidades e as riquezas do contexto onde vivem.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O ciclo da pesquisa é uma jornada incessante, uma trilha intelectual que se desdobra diante dos olhos curiosos e das mentes inquisitivas. Nele cada descoberta não é um ponto final, mas um novo ponto de partida, uma porta que se abre para um vasto universo de possibilidades, Minayo (2013) observa que a cada experimento conduzido, a cada teoria elaborada e testada, o conhecimento se expande, revelando novas facetas do mundo que habitamos.

Dessa forma, pode-se definir pesquisa, de acordo com Gil (2002, p. 17), como o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, assim, a pesquisa abre um leque de perguntas ainda não respondidas, desafios que clamam por solução e mistérios que aguardam desvendamento. Partindo desse pressuposto, entende-se, como afirma Minayo (2013, p. 23), que

Diferentemente da arte e da poesia que se baseiam na inspiração, a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.

A presente investigação adotou uma abordagem qualitativa, adentrando no universo dos significados e concepções das professoras, em relação ao processo de alfabetização, letramento e conhecimentos socioespaciais. Assim, para responder às indagações propostas, foi fundamental adotar uma metodologia que assegurasse rigor, precisão e fidelidade, buscando informações acerca das experiências dos participantes.

Esta seção tem por objetivo elucidar a metodologia utilizada na pesquisa, detalhando as técnicas empregadas para a análise dos resultados. Tal análise se deu por interpretação e discussão com base na triangulação, permitindo uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado.

1.1 *Lócus* da Pesquisa

*Nas margens do velho Chico¹
Um novo alvorecer
Em cada olhar ansioso a esperar
Um novo sonho nascer*

¹ Hino de Serra do Ramalho do cantor e compositor Tobias Alves.

*Um povo humilde que veio
Trazendo consigo a união
No peito saudades dos lares de lá
Só lembranças e recordações*

*Oh minha terra querida
Orgulho de um povo feliz
Serei o teu braço mais forte e fiel
Um serramalhense até o fim*

*Oh minha terra querida
São tantos os que lutam por ti
Serei o teu braço mais forte e fiel
Um serramalhense até o fim*

*Aos que partiram em memória
Semeando aqui nesse chão
Nasceu Serra do Ramalho Deus pai
Abençoe nossos grandes irmãos*

*Terra de grandes riquezas
Liberdade cultura e o saber
Gente que canta que chora e sorrir
Mas te exalta com muito prazer.*

Tobias Alves

Apresento como epígrafe dessa seção a letra do hino de Serra do Ramalho, que nos faz refletir sobre o carinho e a devoção a essa terra, fundada por um povo notável, humilde e destemido. Serra do Ramalho é descrito como um lugar onde o orgulho de ser serramalhense é carregado no coração de cada habitante.

O município em referência está situado na região oeste do estado da Bahia, a 819,5 km de distância de Salvador, a capital do estado. Posicionado entre o Rio São Francisco e a serra que carrega seu nome, integrando-se à microrregião do Médio São Francisco. Limita-se ao

norte, com o município de Bom Jesus da Lapa, ao sul com São Desidério e Correntina, a Leste com Paratinga e a oeste com o imenso reservatório da represa de Sobradinho, formado pelo Rio São Francisco, conforme apresenta o Mapa 1.

Mapa 1 — Localização do Município de Serra do Ramalho/BA



Fonte: Serra do Ramalho (Bahia) – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org).

O município de Serra do Ramalho está inserido no Território de Identidade Velho Chico², uma área cujo nome reverencia o majestoso Rio São Francisco, que atravessa a região e dá a vida as suas paisagens e comunidades. Essa designação não apenas homenageia o rio lendário, mas também ressalta a riqueza cultural e histórica presente nessa área da Bahia. A menção ao Rio São Francisco é mais do que geográfica; é um tributo à herança cultural e à importância arqueológica dessa região. Dessa forma, as margens desse rio guardam segredos, testemunhando civilizações passadas e abrigando vestígios arqueológicos que revelam uma rica

² A Bahia foi dividida em diferentes territórios de identidade com o objetivo de descentralizar a administração e promover o desenvolvimento regional. O Território de Identidade Velho Chico é composto por 15 municípios que se localizam ao longo do Rio São Francisco, região de grande importância histórica, cultural e econômica para o estado. Esses municípios formam um conjunto de áreas que compartilham características socioeconômicas e culturais, além de desafios e potencialidades comuns, que são considerados na formulação de políticas públicas para a região.

história. Assim, as tradições, as festividades e as manifestações culturais das comunidades locais refletem a profunda influência do rio em suas vidas e identidades.

Nesse sentido, segundo Sousa (2024)³, o Rio São Francisco, conhecido carinhosamente como Velho Chico, é o maior rio situado inteiramente dentro do território brasileiro e um dos mais relevantes do país, em especial para a Região Nordeste. Ele possui grande importância econômica, cultural e social, atravessando seis estados do Brasil e sendo alimentado por diversos afluentes que, em conjunto, formam a Bacia do Rio São Francisco.

Nessa vertente, a diversidade cultural presente no Território de Identidade Velho Chico, da qual Serra do Ramalho faz parte, é um mosaico de costumes, crenças e saberes que se entrelaçam, formando um patrimônio único e enriquecedor para a Bahia. Essa região é um testemunho vivo da importância do Rio São Francisco como um símbolo de identidade e fonte de inspiração para o povo e para a história do estado.

Mapa 2 — Mapa do Território de Identidade Velho Chico



Fonte: Território Cultural Velho Chico (2010).

³Caderno da Região Hidrográfica, São Francisco, conferir em: <https://escolakids.uol.com.br/geografia/rio-sao-francisco.htm#:~:text=As%20C3%A1guas%20do%20rio%20S%C3%A3o%20Francisco%20abastecem%20boa%20parte%20da,econ%C3%B4mica%2C%20mas%20cultural%20e%20social.&text=%C3%89%20conhecido%20como%20%E2%80%9Crio%20da,Nordeste%20e%20Sudeste%20do%20Brasil.> Acesso em: 11 de mar. de 2023.

Serra do Ramalho é um município abundante em diversidade e com notável potencial de crescimento. A região foi inicialmente explorada pelos bandeirantes, seguida pelo período de atividade pecuária e mineração. Em 1973, o governo federal, conforme dados do IBGE, declarou a área do Médio São Francisco como prioritária para desapropriação devido à construção da represa de Sobradinho que inundou vastas áreas, incluindo cidades inteiras, propriedades rurais e terras férteis. Essa obra, exigiu a realocação de milhares de famílias que habitavam a região, impactando profundamente suas vidas e modos de subsistência. Assim, segundo a pesquisadora Xavier (2011, p. 33),

Inicialmente foram construídas dezesseis agrovilas, subdivididas em dois eixos, para o atendimento das famílias atingidas pela barragem de Sobradinho. As demais agrovilas só foram construídas devido ao grande número de famílias de sem-terra que chegou à região a partir de 1977, momento em que o INCRA passou a utilizar o Projeto de Colonização para resolver conflitos ligados à questão da Reforma Agrária na Bahia e em outros estados brasileiros.

Nesse sentido, o processo de estabelecimento do Projeto Especial de Colonização de Serra do Ramalho PEC'SR foi iniciado em 13 de maio de 1975, durante o governo do presidente Ernesto Geisel, com a coordenação do presidente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Dr. Lourenço Vieira da Silva. Conforme registrado na placa de inauguração do projeto (Figura 1), o PEC'SR foi concebido como uma iniciativa para assentar as famílias desapropriadas, oferecendo-lhes novas terras e oportunidades de reconstruir suas vidas.

Figura 1 — Placa Inaugural do Projeto PEC'SR



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Ademais, o principal objetivo do Projeto Especial de Colonização (PEC) era abrigar as famílias deslocadas devido à construção da barragem de Sobradinho. Essas famílias eram das cidades de Casa Nova, Remanso, Sento Sé, Pilão Arcado e Sobradinho. O projeto de Serra do Ramalho foi organizado de forma a compreender um sistema de 23 agrovilas, configurando-se como o último projeto de colonização realizado na Bahia. Segundo a historiadora Estrela (2010, p. 21) “O anúncio da construção da Represa de Sobradinho, em princípios de 1970, significou para muitos sertanejos a possibilidade de confirmação da profecia de Antônio Conselheiro: “o sertão vai virar mar, o mar vai virar sertão”.

Assim, de acordo Rolim e Alves (2021), foi se formando o município de Serra do Ramalho, cujos primeiros habitantes foram os povos ribeirinhos, com uma presença significativa de descendentes de quilombolas entre eles. Atualmente, o município abriga três quilombos oficialmente reconhecidos: Quilombo da Água Fria, Quilombo Barreiro Grande e Quilombo Pambu Araçá.

Antes de sua autonomia política, a região que hoje corresponde ao município de Serra do Ramalho fazia parte do território de Bom Jesus da Lapa. Levado por motivações políticas de algumas figuras proeminentes, Serra do Ramalho se tornou um município em 13 de junho de 1989, estabelecendo a Agrovila 09 como seu núcleo administrativo e sede do governo municipal (Figura 2).

Figura 2 — Foto Aérea da Sede do Município de Serra do Ramalho



Fonte: ASCOM Prefeitura de Serra do Ramalho (2023).

A cidade de Serra do Ramalho, como se vê na Figura 2, é um local dotado de paisagens naturais e uma herança cultural rica e diversificada. Além disso, ela é composta por várias agrovilas (o equivalente a distritos, em outros municípios), abriga uma notável diversidade graças à presença de pessoas oriundas de diversos estados como Paraíba, Pernambuco, Mato Grosso, dentre outros. No que diz respeito a agrovila, cada uma possui uma identidade única, o que manifesta uma riqueza cultural, por meio de suas tradições religiosas, culinária típica, danças e envolvimento na prática de esportes.

As pequenas vilas (agrovilas) são nomeadas em: Agrovila 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21 e 22, e elas se distribuem em dois eixos: ímpar e par. Cabe lembrar que as agrovilas 15, 16 e 23 não fazem parte do município de Serra do Ramalho, pois estão ligadas ao município de Carinhanha. Com exceção da agrovila 02, que possui um ponto de atendimento bancário e consultório odontológico, as demais agrovilas ainda não contam com todas as facilidades necessárias para atender plenamente às demandas de seus residentes. No entanto, embora ofereçam escolas, mercados e postos de saúde, algumas até com posto de gasolina, ainda faltam serviços essenciais como agências bancárias, correios e atendimento médico de emergência. Diante dessa carência, os habitantes das agrovilas precisam deslocar-se até a sede do município (Agrovila 09) quando necessitam.

É importante destacar que a Agrovila 9, classificada como área urbana, abriga cerca de 7.186 habitantes. Quando somada à população de 27.036 pessoas das áreas rurais, a população total do município de Serra do Ramalho chega a 34.222 habitantes, de acordo com os dados do IBGE de 2022. Essa distribuição demográfica revela o caráter predominantemente agrário do município, no qual 80,15% da população vive em áreas rurais, enquanto a maior parte se dedica à agricultura e outras atividades relacionadas ao campo. A Agrovila 9, sendo a única área urbana e sede do município, reforça a identidade de Serra do Ramalho como um território essencialmente rural. Adiante, no Mapa 3, destacamos Serra do Ramalho, com a localização das Agrovilas.

Mapa 3 — Mapa de Serra do Ramalho Destacando as Agrovilas



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho (2024).

O município não se resume apenas às agrovilas. Ele é composto também por diversos povoados, sendo eles Barra da Impuera, Fechadinha, Pambu Araçá, Tapera, Caldeirão, Capão Preto, Curral Novo, Boca da Vereda, Boa Vista, Vila Boa Esperança, Palma, Passos, Mata Verde, Nova Posse, Taquari, Mineira, Tabuleiro, Fazenda Roberto, Bem Bom, Rondoninha, Serra Solta, Barnabé, Mandiaçu, CSB, Fazenda Busato, Jenipapo, Olho D'água e Batatas que se estendem por toda a sua vasta área territorial. Essa diversidade de comunidades contribui para a formação de um cenário rico em história e cultura, conferindo à região uma identidade única e enriquecedora.

1.1.1 Descrevendo o espaço geográfico local: aspectos socioculturais, educacionais e econômicos

Conhecer e valorizar a identidade de um município significa reconhecer sua cultura como elemento constituinte da formação das diversas comunidades e como os elementos culturais são importantes para a definição de quem somos. Dessa forma, a cultura torna-se uma expressão da construção humana no diálogo entre as pessoas no cotidiano. Nessa interação

social são construídos, gradativamente, símbolos e significados que têm sentido para as pessoas, e são compartilhados entre elas. A construção de uma cultura está repleta de elementos e significados que vão identificar esse povo como pertencente a uma determinada comunidade ou região, diferenciando-os de outras comunidades, surge assim, a identidade cultural.

Nesse sentido, com o intuito de compreender nossas origens e valorizar nossas raízes culturais, é que descrevemos os aspectos socioculturais, educacionais e econômicos do município de Serra do Ramalho (BA), com o propósito de promover o respeito à diversidade cultural e histórica, enfatizando a importância de uma atuação respeitosa em relação aos sujeitos e suas diferentes origens.

Assim, a cultura de Serra do Ramalho, como a de diversas outras cidades do interior do Brasil, é excepcionalmente rica e diversificada, revelando as intrincadas teias da história, das tradições e das influências de uma variada gama de grupos étnicos e culturais. Logo, Serra do Ramalho celebra, ao longo do ano, uma série de festividades tradicionais que agregam valor à identidade da região.

Entre as manifestações culturais, destacamos os festejos de São Sebastião, que ocorrem no Povoado da Boa Vista e Agrovila 02; o reisado, uma tradição venerada nos Campinhos; a festa de São José Operário, realizada na sede do município, a festa de Santo Antônio, na Agrovila 11; a festa do Divino, no povoado do Jenipapo; a venerada celebração de Nossa Senhora do Amparo, uma festa tradicional na Agrovila 05 e a Roda de São Gonçalo, que enriquece a vida cultural da Agrovila 02. No entanto, Xavier (2021, p. 104) adverte que

Dentre as manifestações culturais reconstruídas nas agrovilas pelos diversos grupos de migrantes, a que mais se destaca é a Festa de Vaquejada. Trazida pelo grupo de paraibanos que migrou para o Projeto de Colonização a partir de 1980, essa tradição constituiu-se num elemento importante de coesão e adaptação desse grupo nas agrovilas, além de reforçar os laços sociais, o sentimento de pertencimento e a identidade dos seus membros.

A famosa festa da Vaquejada⁴ acontece no mês de junho no Parque de Exposição Joaquim Machado, celebrando o aniversário da cidade e reúne milhares de pessoas de toda a

⁴ A festa de vaquejada, embora seja uma tradição cultural profundamente enraizada em várias regiões do Brasil, tem sido alvo de críticas e controvérsias, especialmente por parte de grupos de defesa dos direitos dos animais. Esses grupos apontam que, apesar de seu valor cultural e econômico, a prática envolve atos de violência e maus-tratos contra os animais, particularmente os bois, que são submetidos a condições de estresse e risco de ferimentos graves. Nos últimos anos, houve a introdução de novas regulamentações e tecnologias na vaquejada com o objetivo de minimizar os danos aos animais. Um exemplo disso é o uso de um suporte protetor colocado na calda dos bois durante a competição, a fim de reduzir o risco de fraturas e lesões graves, que eram comuns antes dessa medida. Essa mudança foi adotada para tornar o evento mais seguro tanto para os animais quanto para os vaqueiros.

região para prestigiar o grande evento que sempre conta com atrações artísticas e bandas famosas.

Figura 3 — Vaquejada em Serra do Ramalho



Fonte: (Serradoramalho.com, online)

Essas festas representam não apenas um momento de regozijo e celebração, mas também a preservação e transmissão das tradições locais, enriquecendo o patrimônio cultural da cidade e fortalecendo o sentimento de pertencimento de seus habitantes a uma história profundamente enraizada em sua diversidade cultural. Assim, como afirma a pesquisadora Xavier (2011, p. 53),

A migração, mesmo que de diferentes lugares, é uma situação comum a todos os colonos, uma característica que os agrega. A chegada dos vários grupos de migrantes fez de Serra do Ramalho um celeiro de diferentes culturas, um espaço que abriga uma população assentada sobre uma multiplicidade de experiências e de relações expressas na vida que se desenrola no cotidiano.

Em consonância com as ideias de Xavier (2011), percebemos que Serra do Ramalho representa um amálgama de culturas e de conhecimentos, em que cada comunidade busca preservar suas próprias práticas e tradições, estabelecendo uma conexão entre nossas histórias pessoais e o mundo maior. Diante disso, os lugares são fundamentais para nossa identidade e senso de pertencimento, uma vez que a leitura de mundo inclui entender nossas raízes, nossas origens e como nossa história está conectada a lugares específicos.

Também, na cultura de Serra do Ramalho, destaca-se o artesanato que desempenha um papel significativo, representando tanto uma forma de expressão cultural quanto uma fonte de subsistência para talentosos artesãos locais. Entre as notáveis manifestações artísticas da região, destacam-se a produção de cestas de cipós, uma habilidade distintiva que acontece na Agrovila 08; os encantadores porta-retratos da Agrovila 11, que encontram seu caminho para diversas capitais do Brasil, conquistando corações por todo o país e a adorável confecção das balinhas de mel na Agrovila 05, uma realização considerável da associação local.

As coordenadas geográficas de Serra do Ramalho, são 23°37' de latitude sul e 43°34' de longitude oeste⁵. Ela abrange uma extensão territorial de 2.649 km² e faz fronteira ao norte com Bom Jesus da Lapa e Santana, ao sul com Carinhanha, a Leste com Bom Jesus da Lapa e Malhada e a oeste com São Félix do Coribe.

No que se refere ao relevo, Serra do Ramalho apresenta uma variedade de formações, incluindo a Depressão do São Francisco, os Patamares do Chapadão, as Várzeas e os Terraços Aluviais. Sua altitude média se eleva a 438 metros acima do nível do mar, sendo o ponto culminante a Serra do Ramalho, que atinge a mesma altitude.

Geologicamente, a região possui uma diversidade de formações, incluindo calcários, dolomitos, siltitos, folhelhos, argilitos, ardósias, depósitos eluvionares e coluvionares, depósitos fluviais, arenitos finos e médios, além de margas.

Somado a isso, Serra do Ramalho abriga diversas grutas notáveis⁶, como Tamarindo, Mandiaçu, Caldeirão Verde e Serra Solta, essas grutas têm significativa importância, que vão desde o estudo da geologia e da biodiversidade, até o turismo e a educação ambiental. Em algumas dessas grutas encontramos evidências arqueológicas de ocupação humana pré-histórica, como pinturas rupestres, encontradas na gruta do Caldeirão Verde, que está localizada entre a Agrovila 06 e a Agrovila 08. O Caldeirão Verde é uma gigantesca bacia de lajedo, onde a água se acumula ao longo do tempo, adquirindo uma tonalidade verde devido ao crescimento de musgos e diversos outros vegetais.

Na Serra Solta, observa-se uma vegetação abundante, incluindo espécies como o quiabento, cactos e vários tipos de árvores, como aroeiras e barrigudas. Quanto à fauna, podemos avistar corujas, veados, mocós, lagartos, tatus, gambás e saruês.

⁵ Conferir em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/serra-do-ramalho/panorama>. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

⁶As Informações técnicas sobre Serra do Ramalho, também são encontrados no blog: <https://escolacastroalvesquintoanod.blogspot.com/2010/06/escola-municipal-castro-alves-historico.html>, do professor Luiz Rocha. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

Figura 4 — Serra Solta em Serra do Ramalho



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Quanto aos tipos de solo, a região apresenta Cambissolo que são solos minerais que se caracterizam por apresentar uma intensa atividade de processos de intemperismo, ou seja, solos que passaram por acentuada alteração química, física e mineralógica. Entre eles temos o Amarelo Álico que são solos com um pH alcalino e a cor amarelada, o que pode acontecer em função da presença de óxidos de ferro ou outros minerais que conferem essa tonalidade. Temos ainda o Latossolo Vermelho que são caracterizados por sua cor avermelhada e resulta da presença de óxidos de ferro em sua composição, já os solos Podzólico Vermelho-Amarelo Eutrófico, possui camadas enriquecidas em ferro e alumínio, uma coloração que varia entre tons de vermelho e amarelo, e é considerado fértil e com níveis adequados de nutrientes para o cultivo de plantas. Esses solos podem ser adequados para várias práticas agrícolas, mas as condições específicas podem variar de acordo com a localização geográfica e as características individuais do solo.

A vegetação de Serra do Ramalho é caracterizada por floresta estacional decidual e semidecidual, que são dois tipos de vegetação característicos de regiões tropicais e subtropicais que experimentam mudanças sazonais na quantidade de chuva e na temperatura ao longo do ano, formações essas pioneiras, com influência fluvial e vegetação arbustiva, havendo também a transição entre a caatinga e a floresta estacional.

Já no que concerne ao clima, ele é tipicamente tropical, com variações entre o seco e o subúmido, caracterizando-se por temperaturas elevadas durante a maior parte do ano e pela presença de estações distintas de seca e de chuva. A hidrografia é marcada pela pertinência à Bacia do São Francisco, com os rios São Francisco e Corrente como os principais cursos d'água.

Rios secundários, como o Riacho da Pituba, Riacho do Mariape, Riacho da Pedra Branca, Riacho Taquarinópolis e Riacho João de Deus também cortam o município.

Todavia, diversas barragens e lagoas, como Barnabé, Agrovila 11, Agrovila 10, Tapera, Pajeú, Manga, Água Fria, Moita Grande, Jacaré, Retiro, Malhada Alta, Malhada Grande, Moitinha, Impueira, Cumatá, Passos dos Cavalos, Ema, Canafístula, Lontra e Pau Branco, enriquecem o cenário hídrico. Além disso, Serra do Ramalho possui ilhas fluviais, como a Ilha da Palma, Ilha Zé da Silva, Campo Largo, Ilha do Pambu, Pituba, Carrapato e Ilha Mane Beto, que contribuem para a singularidade de sua geografia e ecossistema.

Figura 5 — Lagoa da Tapera em Serra do Ramalho



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Desse modo, nota-se que o município tem como sua principal atividade econômica a agricultura de subsistência. Nesse cenário, destacam-se os agricultores locais que cultivam o milho, a mandioca, o sorgo e o feijão de corda. Além disso, nas áreas que contam com pequenas irrigações há o cultivo de produtos como tomate, coco, banana, melancia e cebola. Esses produtos tanto diversificam a produção agrícola, quanto oferecem oportunidades de geração de renda para os agricultores locais.

Nessa seara, a pecuária desempenha um papel significativo na economia do município, sendo ela responsável por uma parte considerável da produção agropecuária, dentre os principais rebanhos, destacam-se: gado bovino, que é uma das atividades pecuárias mais proeminentes da região; equinos; suínos; caprinos e ovinos. Além da pecuária tradicional, a avicultura também é uma atividade de destaque no município, com a criação de aves como: galinhas, patos, perus e outras espécies, que desempenha um papel fundamental na produção de ovos e carne.

Além das atividades de agricultura e pecuária, a apicultura vem ganhando espaço no município. Afinal, a criação de abelhas e a produção de mel exercem função importante na economia local e na conservação ambiental. Essas colmeias de abelhas são mantidas em diversas áreas do município, em destaque na Agrovila 07, que conquistou o posto de líder na produção de mel, consolidando-se como o polo produtor por excelência. Tal mel, de alta qualidade, é vendido nas feiras livres e também exportado para outras regiões.

Todavia, o comércio local se destaca por sua ampla variedade de estabelecimentos, incluindo lojas de roupas, supermercados, padarias e restaurantes, além de cumprir papel fundamental no contexto econômico do município. Isso porque o comércio é uma importante fonte de renda para a população, criando oportunidades de emprego para os residentes locais. Essa dinâmica contribui significativamente para o fortalecimento da economia da região, uma vez que a maior parcela da renda do município é gerada pelo setor público, mais especificamente pela prefeitura, que abrange serviços essenciais como educação, saúde e administração pública.

Nesse contexto, é importante observar que a economia de Serra do Ramalho tem enfrentado desafios, incluindo questões relacionadas à distribuição de renda, infraestrutura e acesso a serviços básicos. No entanto, o município tem trabalhado para melhorar as condições de vida de sua população e promover o desenvolvimento sustentável, por meio de políticas de apoio à agricultura familiar e do comércio local.

Pode-se afirmar que a formação deste município gerou uma série de repercussões no quesito ambiental, social, econômico, político e cultural, que moldaram a vida cotidiana dos antigos desabrigados e atuais habitantes locais. Além disso, tal processo contribuiu para o enriquecimento da diversidade social e cultural nas comunidades de Serra do Ramalho.

Desse modo, fez-se necessário descrever as coordenadas geográficas, o relevo, o tipo de solo, clima e as atividades agrícolas, uma vez que a geografia além de fornecer conhecimentos sobre o mundo físico e social, também estimula valores de cidadania e de respeito à pluralidade. Ao preparar os estudantes para uma participação ativa e consciente na sociedade, não se limitando a memorizar fatos ou decorar mapas, mas se tornando uma jornada de descoberta e de compreensão do mundo, em que cada voz deve ser valorizada e cada perspectiva levada em consideração.

Para Cavalcanti (2012), ensinar geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino, estudantes e professores, instigando os educandos a mergulharem na reflexão profunda sobre o espaço que habitam. Ao

ensinar geografia, é crucial ajudar os estudantes a compreenderem as interações entre sociedade e natureza, assim como as relações que moldam o espaço geográfico, por meio da reflexão sobre a posição de cada um dentro dessas interações, tal como sobre a importância do exercício da cidadania e o papel do ser humano na transformação do espaço.

Em relação aos aspectos educacionais, Serra do Ramalho conta com 41 escolas, das quais apenas seis estão localizadas na sede do município, evidenciando o caráter predominantemente rural da região. Esse cenário nos leva a refletir sobre a importância de uma educação voltada para o contexto campesino, que leve em consideração as especificidades culturais, sociais e econômicas da população do campo. Assim, é fundamental pensar em práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento local e promovam uma formação emancipatória e conectada à realidade dos estudantes rurais.

Sobre as escolas pesquisadas, partimos do pressuposto de que 80,15% da população vive em comunidades rurais, e que 83% das escolas do município se encontram em áreas rurais, diante disso, decidimos selecionar quatro escolas do campo para realizar esta pesquisa e compreender/explicar como as professoras dessas instituições percebem e incorporam os conhecimentos socioespaciais no processo de alfabetização e de letramento. Tal escolha se deu também em função da riqueza de características que envolvem o rio, os plantios, a formação das agrovilas, a dinâmica do comércio, entre outras. Ademais, decidimos por nos concentrar nas turmas do primeiro ano, uma vez que essas marcam o início do ciclo de alfabetização.

A seleção dessas escolas baseou-se no critério geográfico, as quais possuem como ponto de referência a sede do município. Assim, levou-se em consideração as duas agrovilas mais próximas e as duas mais distantes da sede, tendo como base o eixo par e o eixo ímpar. Duas delas encontram-se no eixo ímpar e se distam, respectivamente, 7 km e 30 km da sede do município. Por outro lado, as outras duas instituições estão localizadas no eixo par: uma a 8 km e a outra a 40 km de distância da sede municipal.

Além disso, a disposição estratégica das escolas permitiu uma análise abrangente e comparativa dos contextos socioespaciais, considerando não apenas a distância em relação à sede do município, como também as variações que podem surgir em áreas com diferentes localizações geográficas. Essa distribuição geográfica, diversificada das escolas, proporcionou uma compreensão ampla das dinâmicas sociais e espaciais, presentes em diferentes localidades rurais do município de Serra do Ramalho, tal como permitiu uma visão abrangente dos conhecimentos socioespaciais presentes nesses espaços educacionais.

Sendo assim, a seleção das escolas oportunizou obter informações sobre os desafios e oportunidades enfrentadas pelas professoras e estudantes do campo, no que diz respeito à alfabetização e letramento, bem como compreender como a geografia e a localização dessas escolas influenciam o processo educacional, uma vez que, segundo Cavalcanti (2005, p. 6),

O lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares.

Portanto, a seleção criteriosa dessas instituições foi importante na análise dos conhecimentos socioespaciais, visto que cada escola representa um microcosmo singular dentro da complexa tessitura sociocultural da região. Logo, fatores como a quantidade de estudantes por turma, a interação entre a comunidade e a escola, bem como as peculiaridades estruturais de cada agrovila, foram considerações vitais nesse processo de escolha.

Segundo Minayo (2013, p. 15), “toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais”, portanto, a estratégia deliberada na seleção das escolas foi fundamental para a qualidade e a representatividade na produção dos dados.

Somado a isso, as observações proporcionaram um embasamento sólido para a pesquisa, que facilitou a identificação de padrões, de desafios e de oportunidades, assim, contribuindo para o desenvolvimento de recomendações e intervenções mais pertinentes e eficazes para a melhoria do ensino nessas comunidades rurais.

É possível afirmar o meu envolvimento ativo no contexto pesquisado, participando das interações em sala de aula e auxiliando as professoras na condução das atividades com os estudantes. Durante o período de trinta dias da pesquisa, observei, registrei os eventos e as interações conforme elas aconteciam, buscando minimizar as interferências no ambiente, uma vez que minha presença gerou certa curiosidade nos estudantes, que perguntavam quem era a nova “tia” que estava na sala. Nos registros das observações, foram incluídas as transcrições de conversas, desenhos dos estudantes e fotografias.

Durante esse período de observação, busquei compreender os aspectos culturais e os recursos naturais de cada agrovila, bem como a maneira como as professoras os integravam às atividades cotidianas da sala de aula. A observação participante, por sua vez, demandou um

envolvimento de tempo e de energia, sobretudo para estabelecer vínculos confiáveis com os participantes e alcançar uma compreensão abrangente do contexto em estudo.

De mesmo modo, a incursão ao campo foi essencial para a consecução dos resultados almejados, como afirma Minayo (2013, p. 24, grifos da autora),

O trabalho de campo [...] combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria.

Assim, a observação participante desempenhou um papel crucial em todos os estágios da pesquisa, desde a definição inicial do problema até a produção, análise e interpretação dos dados. Contudo, ao adentrar no ambiente de estudo, conseguimos capturar informações, interações e detalhes fundamentais para uma compreensão aprofundada do tema investigado.

1.2 Professoras, estudantes e escolas pesquisadas

A presente pesquisa envolveu um corpo diversificado de professoras e estudantes, cada um contribuindo de maneira única para o processo. Logo, participaram da pesquisa: quatro professoras, uma de cada escola, sendo que três delas residem nas comunidades onde as escolas estão situadas, e uma professora que mora em outro município e presta serviço em Serra do Ramalho. Todas as professoras são pedagogas, com experiência em turmas de alfabetização.

A escolha de utilizar o gênero feminino ao nos referirmos às profissionais da área de alfabetização não é casual, mas uma adequação à realidade das escolas, que historicamente preferem professoras nas turmas de alfabetização. A presença da mulher como professora nos anos iniciais pode ajudar o desenvolvimento integral das crianças, tanto no aspecto educacional quanto emocional. Wallon (2010) destaca que o desenvolvimento infantil é intrinsecamente ligado à afetividade, por isso, as professoras, muitas vezes, atuam como figuras de referência emocional, proporcionando segurança para o processo de construção do conhecimento.

Essa preferência histórica e cultural por professoras na alfabetização também pode estar relacionada à visão social do papel feminino como cuidadora, o que se transfere para o ambiente escolar. A educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental são vistos como etapas que demandam paciência, afeto e um olhar sensível, características tradicionalmente atribuídas às mulheres. Por isso, a presença de professoras nesses espaços se torna quase naturalizada. No entanto, é importante destacar que essa tendência não exclui a participação de educadores de

outros gêneros, e o uso do gênero feminino ao longo deste trabalho busca apenas reconhecer e valorizar essa presença expressiva, sem desconsiderar a diversidade que pode e deve existir na profissão. Segundo Silva (2013, p. 32),

Cada etapa da educação escolar exigirá de seus profissionais a mobilização de saberes, competências, habilidades e disponibilidades específicas. Ou seja, as práticas profissionais caracterizam-se pela articulação entre as finalidades sociais da etapa da educação a que se referem com as necessidades e demandas dos sujeitos – crianças, adolescentes ou adultos atendidos.

Além disso, dezesseis estudantes participaram da pesquisa, sendo quatro crianças por turma.

Como eram quatro escolas, precisei de dois dias para realizar as reuniões com os pais ou responsáveis pelos estudantes. Em cada dia, organizei encontros em duas escolas. A seleção dos estudantes aconteceu após essas reuniões, que foram realizadas diretamente nas instituições. Em cada escola, a diretora abriu o encontro, apresentando-me aos presentes, e em seguida me passou a palavra. Agradei pela participação de todos e expliquei a relevância da pesquisa que seria conduzida com as crianças. Durante a reunião, informei que a participação dos estudantes estava condicionada à assinatura do termo de consentimento pelos responsáveis. Após esse passo, as professoras ficariam encarregadas de selecionar os estudantes participantes. No entanto, muitos pais e responsáveis não demonstraram interesse, resultando em um número reduzido de autorizações. Em conversa com as professoras, decidimos que quatro estudantes de cada turma seriam escolhidos para participar da pesquisa (Diário de campo, 27 e 28/03/24).

As professoras e estudantes participantes da pesquisa foram identificados da seguinte maneira para resguardar suas identidades: professora foi indicada pela letra “P” e os estudantes pela letra “E”, ambos seguidos de um número. Por exemplo, P1, P2, P3 e P4 referem-se às professoras participantes da pesquisa, enquanto E1, E2, E3 e, assim por diante, referem-se aos estudantes.

As escolas seguem as orientações da Secretaria de Educação, como base no Referencial Curricular Municipal. A carga horária docente é regulamentada pela lei dos dois terços, que estabelece 13 horas semanais de trabalho em sala de aula com os estudantes, 4 horas dedicadas às Atividades Complementares (AC) relacionadas ao planejamento pedagógico, e 3 horas para formação continuada.

As quatro escolas possuem o pátio coberto, espaço que serve como local para as apresentações dos projetos desenvolvidos no dia a dia das escolas, além de ser um lugar onde as crianças podem se divertir durante o recreio, aproveitando para participar de brincadeiras e atividades lúdicas.

As escolas são aqui mencionadas, porque obtivemos o termo de autorização tanto dos gestores escolares quanto das professoras das turmas. Esta colaboração permitiu a realização do estudo de forma ética e com o devido consentimento das partes envolvidas.

A Escola de 1º Grau Bom Jesus, localizada na área rural de Serra do Ramalho (BA), na Rua "T", s/nº, na Agrovila 07, foi construída pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e inaugurada em 16 de março de 1978, sendo ampliada e reformada em 2022. Considerada de médio porte, a escola atende 21 estudantes na turma de primeiro ano e dispõe de uma área ampla, com pátio destinado à recreação, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento das atividades escolares.

A comunidade é atendida por duas instituições: uma creche para a educação infantil e a Escola Bom Jesus, que oferece o ensino fundamental, abrangendo tanto os anos iniciais quanto os finais. A estrutura da escola inclui 08 salas de aula, 02 banheiros para os estudantes, 01 banheiro para os professores, 01 biblioteca, 01 cozinha, 01 sala de professores, 01 sala administrativa e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola oferece o Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Inclusiva, com a sala de AEE em funcionamento.

Figura 6 — Fachada da Escola Bom Jesus



Fonte: Serra do Ramalho (2023a).

A turma de primeiro ano que participou da pesquisa é formada por 21 estudantes, todos em processo de alfabetização. Nessa fase as crianças têm grande interesse em explorar as palavras e brincar com suas unidades sonoras. Com o apoio de intervenções da professora e a interação com os colegas, elas começam a compreender que as palavras são ricas tanto em som quanto em significado. Isso é especialmente importante na fase de alfabetização, quando elas

estão desenvolvendo a consciência fonológica, uma habilidade fundamental para a aquisição da escrita alfabética.

De acordo o Projeto Político Pedagógico (Serra do Ramalho, 2023, p. 57), a missão da escola Bom Jesus é:

Oferecer um ensino de qualidade ao educando, através de um fazer pedagógico dinâmico, harmonizado com uma aprendizagem significativa e eficaz, buscando sempre se atualizar diante das constantes mudanças ocorridas na sociedade. Tendo como ponto de partida as vivências da realidade dos alunos, fazendo com que os mesmos se percebam como sujeitos protagonistas da sua própria aprendizagem, construindo sua própria história tornando-se cada vez mais comprometidos com seus estudos e consequentemente com as transformações da sua comunidade e do mundo em que vive.

Conforme o Serra do Ramalho (2023a), a prática pedagógica da Escola Bom Jesus vai além da simples transmissão de conteúdos, focando a construção ativa do conhecimento. O objetivo é promover uma educação voltada para o desenvolvimento humano, com ênfase na emancipação e na libertação. De acordo o PPP (2023), o planejamento pedagógico será orientado pelas competências gerais da Educação do Campo, ajustando os conteúdos às necessidades e à cultura dos estudantes, para que suas aprendizagens tenham significado.

A segunda escola, está situada no eixo ímpar, é denominada Deusdedit Cortez Vieira da Silva, localizada na rua “H”, número 3376, na comunidade Agrovila 01, uma área predominantemente rural, cujos residentes dependem de diversos tipos de benefícios, como aposentadorias, pensões, empregos públicos oferecidos pela prefeitura municipal, trabalhadores rurais, dentre outros. A escola serve a essa população rural e enfrenta o desafio de desenvolver uma abordagem educacional que respeite os hábitos de vida e a identidade dos habitantes do campo (Serra do Ramalho, 2023b).

A Escola Engenheiro Agrônomo Deusdedit Cortez Vieira da Silva possui uma área ampla, equipada com diversas instalações: 10 salas de aula, sendo uma reservada para o atendimento Educacional Especializado (AEE), além de diretoria, sala de professores, secretaria, cozinha, sanitários e um pátio coberto. Classificada como de médio porte, a escola atende 385 estudantes, distribuídos nas etapas da educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e finais), e modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) e educação inclusiva.

Figura 7 — Fachada da escola Deusdedit Cortez



Fonte: Acervo Pessoal da pesquisadora (2024).

A escola Engenheiro Agrônomo Deusdedit Cortez Vieira da Silva se destaca como:

Instituição de educação que tem sua filosofia de trabalho pautada em diferentes concepções teórico-metodológicas de ensino que veem a construção do conhecimento como processo e tem o indivíduo como sujeito em suas práticas. Prima tanto pela elevação do nível de conhecimento dos envolvidos, como também visa prepará-los para participação ativa de uma vida democrática (Serra do Ramalho, 2023b, p. 4).

Nesse sentido, o ensino na referida escola é fundamentado nos princípios de igualdade, liberdade e solidariedade, que visam a cultivar no indivíduo um espírito crítico, reflexivo, participativo, criativo e com profundo conhecimento de sua própria história (Serra do Ramalho, 2023b). Este enfoque educacional diz preparar os estudantes para enfrentarem as rápidas e complexas mudanças sociais, como também capacitá-los a desempenhar um papel ativo na sociedade.

Assim, de acordo como o que está proposto no PPP da escola, o currículo educacional está alinhado com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o documento que orienta os currículos do município de Serra do Ramalho, o Referencial Curricular Municipal (RCM), com isso, denota preocupação com o desenvolvimento das competências essenciais estabelecidas nos documentos legais.

A terceira escola, Mariléia Ferreira dos Santos, está situada no eixo par e conta com 146 estudantes matriculados. Sua infraestrutura é limitada, oferecendo pouco espaço para a realização de atividades. A escola dispõe de 4 salas de aula, uma cozinha, 5 banheiros, um

almoxarifado, uma sala para armazenamento de merenda, além de uma diretoria, atualmente utilizada como sala de apoio pedagógico (AEE).

Um dos desafios enfrentados pela escola é sua localização em uma área que fica sujeita a alagamentos em dias de chuva, o que impossibilita a entrada dos estudantes pelo portão principal. Além disso, a escola está posicionada de forma que recebe intensa exposição solar, o que compromete a circulação de ar e torna as salas de aula mais quentes, especialmente no período vespertino.

A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, e atende crianças de 6 a 7 anos, com turmas de primeiro e segundo ano. Temos nessa escola três turmas de primeiro ano, porém, escolhemos a turma do turno matutino para a pesquisa. Considerando que a escola Mariléia está localizada no campo, é essencial respeitar as tradições e as condições locais que norteiam a comunidade, sem desconsiderar os valores culturais do povo. De acordo com Serra do Ramalho (2023d, p. 35) da escola,

É importante considerar que a educação do campo deve ir além do simples processo de alfabetização, precisa contemplar a realidade específica da vida no campo, valorizando o saber local e promovendo um currículo que dialoga com as práticas agrícolas, o meio ambiente e a história da comunidade. Assim, a escola não só cumpre sua função pedagógica, mas também se torna uma identidade de espaço de fortalecimento e da cidadania rural, ao mesmo tempo em que prepara os estudantes para enfrentar os desafios contemporâneos sem perder a conexão com suas raízes.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (Serra do Ramalho, 2023d), a escola Mariléia Ferreira dos Santos tem como objetivo primordial oferecer uma educação de excelência, com o propósito de preparar os estudantes para se tornarem cidadãos conscientes, participativos e críticos. Para alcançar esse fim, segundo Serra do Ramalho (2023d), a escola vem promovendo atividades que celebram a diversidade e contam com a colaboração não apenas das famílias e dos estudantes, como de toda a comunidade, tanto interna quanto externa à escola.

Figura 8 — Fachada da Escola Mariléia Ferreira dos Santos



Fonte: Serra do Ramalho (2023d).

Na quarta escola, Francisco Soares de Souza, o fortalecimento da comunicação entre família e escola emerge como um fator essencial para garantir uma educação de qualidade, especialmente no contexto pós-pandêmico (Serra do Ramalho, 2023c). Situada no campo, aproximadamente 8km da sede do município, essa escola segundo Serra do Ramalho (2023c), transcende a visão tradicional de ser apenas um espaço de ensino-aprendizagem limitado às quatro paredes. De acordo com o documento, ela se posiciona como um lugar de exercício da cidadania, proporcionando aos educandos uma nova perspectiva de mundo, que os desperta para a realidade ao seu redor. “A escola incentiva a busca por equidade, justiça e o respeito aos direitos humanos, com um foco específico nas necessidades do homem do campo em sua totalidade” (Serra do Ramalho, 2023c, p. 15).

Classificada como uma escola de pequeno porte, a instituição conta com 137 estudantes matriculados e adota uma gestão democrática, baseada na participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Inaugurada em 2014, a escola atende estudantes da educação infantil e do ensino fundamental, especificamente do primeiro e segundo anos, sempre com foco no desenvolvimento, no aprendizado e na emancipação dos envolvidos.

Figura 9 — Fachada da Escola Francisco Soares



Fonte: Acervo Pessoal da pesquisadora (2024).

Embora desempenhe um papel importante na comunidade, a escola enfrenta dificuldades estruturais específicas, especialmente no que diz respeito ao espaço. O único local disponível para recreação é um pequeno pátio, o que restringe as opções de atividades lúdicas e esportivas para os estudantes. Além disso, a escola conta com apenas quatro salas de aula, cinco banheiros, uma cozinha e uma diretoria, o que pode comprometer o atendimento de uma maior demanda estudantil.

Um desafio enfrentado pela escola é sua localização próxima a uma rodovia, o que exige atenção redobrada durante os momentos de entrada e saída dos estudantes. Outro fator, é o constante ruído de carros, motos e pedestres circulando pela rodovia que acaba desviando a atenção dos estudantes durante as aulas, interferindo no processo de aprendizagem. A localização próxima à rodovia, somada à falta de isolamento acústico adequado, evidencia a necessidade de soluções que minimizem o impacto no ambiente escolar.

1.3 A Pesquisa Qualitativa

Esta investigação foi embasada em uma abordagem qualitativa, visto que adentrou no universo de significados e concepções das professoras sobre os conhecimentos socioespaciais no processo de alfabetização e letramento. Para Oliveira *et al.* (2020, p. 02), “[...] uma pesquisa de natureza qualitativa busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que

precisam de elucidações mais analíticas e descritivas”. Assim, objetivou-se adquirir informações detalhadas sobre as experiências dos participantes, permitindo uma compreensão mais rica e complexa do fenômeno estudado. De acordo com Minayo (2013, p. 19),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Minayo (2013) ressalta a natureza distintiva da pesquisa qualitativa no campo das Ciências Sociais. Segundo ela, essa abordagem não se limita a quantificar dados, mas busca compreender aspectos mais profundos da realidade social que são qualitativos e complexos. A pesquisa qualitativa se concentra no universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos indivíduos. Esses elementos são fundamentais para entender a realidade social, pois refletem não apenas as ações dos seres humanos, mas também o pensamento e a interpretação que eles fazem sobre essas ações dentro de seu contexto vivido e compartilhado.

Nas palavras de Brandão (2001, p. 13), podemos perceber que

A pesquisa qualitativa [...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa.

Dessa forma, Ludke e André (1986, p. 11) afirmam que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Logo, as análises da pesquisa qualitativa envolveram a categorização, interpretação e exploração dos dados para descobrir temas e padrões, uma vez que os resultados ajudaram a fornecer conhecimento sobre as experiências e perspectivas das pessoas, bem como contribuir para o desenvolvimento de teorias e conceitos mais amplos. Assim Creswell (2021, p. 15) afirma que

A pesquisa qualitativa é especialmente útil quando o pesquisador não conhece as variáveis importantes a serem examinadas, esse tipo de abordagem pode ser necessário porque o tópico é novo porque nunca foi estudado com uma determinada amostra ou grupo de pessoas ou porque as teorias existentes não se aplicam a amostra ou ao grupo que estão sendo estudado.

Nesse sentido, a pesquisa teve origem em um estudo científico, que empregou instrumentos e metodologias para a aquisição de conhecimento, partindo de uma questão central: como os conhecimentos socioespaciais são considerados nas práticas de alfabetização e letramento pelas professoras do 1º ano, em escolas do campo, no município de Serra do Ramalho (BA)? Levando em consideração que “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”. Minayo (2013, p. 19).

A pesquisa a campo teve início no dia 25 de março de 2024. Nesse primeiro dia, visitei as quatro escolas. Ao chegar a cada instituição, fui recebida na sala da diretora, onde fui acolhida calorosamente. Conversamos por cerca de dez minutos, e logo fui conduzida à turma do primeiro ano. Lá, me apresentei aos estudantes, e embora já conhecesse todas as professoras expliquei que minha presença seria como pesquisadora. Esse procedimento se repetiu em cada escola, e, a partir dessa primeira visita, organizei os horários junto às professoras para conduzir a pesquisa (Diário de campo, 25/03/24).

Essa pesquisa seguindo uma abordagem qualitativa, concentrou-se na compreensão e na interpretação dos significados e dos fenômenos estudados. Este tipo de pesquisa não tem como objetivo quantificar ou medir eventos e, em geral, não se baseia em métodos estatísticos para análise de dados. Seu interesse está na compreensão abrangente dos acontecimentos.

Assim, o objetivo foi compreender os eventos sob a perspectiva dos participantes envolvidos, analisando suas falas e ações ao longo das observações participantes e da entrevista. Essa metodologia permitiu interpretar os fatos estudados de forma aprofundada, buscando no referencial teórico o suporte necessário para entender cada ação e comportamento dos sujeitos da pesquisa.

Durante os trinta dias de pesquisa, fiz questão de chegar antes do início das aulas em cada instituição, o que me permitiu observar cada detalhe das atividades escolares e aproveitar ao máximo as interações em sala de aula. Em cada uma das quatro escolas, a rotina da pesquisa seguiu esse formato: observações e ao final da aula durante três dias, entrevistas com as professoras (Diário de campo, 22/04/24).

Segundo Minayo (2013), a pesquisa qualitativa não visa, necessariamente, a medir números, mas entender e descrever como as interações sociais funcionam, as quais carregam consigo crenças, valores, atitudes e comportamentos. Nesse sentido, a pesquisa procurou explorar as perspectivas dos participantes, suas experiências e interações.

Dessa forma, a metodologia qualitativa oferece vantagens ao possibilitar o diálogo com o referencial teórico, bem como a integração dos meus conhecimentos e experiências como professora alfabetizadora, permitindo uma compreensão e interpretação mais aprofundada do conhecimento estudado. Como ressalta Gerhardt e Silveira (2009, p. 31),

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

Nesse viés, segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa possui características distintas, como a busca pela objetivação do fenômeno, a hierarquização das etapas de descrever, compreender e explicar, bem como a precisão nas relações entre o global e o local, em relação a um fenômeno específico. Além disso, essa abordagem reconhece as diferenças entre o mundo social e o mundo natural, respeitando a interação entre os objetivos dos pesquisadores, suas orientações teóricas e os dados empíricos, visando a obter resultados mais fidedignos, possivelmente. Ao mesmo tempo, é necessário se posicionar contra a adoção de um modelo único da pesquisa para todas as áreas científicas.

Como em qualquer abordagem de pesquisa, a metodologia qualitativa também apresentou desafios e limitações. No meu caso, enfrentei dificuldades ao transcrever as entrevistas, pois utilizei a ferramenta de gravação do Word acionado com a junção da tecla Windows + H para essa tarefa, e muitas vezes o sistema não reconhecia corretamente a fala dos participantes. Além disso, observei que algumas professoras, durante as entrevistas, estavam muito nervosas dificultando o reconhecimento de voz pelo Windows (Diário de campo, 24/04/24).

Diante disso, foi crucial que eu me mantivesse atenta a certos aspectos, como o uso adequado dos instrumentos de produção de dados, o risco de uma análise exaustiva das observações de campo que tentasse abranger toda a complexidade do objeto de estudo, o controle da minha própria influência como observadora e a necessidade de detalhar minuciosamente os processos que conduziram às conclusões alcançadas.

Na pesquisa qualitativa foi utilizada a abordagem da pesquisa descritiva, a qual se concentra em descrever e explicar os fenômenos estudados, sem necessariamente investigar suas causas. Sendo assim, o objetivo principal foi documentar e compreender o que estava ocorrendo, com uma descrição detalhada dos acontecimentos e fenômenos dentro de um contexto específico.

Segundo Triviños (1987), conduzir uma pesquisa descritiva exige que o pesquisador adquira um amplo conhecimento sobre o tema em estudo. Partindo desse princípio, foi buscada uma compreensão precisa e abrangente de um fenômeno específico, a saber: como os conhecimentos socioespaciais são considerados nas práticas de alfabetização e letramento pelas professoras do primeiro ano e escolas do campo em Serra do Ramalho.

Com base na abordagem da pesquisa descritiva, foi aprofundada a investigação por meio do estudo de caso. Como delineado por Triviños (1987, p. 111), “o estudo de caso fornece o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada e que os resultados atingidos podem permitir e formular hipótese para o encaminhamento de outras pesquisas”.

Assim, Yin (2001) afirma que o estudo de caso envolve a análise, a descrição e a exploração de fenômenos específicos dentro de seu contexto natural. Esta abordagem é particularmente valiosa quando se busca uma compreensão detalhada de um fenômeno em seu ambiente natural. De acordo com Gil (2002, p. 54),

O estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento onde o pesquisador busca coletar uma variedade de dados, que podem incluir entrevistas, observações, documentos, registros históricos, entre outros, para obter uma compreensão completa do caso em questão.

Nesse sentido, uma das principais características do estudo de caso é a ênfase na interpretação em contexto. Isso significa que o pesquisador interpreta os dados à luz do ambiente em que foram gerados, permitindo uma compreensão mais profunda dos processos, relações e significados ao caso estudado. Assim, os dados foram confrontados não apenas com a experiência pessoal do leitor, mas com outras situações identificadas em estudos anteriores, que podem apresentar ideias e resultados semelhantes, às vezes convergentes. De acordo com Goldenberg (2011, p. 33),

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos.

Assim, os estudos de caso na metodologia qualitativa frequentemente adotam uma abordagem indutiva, o que significa que as teorias e as conclusões emergem dos próprios dados, em oposição a serem impostas de antemão. Isso permite uma exploração mais flexível e aberta do fenômeno em estudo, oportunizando que novas questões surjam ao longo do processo da pesquisa.

Segundo Goldenberg (2011), não é viável estabelecer um conjunto fixo de regras e de técnicas aplicáveis universalmente nos estudos de caso. Isso se deve à singularidade de cada entrevista, observação e descoberta, as quais são intrinsecamente influenciadas pelo objeto da pesquisa, pelas concepções do pesquisador e pelos participantes envolvidos. Assim, a condução de estudos de caso demanda uma abordagem reflexiva, visando a garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

1.4 Técnicas utilizadas para a produção dos dados

Para a realização da pesquisa, o primeiro passo foi buscar embasamento em autores renomados, que forneceram diretrizes fundamentais para responder à questão de investigação. Nesse contexto, a pesquisa encontra seu alicerce nos conhecimentos de: Soares (2002, 2003, 2004, 2006, 2010, 2016, 2017, 2021), com a compreensão aprofundada da alfabetização e do letramento; Street (1984, 2010, 2012, 2014), com seu argumento de que o letramento não se restringe apenas à capacidade de decodificar palavras ou textos, mas deve ser compreendido como uma prática social e cultural. Freire (1985, 1987, 1999, 2001, 2004) e sua abordagem que valoriza os conhecimentos prévios dos sujeitos no processo de aprendizagem; Caldart (2004, 2008, 2011), que nos ofereceu um suporte no que diz respeito à educação do campo, fornecendo conhecimentos valiosos para a investigação; Santos (1978, 1998, 2000), com suas contribuições para a compreensão do espaço geográfico e das relações sociais; Minayo (2013), entre outros, que assegurou suporte na pesquisa qualitativa, dada a relevância de se compreender os fenômenos sociais de forma contextualizada, em que seja dada voz aos sujeitos e se busque entender suas experiências, significados e percepções.

Dessa forma, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESB e devidamente autorizado, conforme o Parecer nº. 6.568.101, de 10 de dezembro de 2023, sob o protocolo de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número: 74914823.6.0000.0055.

É importante ressaltar que, inicialmente, os coordenadores de polo estavam envolvidos como membros participantes desta pesquisa. Entretanto, ao longo do processo, constatamos que suas participações não se mostravam essenciais, visto que não estão diretamente inseridos no contexto da sala de aula. Outro ponto a ser destacado é que, durante a submissão do projeto, foi especificado que a produção de dados seria realizada por meio de questionários. Contudo, após uma revisão mais detalhada, optamos por utilizar entrevistas semiestruturadas e as observações

participantes como método para análise dos dados, que nos proporcionou resultados mais abrangentes e aprofundados.

Assim, desde o início da pesquisa, diante da compreensão de que cada trabalho possui um objetivo específico e utiliza um método particular para a análise dos dados, optei por uma pesquisa de natureza descritiva. Conforme Gil (2008), a principal finalidade das pesquisas descritivas é detalhar as características de uma população ou fenômeno, além de estabelecer relações entre variáveis. Vários estudos podem ser enquadrados nesse tipo de pesquisa, cuja marca distintiva é o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados.

De acordo com Selltiz *et al.* (1965), a pesquisa descritiva se propõe a retratar um fenômeno ou situação com precisão, fornecendo uma visão clara das características de indivíduos, de grupos ou de contextos específicos, bem como das relações entre diferentes eventos. Corroborando Selltiz *et al.* (1965), Triviños (1987, p. 110) afirma que o “estudo descritivo tem como objetivo descrever com exatidão os eventos e fenômenos de uma determinada realidade”.

Desse modo, adotei uma postura de neutralidade, procurando interferir o mínimo possível no ambiente e não influenciar os sujeitos estudados. Reconheço, no entanto, que minha presença, inevitavelmente, já causava algum nível de interferência no contexto observado. Como pesquisadora, meu objetivo foi retratar com precisão os dados, coletando informações detalhadas para fornecer uma descrição fiel da realidade investigada. Posicionei-me como uma observadora, registrando e analisando os dados de maneira imparcial, sem emitir julgamentos ou alterar as condições naturais dos eventos ou comportamentos observados.

Como estratégia metodológica, optei pela observação participante da prática docente e interações com os estudantes, registrando anotações diárias ao longo de trinta dias.

Após a primeira visita à escola para me apresentar e definir os horários de visitas, considerando a aplicação da lei dos 2/3 no município, precisei elaborar um cronograma que assegurasse o atendimento equitativo às quatro escolas e garantisse que as mesmas professoras estivessem presentes nos dias das visitas. Além disso, era importante manter um equilíbrio na quantidade de dias destinados a cada escola. Definimos que as visitas seriam realizadas às segundas e terças-feiras em duas escolas, e às quartas e quintas em outras duas, seguindo um sistema de alternância, de forma que os dias e semanas fossem equilibrados (Diário de campo, 25-03-24).

Assim, foi possível a obtenção de dados descritivos e exploratórios, por intermédio do contato direto com a situação analisada, possibilitando definir e sintetizar as informações, que só foram possíveis pela observação participante, entrevista e análise de documentos, como o Projeto Político Pedagógico de cada escola. Para Minayo (2013, p.70),

A observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade.

Durante o período de observação, o diário de campo foi uma ferramenta essencial. Nesse instrumento, registrei minhas impressões, comportamentos dos participantes, além de ações que ocorreram durante o tempo da pesquisa. A riqueza do diário de campo reside na capacidade de capturar a complexidade do contexto e de servir como um recurso valioso para a análise posterior. Segundo Minayo (2013, p. 71),

O principal instrumento de trabalho de observação é o chamado diário de campo, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades. Respondendo a uma pergunta frequente, as informações escritas no diário de campo devem ser utilizadas pelo pesquisador quando vai fazer análise qualitativa.

O uso do diário de campo requereu disciplina e sistematização, já que precisei anotar regularmente e de maneira detalhada tudo o que observava. Essas anotações contribuíram para uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos e facilitaram a triangulação dos dados quando confrontadas com outras fontes de informação, como entrevistas e documentos.

Dentro desse cenário, as entrevistas permitiram obter informações detalhadas diretamente dos sujeitos, promovendo diálogos que enriqueceram a compreensão das experiências e percepções dos participantes. Assim, a entrevista foi uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano. Por meio dela foi possível explorar as motivações e experiências que podem passar despercebidas em outros métodos de produção dos dados. De acordo com Gil (2008, p. 109), “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social”, isso me permitiu uma interação direta com os participantes.

Assim, além da observação, as entrevistas foram fundamentais na análise dos dados. O segundo passo foi conduzir as entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes da pesquisa e as crianças. Desse modo, Ludke e André (1986, p. 34) destacam que tal ação teve a finalidade de “permitir a captação imediata e coerente de informação desejada [...]”.

Após uma semana de observação, iniciamos as entrevistas. Decidi seguir esse cronograma para que as professoras e as crianças se sentissem mais à vontade com a minha presença. Meu objetivo foi criar um ambiente acolhedor e confortável, minimizando qualquer interferência externa que pudesse influenciar as respostas. Com as professoras, levamos três dias para concluir as entrevistas, pois elas eram realizadas sempre após o término das aulas.

Todas as conversas foram gravadas para posterior transcrição. Com os estudantes, decidimos realizar as entrevistas em um único dia em cada escola. As crianças, ainda em fase de alfabetização, responderam às perguntas que foram gravadas e também fizeram desenhos. Como muitos ainda não escrevem de forma convencional, pediram minha ajuda para escrever nos desenhos (Diário de campo, 02/04/24).

De modo somatório, as entrevistas semiestruturadas permitiram fazer perguntas para esclarecer e expandir respostas, obtendo uma compreensão mais contextualizada e rica das experiências das professoras. Por sua flexibilidade, embora contenha um guia prévio, esse tipo de entrevista permitiu tanto a mim, enquanto entrevistadora, quanto às entrevistadas, fazerem perguntas adicionais não planejadas. Para Triviños (1987, p. 146), “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”.

Nesse sentido, geralmente esse tipo de entrevista começa com perguntas principais ou temas a serem abordados, porém, a sequência e o aprofundamento desses temas podem variar dependendo das respostas do entrevistado. Isso proporciona ao entrevistador aprofundar questões importantes ou seguir novas direções conforme a conversa avança. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 194),

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Assim, complementando os dados qualitativos, segui para a análise dos PPP, uma vez que “os documentos constituem também uma fonte poderosa, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (Ludke; André, 1986, p. 39). A interpretação dos documentos requereu um entendimento profundo do contexto no qual foram produzidos e foi crucial para interpretar os significados relevantes dos documentos em suas análises.

Tive acesso aos PPPs das escolas antes mesmo de iniciar a pesquisa, já que, fiz parte da comissão de avaliação da reelaboração dos PPPs no município. No entanto, antes da pesquisa, minha leitura era feita sob a perspectiva de coordenadora. Após as observações participantes e as entrevistas, revisei os PPPs com um olhar de pesquisadora, o que me permitiu uma análise mais aprofundada dos dados produzidos. Essa releitura reflexiva foi fundamental para comparar as falas e ações dos sujeitos da pesquisa, permitindo identificar alinhamentos e contradições entre o que estava registrado nos PPPs e as práticas observadas (Diário de campo, 25/04/24).

Convém lembrar que esta pesquisa observou rigorosamente os princípios éticos, preservando o anonimato dos participantes, pois citamos os nomes das escolas somente após obtermos autorização dos gestores escolares.

1.5 A organização e análise dos dados

Na pesquisa descritiva, a organização e análise de dados são fundamentais para interpretar as informações coletadas de forma estruturada. Essa etapa é crucial para garantir a clareza e a coerência das informações. A análise envolve uma descrição detalhada dos fenômenos observados, destacando características, padrões e relações que possam surgir. Assim, “os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias” (Triviños, 1987, p. 128).

Sendo assim, observei, registrei e descrevi os eventos conforme eles ocorrem naturalmente. Portanto, utilizei uma variedade de instrumentos para produzir os dados: observações, entrevistas e análise de documentos. Para Gil (2002, p. 42),

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Assim, a observação desempenhou um papel crucial em todas as fases da pesquisa. Desde a definição do problema, a formulação de hipóteses até a produção, análise e interpretação dos dados. Conforme Gil (2002), a observação é um elemento essencial no processo da pesquisa.

De mesmo modo, para a organização das análises dos dados, adotou-se os seguintes procedimentos: (1) revisão do embasamento teórico; (2) definição do objetivo que foi analisar a forma em que são tratados os conhecimentos socioespaciais nas práticas de alfabetização e letramento, pelas professoras do 1º ano, em escolas do campo, no município de Serra do Ramalho (BA); (3) observação em sala de aula dos sujeitos da pesquisa (professoras e estudantes); (4) estruturação dos dados por meio de entrevistas feitas com as professoras e estudantes observados; (5) análise documental dos PPPs; (6) registro das informações obtidas e (7) interpretação dos dados.

Todavia, para conferir credibilidade e embasamento aos resultados para a análise dos dados, foi adotada uma técnica metodológica que envolve a triangulação. Esse procedimento consistiu na combinação e análise de diferentes fontes de informação, contribuindo para a validação e aperfeiçoamento das conclusões alcançadas. Para Triviños (1987, p. 138),

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social.

De acordo com Creswell (2021), a triangulação é uma técnica que pode ser utilizada para assegurar a validade dos dados. Esse processo envolve a comparação entre diferentes fontes de informação, buscando evidências que sustentem os dados coletados e utilizando-as para construir uma base sólida na definição dos temas abordados.

Portanto, essa estratégia visou a garantir a validade dos dados obtidos e proporcionou uma compreensão mais profunda do contexto da pesquisa, incorporando diferentes perspectivas dos participantes (suas experiências, opiniões e ações).

Figura 10 — Triangulação Para Produção de Dados da Pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Conforme Minayo (2013) destaca, a triangulação é uma técnica que permite a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista, oferecendo uma maneira de construir coerência e coesão nas pesquisas. A utilização das técnicas selecionadas para obter os dados da pesquisa foi fundamental para explorar e examinar as questões iniciais do estudo.

Dessa maneira, segundo Minayo (2013), a adoção da técnica da triangulação possibilita uma abordagem da realidade, visto que permite a emergência de convergências, divergências,

questões, incertezas e desafios, promovendo assim uma discussão interativa e intersubjetiva na interpretação e análise dos dados.

Assim, durante a produção dos dados, conduzi uma análise descritiva, visando a sintetizar e a apresentar os dados de maneira acessível, dialogando com o referencial teórico adotado. Nesse processo, examinei minuciosamente as entrevistas, integrando-as às observações realizadas e à análise documental. Essa análise oportunizou a interpretação dos dados, buscando responder à questão dessa pesquisa. Logo, é importante ressaltar que essa interpretação foi conduzida considerando o contexto em que os dados foram produzidos, o que garantiu a exploração de diversas explicações para os fenômenos observados.

Portanto, os achados das análises foram comunicados de maneira clara e objetiva por meio de narrativas descritivas. Essa estratégia viabilizou que os resultados fossem apresentados de forma acessível e compreensível, possibilitando aos leitores uma compreensão dos resultados da pesquisa. Dessa forma, a combinação de rigor metodológico, triangulação de dados e comunicação eficaz dos resultados contribuiu para a qualidade do estudo conduzido durante a pesquisa.

2 CONHECIMENTOS SOCIOESPACIAIS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLAS DO CAMPO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA NOS PORTAIS BDTD E CAPES

Esta seção apresenta uma revisão sistemática realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, bem como no Catálogo de Teses e Dissertações, com o objetivo de explorar e catalogar os trabalhos acadêmicos dos últimos dez anos que abordam as contribuições do conhecimento socioespacial na alfabetização e letramento. Diante disso, a busca por esses estudos é motivada pelo reconhecimento da importância da alfabetização e do letramento no desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. Nesse contexto, a presente revisão sistemática visa a compreender de que maneira o conhecimento socioespacial pode influenciar e enriquecer tais processos educacionais.

Compreendemos que a alfabetização, de acordo Soares (2021, p. 27), é o “processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas- procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita”, ao passo que o letramento se refere às habilidades mais avançadas de uso da linguagem em situações reais e complexas. São processos distintos, porém inseparáveis, visto que ambos são importantes para o desenvolvimento da capacidade de comunicação e de participação social dos indivíduos.

No cenário educacional brasileiro, a reflexão sobre as práticas de alfabetização e letramento ganham contornos singulares quando direcionamos nossos olhares para as escolas localizadas no campo. Em meio aos desafios e peculiaridades da educação campesina, o município de Serra do Ramalho, localizado no estado da Bahia, destaca-se como um cenário relevante por ser um município eminentemente agrário, com 35 escolas do Ensino Fundamental, de suas 41, situadas no campo. Dessa maneira, faz-se necessário construir um processo de ensino e aprendizagem pautado nos conhecimentos socioculturais de cada comunidade e que conceba o estudante como um sujeito de sua aprendizagem.

Soares (2021) destaca a alfabetização como uma construção social, que ultrapassa a simples aquisição de habilidades mecânicas de leitura e de escrita. Além disso, a autora enfatiza a importância de compreender o processo de alfabetização dentro do contexto sociocultural dos estudantes e ressalta que o letramento extrapola a habilidade de decifrar letras e palavras, pois ela exige a compreensão e o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos. Assim, Soares (2010, p. 40) afirma que

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, é o indivíduo que vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

No âmbito dessas conceituações, torna-se imprescindível considerar as contribuições teóricas sobre os conhecimentos socioespaciais, que moldam as práticas pedagógicas e influenciam diretamente a maneira como a alfabetização e o letramento são concebidos e implementados. Segundo Freire (1987), a contextualização é essencial para uma educação libertadora. Nesse sentido, compreender as realidades locais, as dinâmicas socioeconômicas e as relações humanas nas comunidades rurais de Serra do Ramalho são fundamentais para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes.

Diante disso, é importante que os professores das escolas do campo desenvolvam estratégias específicas para a alfabetização e o letramento dos estudantes, segundo Rodrigues e Bonfim (2017, p. 1275), é indispensável respeitar e valorizar “a cultura da população na qual a escola está inserida, a fim de que alunos construam suas identidades de forma positiva e valorativa”. Para isso, deve-se levar em consideração essas particularidades e necessidades das comunidades, de modo a incluir a utilização de recursos pedagógicos que valorizem a cultura e a realidade dos povos camponeses.

Nesse viés, Caldart (2008) destaca a importância de contextualizar a educação às realidades específicas das comunidades rurais, ou seja, é necessário levar em consideração não apenas as características econômicas e sociais, mas também as culturais e históricas das populações rurais. Com isso, para a autora, a educação é concebida como uma prática social, estreitamente ligada à vida das pessoas no campo, que deve valorizar as práticas cotidianas das comunidades rurais, de modo a ressaltar a importância em fortalecer a identidade dessas comunidades por meio da educação. Isso envolve reconhecer e valorizar os conhecimentos tradicionais, as práticas agrícolas sustentáveis e a cultura local como parte integrante do processo educativo. Segundo Caldart (2011, p. 110),

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

Nesse contexto, faz-se necessário considerar as contribuições dos conhecimentos socioespaciais para o processo de alfabetização e de letramento. Assim, ensinar e aprender se

entrelaçam em um processo dinâmico e interativo, em que o estudante tanto absorve informações, quanto as interpreta, questiona e reconstrói de acordo com suas vivências e percepções.

Tendo isso em vista, na temática de Conhecimentos Socioespaciais no Processo de Alfabetização e Letramento em Escolas do Campo no Município de Serra do Ramalho/BA, realizamos a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), compreendida como um procedimento metodológico que busca reunir, analisar e sintetizar todas as evidências disponíveis sobre uma determinada questão de pesquisa. De acordo Galvão e Ricarte (2019, p. 57), a revisão sistemática de literatura é:

Uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande *corpus* documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo. Explicita ainda as limitações de cada artigo analisado, bem como as limitações da própria revisão.

Com base nesse princípio, o objetivo desta revisão foi identificar trabalhos publicados nos últimos dez anos, que apresentam contribuições dos conhecimentos socioespaciais para o processo de alfabetização e letramento nas escolas do campo, bem como fornecer uma resposta objetiva e confiável à pergunta desta pesquisa: como a prática de alfabetização é realizada pelas professoras do 1º ano em escolas do campo no município de Serra do Ramalho (BA), considerando os conhecimentos socioespaciais?

2.1 Percurso metodológico

A Revisão Sistemática da Literatura é um procedimento metodológico rigoroso para a análise crítica e síntese da evidência disponível sobre uma determinada questão de pesquisa. Desse modo, segundo Castro (2001), a revisão sistemática é planejada para responder a uma pergunta específica, utilizando métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, bem como para produzir e analisar os dados desses estudos incluídos na pesquisa. Assim, para Crerswell (2021, p. 21),

A revisão de literatura cumpre vários propósitos: compartilha com o leitor os resultados de outros estudos intimamente relacionados; insere um estudo no

diálogo maior e contínuo da literatura, preenchendo lacunas e ampliando discursos anteriores.

Nessa revisão sistemática, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977), que se mostrou fundamental para a organização e interpretação dos dados em três momentos distintos: a pré-análise, a criação de categorias e a interpretação dos resultados. A metodologia de Bardin (1977) nos permitiu realizar uma filtragem criteriosa dos trabalhos encontrados, aplicando critérios de inclusão e exclusão, de modo a selecionar os estudos mais alinhados com os objetivos da pesquisa.

Ademais, a triangulação dos dados, que é a base para análise da pesquisa de campo, foi reservada exclusivamente para a análise dos dados obtidos na observação participante, na entrevista semiestruturada com as professoras e os estudantes participantes da pesquisa, bem como na análise documental. Isso permitiu uma compreensão mais profunda e contextualizada das percepções e das experiências dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nessa perspectiva, para a realização desta Revisão Sistemática, optei por seguir alguns passos metodológicos que ajudaram a definir o trajeto a ser percorrido. Dessa forma, elaborei um protocolo, o qual contém a sequência de passos necessários para sua replicação por outros pesquisadores, formados pelos seguintes elementos: (1) questão de pesquisa, (2) objetivo, (3) base de dados utilizada, (4) critérios de seleção, (5) procedimento de busca, (6) apresentação dos resultados e (7) tratamento dos dados e discussão. Com isso, o Quadro 1 apresenta informações mais detalhadas sobre esses elementos.

Quadro 1 — Protocolo para Revisão Sistemática de Literatura

Questão de pesquisa	
Como os conhecimentos socioespaciais são considerados nas práticas de alfabetização e letramento pelas professoras do 1º ano, em escolas do campo?	
Objetivo	
Identificar trabalhos nos últimos dez anos que tratam da contribuição dos conhecimentos socioespaciais para o processo de alfabetização e letramento em escolas do campo.	
Base de dados utilizada	
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES).	
Critérios de seleção	
Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
I – Trabalhos defendidos entre o ano de 2013 a 2023;	E – Trabalhos com resumos incompletos e que não estejam disponíveis na íntegra para acesso;

Cr�terios de sele�o	
I – Trabalhos que auxiliam no entendimento da alfabetiza�o e do letramento em escolas do campo dos anos iniciais do Ensino Fundamental;	E- Trabalhos que abordam sobre letramento liter�rio, letramento na educa�o infantil e letramento digital;
I –Trabalhos que falam sobre os conhecimentos socioespaciais no processo de alfabetiza�o e de letramento;	E- Trabalhos sobre alfabetiza�o e letramento de jovens e adultos;
I – Trabalhos pautados na metodologia qualitativa;	E- Trabalhos de alfabetiza�o matem�tica e alfabetiza�o cartogr�fica.
Procedimento de busca	
Uso dos descritores: “alfabetiza�o” “letramento” “educa�o do campo” “conhecimento socioespacial”.	
Apresenta�o dos resultados	
An�lise de Conte�do de Laurence Bardin (1977), em que ser� utilizado o software Excel para melhor interpreta�o dos dados.	
Tratamento dos dados e discuss�o	
Registro e discuss�o de todas as etapas necess�rias para a elabora�o da RSL	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O foco dessa busca incide sobre pesquisas que se alinhem   temática central — conhecimentos socioespaciais no processo de alfabetiza o e letramento em escolas do campo. Assim, a singularidade desses estudos reside na sua capacidade de considerar as particularidades do contexto escolar rural, compreendendo a rela o entre conhecimento socioespacial, alfabetiza o e letramento no processo ensino aprendizagem.

2.2 Apresenta o dos resultados

Durante a revisão sistemática, os dados e informa es dos estudos selecionados foram extraídos e analisados de maneira minuciosa e organizada. Além disso, foram utilizados os programas Excel e Word na organiza o e na síntese dos dados/tabelas, embasados na Análise de Conteúdo elaborada por Bardin (1977). A análise de conteúdo engloba um conjunto de métodos destinados a examinar as comunica es, com o intuito de alcançar, por meio de procedimentos sistemáticos, os objetivos de descrever o conteúdo das mensagens. Isso inclui indicadores tanto quantitativos quanto qualitativos, que permitem inferências sobre os conhecimentos relacionados às condi es de produ o e de recep o dessas mensagens.

Dessa maneira, para Bardin (1977), a análise de conteúdo “  um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfei amento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 1977, p. 11).

Sendo assim, a autora enfatiza a importância de uma abordagem metódica, que permitisse a categorização e a síntese dos resultados para identificar padrões, tendências ou lacunas no conhecimento existente sobre o tema em questão. Somado a isso, concordamos com o que a autora francesa Kitchenham (2007) defende: a Revisão Sistemática de Literatura representa um procedimento para avaliar e interpretar todas as pesquisas relevantes disponíveis sobre uma questão específica, área de estudo ou fenômeno de interesse.

Nesse sentido, a autora destaca que a Revisão Sistemática tem o propósito de fornecer uma avaliação imparcial de um tópico de pesquisa, mediante a utilização de uma metodologia confiável, rigorosa e passível de verificação. Essa abordagem metodológica reforça a importância de um processo estruturado e criterioso na análise e na síntese das informações disponíveis, garantindo um resultado abrangente e fundamentado no tema em questão.

Partindo desse pressuposto, após estabelecer de forma clara e concisa a pergunta de pesquisa, procedeu-se à seleção de trabalhos encontrados nas bases de dados e fontes de informação, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da (CAPES). Além disso, realizou-se a busca por estudos pertinentes, os quais foram cuidadosamente selecionados e seus dados sintetizados.

2.3 Análise na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que a alfabetização deve ser um processo que vai além da mera decodificação de letras e palavras, integrando práticas de letramento que promovam o desenvolvimento das competências de necessárias para a leitura crítica e para a produção de textos significativos. Nesse contexto, os conhecimentos socioespaciais tornam-se essenciais no processo de alfabetização e letramento em escolas do campo, pois permite que os estudantes compreendam e se posicionem no mundo diante de suas vivências e do espaço que ocupam.

Os conhecimentos socioespaciais possibilitam que os estudantes das escolas do campo construam uma relação mais profunda com o ambiente em que vivem, compreendendo as dinâmicas sociais, culturais e ambientais que influenciam seu cotidiano. Dessa forma, o processo de alfabetização além de promover o domínio da leitura e escrita, também fortalece a identidade dos estudantes, valorizando o saber local e conectando-os a uma visão mais ampla e crítica do espaço em que estão inseridos.

Nesse contexto, o processo de revisão sistemática foi conduzido e teve como corte temporal os anos de 2013 a 2023, isso porque as políticas educacionais ao longo desses dez anos têm influenciado a forma como a alfabetização e o letramento são abordados nas escolas, sobretudo em relação à importância da formação de professores, à utilização de métodos baseados em evidências e à inclusão de estratégias para atender às necessidades de todos os estudantes. Embora não haja uma lei específica que comprove as mudanças na alfabetização e letramento nos últimos anos, as diretrizes educacionais, como a BNCC e políticas implementadas, refletem a evolução dos métodos de ensino e de aprendizagem, levando em conta aspectos mais amplos do processo educacional.

Nesse segmento, durante o mês de novembro de 2023, foram iniciadas as buscas nos bancos de dados da BDTD e da CAPES por trabalhos que tinham como foco os conhecimentos socioespaciais no processo de alfabetização e de letramento, para tanto, foram utilizados os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos no protocolo de pesquisa. Todavia, levando em consideração a especificidade do tema, optou-se por conduzir a pesquisa utilizando os booleanos OR e AND, bem como os descritores “alfabetização”, “letramento”, “escolas do campo” e “conhecimento socioespacial”, os quais foram inseridos entre aspas para precisão na busca.

Dessa forma, o Quadro 2, a seguir, apresenta a quantidade de trabalhos disponíveis na extensa biblioteca digital BDTB.

Quadro 2 — Detalhamento da Busca na Base de Dados da BDTD

Pesquisa	Descritores / Equação	Total de Trabalhos
01	“+alfabetização” OR “+letramento”	6.662
02	“+alfabetização” OR “+escola do campo”	4.113
03	“+alfabetização” OR “+conhecimento socioespacial”	3.317
04	“+letramento” OR “+escola do campo”	4.924
05	“+escola do campo” OR “+conhecimento socioespacial”	835
06	“+alfabetização” AND “+letramento”	789
07	“+alfabetização” AND “+escola do campo”	37
08	“+alfabetização” AND “+conhecimento socioespacial”	0
09	“+alfabetização” AND “+letramento” AND “+escola do campo”	15
10	“+alfabetização” AND “+letramento” AND “+escola do campo” AND “+conhecimento socio espacial”	0

Fonte: elaborado pela autora (2023).

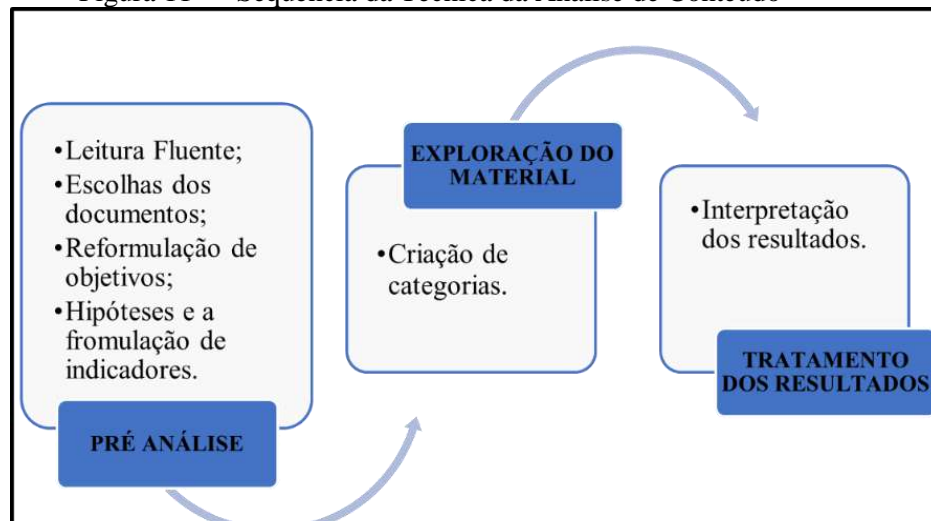
Diante disso, a mera localização desses estudos não foi suficiente, o próximo passo revestiu-se de extrema importância, exigindo a identificação, a avaliação e a síntese minuciosa das pesquisas encontradas. Sendo assim, cada estudo foi submetido a uma análise criteriosa

para determinar sua relevância, qualidade metodológica e contribuição para a compreensão do tema em questão. Com isso, percebe-se, diante do quadro ora apresentado, que após essa busca minuciosa, não encontramos nenhum trabalho que correspondesse diretamente ao descritor “+alfabetização” AND “+letramento” AND “+escola do campo” AND “+conhecimento socioespacial”. Este desafio nos leva a considerar a possível lacuna de estudos nesse domínio específico, revelando áreas potenciais para futuras pesquisas e contribuições acadêmicas.

Nesse sentido, após a coleta de todo o material bibliográfico disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses, procedeu-se a análise dos resumos das obras e a catalogação das dissertações, tendo como base a técnica de Bardin (1977) para revisão sistemática, que visa a garantir a objetividade e a confiabilidade do processo, possibilitando uma análise crítica e fundamentada na literatura existente, agregando, assim, valor ao conhecimento acadêmico ou científico sobre o tema estudado. Dessa forma, a Análise de Conteúdo foi realizada em três etapas, a saber: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados. Esses três estágios são componentes essenciais do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1997), pois fornecem estrutura e rigor ao processo de revisão sistemática.

Na Figura 11, adiante, descrevemos as etapas propostas por Bardin (1977), uma vez que a técnica elaborada pela referida autora constitui um processo estruturado e minucioso, que busca compreender e interpretar o significado do material analisado.

Figura 11 — Sequência da Técnica da Análise de Conteúdo



Fonte: adaptado de Sousa (2019).

Nessa perspectiva, a pré-análise representou a fase inicial e fundamental da revisão sistemática, consistindo na organização e na preparação dos dados obtidos. Dessa forma, realizamos as primeiras leituras e classificações iniciais para compreender o conteúdo em sua

amplitude. De acordo com Bardin (1977, p. 95), essa “é a fase de organização propriamente dita”. Tal etapa envolveu uma imersão cuidadosa no material coletado e foi crucial para garantir uma compreensão abrangente do *corpus* de dados e para informar as próximas etapas da pesquisa.

Desse modo, nesse percurso observamos as regras da “exaustividade”, pois Bardin (1977) estipula que o pesquisador deve tentar cobrir todo o material disponível relevante para a pesquisa. Isso implica uma busca abrangente e minuciosa por dados, de forma a não deixar lacunas que possam comprometer a análise. Afinal, a exaustividade visa a garantir que nenhum aspecto relevante seja negligenciado e que a compreensão do fenômeno em estudo seja completa. Assim, há a “representatividade” que enfatizou a importância de selecionar amostras de dados que sejam representativas do universo que está sendo estudado, e, por fim, existe a “homogeneidade”, que diz respeito à consistência e uniformidade dos dados coletados. Isso significa que tais dados devem ser comparáveis e compatíveis entre si, para que a análise possa ser realizada de maneira coerente e significativa. Segundo Moraes (1999, p. 5),

[...] para a definição das unidades de análise [...] pode-se manter os documentos ou mensagens em sua forma íntegra ou pode-se dividi-los em unidades menores. A decisão sobre o que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados.

Partindo desse princípio, realizou-se a leitura dos trabalhos que se encaixavam nos critérios de inclusão estabelecidos, analisando, cuidadosamente, títulos e resumos que seguissem os parâmetros estabelecidos no protocolo da pesquisa. O propósito era obter uma visão panorâmica do conteúdo. Isso porque ao catalogar os trabalhos, percebeu-se a duplicidade de publicação, totalizando, assim, catorze trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Nesse viés, conforme sugerido por Bardin (1977), é crucial seguir alguns passos específicos nesse processo de pré-análise, e, portanto, adotou-se uma abordagem flexível ao material disponível, buscando compreender sua essência e conteúdo. Em seguida, foi necessário decidir quais documentos seriam objetos de análise e que estavam disponíveis na íntegra, isso porque essa fase da “pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, abertas, por oposição à exploração sistemática dos documentos” (Bardin, 1977, p. 96).

Ademais, a formação do *corpus*, de acordo com Bardin (1977, p. 96), é o conjunto dos documentos designados para serem submetidos aos procedimentos analíticos que considerou

critérios como abrangência, representatividade, consistência e relevância. Tal procedimento teve o propósito de garantir a qualidade e a pertinência do material selecionado, organizando-os de maneira apropriada para a execução da análise subsequente.

Esta etapa de pré-análise revelou-se crucial, assegurando uma condução consistente e alinhada com os propósitos da pesquisa, facilitando a interpretação dos dados e a extração de informações relevantes do material analisado. Esse processo permitiu selecionar estudos relevantes, incluindo-os ou excluindo-os conforme os critérios pré-determinados, ao mesmo tempo em que extraia as informações detalhadas para a análise, uma vez que extraímos “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 1997, p. 100).

Em seguida, ocorreu a fase exploração do material, que “consiste essencialmente de operações de codificação” (Bardin, 1977, p. 101). Assim, foi feita a leitura aprofundada do conteúdo, identificando unidades de análises relevantes e agrupando-as em categorias temáticas, o que implicou na transformação dos dados brutos do texto em representações do conteúdo que capturam suas características, mediante processo de recorte, agregação e enumeração. Essa etapa foi fundamental para criar uma base sólida para a análise posterior, permitindo analisar profundamente o material coletado.

Além disso, ocorreu a fase de exploração do material, que “consiste essencialmente de operações de codificação” (Bardin, 1977, p. 101). Com isso, foram identificadas as unidades de análises relevantes, agrupando-as em categorias temáticas, o que implicou na transformação dos dados brutos do texto em representações do conteúdo que capturam suas características, por meio do processo de recorte, agregação e enumeração.

Por fim, o tratamento dos resultados proporcionou a interpretação dos dados, organizando-os e apresentando-os de forma a permitir a extração de conclusões e formulações de hipóteses consistentes. Essa etapa compreendeu a síntese das descobertas, a identificação de tendências e lacunas, tal como a elaboração de inferências que contribuiriam para a resposta à questão da pesquisa.

Ao fornecer elementos para a organização dos resultados, Bardin (1977) destaca a importância da inferência como uma forma controlada de interpretação. Dessa forma, a autora sugere que essa interpretação pode se basear nos elementos fundamentais da comunicação clássica: a mensagem, seu significado e código, juntamente com o meio ou canal de transmissão, além do emissor e receptor.

Nesse processo, filtrou-se as obras mais pertinentes ao tema proposto, selecionando aquelas que mais se alinhavam com a pesquisa e estavam disponíveis na íntegra no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para além disso, analisou-se os critérios de inclusão e exclusão, logo, dos 14 trabalhos encontrados, 4 não estavam disponíveis no banco de dados e 4 não estavam alinhados à temática da pesquisa. De modo que chegou-se, então, à filtragem de seis trabalhos. Para facilitar o reconhecimento desses trabalhos, eles foram categorizados como D1, D2, D3, D4, D5 e D6 em que ‘D’ se refere à Dissertação. Como mostra o Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 — Pesquisas Selecionadas por título e autor(a)

Ordem	Título	Autor
D1	Os jogos como ferramenta de aprendizagem na alfabetização em uma escola do campo	Marlendes de Fátima Evaristo
D2	Alfabetização e Letramento nas escolas do campo de Concórdia: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano	Schiavini, Andreia Cadorin
D3	Prática de letramento e alfabetização em sala multisseriada no campo	Silva, Grace Kelly de Assis
D4	Práticas de Letramento em uma Escola do Campo: Uma Análise na Disciplina de Língua Portuguesa	Elizabeth Aparecida de Carvalho
D5	Educação do Campo e o Letramento dos Professores: Na busca por uma educação como prática da liberdade – estudo de caso na Rede de Ensino Municipal de Pelotas	Andréa Wahlbrink Padilha da Silva
D6	A Construção da Leitura Mediada por Jogos Pedagógicos em Classe Multisseriada	Greice Bettoni

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Observa-se que os trabalhos examinados exibem em seus títulos termos como “alfabetização”, “letramento” e “escola do campo”. Embora na D6 os descritores não estejam nos títulos, eles foram identificados como palavras-chave, porém, ficou evidente a ausência de trabalhos que apresentassem o descritor “conhecimento socioespacial”. Desse modo, continuando a análise, foi elaborada uma tabela que contém informações sobre as instituições, anos e estados em que as defesas foram realizadas.

Quadro 4 — Instituições de pesquisa, ano e estado das defesas dos trabalhos

Código	Instituição de Defesa	Ano	Estado
D1	Universidade Federal de Minas Gerais	2017	Minas Gerais
D2	Universidade Federal da Fronteira do Sul	2018	Santa Catarina
D3	Universidade Federal de Campina Grande	2018	Paraíba
D4	Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação	2017	Minas Gerais
D5	Universidade Federal de Pelotas	2015	Rio Grande do Sul
D6	Universidade de Caxias do Sul	2018	Rio Grande do Sul

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Este levantamento revelou que, nos trabalhos analisados, entre o período de 2013 a 2023, a maioria foi publicada no ano de 2018, distribuídos em diferentes estados. Com base na análise dos trabalhos, foi possível notar a recorrência dos descritores “alfabetização”, “letramento” e “educação do campo” nas palavras-chave dos resumos, como demonstrado no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 — Palavras-chave adotadas nas pesquisas escolhidas

Código	Palavras-chave utilizadas nas pesquisas selecionadas
D1	Jogos; Alfabetização; Letramento; Educação do Campo.
D2	Alfabetização; Letramento; Educação do Campo.
D3	Práticas de letramento; Alfabetização e Letramento; Multisseriadas; Estudo de Caso; Educação do Campo.
D4	Letramento; Educação do Campo; Prática Pedagógica
D5	Letramento dos professores; Educação do Campo; Educação como prática da liberdade; Visão social de mundo.
D6	Leitura; Jogos pedagógicos; Classes multisseriadas; Escola do campo; Alfabetização e letramento.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Embora a pesquisa não esteja centrada em turmas de classes multisseriadas, optou-se por analisar esses trabalhos devido à ausência de estudos específicos sobre turmas seriadas na biblioteca digital BDTD. Essa decisão possibilitou a exploração das temáticas investigadas. Apesar da falta de trabalhos focados nos conhecimentos socioespaciais, as análises realizadas proporcionaram uma visão enriquecedora sobre a alfabetização e o letramento em escolas do campo, oferecendo um panorama relevante para esses contextos. Assim, após uma análise criteriosa e a organização dos dados, apresento, a seguir, os resultados dos estudos selecionados.

O D1 é um trabalho de natureza qualitativa, constitui-se em uma pesquisa realizada nos anos letivos de 2014 e 2015 em uma escola do campo, nele, buscou-se investigar não apenas a aplicação dos jogos, como também a transformação nos recursos didáticos adotados pela professora e a revisão das diretrizes do PNAIC, alinhadas com as especificidades das Escolas do Campo, conforme as orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica.

Além disso, os resultados obtidos com esse trabalho abrem espaço para um diálogo essencial sobre o ensino da leitura e de escrita nas escolas rurais, visto que promove uma reflexão profunda sobre estratégias educacionais mais impactantes e inclusivas, que reconheçam os estudantes como agentes fundamentais na construção do próprio conhecimento. Essa pesquisa traz à tona a necessidade de repensar tanto os métodos de alfabetização, quanto

os materiais utilizados, visando a uma prática educativa mais engajadora e adaptada ao contexto específico das comunidades rurais.

Ademais, Soares (2003) critica abordagens tradicionais que priorizam apenas um método de alfabetização, defendendo a ideia de que diferentes métodos e estratégias devem ser combinados e adaptados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. Segundo Soares (2023, p. 11),

um problema sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotam [...].

Soares (2023) enfatiza a relevância de um ensino que leve em conta o contexto sociocultural dos estudantes, incorporando práticas de letramento que se conectem com suas experiências de vida. Além do mais, a autora argumenta que a alfabetização não deve se limitar a um conjunto de regras fixas, mas ser flexível e adaptável, levando em consideração a diversidade de contextos e de realidades em que os estudantes estão inseridos.

Nesse segmento, a pesquisa D2 buscou identificar as perspectivas de alfabetização e de letramento refletidas nos cadernos dos estudantes do primeiro ano. Com base na fala de Ferreira (1999, p. 23),

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita.

Sendo assim, percebe-se que os estudos da pesquisa D2 lançou luzes sobre uma inquietação que permeia o universo da alfabetização, que é a concentração excessiva nos aspectos técnicos e isolados desse processo, os quais, frequentemente, são dissociados das interações sociais. Afinal, seus achados destacam a prevalência de uma preocupação intensa com os elementos específicos da leitura e de escrita, sem considerar de forma integral o contexto social em que essas habilidades são aplicadas. Diante disso, destaca-se que o espaço geográfico oferece uma gama de oportunidades para enriquecer o processo de alfabetização, permitindo que os estudantes explorem o mundo ao seu redor e desenvolvam habilidades de leitura e de escrita de maneira contextualizada.

Desta forma, a pesquisa D2 destaca a necessidade de reconhecer a alfabetização como um processo vivo e em constante interação com as práticas sociais. Não se trata apenas de

aprender a ler e escrever, mas de adquirir competências que permitam aos indivíduos interpretar, questionar, interagir e se expressar no mundo que os cerca. Com isso, a alfabetização, quando dissociada das práticas sociais, corre o risco de se tornar um conjunto de habilidades isoladas, desconectadas do propósito maior de capacitar as pessoas a participarem plenamente da sociedade (Soares, 2021).

A pesquisa D3 teve como propósito investigar e compreender o processo de letramento e de alfabetização em uma sala de aula multisseriada em área rural. Seus objetivos específicos envolveram a descrição e a análise da prática de letramento e de alfabetização promovida pela professora, a identificação dos eventos de letramento presentes na dinâmica da sala de aula e a elucidação da concepção que guia a abordagem alfabetizadora adotada pela docente.

Essa abordagem contextualizada se revelou fundamental para o aprimoramento das práticas de alfabetização e de letramento em sala de aula, evidenciando a riqueza das estratégias utilizadas pela professora. Essas ações têm contribuído significativamente para o processo de aprendizagem, oferecendo um ambiente enriquecedor e adaptado às necessidades dos estudantes em um contexto rural.

O trabalho D4 foi um estudo conduzido na esfera da Educação do Campo que explorou as Práticas de Letramento e sua relação com os Estudos de Letramentos Sociais, especialmente embasados nas teorias de Brian Street. Assim, o foco da pesquisa foi descrever as estratégias que promovem a formação de indivíduos alfabetizados, cujos sujeitos não apenas compreenderam os aspectos linguísticos, históricos e tecnológicos, como valorizam profundamente o ambiente em que vivem, seus conhecimentos e a cultura local.

Desse modo, no contexto das práticas de letramento, Carvalho (2010) destacou a abordagem pedagógica da educadora, incorporando elementos da psicogênese da língua escrita e os estudos sobre letramento, em diálogo com a visão de Brian Street. Todavia, o trabalho mostra a importância da intervenção direta da educadora no processo de letramento, facilitando a aprendizagem dos estudantes. Além disso, a educadora, influenciada pelas ideias de Street, partiu do conhecimento prévio de cada estudante, conduzindo-os gradualmente em direção à forma convencional de leitura e de escrita, como isso, promovendo o desenvolvimento do letramento de maneira contextualizada.

De modo somatório, na pesquisa D5 foi realizado um estudo a respeito do fenômeno do letramento, com enfoque na instrução em alfabetização fornecida aos professores. Logo, o propósito dessa investigação foi fornecer informações importantes para considerar e analisar os processos de letramento que ocorrem nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Já o objetivo

primordial foi examinar as restrições e as oportunidades envolvidas na aplicação do conceito de letramento, de forma mais abrangente e profunda, no contexto das práticas de leitura e de escrita, na rotina educacional de uma escola localizada em área rural.

A pesquisa, por sua vez, buscou compreender os limites e as potencialidades inerentes à aplicação do conceito de letramento, em sua vertente mais ampla e radical. Isso se deu especialmente no contexto do desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita, considerando a dinâmica do cotidiano de uma instituição de ensino situada em área rural, em que os desafios e particularidades do contexto tornam-se elementos essenciais na equação educativa.

Ao fazer essa análise, a pesquisadora procurou descrever, como também compreender a interação entre as teorias do letramento e sua prática no contexto escolar. Contudo, foi fundamental investigar como esses professores, atuando como agentes-chave nesse processo, adaptam e aplicam essas teorias em suas aulas diárias, levando em consideração as características específicas de uma comunidade escolar rural.

No trabalho D6 foi realizado um levantamento sobre o potencial dos recursos lúdicos, no contexto educacional, para aprimorar as habilidades de leitura durante o processo de alfabetização. Assim, a pesquisa foi conduzida em uma instituição de ensino rural, onde turmas de 1º e 2º anos compartilhavam a mesma sala, permitindo uma análise da prática pedagógica em relação ao emprego de jogos na promoção da leitura.

Ademais, os resultados destacaram o uso de jogos pedagógicos como ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem, especialmente no desenvolvimento da habilidade de leitura sob orientação do corpo docente. Tanto os jogos em grupo quanto os individuais proporcionaram oportunidades distintas, permitindo momentos de leitura em voz alta e silenciosa, a análise de sílabas e a composição de palavras e frases.

Portanto, ao finalizar as buscas na biblioteca digital BDTD, seguiu-se a linha de raciocínio proposta por Romanowski e Ens (2006), quando argumentam que não devemos restringir nossa busca por conhecimento a uma única fonte de dados, então, continuamos a pesquisa, direcionando a atenção para o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

2.4 Análise no Catálogo de Teses e Dissertações.

Na pesquisa realizada na CAPES, adotou-se uma estratégia de busca mediante a utilização do operador booleano OR e AND, filtrando os trabalhos nos últimos dez anos, cujos resultados estão elencados no Quadro 6, que segue:

Quadro 6 — Detalhamento da busca na base de dados da CAPES

Pesquisa	Descritores / Equação	Total de trabalhos
01	“alfabetização” OR “letramento”	12.635
02	“alfabetização” OR “escola do campo”	5.656
03	“alfabetização” OR “conhecimento socioespacial”	4.870
04	“alfabetização” AND “letramento”	947
05	“alfabetização” AND “escola do campo”	52
06	“alfabetização” AND “conhecimento socioespacial”	0
09	“alfabetização” AND “letramento” AND “escola do campo”	25
10	“alfabetização” AND “letramento” AND “escola do campo” AND “conhecimento socio espacial”	0

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nesse sentido, o Quadro 6, ora apresentado, expõe a quantidade de trabalhos realizados e catalogados na CAPES nos últimos dez anos. Após a análise dos 25 trabalhos encontrados, em que se usou os descritores “alfabetização”, “letramento”, “escola do campo” e “conhecimento socioespacial”, acompanhado do booleano AND, foi observado que dois trabalhos não estavam disponíveis na íntegra e três estavam acessíveis, tanto na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), quanto na CAPES. Portanto, em função dos critérios de inclusão e exclusão, foram analisados seis trabalhos, denominados como D7, D8, D9, D10 e D11, cujo D representa dissertação.

Quadro 7 — Pesquisas selecionadas, título, autor(a) e ano

Ordem	Título	Autor	Ano
D7	Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Alfabetização e Letramento: Estudo em uma Escola do Campo	Eliane de Souza Silva	2014
D8	Eventos e Práticas de Letramento do Alfabetizador no Processo de Letramento Social do Aluno: Experiências em Escolas do Campo e da Cidade	Maria Lucinária Lustosa de Araújo	2016
D9	Prática Pedagógica na Perspectiva do Letramento em Escola Pública No/Do Campo	Adriana Almeida Veiga	2019
D10	O Ensino da Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental e a Educação do Campo: Estudo de Caso no Município de Canguçu/RS	Jéssica Moara da Cunha Tessmann	2016
D11	Alfabetização em Classes Multisseriadas em escolas do/no campo: entre lugares da leitura e da escrita.	Dilmar Rodrigues da Silva Junior	2022

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Kitchenham (2007) enfatiza a importância das revisões sistemáticas como uma abordagem rigorosa para sintetizar e avaliar as evidências existentes em um determinado campo. Para isso, destaca-se que as revisões sistemáticas tanto compilam estudos relevantes, quanto seguem um processo transparente e criterioso para identificar e avaliar esses estudos.

Portanto, ao unir os acervos das duas bibliotecas, um total de onze trabalhos foram examinados, em que se procedeu com uma análise detalhada, pela utilização dos mesmos critérios de inclusão e de exclusão, estabelecidos no protocolo desta pesquisa e alinhados com o pensamento de Bardin (1977) para chegar aos resultados desejados. Esses critérios foram fundamentais para identificar os trabalhos que se alinham precisamente com os objetivos do estudo, ao mesmo tempo em que auxiliaram a descartar aqueles que não atendiam aos requisitos pré-estabelecidos.

Este processo de triagem minuciosa culminou em um conjunto final de trabalhos considerados mais pertinentes e alinhados aos objetivos de investigação. Esta etapa crucial de filtragem e de avaliação garantiu a qualidade dos materiais que foram analisados e incorporados à pesquisa. Sendo assim, durante a pesquisa na CAPES, foram identificados dois estudos sobre geografia no contexto da alfabetização. Embora esses trabalhos não estivessem diretamente alinhados com o foco da pesquisa, optamos por analisar um deles, por se aproximar mais do tema, o qual abordava o ensino da geografia e sua contribuição no processo de alfabetização.

Nessa seara, baseando-se nesse princípio, o Quadro 8, adiante, categoriza as palavras-chave utilizadas nas pesquisas selecionadas.

Quadro 8 — Palavras-chave adotadas nas pesquisas escolhidas nas CAPES

Código	Palavras-chave utilizada nas pesquisas selecionadas
D7	Alfabetização. Letramento. Práticas pedagógicas. Educação do campo.
D8	Letramento. Alfabetização. Eventos e Práticas de letramento.
D9	Alfabetização. Educação do Campo. Letramento. Prática Pedagógica.
D10	Alfabetização Cartográfica. Geografia. Cartografia. Educação Rural.
D11	Alfabetização. Letramento. Classes Multisseriadas. Educação Do Campo. Leitura e Escrita.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Diante disso, nas palavras-chave é evidente que o termo “alfabetização” está presente em todos os trabalhos. Esse aumento reflete um renovado interesse e uma preocupação crescente com o desenvolvimento de métodos e de abordagens eficazes para promover a alfabetização, aprimorando as habilidades de leitura e de escrita. Essa tendência em focar nessa área essencial da educação evidencia a busca por estratégias mais eficazes para garantir o desenvolvimento adequado das competências linguísticas dos educandos.

Nesse viés, a abordagem de alfabetização adotada na D7 considera a aprendizagem do sistema alfabético, assim como as dinâmicas sociais associadas à leitura e à escrita em diversos ambientes. Ademais, após reflexões e análises sobre a metodologia de ensino na escola, particularmente no ambiente da sala de aula, o foco da pesquisa foi direcionado à prática da

docente de Língua Portuguesa e ao apoio às séries iniciais do ensino fundamental em uma instituição pública. Ainda, o objeto de investigação concentrou-se na observação da prática pedagógica. Por isso, o foco principal da pesquisa consistiu na análise das estratégias de alfabetização e de habilidades de leitura e de escrita na disciplina de Língua Portuguesa, bem como no suporte oferecido, direcionados ao 5º ano do ensino fundamental. Este estudo foi conduzido na Escola Rural Municipal Rosa Picheth, situada no município de Araucária, Paraná, Brasil.

Na pesquisa D8 destaca-se que a fase da alfabetização é uma das etapas fundamentais na jornada educacional de um indivíduo, frequentemente ela marca o primeiro contato formal com a leitura e a escrita. Nesse sentido, a escola desempenha um papel essencial ao proporcionar essa introdução, especialmente considerando a sociedade contemporânea, orientada pela informação, conhecimento e tecnologias, em que a leitura e a escrita são empregadas em variados contextos e por meio de distintos formatos de textos. Sendo assim,

A criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita (Soares, 2004, p. 100).

Dessa forma, compreendendo essa dinâmica, percebe-se que um modelo de alfabetização baseado exclusivamente na instrução do código escrito já não atende adequadamente às necessidades dessa sociedade em evolução. Com isso, o foco deste trabalho reside na investigação das práticas e dos contextos de letramento empregados por professores alfabetizadores para fomentar o desenvolvimento social por meio da alfabetização dos alunos.

Diante dessa análise, foi observado que as professoras responsáveis pela alfabetização não estão promovendo o desenvolvimento do letramento social de seus alunos. Isso porque suas abordagens de letramento estão restritas apenas ao ensino e ao aprendizado da língua em sua funcionalidade básica, considerando-a como um objeto isolado, sem levar em conta suas interações sociais.

No que concerne à pesquisa D9, foi problematizada a contribuição da prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo, para tanto foi mostrado que as práticas de sala de aula, que se baseiam na realidade social do educando, têm o potencial de despertar nos estudantes o interesse pelos conhecimentos. Tendo isso em vista, ao considerar a

visão de mundo da criança, a leitura e a escrita na escola podem ser associadas às experiências em casa, na comunidade e nas interações sociais. Desse modo, ao envolver os estudantes em atividades que se conectam com seus conhecimentos e interesses sociais, os professores valorizam suas habilidades, tornando as aulas mais atrativas, agradáveis e incentivando a participação.

A abordagem pedagógica, ancorada no conceito de letramento, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na capacitação dos indivíduos que residem e trabalham em áreas rurais. Essas práticas pedagógicas visam ao fortalecimento do letramento para promover a integração social e política dos habitantes locais. Mesmo sem influência direta de movimentos sociais ou representatividade coletiva, a escola pesquisada mantém uma conexão significativa entre a comunidade e suas práticas educativas.

Nesse segmento, o trabalho D10 teve como objetivo destacar a relevância da alfabetização cartográfica em contextos escolares rurais, para isso, ressaltou os impactos positivos que essa prática traz para o crescimento cognitivo das crianças. Além disso, buscou-se compreender o papel do professor de geografia no ensino da cartografia, visando à ampliação do entendimento dos conteúdos geográficos pelos discentes, contribuindo não apenas para o domínio desses conteúdos, como também para o desenvolvimento em outras esferas e proporcionando um maior engajamento na sociedade em que estão inseridos.

Além disso, Tessmann, Duarte e Dias (2016) destacam que o ensino de geografia deve se concentrar na abordagem do espaço em suas múltiplas dimensões. Afinal, o espaço abarca uma gama complexa de elementos, pois engloba todas as estruturas, formas de organização e interações. Por conseguinte, a compreensão da constituição dos grupos sociais, a diversidade cultural e social, tal como a relação entre os seres humanos e a natureza devem ser integradas nesse processo educacional.

Dessa maneira, como pontua Cavalcanti (2005), o ensino de geografia, para ser significativo, deve ter como ponto de partida o lugar de vivência dos estudantes, para que, aos poucos, eles tenham condições de fazer conexões entre o cotidiano e as demais escalas. Nesse sentido, é essencial que o ensino de geografia propicie ao estudante uma compreensão mais profunda de seu ambiente cotidiano. Assim, a geografia deve funcionar como um conhecimento estratégico, não somente para educar o discente, como para capacitá-lo a compreender e a transformar seu entorno local e a vislumbrar o mundo em sua totalidade.

Por conseguinte, a pesquisa D11 partiu da seguinte questão central: quais métodos de leitura e de escrita são aplicados no processo de alfabetização de crianças nas turmas

multisseriadas do ambiente educacional rural? Com base nesses questionamentos, o trabalho de Silva Junior (2022) teve como objetivo principal analisar as práticas de leitura e de escrita durante o processo de alfabetização, em turmas multisseriadas no contexto da educação rural. Por meio disso, o estudo aponta que as práticas de leitura e de escrita nessas turmas não se restringem apenas à habilidade de decodificação e codificação, mas valorizam a diversidade de gêneros discursivos presentes no dia a dia das crianças, contemplando tanto o letramento escolar quanto o social.

Sem dúvida, a alfabetização e o letramento são marcos cruciais na jornada educacional de qualquer pessoa. Contudo, ao aprofundarmos nossas análises, torna-se claro que há uma lacuna substancial no âmbito dos conhecimentos socioespaciais nesse processo fundamental. Contudo, ao considerarmos o mundo que cerca o aprendiz, percebemos que há uma carência na abordagem dos conhecimentos que se estendem para além das palavras e letras, uma vez que, Segundo Soares (2003), letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do educando.

Portanto, a alfabetização transcende a mera decodificação de letras e palavras; ela é um processo que deve estar intrinsecamente conectado às realidades sociais e espaciais dos educandos. Dessa forma, compreender o ambiente ao redor, as relações sociais, as diversidades culturais e a geografia local são aspectos cruciais para a construção de significados na aprendizagem.

Assim sendo, a revisão sistemática realizada ofereceu uma visão ampla e esclarecedora sobre os estudos dedicados à alfabetização e ao letramento. Entretanto, o que se destaca é a escassez de trabalhos que direcionam seu foco para as influências socioespaciais nesse processo de aprendizagem.

No entanto, a lacuna identificada nesta revisão sistemática revela um descompasso entre as demandas do mundo contemporâneo e as práticas educacionais vigentes. Isso porque a sociedade atual exige indivíduos capazes de compreender e interagir de forma crítica e reflexiva com o espaço em que estão inseridos. Além do mais, a falta de ênfase nos conhecimentos socioespaciais na alfabetização pode resultar em uma formação limitada, incapaz de preparar os discentes para os desafios de uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada.

Nesse sentido, a constatação da carência de estudos que explorem as contribuições socioespaciais para a alfabetização e letramento revela um campo promissor e, ao mesmo tempo, pouco explorado. Esse cenário instiga uma reflexão profunda sobre a necessidade de compreender como o ambiente, assim como as dinâmicas sociais e espaciais impactam o

processo de aprendizagem da leitura e da escrita. É nesse ponto que se delinea uma oportunidade de pesquisa crucial para desvendar elementos como o contexto urbano, o rural, ou mesmo a distribuição dos recursos educacionais e a interação com o espaço físico, que influenciam no desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Ao preencher essa lacuna passa a haver tanto um fortalecimento da formação dos educandos, quanto para a construção de cidadãos mais conscientes, engajados e capazes de participar ativamente na sociedade. Dessa maneira, a integração dos conhecimentos socioespaciais na alfabetização além de ser uma questão educacional, é, também, indispensável para o desenvolvimento pleno e sustentável da sociedade como um todo.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLAS DO CAMPO

Nesta seção, analisamos a alfabetização e o letramento em escolas campesinas, para tanto, apresentamos as concepções das professoras sobre alfabetização e letramento nessas escolas, bem como as percepções dos estudantes sobre o campo, sua escola e sua comunidade.

Originária dos movimentos sociais, a educação do campo emerge em meio a um cenário de reivindicações e de conflitos, clamando pela intervenção estatal nas áreas rurais. Essa demanda visa a estabelecer políticas públicas que assegurem os direitos sociais da população que reside e depende da agricultura. Caldart (2008, p. 71-72) considera que

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas.

Ademais, a Educação do Campo pode ser compreendida como fenômeno social, constituída por aspectos culturais, políticos e econômicos. Para Arroyo (2004, p. 52), “uma escola do campo tem uma especificidade que é inerente a histórica luta de resistência camponesa. Os seus valores singulares que vão em direção contrária aos valores burgueses”. Nesse sentido, podemos inferir que a alfabetização e o letramento em escolas do campo precisam ser significativos, delineados conforme a realidade dos sujeitos que o integram, oferecendo uma educação contextualizada, valorizando a cultura, a identidade local, o espaço. Ela igualmente precisa estimular a pesquisa e o desenvolvimento de habilidades práticas para a vida no campo.

Assim, a educação do campo fundamenta-se nos princípios da educação popular, pois, promove uma integração entre educação e trabalho, reconhece a importância dos educadores e dos movimentos sociais populares, além de permitir que as próprias comunidades participem ativamente na concepção e na realização de sua educação por meio do seu trabalho gerando conhecimento de forma colaborativa. Dessa forma,

A Educação do Campo deve ser compreendida como resultado de diversas lutas sociais populares, que historicamente reivindicam a construção de marcos políticos e legais que assegurem a efetivação de um projeto educacional do povo do campo (Serra do Ramalho, 2019, Referencial Curricular, p. 34).

Por conseguinte, é essencial reconhecer que a educação do campo deve preparar os estudantes para lidar com os desafios específicos enfrentados em suas realidades, capacitando-

os para serem agentes de transformação em suas comunidades. Isso requer que se promova o desenvolvimento rural e a justiça social. Portanto, pensar na educação do campo apenas como uma questão de ajuste curricular é ignorar toda a complexidade e a riqueza que ela envolve. Além de tudo, é necessário ir além das polarizações e reconhecer a importância de políticas públicas que garantam o direito à educação do campo, respeitando e valorizando as diversas realidades e demandas das comunidades rurais.

Sendo assim, as escolas do campo podem estimular o processo de aprendizagem em função da realidade local. Afinal, ao explorar as particularidades do ambiente, os estudantes podem desenvolver habilidades de investigação, leitura, escrita e análise crítica, além de valorizar os recursos naturais que se enraízam na cultura e nas tradições das comunidades que a escola serve. Isso exige o reconhecimento de que a educação extrapola as paredes da sala de aula e atua como um reflexo da riqueza e da diversidade cultural das pessoas que a compõem (Rodrigues; Bonfim, 2017).

Todavia, a educação do campo não é apenas uma questão de transferir os conteúdos ensinados nas escolas urbanas para ambientes rurais. É muito mais do que isso. Envolve compreender e valorizar as especificidades culturais, econômicas, ambientais e sociais das comunidades rurais, reconhecendo as demandas e os direitos dos camponeses à educação que seja, contextualizada e significativa para suas vidas e para o desenvolvimento de suas comunidades. Segundo Neves (2021, p. 114),

Pensar a educação do campo apenas pela polarização e ajuste curricular entre o que se trabalha na cidade e no campo é desvirtuar a realidade que a produz, isto é, a luta por políticas públicas que garantam ao camponês o direito a educação no e do campo.

Dessa forma, no contexto da Educação do Campo, o currículo deve ser construído com base nas necessidades concretas dos estudantes, elaborado por muitas mãos e múltiplos olhares, composto por saberes próprios das comunidades e em diálogo com os conhecimentos científicos e saberes universalizados por meio do trabalho coletivo, fazendo-se necessária a participação da comunidade em que a escola está localizada. O Referencial Curricular de Serra do Ramalho (2019, p. 38) aponta:

O que exige o fortalecimento da identidade campesina no ambiente escolar por meio da produção e reprodução do conhecimento local, é a reorganização dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP, como ferramenta de suma importância para o direcionamento da escola e suas práticas educacionais. O PPP, nesse contexto, deve ser construído a partir da realidade sociocultural do aluno campesino e das especificidades da cultura local.

Assim, a prática pedagógica na escola do campo pode constituir-se como espaço de letramento e de construção da leitura da realidade, desde que o professor utilize os elementos que os conhecimentos socioespaciais oferecem, contribuindo de forma significativa no processo de alfabetização. Essas contribuições incluem a contextualização do aprendizado, tornando-o mais significativo.

Na busca pela produção dos dados, procurei compreender o conceito de educação do campo em face da visão das professoras, considerando que suas percepções são fundamentais para a análise das práticas pedagógicas voltadas para o contexto campesino. Por meio de observações e entrevistas, busquei identificar como essas educadoras entendem e aplicam os princípios da educação do campo em suas rotinas escolares, bem como os desafios e as oportunidades que encontram ao lidar com as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades onde vivem e trabalham.

Eu acho que educação do campo é um conceito educacional voltado para atender às necessidades e particularidades das populações rurais. É...é...é... no meu pensamento a educação do campo busca valorizar e integrar os conhecimentos, culturas e práticas locais dos habitantes das áreas rurais (Professora P1, entrevista, 03/04/24).

Na fala da professora, é possível perceber como ela compreende e valoriza o conceito de educação do campo e os conhecimentos dos povos campesinos. Seu entendimento se aproxima das concepções adotadas nos documentos oficiais e propostas sobre educação do campo. No entanto, no âmbito geral, percebe-se que as professoras entrevistadas não consideravam a sua agrovila como parte do campo, apesar de conseguirem conceituar a educação do campo em conformidade com as propostas para essa modalidade de ensino, como mencionado pela professora P2:

A razão pela qual não considero minha agrovila como parte do campo, é porque a realidade da minha agrovila apresenta características que se afastam dessa imagem tradicional. Por exemplo, a agrovila que eu moro tem uma infraestrutura mais desenvolvida, além disso, o estilo de vida e as atividades dos moradores não estão tão diretamente ligados à agricultura ou ao trabalho rural, como é comum em outras agrovilas. Aqui temos muitas pessoas que trabalham nas lojas, costuras, mercadinhos sendo poucas que trabalham nos lotes (Professora P2, entrevista, 08/04/24).

Da mesma forma, os estudantes, ao serem entrevistados sobre a localização de sua escola, para saber se ela estava inserida no campo ou na cidade, responderam “na cidade”. Para eles, sua agrovila é uma cidade. De fato, as crianças reconhecem o núcleo da agrovila como urbano devido à presença de diversos equipamentos e serviços, como transporte por vans,

escola, agrupamento de casas, quadras, praças e posto de saúde. Esses elementos contrastam com os lotes rurais onde muitos de seus pais trabalham. A diferença na configuração e nos serviços oferecidos na agrovila faz com que as crianças percebam essa localidade como uma “cidade” ou sede urbana, distinta do ambiente rural.

É importante, então, refletirmos sobre a educação rural e urbana, considerando um contexto unificado, isso porque mesmo vivendo em áreas urbanas, carregamos um forte vínculo rural, já que muitos de nossos pais ou avós nasceram e passaram a vida no campo. Segundo Queiroz (1972), esses dois ambientes não devem ser estudados de forma isolada, pois compartilham interações que vão além das fronteiras geográficas. O meio rural fornece recursos essenciais para o meio urbano, como alimentos e matérias-primas, enquanto o urbano, por sua vez, influencia o desenvolvimento e a modernização do rural por meio da demanda por produtos e serviços, bem como pela introdução de tecnologias. Dessa forma, a compreensão de uma sociedade depende da análise conjunta dessas esferas.

Para Santos (1998), o território é onde a vida se desenrola, onde as pessoas estabelecem suas relações sociais, econômicas e culturais. Ele enfatiza que o território é um lugar vivido e experienciado, carregado de significados e práticas cotidianas. Além disso, o território é também um espaço de construção de identidade. Logo, as pessoas se identificam com o lugar onde vivem e esse pertencimento territorial molda suas práticas culturais e sociais. Com isso, Santos (1998) destaca a importância desse vínculo entre as pessoas e o território na formação de uma identidade coletiva.

Partindo desse viés, precisamos situar, junto com os estudantes, o lugar de pertencimento, como fundamental para se posicionarem no mundo e mostrar a importância da educação do campo, bem como as dificuldades que esses estudantes camponeses enfrentam no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem, da leitura e da escrita, sendo isso determinante para o desenvolvimento do educando. Como um fator decisivo, esse aprendizado propicia a ampliação de conhecimentos, contribui para a descoberta de novos horizontes, enriquece o vocabulário e o melhor entendimento no convívio social. Portanto, não basta saber ler que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (Freire, 1985).

Nesse contexto, a educação deixa de ser um mero processo de transmissão de conhecimentos para se tornar uma jornada de descoberta e empoderamento, uma vez que a leitura e a escrita são habilidades fundamentais, que têm o poder de abrir portas para um mundo de conhecimento, imaginação e comunicação; e quando combinadas com a valorização dos

conhecimentos socioespaciais, essas habilidades se tornam ainda mais poderosas, permitindo aos estudantes compreender, expressar e enriquecer seus relacionamentos com o ambiente que os rodeia.

Dessa forma, ao explorar sua própria realidade, o estudante pode se sentir mais curioso e motivado a investigar, ler e buscar informações para compreender melhor o mundo à sua volta. Isso cria uma atitude positiva em relação à aprendizagem e ao conhecimento, uma vez que especialmente para as crianças do primeiro ano, no processo de alfabetização e letramento, a relação com o ambiente é muito importante e faz com que a criança aprenda melhor quando está conectada com o mundo ao seu redor.

Partindo desse viés, citamos Soares (2017, p. 44) ao ressaltar que “dissociar alfabetização e letramento é um equívoco”, porque mesmo antes de entrar na escola a criança já possui um conhecimento sobre a leitura e a escrita e isso é decorrente da interação sociocultural que ela mantém com a escrita e com as pessoas alfabetizadas.

Corroborando essas ideias, a Professora P4 destaca que a “Alfabetização é a habilidade de ler e escrever. Letramento é saber usar de maneira significativa a habilidade de leitura e escrita no seu dia a dia” (Professora P4, entrevista 10/04/24). Com base nessa perspectiva, a escola não é o único lugar de ensino, pois as crianças estão constantemente em um ambiente letrado em que as habilidades de leitura e escrita são utilizadas de forma natural e frequente, contribuindo para o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas dos indivíduos.

Contudo, conforme Santos (2007, p. 98), alfabetizar letrando “é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos [...] que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético”. Desse modo, as professoras P3 e P4 destacam:

Utilizo leitura individual e coletiva, trabalhando em dupla e grupos, oralidade, escrita e aulas lúdicas como estratégias para promover alfabetização e letramento na minha turma (Professora P3, entrevista, 15/04/24).

Realização de atividades diagnósticas, atividades diferenciadas, rodas de leituras e conversas, projetos e sequencia didáticas (Professora P4, entrevista, 15/04/24).

A Professora P3 enfatiza o uso de diversas estratégias e práticas fundamentais para promover tanto a alfabetização quanto o letramento. Ao incorporar metodologias e dinâmicas variadas de ensino, ela ao mesmo tempo que facilita o contato dos estudantes com a língua escrita, também permite que eles interajam com o contexto social e cultural no qual essa língua está inserida. Essa abordagem se enquadra no conceito de letramento ideológico, proposto por Street (2012), ao considerar que o aprendizado da leitura e da escrita não ocorre de forma neutra,

mas ligado às práticas culturais e às relações de poder. As aulas lúdicas, portanto, tornam o aprendizado mais envolvente e prazeroso, aumentando a motivação dos estudantes ao relacionar o conteúdo à realidade deles.

Ademais, a Professora P4 menciona a realização de atividades diagnósticas, atividades diferenciadas, rodas de leitura e conversas, projetos e sequências didáticas. Essas estratégias são coerentes com a visão de Santos (2007) sobre alfabetizar letrando, uma vez que as atividades diagnósticas são importantes para identificar o nível de compreensão e as necessidades específicas de cada estudante.

Assim, as professoras precisam trabalhar com os conhecimentos prévios dos estudantes que ingressam no 1º ano do ensino fundamental, de forma que eles possam construir novos conhecimentos sobre a escrita. Assim,

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 59).

É nesse sentido que entendemos que o conhecimento de mundo pode contribuir significativamente para o processo de alfabetização nas escolas localizadas no campo. Por conseguinte, o conhecimento socioespacial pode desempenhar um papel importante no processo de alfabetização e de letramento nos anos iniciais das escolas do campo, no município de Serra do Ramalho, pois esse conhecimento pode ser usado como uma fonte de inspiração para as atividades escolares, além de ser um elemento essencial à compreensão das realidades locais e do mundo em geral.

Partindo do princípio de que o conhecimento socioespacial é fundamental no processo de alfabetização, perguntamos à estudante E1 se ela poderia escrever alguma palavra, frase ou texto sobre sua cidade, Serra do Ramalho. Em resposta, ela desenhou o Rio São Francisco e comentou: “Eu amo tomar banho no rio São Francisco, mas meu pai demora para me levar lá” (Estudante E1, entrevista 16/04/24).

Figura 12 — Representação do Rio São Francisco feito pela estudante



Fonte: Diário de campo, dados da pesquisa (2024).

É preciso destacar que os desenhos utilizados na pesquisa foram obtidos mediante o contato com as crianças. A solicitação dos desenhos foi feita por mim, com o consentimento e apoio da professora, que entendeu a importância dessa atividade para a pesquisa. A proposta de desenhar foi apresentada de forma lúdica como representa a Figura 12, com o objetivo de proporcionar um espaço no qual as crianças pudessem expressar livremente suas percepções sobre a comunidade e os lugares que frequentam.

Embora os desenhos tenham sido solicitados como parte da atividade da pesquisa, não houve um direcionamento rígido, deixei os estudantes à vontade para se expressarem. No momento da escrita, todas as crianças pediram ajuda, pois ainda não dominaram a escrita convencional e preferiram não escrever de forma espontânea. Diante disso, passei a ditar as letras das palavras para que pudessem registrar suas ideias. É importante destacar que o objetivo principal era captar a perspectiva das crianças, garantindo que elas expressassem suas vivências de maneira livre e tranquila.

Esses desenhos serviram como uma ferramenta complementar para aprofundar a análise das entrevistas e observações, oferecendo uma perspectiva visual que enriqueceu a compreensão sobre o contexto e as interações das crianças em seu ambiente cotidiano.

Nesse sentido, conforme ilustrado na Figura 12, a estudante E1, de 6 anos, elaborou uma representação do Rio São Francisco, demonstrando um profundo entendimento das características geográficas e culturais desse importante curso d'água. Afinal, na representação

destaca a fluidez do rio, os peixes e paisagens local. Pela ilustração é possível integrar o ensino de conceitos geográficos e culturais, proporcionando uma abordagem educacional que conecta os estudantes à realidade e à riqueza do ambiente em que vivem.

Sendo assim, durante o processo de entrevistas, perguntei à Professora P3, que leciona para a referida estudante, sobre a importância dos conhecimentos socioespaciais no contexto educacional. Ela respondeu:

Trabalhar na escola sobre o lugar onde moramos é de fundamental importância, pois essa prática fortalece o vínculo dos alunos com sua comunidade, promovendo um maior senso de pertencimento e identidade. O ambiente oferece a possibilidade de conhecer o espaço ao redor de sua realidade (Professora P3, entrevista, 16/04/24).

A professora P3 destaca a importância de conhecer a história, a cultura e as características da agrovila para estimular a aprendizagem dos estudantes. Segundo ela, esse entendimento torna o ensino mais relevante, pois aproxima a escola das vivências cotidianas dos estudantes. Contudo, durante as visitas e observações feitas, foi evidente que as práticas pedagógicas observadas em sala de aula não refletiram totalmente essa intenção. As aulas da professora foram predominantemente expositivas e focadas no livro didático. Não foram observados esforços para integrar outros recursos didáticos ou estratégias que conectassem o conteúdo com a realidade dos estudantes da agrovila.

Durante o trabalho com a música “Aquarela”, de Toquinho, a professora não explorou o potencial poético e musical da canção, não envolveu os estudantes de forma mais dinâmica, apenas se limitou a pedir que abrissem o livro didático e realizassem as atividades propostas. Em nenhum momento houve a execução da canção ou a criação de uma dinâmica mais participativa, o que reforçou a impressão de que as aulas estavam desconectadas do contexto socioespacial dos estudantes (Diário de campo, 17/04/24).

Neste exemplo, a ação da professora reflete o modelo de letramento autônomo, uma vez que ela se limitou a seguir as atividades do livro didático sem considerar o contexto socioespacial dos estudantes ou promover uma abordagem mais interativa e significativa. O foco esteve na aplicação de uma tarefa previamente estruturada, sem estimular a participação ativa ou a conexão com os conhecimentos e as vivências dos estudantes, o que caracteriza uma visão de letramento como algo técnico e descontextualizado, em oposição ao modelo ideológico que valoriza as práticas culturais e sociais de leitura e escrita.

Dessa forma, a observação participante permitiu coletar informações cruciais sobre o processo de alfabetização e letramento, além de fornecer subsídios sobre a importância dos conhecimentos socioespaciais nesse processo. Durante as observações, notamos que a estudante

E2 expressou sua visão da Agrovila por meio de um desenho e, na entrevista, destacou os principais aspectos significativos de sua comunidade. Ela também mencionou que nunca teve a oportunidade de participar de aulas fora da sala de aula, e relatou o seu desejo de “ir até ao parquinho perto da escola para poder brincar e ver os animais que passam por ali, cachorro e gato” (Estudante E2, entrevista 17/04/24).

Figura 13 — Representação do Parquinho perto da escola



Fonte: Diário de campo, dados da pesquisa (2024).

De acordo com o Referencial Curricular de Serra do Ramalho (2019, p. 36), “educação do campo compreende-se, então, um espaço localizado no meio rural que deve desenvolver práticas pedagógicas que contemplem os conhecimentos dos alunos campesinos”. Em conexão com esse conceito, alfabetizar letrando exige uma dinâmica que viabilize um trabalho comprometido com as especificidades do campo, de forma que os conteúdos escolares possam estar ligados aos diferentes saberes das crianças do campo.

Conforme explica Soares (2010), a alfabetização e o letramento não são práticas excludentes, mas se configuram como práticas que agregam saberes, pois, ao mesmo tempo que se ensina a natureza do sistema de escrita, pode-se propor atividades de leitura, escrita e interpretação/problematização de textos, tanto os que são apresentados nos livros didáticos, quanto aqueles que são usados socialmente. Assim, “não se trata de escolher entre alfabetizar e

letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Também não se trata de pensar os dois processos como sequências, isto é, vindo um depois do outro [...]” (Brasil, 2008, p. 13).

Dessa forma, alfabetização e letramento se somam, ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento, uma vez que “letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2010, p. 18). Sendo assim, o ideal é ensinar a ler e escrever de modo que a criança não apenas decodifique as palavras, mas entenda o significado daquilo que lê. Embora as atividades de alfabetização e letramento apresentem diferenças nas operações cognitivas e nas ações sistemáticas de ensino e de aprendizagem, elas devem ser desenvolvidas de forma integrada.

Almeida e Farago (2014, p. 205) explicam que o letramento “designa na ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita, inicia-se um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita em diversas situações sociais”, com isso, reforça o uso no contexto social, pois o letramento se constitui para complementar a alfabetização, uma vez que não basta apenas ler e escrever.

Soares (2003) esclarece que letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do educando. Nessa perspectiva, o que está em pauta é criar as condições para que os estudantes possam pôr em prática essa aprendizagem no dia a dia, e que, dessa maneira, eles tenham condições de compreender, interpretar, analisar e refletir todas as situações do seu cotidiano.

Portanto, a alfabetização é elemento essencial do letramento, porque ela envolve a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita que são fundamentais para a participação ativa em práticas sociais mais amplas relacionadas ao uso da língua escrita. O letramento, por sua vez, vai além da simples capacidade de decodificar palavras e envolve a compreensão e a produção de textos em diferentes contextos e para diferentes finalidades.

3.1 O Letramento na perspectiva dos Novos Estudos em Letramento

De acordo com Street (2010), os Novos Estudos do Letramento compõem um recente campo de pesquisa que representa uma nova visão da natureza dessa ação, que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de multiplicidades, as quais variam no tempo e no espaço e nas relações de poder que configuram tais práticas.

Os Novos Estudos em Letramento, do Inglês *New Literacy Studies*, surgiram na década de 1980, com o trabalho de pesquisadores como Brian Street e James Gee. Esses estudos enfatizam que o letramento não é um conjunto neutro de habilidades, mas de práticas socialmente situadas, que são influenciadas por contextos culturais, sociais e históricos. Nessa perspectiva, “[...] o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras” (Street, 2007, p. 466).

Diferente do enfoque na alfabetização, que se concentra na aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, os novos letramentos abrangem práticas de comunicação e de interpretação que são moldadas pelo uso de tecnologias digitais e novas mídias. Segundo Street (1984, p. 13), o letramento acontece “em uma concepção cultural mais ampla, pois tanto as relações de poder como os significados específicos da cultura estão materializados nas práticas sociais de determinado grupo social”.

Na perspectiva dos novos estudos em letramento, a leitura e a escrita são vistas como práticas sociais que variam conforme o contexto. Assim, Gee (2000) argumenta que as práticas de letramento são múltiplas e diversas, sendo cada prática associada a uma determinada comunidade, referindo-se às maneiras de ser, fazer, falar, ler e escrever que são reconhecidas e valorizadas em diferentes grupos sociais.

Somado a isso, Kleiman (1995) declara que o letramento, enquanto fenômeno, ultrapassa a simples concepção da escrita, conforme estabelecida pelas instituições encarregadas de inserir formalmente os indivíduos nesse universo. Segundo a autora, a escola, sendo a principal agência de letramento, muitas vezes tem se concentrado mais na alfabetização, que é o processo de adquirir códigos alfabéticos e numéricos, do que no processo de letramento. Dessa forma, o letramento, na visão de Kleiman (1995, p. 10), é “Um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento tem implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relação de identidade e poder”.

Enquanto isso, outras agências de letramento, como a família, a igreja e o ambiente de trabalho vêm adotando abordagens diversas dessa prática, e, muitas vezes, mais amplas, refletindo diferentes orientações e práticas sociais. Essas variações mostram que o letramento é um fenômeno, cujas ações e significados podem variar amplamente, dependendo do contexto e da função social.

As novas abordagens ao letramento têm importantes implicações para a educação, uma vez que essas requerem uma pedagogia que reconheça a diversidade de práticas de letramento

e a importância de contextos culturais e sociais. Para Soares (2021, p. 27), o letramento representa a

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolve a língua escrita [...] como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para interagir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos.

Dessa forma, o letramento é um campo dinâmico, que reflete a complexidade das práticas sociais contemporâneas, desafia visões simplistas e tecnicistas da alfabetização, propõe uma compreensão mais rica e contextualizada das habilidades de leitura e de escrita. À medida que a sociedade continua a evoluir, o letramento também deverá adaptar-se, incorporando novas formas de comunicação e expressão que emergem no horizonte tecnológico e cultural.

Conforme já exposto, é essencial distinguir a alfabetização e o letramento. Enquanto a alfabetização refere-se à capacidade de decodificar e codificar símbolos escritos, o letramento, por sua vez, transcende essa habilidade básica, englobando o uso competente e crítico da leitura e da escrita em práticas sociais diversas. Segundo Soares (2003), o letramento envolve as práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos e em função de objetivos determinados.

Essa distinção destaca a importância de ensinar as habilidades básicas de leitura e escrita, como também de promover práticas significativas e funcionais. Logo, o letramento passa, então, a ser entendido como a capacidade de compreender, interpretar e usar a linguagem escrita em diferentes contextos sociais, o que implica em uma abordagem mais ampla e inclusiva na educação.

Sendo assim, Street (2010) enfatiza a importância de considerar os contextos sociais, culturais e ideológicos na definição e na execução do letramento. Essa abordagem reconhece que as práticas de leitura e de escrita são influenciadas por tais fatores e que diferentes grupos têm suas próprias ações e valores em relação ao uso da linguagem escrita. Nesse segmento, Street (2010) salienta que a capacidade de ler e escrever não é uma habilidade neutra e isolada, mas é moldada pelas atividades sociais, culturais e ideológicas de uma sociedade. Assim, “As práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para os indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultado de suas características intrínsecas” (Street, 2012, p. 82).

Além disso, Street (2012) argumenta que diferentes grupos sociais têm práticas distintas de letramento, significados e de expectativas em relação ao uso da linguagem escrita. Ele ressalta a importância de reconhecer as variações culturais e sociais no uso da linguagem

escrita, destacando que o letramento não é universal, mas influenciado pelo contexto societal e cultural em que ocorre. Além disso, Street (2012) enfatiza o aspecto ideológico do letramento e sugere que as práticas de leitura e de escrita são inseparáveis das ideologias dominantes em uma sociedade, pois “o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra” (Street, 1984, p. 77).

Street (1984) examina como poder, política e as estruturas que influenciam a forma como a linguagem escrita é usada e interpretada, destacando como essas práticas podem perpetuar desigualdades sociais. Dessa forma,

[...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo (Jung, 2003, p. 60).

Nesse sentido, as práticas de letramento não são simplesmente habilidades individuais, elas são moldadas pelas interações sociais e culturais, uma vez que o letramento não é homogêneo, visto que varia de acordo com as comunidades, as culturas e os contextos sociais. Do mesmo modo, as práticas de leitura e de escrita em um ambiente urbano podem ser diferentes das atividades em uma área rural, assim, as expectativas em relação ao uso da linguagem escrita podem variar significativamente entre diferentes grupos étnicos ou socioeconômicos.

Assim, percebe-se que as ações de letramento são incorporadas em atividades cotidianas, como a comunicação oral, escrita, interações familiares, educação formal e mídia. Isso implica em entender o letramento tanto como uma habilidade técnica, quanto como um processo social complexo, que reflete e influencia as dinâmicas societais mais amplas. Por sua via, Colaço (2012, p. 2) considera o letramento sob dois enfoques específicos:

[...] o autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro refere-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. No modelo autônomo, estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes na construção de sentido do texto. Os pesquisadores dos novos estudos dos letramentos consideram que são necessárias mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de leitura e escrita [...] enfatiza o processo ideológico de letramento, que propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento,

identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares.

Dessa maneira, o modelo autônomo se concentra nas habilidades individuais do sujeito, ou seja, nas capacidades cognitivas e técnicas que uma pessoa desenvolve para ler e escrever. No contexto do modelo autônomo, o foco está nas atividades de processamento da leitura, incluindo tanto os processos conscientes (como a decodificação de palavras e a compreensão do texto) quanto os inconscientes (como a interpretação e a construção de sentido). O modelo autônomo trata o letramento como um conjunto de habilidades neutras e universais, que podem ser aplicadas independentemente do contexto social.

Já no modelo ideológico, Street (2014) argumenta que o letramento não é apenas uma questão de habilidades individuais, mas também de práticas sociais que são influenciadas por princípios, valores e ideologias específicas. Esse modelo enfatiza que a leitura e a escrita estão profundamente enraizadas em contextos culturais e sociais, e que os modos pelos quais as pessoas usam essas habilidades estão ligados às suas concepções de conhecimento, de identidade e de modos de vida.

Para além disso, o conceito destaca a importância de reconhecer e valorizar os diferentes caminhos que as pessoas podem seguir para se tornarem proficientes na leitura e na escrita, reconhecendo que o aprendizado, muitas vezes, ocorre além das estruturas formais de ensino. Nessa perspectiva, Street (2014, p. 131), no modelo autônomo, trata o letramento

[...] como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” – as maneiras com os processos sociais de leitura e escrita são referenciadas e lexicalizadas dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e ideologia.

Diante desses fatos, o conceito de letramento ideológico de Street (2014) destaca que as práticas de leitura e escrita não são neutras, mas carregam consigo relações de poder. Sendo assim, as formas como determinados grupos são representados na mídia, nos textos escolares ou em documentos oficiais podem refletir e reforçar hierarquias sociais existentes. Contudo, Street (2014) chamou a atenção para a necessidade de analisar criticamente as práticas de letramento, questionando quem detém o poder de definir o que é considerado “normal” ou “correto” no uso da linguagem escrita. Ele defende uma abordagem mais ampla e inclusiva do letramento, reconhecendo e valorizando as diversas formas de comunicação e de linguagem presentes nas diferentes culturas e grupos sociais.

Dessa forma, os novos estudos em letramento nos mostram que a comunicação e a compreensão textual estão se transformando profundamente devido às mudanças tecnológicas e sociais, com isso, evidencia-se como os novos letramentos vão além da simples decodificação de texto, englobando uma variedade de práticas de leitura e de escrita que incluem a multimodalidade, a literacia digital e a participação colaborativa em ambientes *online*.

Esses estudos revelam que o letramento não é mais um conjunto fixo de habilidades adquiridas na infância, mas um processo contínuo e dinâmico que se adapta às novas tecnologias e contextos sociais. Além disso, os novos letramentos nos convidam a repensar nossas abordagens educacionais, reconhecendo a importância de preparar os indivíduos para navegar e participar em um mundo cada vez mais digital e interconectado.

3.2 A alfabetização

A história da alfabetização no Brasil é marcada por uma jornada complexa, refletindo os desafios e as transformações sociais, políticas e econômicas do país ao longo dos séculos. Durante o período colonial, a alfabetização no Brasil era restrita aos indivíduos, principalmente à elite colonial e aos religiosos. Com isso, o ensino estava vinculado à igreja católica e centrado na catequese dos povos indígenas e na formação de clérigos. Segundo Piletti (1986, p. 34), “Os jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos”.

Os religiosos eram responsáveis por estabelecer escolas e catequizar a população, especialmente os povos indígenas. Além disso, a educação formal era acessível apenas à elite colonial, composta por brancos europeus e seus descendentes. Já as escolas eram frequentadas principalmente pelos filhos das classes dominantes, que recebiam uma educação voltada para o ensino das letras, da religião e dos princípios morais.

Ademais, no século XIX, com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, houve um impulso na educação formal, com a criação de escolas e instituições de ensino. No entanto, o acesso à educação ainda era limitado à elite social. Uma das principais motivações para a alfabetização durante o período colonial era a catequese dos povos indígenas. Os missionários buscavam ensinar-lhes a língua portuguesa e os princípios do cristianismo, como parte do processo de conversão e assimilação cultural. Assim,

O processo de alfabetização no Brasil teve início no período Colonial com a vinda dos padres Jesuítas em 1549. [...] essa modalidade de ensino foi desenvolvida para atender os interesses da Igreja e do Estado, de modo que,

em 1549 foi criada a primeira escola de ler e escrever no Brasil. Nota-se que, primeiramente houve a necessidade de alfabetizar os indígenas na língua portuguesa, para então transmitir a doutrina católica, uma vez que, o objetivo do ensino jesuítico era catequizar e instruir os povos indígenas e filhos de colonos de modo que viesse a aumentar o número de fiéis naquela religião (Monteiro; Silva, 2015, p. 17).

De modo somatório, ao longo do século XX, houve avanços significativos na expansão do acesso à educação básica no Brasil com a implementação de políticas gratuitas, como a criação de escolas públicas e a obrigatoriedade do ensino fundamental. Logo, para a maioria da população, a alfabetização era uma habilidade rara e, muitas vezes, limitada à capacidade de ler e escrever o necessário para as atividades cotidianas, como assinar documentos ou realizar transações comerciais simples. Muitos aprendiam a ler e escrever de forma autodidata ou por meio de instrução informal de familiares ou conhecidos.

Assim, a partir da década de 1930, o Brasil testemunhou avanços significativos na alfabetização, com a criação do Ministério da Educação e Saúde (atual Ministério da Educação) e a implementação de políticas públicas voltadas para a universalização do ensino. De maneira análoga, o movimento de alfabetização de adultos também ganhou força, visando a reduzir os altos índices de analfabetismo no país. Com isso, durante a Era Vargas (1930-1945), surgiram movimentos de renovação educacional, com a criação de escolas normais e a valorização do ensino técnico. No entanto, a alfabetização ainda era um desafio significativo para muitas regiões do país.

Sequencialmente, a década de 1960 foi marcada por um período de expansão do sistema educacional brasileiro, com a criação de programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que pretendia combater o analfabetismo em larga escala. No entanto, apesar dos esforços, o país ainda enfrentava altos índices de analfabetismo funcional e estrutural.

Para além desse cenário, antes dos anos 1980, a concepção de alfabetização era limitada, focada apenas na assimilação do sistema alfabético de escrita. O ensino da leitura e da escrita se restringia a decodificação e codificação de letras, uma abordagem mecânica desvinculada das vivências e da cultura do aprendiz. Logo, a ênfase estava na memorização de letras, palavras e frases, sem considerar a aplicação prática ou a relevância cultural no processo de aprendizagem. Dessa forma, Freire (1985, p. 13) destaca:

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras.

Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos (Freire, 1985, p. 13).

Sendo assim, a alfabetização deve ultrapassar a simples repetição de informações. Afinal, a verdadeira aprendizagem envolve compreensão, reflexão e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Este processo crítico e criativo é fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e para a formação de indivíduos capazes de pensar de maneira independente e inovadora. Entretanto, a memorização sem entendimento reduz a alfabetização a um ato vazio, como afirma Freire (1987, p. 8), “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. Schotten (2011, p. 114) declara:

A alfabetização não é um processo de memorização e sim alfabetizar é levar o aluno a construção de hipóteses sobre o sistema da escrita, fornecendo diversos tipos de materiais escritos que faça parte do seu meio social, partindo do que eles já conhecem. Isso faz levar o aluno à reflexão sobre o verdadeiro sentido para se aprender a ler e escrever, ou seja, não basta memorizar as letras soltas e famílias silábicas é preciso saber sua verdadeira função como construí-la, para que possa dar um sentido às práticas sociais.

Diante disso, é crucial salientar que alfabetização e letramento, embora distintos, estão intrinsecamente conectados. Portanto, o objetivo não é apenas ensinar a decodificação das palavras ao ler e escrever, mas também assegurar a compreensão do texto. Para atingir esse propósito, o papel do professor alfabetizador é compreender a importância tanto da alfabetização quanto do letramento no processo de ensino/aprendizagem, promovendo uma aprendizagem eficaz para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos estudantes.

Somado a isso, para Freire (1985), o processo de alfabetização caracteriza-se no interior de um projeto político que deve garantir o direito a cada educando de afirmar sua própria voz, pois, segundo o autor,

A alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...] A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra (Freire, 1985, p. 14).

Partindo desse princípio, entendemos que a leitura de mundo permite que o educando atribua significado e sentido às palavras que está aprendendo a ler e a escrever, ao invés de apenas decodificar letras e sílabas. Desse modo, o estudante compreende como essas palavras

se relacionam com sua vida e seu ambiente, o que torna o aprendizado mais profundo e duradouro. Assim,

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram por nomear A!F!N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo (Freire; Macedo, 2011, p. 32).

Esse processo exige um trabalho pedagógico sistemático, que contempla a realização de leituras variadas para aqueles que não sabem ler convencionalmente. Isso significa dizer que é imprescindível ensinar a usar as habilidades de codificar e decodificar com base em práticas sociais de leitura e de escrita. Dessa forma, a alfabetização ensina como codificar e decodificar sistemas de linguagem; por sua via, o letramento vai além desse ponto e incentiva as crianças a aprenderem, a interpretar e usarem a linguagem na sociedade, construindo uma visão e leitura de mundo próprias. Com isso, Soares (2003, p. 16) declara:

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito.

Diante dessa perspectiva, no processo de ler e escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual e compreender não só o que a escrita representa, mas de que forma ela retrata graficamente a linguagem. Nesse sentido, o professor precisa reconhecer a capacidade das crianças para escrever e dar legitimidade e significação às escritas iniciais, uma vez que essas possuem intenção comunicativa. Sendo assim:

Alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras (Brasil, 2017, p. 90).

É preciso considerar, todavia, que esses avanços não serão os mesmos para todas as crianças e que ações diferenciadas para cada jovem é o recomendado para esse progresso. Isso exige do professor a criação de métodos de alfabetização e de letramento que sejam adequados ao ensino de seus alunos. Dessa forma poderá verificar a melhor forma de conduzir as crianças para uma aprendizagem que os leve a um nível de entendimento satisfatório, favorecendo-os no desenvolvimento de habilidades, para além de saber ler e escrever.

Nesse contexto, três das quatro professoras que contribuíram com a pesquisa definiram alfabetização como:

Defino como a base sólida de habilidades de leitura e escrita (P3, entrevista 09 e 10/04/24).

Alfabetização e letramento são processos sequencial. Letramento é construção do processo de alfabetização (P1, entrevista 09 e 10/04/24).

Alfabetizar é fazer com que o aluno conheça e reconheça os símbolos e letras (P2, entrevista 09 e 10/04/24).

Nesse segmento, nota-se que a Professora P3 define alfabetização como “a base sólida de habilidades de leitura e escrita”. De acordo com Soares (2016), essa definição está correta no sentido de que a alfabetização envolve a aquisição das habilidades básicas de decodificação e codificação da língua escrita. No entanto, a visão da autora é mais ampla, pois ela enfatiza que a alfabetização não deve ser vista isoladamente, mas integrada ao letramento, que é a capacidade de usar essas habilidades de forma funcional e significativa em diferentes contextos sociais.

Ao definir alfabetização como “a base sólida de habilidades de leitura e escrita”, a professora P3 adota uma visão mais técnica, o que Street (2012) denomina modelo autônomo de letramento. Segundo esse modelo, o foco está nas habilidades de decodificação e codificação da língua escrita, sem considerar os contextos sociais e culturais em que a leitura e a escrita são utilizadas. Essa visão limita o processo ao domínio técnico da escrita, sem integrar os usos sociais que fazem parte do letramento.

No que concerne à Professora P1, ela afirma que “alfabetização e letramento são processos sequenciais e que letramento é construção do processo de alfabetização”. Essa resposta está em consonância com a perspectiva de Soares (2017), que vê a alfabetização e o letramento como processos interligados, mas não necessariamente sequenciais de forma rígida. Soares argumenta que o letramento pode e deve começar a ser trabalhado junto com a alfabetização, desde o início da escolarização, para que os estudantes compreendam o uso social da leitura e da escrita, enquanto aprendem os aspectos técnicos do sistema alfabético.

Nesse sentido, a Professora P1 apresenta uma visão mais próxima do modelo ideológico de letramento que é uma abordagem que entende o letramento como uma prática social contextualizada e influenciada por fatores culturais, históricos, políticos e sociais (Street, 2012). Ao afirmar que alfabetização e letramento são processos interligados, sua perspectiva reconhece que o letramento não é apenas uma sequência técnica após a alfabetização, mas uma prática social que deve ser desenvolvida desde o início da escolarização. Essa concepção vai ao encontro da ideia de que o uso social da leitura e escrita deve ser trabalhado junto às habilidades técnicas, integrando os dois processos de maneira simultânea e contextualizada.

Por outro lado, a Professora P2 define a alfabetização como “fazer com que o aluno conheça e reconheça os símbolos e letras”. Essa definição corresponde ao entendimento tradicional de alfabetização como o aprendizado dos símbolos gráficos do alfabeto e a correspondência entre esses símbolos e os sons da língua. No entanto, conforme Soares (2016), essa definição é limitada, pois não considera o aspecto funcional e social da alfabetização. Assim, Soares defende que a alfabetização deve ser acompanhada do letramento, para que os estudantes aprendem não apenas a reconhecer letras e palavras, mas também a usá-las de maneira significativa em suas vidas cotidianas.

A prática da Professora P2 reflete uma abordagem mais tradicional, que se aproxima do modelo autônomo de letramento. Nesse sentido, o letramento é tratado como algo independente de fatores culturais e sociais, com ênfase no desenvolvimento de capacidades cognitivas e no domínio mecânico das regras da escrita. Assim, sua concepção limita-se ao aprendizado mecânico das correspondências entre símbolos e sons, sem explorar o letramento em seu sentido mais amplo.

Portanto, as respostas das professoras P3, P2 e P1 refletem diferentes aspectos do processo de alfabetização. Enquanto a Professora P3 e P1 tocam em pontos importantes, elas poderiam expandir suas visões para incluir a integração do letramento, conforme proposto por Soares (2002, 2003, 2004, 2006, 2010, 2016, 2017, 2020). Já a Professora P2, por outro lado, apresenta uma visão mais restrita, focada apenas no reconhecimento de símbolos e de letras, sem mencionar o uso funcional da leitura e escrita. No entanto, para alinhar as práticas das professoras seria importante que todas considerassem a alfabetização e o letramento como processos complementares e interdependentes, enfatizando tanto a aquisição das habilidades técnicas quanto o desenvolvimento da capacidade de usar essas habilidades de forma significativa em contextos sociais diversos.

Nesse sentido, Soares (2003) declara que alfabetizar vai além do simples domínio das técnicas de leitura e de escrita, ela defende uma alfabetização que leve em consideração o contexto sociocultural e as experiências de vida dos educandos. Para a autora, alfabetizar não significa apenas ensinar as letras, mas proporcionar aos discentes o acesso e a compreensão dos diversos tipos de textos e práticas de leitura e de escrita presentes na sociedade.

Assim, Freire (1985) destaca que a alfabetização não envolve apenas um processo de ensinar as letras e os números, ela é um ato político e emancipatório. Logo, para o autor, a alfabetização é vista como uma ferramenta essencial para a conscientização e a transformação social. Ademais, tanto Freire (1985) quanto Soares (2003) defendem uma prática pedagógica que esteja enraizada nas experiências e nas necessidades dos aprendizes, contextualizando o ensino dentro de suas vidas e comunidades.

Serra do Ramalho oferece uma riqueza de recursos naturais e culturais, como paisagens, plantas, animais, costumes e tradições, que podem ser explorados em atividades educativas para promover a alfabetização e o letramento dos estudantes. Esse espaço de vivência pode ser usado como um contexto para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, como a observação, descrição, comparação e análise, uma vez que cada educando traz consigo os conhecimentos e a cultura de seu meio ambiente, e estes saberes precisam ser apreciados em sala de aula, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2004, p. 23).

Dessa forma, foi proposta à estudante E3 uma atividade baseada no desenho, considerando que ela ainda não domina a escrita convencional. A tarefa consistia em representar sua comunidade e os lugares que ela costuma frequentar. Na Figura 14, a seguir, a estudante E3 descreve sua comunidade como um espaço com “lugares bonitos para brincar”, ressaltando ainda que “há muita terra para poder brincar” (Diário de campo, 15/11/24).

Figura 14 — Desenho do local onde a estudante brinca



Fonte: Diário de campo, dados da pesquisa (2024).

Partindo desse pressuposto, a professora poderá propor a produção de textos que explorem a paisagem da comunidade, bem como a descrição das características dos animais presentes nessa comunidade. Essas estratégias são de grande importância para o processo de alfabetização e de letramento nos anos iniciais das escolas do campo, uma vez que possibilitam a utilização de recursos naturais que estejam relacionados ao contexto local, tornando-se uma fonte rica de recursos e de oportunidades para o processo de alfabetização e de letramento nos anos iniciais.

Assim, a alfabetização não se limita apenas ao aspecto técnico de aprender a ler e escrever, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Afinal, quando as crianças reconhecem o valor da escrita para registrar ideias interessantes, elas são mais propensas a explorar suas próprias capacidades criativas e intelectuais. Isso não apenas melhora suas habilidades de leitura e escrita, como contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Desse modo, a alfabetização, portanto, abre as portas para um mundo de conhecimento e de oportunidades, preparando as crianças para participarem de maneira plena e ativa na sociedade.

3.3 O currículo prescrito e praticado na alfabetização nas Escolas do Campo de Serra do Ramalho

A concepção da palavra “currículo” remonta ao latim, derivada de “*currere*”, que expressa um caminho a ser percorrido ou a trajetória de uma jornada. Nesse contexto, o currículo representa a síntese de saberes selecionados e socialmente construídos, considerados fundamentais para a jornada educacional. Assim, o currículo na educação é o alicerce sobre o qual se constrói o caminho do aprendizado. No entanto, mais do que um simples conjunto de disciplinas, é um guia que direciona a jornada educacional, delineando tanto o que é ensinado, quanto como esse conhecimento é transmitido e absorvido. Com isso, para Moreira e Silva (2015, p. 14),

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculadas a formas específicas e contingenciais de organização da sociedade e da educação.

Diante disso, o currículo é uma construção complexa que reflete as dinâmicas sócio-históricas, evidenciando as relações de poder, assim como a evolução das políticas internacionais e os processos de ensino e de aprendizagem. Todavia, a sua elaboração considera o contexto histórico nacional e internacional, incorporando movimentos educacionais de diferentes países, buscando uma formação integral, crítica e transformadora, atendendo às necessidades locais e respeitando à diversidade cultural. Somado a isso, conforme Saviani (2008, p. 16), “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”.

Sendo assim, o currículo é um mapa flexível e adaptável, moldado para atender às necessidades dos estudantes, refletindo os valores, objetivos e visão de mundo da comunidade escolar. Além do mais, ele abrange os conteúdos acadêmicos, pois um currículo eficaz considera habilidades socioemocionais, competências para a vida e valores éticos, buscando preparar os estudantes tanto para o mercado de trabalho, quanto para a vida em sociedade.

De mesmo modo, segundo Sacristán (2000), o currículo deve ser entendido como um conjunto de práticas que implicam seleções culturais específicas, realizadas em diferentes níveis e momentos do sistema educativo. É, portanto, um campo de disputa em que diferentes conhecimentos e valores são negociados e legitimados. De acordo com Silva (1999, p. 15), “O

currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo”.

Além disso, Nóvoa (1992) afirma que é na prática da sala de aula, na interação entre docente e discente que o currículo ganha vida e sentido. Essa interação é mediada por diferentes estratégias pedagógicas e metodológicas, que visam a facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a prática docente envolve planejamento, execução e avaliação, sempre se atentando às necessidades e potencialidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, ao elaborar os currículos educacionais, é crucial considerar as complexidades da sociedade atual, integrando saberes que abrangem disciplinas tradicionais, habilidades socioemocionais, competências digitais, sustentabilidade e uma compreensão crítica das questões globais. Afinal, a diversidade deve ser um pilar fundamental na construção curricular, garantindo que os diferentes contextos culturais, étnicos, socioeconômicos e geográficos sejam representados e valorizados. Isso além de promover a equidade, também enriquece a experiência educacional, permitindo que os estudantes compreendam e respeitem a pluralidade do mundo em que vivem.

Ademais, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), o município de Serra do Ramalho iniciou um processo de revisão e adaptação do seu Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Esse referencial foi concebido para destacar as aprendizagens fundamentais ao longo da Educação Básica, levando em consideração a rica diversidade cultural e multicultural presente no território do Velho Chico, característico da Bahia.

Somado a isso, diante da singularidade da realidade de Serra do Ramalho, um município de riqueza única, torna-se imperativo um currículo que não apenas reconheça, mas celebre a diversidade cultural, social e econômica que permeia essa comunidade. Dessa forma, com grande parte de suas escolas localizadas no campo e com uma população com fortes vínculos com a terra, faz-se necessário que o planejamento pedagógico do professor esteja alinhado com as questões culturais e identitárias da comunidade na qual a escola está inserida. Como afirma Silva (1999, p. 150),

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: No currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto discurso documento. O currículo é documento de identidade.

Nesse segmento, para Silva (1999) o currículo não é somente uma lista de conteúdo ou um plano de ensino, mas um artefato cultural que desempenha um papel crucial na construção

das identidades dos estudantes. Ele argumenta que o currículo funciona como um documento de identidade, na medida em que seleciona, organiza e legitima certos conhecimentos e valores, moldando, assim, as subjetividades dos estudantes.

Para além disso, o autor enfatiza que os conteúdos curriculares contêm representações específicas de grupos sociais, culturas e identidades. Essas representações influenciam a maneira como as crianças percebem a si mesmos e aos outros, desempenhando um papel fundamental na construção de suas identidades. Assim, o currículo atua como um espelho que reflete e constrói identidades, promovendo certos modos de ser e de ver o mundo.

Diante do contexto, em que o município de Serra do Ramalho possui a maioria de suas escolas localizadas no campo, faz-se necessário que as escolas assumam um papel crucial, sendo o celeiro de oportunidades para as crianças serraramalhenses. Contudo, é por meio de um ambiente educacional enriquecedor que se busca fomentar o respeito mútuo e a valorizar as diferentes camadas sociais presentes na comunidade.

Dessa forma, o reconhecimento das particularidades de cada agrovila é fundamental para a construção de uma identidade educacional autêntica. Tendo em vista que integrar esses conhecimentos ao processo de ensino-aprendizagem, ao tempo que enriquece a experiência educacional, também fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade, criando uma ponte sólida entre o saber acadêmico e a realidade vivida.

Nesse sentido, ao perguntarmos as professoras P4 e P1 como o currículo é adaptado para refletir a realidade e as necessidades das escolas do campo, obtivemos as seguintes respostas: “Buscamos trabalhar de acordo com a realidade de nossos alunos” (Professora P4, entrevista, 23/04/24); “Através dos encontros de capacitação oferecidos e da parceria com a Secretaria de Educação” (Professora P1, entrevistas, 23/04/24). Com isso, nota-se que a professora P4 destaca a importância de trabalhar com a realidade dos estudantes, promovendo em suas aulas a integração dos conhecimentos socioespaciais. Enquanto a professora P1 enfatiza apenas a relevância das formações oferecidas pela Secretaria de Educação, sem mencionar a valorização dos aspectos socioespaciais de Serra do Ramalho.

Essa distinção nas respostas das professoras pode ser compreendida à luz das ideias de Silva (1999) sobre o currículo como documento de identidade. Tendo em vista que ele argumenta que o currículo desempenha um papel crucial na construção das identidades dos estudantes, refletindo e moldando as relações de poder e as dinâmicas culturais da sociedade. Assim, a fala da professora P4, ao valorizar a realidade dos estudantes e integrar conhecimentos

socioespaciais, alinha-se com a visão de Silva (1999) de que o currículo deve reconhecer e incorporar as identidades culturais e sociais dos estudantes.

Por outro lado, a resposta da professora P1, que se concentra nas capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação, sem mencionar a valorização do território de identidade dos estudantes, evidencia uma abordagem mais institucional e menos contextualizada. Isso pode levar a um currículo que não reflete plenamente as especificidades culturais e sociais dos estudantes, limitando seu potencial de construção de identidades positivas e inclusivas.

Dessa forma, é importante que o município de Serra do Ramalho trabalhe de maneira interdisciplinar e contextualizado com a realidade dos estudantes, valorizando o conhecimento de mundo da criança, desenvolvendo ações baseadas nos eixos integradores do Referencial Curricular Municipal, buscando um planejamento pautado nas competências gerais da BNCC, DCRB e das diretrizes operacionais para educação do campo, uma vez que o Referencial Curricular de Serra do Ramalho destaca a necessidade de:

Tratar dos Direitos humanos no currículo escolar, perpassa pelas dimensões de promoção e valorização dos direitos individuais e coletivos, passando pelo enfrentamento às violações e infrações que neguem a dignidade e segurança das pessoas. Compete a cada comunidade escolar, em constante diálogo com os órgãos representativos da educação do município e entidades vinculadas a promoção da dignidade humana, estabelecer estratégias que sejam adequadas a cada realidade, transparecendo suas intenções na construção de um projeto político pedagógico que tenha como primazia o respeito a historicidade, diversidade e individualidade dos sujeitos integrantes de cada comunidade, sem perder de vista sua inserção em mundo globalizado (Serra do Ramalho, 2019, Referencial Curricular, p. 44).

Diante disso, é essencial que o currículo seja estruturado de forma a facilitar a assimilação dos conteúdos pelos estudantes, conectando-se com suas realidades, interesses e experiências individuais. Assim, para viabilizar essa assimilação, o currículo deve promover uma aprendizagem contextualizada, para isso, deve utilizar exemplos do cotidiano dos estudantes para ilustrar conceitos abstratos. Além disso, a interdisciplinaridade e a aplicação prática do conhecimento são ferramentas valiosas para tornar os conteúdos mais tangíveis e relevantes.

Com esse enfoque, destaco como as professoras P1, P2, P3 e P4 conseguem adaptar as aulas para refletir as experiências e as realidades dos estudantes camponeses.

A partir de um determinado tema fazemos uma reflexão voltada para a cultura local, e buscamos exemplos próximos a realidade do aluno (Professora P4, entrevista 22/04/24).

Com exposição de diferentes imagens de comunidades campestres e demais comunidades (Professora P3, entrevista 17/04/24).

Procuro mostrar para as crianças tudo que está próximo a eles, onde possam a pesquisar e traz para a sala de aula exemplo do seu convívio (Professora P2, entrevista 08/04/24).

Partindo daquilo que o aluno já conhece, elaborando novas estratégias (Professora P1, entrevista 11/04/24).

O relato das professoras evidencia uma prática pedagógica preocupada com a contextualização e a valorização da cultura local, reconhecendo a importância de aproximar o ensino da realidade vivida pelos alunos. Enfatizar reflexões voltadas para a cultura local e utilizar imagens de comunidades campestres é uma forma de facilitar a compreensão visual e despertar o interesse dos alunos. Medida essa que mostra um compromisso por parte das professoras com a construção de um currículo significativo e contextualizado, que respeita e valoriza as experiências dos alunos e fortalece a relação entre a escola e a comunidade.

Dessa forma, as práticas das professoras entrevistadas exemplificam como as teorias de Silva (1999), que aborda o currículo por meio de uma perspectiva crítica e enfatiza que ele não é neutro ou meramente técnico, mas uma construção cultural e política. Saviani (2008) destaca a importância de um currículo que reflita as necessidades históricas e sociais dos estudantes, já Sacristán (2000) propõe uma visão crítica do currículo, defendendo que ele deve ser entendido como um processo dinâmico e contextualizado. Assim, as práticas cotidianas do estudante podem ser aplicadas na adaptação do currículo para refletir as experiências e as realidades das comunidades campestres, tornando a educação mais eficaz para os estudantes.

A Professora P4 menciona que diante de um determinado tema, é necessário fazer uma reflexão voltada para a cultura local e buscar exemplos próximos da realidade do educando. Isso ressoa com a visão de Silva (1999) sobre a necessidade de um currículo que dialogue com a cultura local, promovendo um aprendizado significativo para os estudantes.

Além disso, a Professora P3 fala sobre a exposição de diferentes imagens de comunidades campestres e outras comunidades. Essa prática ilustra a proposta de Saviani (2008) de um currículo que inclua a diversidade cultural e social, permitindo que as crianças reconheçam e valorizem suas próprias origens e as dos outros.

No que concerne à Professora P2, ela destaca a importância de mostrar às crianças o que está próximo a elas, incentivando a pesquisa e trazendo para a sala de aula exemplos do seu convívio. Além do mais, reflete-se a ideia de Silva (1999) de um currículo que se baseia nas experiências cotidianas dos discentes, tornando o aprendizado mais concreto e acessível.

Da mesma forma, a Professora P1 salienta que, no desenvolvimento do seu trabalho, parte do que o estudante já conhece para elaborar novas estratégias. Esta abordagem está

alinhada com a perspectiva de Saviani (2008), que defende um currículo que construa novos conhecimentos em função das experiências e saberes prévios dos estudantes, promovendo uma aprendizagem progressiva e contextualizada.

Todavia, as práticas mencionadas pelas professoras também se conectam com o pensamento de Sacristán (2000), ao argumentar que o currículo deve ser uma construção social, refletindo as necessidades e os contextos dos estudantes, tal como permitindo que o conhecimento seja mediado pela realidade que os cerca. No entanto, as práticas das professoras P1 e P3 não condizem com suas falas, pois é essencial que elas integrem as experiências e o contexto dos estudantes camponeses em suas aulas. Essa integração exemplifica a construção social do currículo, tornando-o mais dinâmico e pertinente.

Freire (1987) sublinha a importância de conectar o currículo com a realidade concreta dos estudantes, suas experiências de vida e as questões que enfrentam em suas comunidades. Dessa forma, os discentes são incentivados a refletir sobre sua condição, a identificar as estruturas de opressão que os cercam e a agir para transformar sua realidade.

Assim, o planejamento pedagógico das escolas do campo precisa promover a conscientização da realidade em que está inserida e o fortalecimento de uma identidade camponesa, levando em consideração a história, a cultura, os valores, as crenças e as demandas sociais dos sujeitos, além de ampliar a capacidade de atuação da criança, garantindo o direito a uma educação contextualizada. Para tanto, cabe considerar que “a prática educativa, portanto, é parte integrante das dinâmicas das relações sociais, das formas de organização social” (Libâneo, 2013, p. 19).

Ainda nesse viés, Mendonça (2008) afirma que é crucial que as escolas do campo debatam a possibilidade de ajustar seu perfil e adaptem seus programas e conteúdos à especificidade cultural e à satisfação das necessidades da população do meio rural. Afinal, a realidade dessas comunidades apresenta características singulares que exigem uma abordagem educativa diferenciada, capaz de valorizar e integrar os saberes locais ao currículo escolar.

Ao tornar os objetivos do currículo acessíveis e contextualizados, cria-se um ambiente propício para que os discentes se engajem ativamente na construção do próprio conhecimento. Isso não apenas fortalece sua aprendizagem, quanto os capacita a aplicar esse conhecimento de maneira significativa em suas vidas, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

É partindo desse pressuposto que podemos compreender que as práticas educativas para os anos iniciais precisam apresentar perfis interdisciplinares e multidisciplinares, de maneira a desconstruir modelos mais convencionais de educação nas suas relações com a sociedade, com

isso, será possível valorizar o estudante como ser pensante e protagonista de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, Candau (2013, p. 1) ressalta que

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça -social, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Desse modo, a prática pedagógica nas escolas de Serra do Ramalho deve ser pensada para além da transmissão de conteúdos e deve ser construída na perspectiva do conhecimento, com o intuito de desenvolver uma educação que contribua com a formação humana, emancipatória e libertadora. Nesse sentido, Freire (1987) enfatiza que o currículo deve estar enraizado na realidade dos estudantes e em suas vivências. Logo, o autor destaca a importância de conectar os conteúdos educacionais com as questões e os problemas do mundo em que os educandos estão inseridos, tornando a aprendizagem mais contextualizada e autêntica.

Nesse sentido, é importante compreender o Currículo como uma tradição cultural, um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber, selecionar, produzir, organizar, institucionalizar, implementar, dinamizar saberes e atividades, visando a mediar processos formativos. Assim, a formação se dá pela construção de qualificações constituídas na relação com os saberes eleitos como formativos.

Nesse contexto, é crucial que os currículos escolares sejam revisados e adaptados para abraçar a diversidade e a riqueza cultural, histórica e geográfica de cada região, uma vez que em Serra do Ramalho a mesma proposta pedagógica utilizada nas escolas urbanas é também utilizada nas escolas do campo, como o diferencial que a proposta pedagógica utilizada nas escolas do campo é reformulada nas Atividades Complementares (ACs) com orientações específicas para valorização das especificidades socioculturais do campo, estabelecendo um diálogo entre os objetos de conhecimento e a cultura local.

Nesse sentido, é importante que o planejamento pedagógico seja construído com base nas competências gerais da Educação do Campo, para que os conteúdos adquiram sentido para os estudantes camponeses e estejam alinhados com os interesses e com a cultura desses estudantes, favorecendo a compreensão do mundo ao seu redor, a valorização de suas raízes e o fortalecimento da identidade.

3.4 Análise dos materiais didáticos utilizados na alfabetização e letramento nas Escolas do Campo de Serra do Ramalho

A utilização de materiais didáticos na alfabetização e no letramento nas escolas do campo é uma questão de grande relevância pedagógica. O acesso a recursos educacionais adequados desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita das crianças em áreas rurais. Esses materiais além de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, também ajudam a contextualizar o conteúdo educacional, tornando-o mais significativo para os estudantes.

Dessa forma, nas escolas do campo, a adaptação dos materiais didáticos voltados à realidade local é essencial, os recursos devem refletir o cotidiano dos estudantes, incluindo aspectos culturais, sociais e econômicos da comunidade onde vivem. Isso pode envolver o uso de textos, jogos ou atividades que permitam aos educandos se reconhecerem no material que estão estudando. Com isso, ao contextualizar o ensino e promover recursos apropriados, é possível atender às necessidades específicas desses estudantes, contribuindo para um processo de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

Nesse sentido, Santos (2000) destaca que o território deve ser entendido não somente como um espaço físico, mas como um lugar carregado de relações sociais, culturais e simbólicas, dotado de uma identidade própria e de significados específicos para aqueles que o habitam. Assim, é fundamental repensar a utilização de materiais didáticos nas escolas do campo, com isso, promover uma educação que valorize o contexto local dos estudantes.

Desse modo, para que isso aconteça, é fundamental estimular um aprendizado significativo e engajado. À guisa de ilustração, Arroyo (2004) ressalta a importância de considerar as vivências e os saberes dos estudantes como ponto de partida para o processo educativo. Segundo o autor, a educação deve ser um processo de construção do conhecimento em que se respeitem e se integrem as histórias de vida e os contextos socioculturais dos estudantes. Dessa forma, ao valorizar o contexto local, a escola não só reconhece a diversidade e a riqueza cultural da comunidade, como possibilita que os estudantes se vejam refletidos no currículo escolar, fortalecendo sua identidade e autoestima.

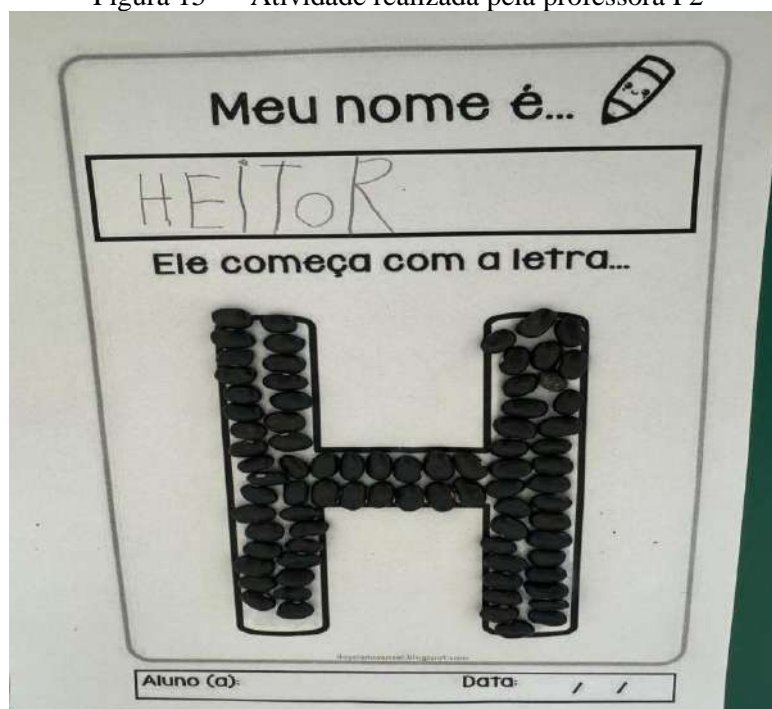
Somado a isso, Caldart (2004) complementa essa visão ao enfatizar que a educação do campo deve ser construída em função das realidades e das necessidades específicas das comunidades camponesas. Além disso, para Caldart (2004), a educação do campo precisa ser

pensada e vivida como um projeto de desenvolvimento sustentável e de transformação social, que fortaleça os vínculos dos estudantes com seu território.

Por isso, incorporar os elementos do meio ambiente local e os saberes tradicionais ao currículo escolar promove uma educação contextualizada. Essa abordagem não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, quanto prepara os estudantes para atuarem de forma consciente e crítica em suas comunidades, contribuindo para o desenvolvimento e a valorização do patrimônio cultural local.

Sendo assim, no processo de alfabetização nas turmas de primeiro ano no município de Serra do Ramalho, observei que a professora P2 usa estratégias didáticas eficazes para alfabetizar. É possível destacar a prática de contextualizar o ensino das letras do alfabeto aos nomes das crianças. Com base nisso, segundo Soares (2021), a alfabetização deve ser significativa para a criança, e uma das maneiras mais eficazes de promover isso é relacionar o aprendizado das letras ao universo pessoal dos estudantes.

Figura 15 — Atividade realizada pela professora P2



Fonte: Pesquisa de campo, dados da pesquisa (2024).

Soares (2021) ressalta que essa prática facilita a memorização das letras e também fortalece a autoestima das crianças, pois elas se sentem valorizadas e reconhecidas no processo de aprendizagem. Logo, ao verem seus próprios nomes utilizados como ferramentas pedagógicas, os estudantes se envolvem mais ativamente e demonstram maior interesse pelo conteúdo.

A professora P4 também utilizou estratégias complementares, como jogos de formação de palavras e atividades de escrita coletiva, de modo que as crianças criavam histórias e rimas com seus nomes baseadas no texto trabalhado intitulado *A casa e seu dono*, de Elias José. Pela observação, foi perceptível que essa atividade não só reforçou o conhecimento de rimas, quanto oportunizou o desenvolvimento da criatividade dos estudantes na produção textual coletiva.

Nesse viés, ao contextualizar as letras do alfabeto com base nos nomes das crianças, as professoras P2 e P4 tornaram as aulas dinâmicas, interativas e significativas. Essa prática além de facilitar o aprendizado das letras, fez com que se criasse um ambiente de sala de aula mais inclusivo e engajador, em que cada criança se sentiu parte integrante e essencial do processo educacional. Soares (2021, p. 63) declara:

A medida que a criança vai se convivendo com a escrita, no contexto familiar e sobretudo no contexto escolar, passa a compreender que ela é feita com letras: recebe uma ficha com seu nome e aprende a reconhecê-lo e copiá-lo, observa palavras escritas no contexto da sala de aula povoada de material escrito - nomes dos colegas em lista de frequência, etiquetas de identificação de caixa de material, alfabeto na parede [...].

Ademais, outro ponto positivo foi quando a professora P4 trabalhou com os espaços públicos. Ela inicia a aula com a leitura da música *Se essa rua fosse minha*, dos autores Mário Lago e Roberto Martins. Ela destacou no texto a palavra rua, a professora contextualizou a aula com a realidade dos estudantes, ao perguntar o nome da rua onde cada um morava, na oportunidade destacou que nas agrovilas, às ruas são nomeadas com letras do alfabeto (Diário de campo, 08/04/24). Em seguida, ela exibiu fotos de alguns espaços públicos da agrovila em que eles residem. Essa prática não só trouxe à tona a relevância dos conteúdos ensinados, como ampliou o conhecimento dos estudantes sobre o próprio ambiente em que vivem.

A prática da professora P4 em contextualizar a realidade dos estudantes por meio da exploração de espaços públicos da agrovila insere-se no modelo de letramento ideológico. Este modelo compreende o letramento como uma prática social que está profundamente enraizada nos contextos culturais e nas experiências de vida dos estudantes. Ao valorizar o ambiente em que os estudantes vivem e relacionar o conteúdo à realidade concreta deles, a professora vai além da simples decodificação de palavras, promovendo uma compreensão crítica e significativa do mundo ao redor.

Durante a aula a professora P4 aproveitou e levou imagens de alguns espaços públicos da sede do município Agrovila 09 e muitos estudantes demonstraram não conhecer certos lugares exceto o Parque de Exposição de Vaquejada Joaquim Machado. Essa atividade enriqueceu o aprendizado, pois estimulou a curiosidade e a exploração do meio, fazendo com que os estudantes

reconhecessem a importância de sua cultura e história local (Diário de campo 08/04/24).

Ao entrevistar o estudante E5, ele demonstrou seu conhecimento ao desenhar o parque de vaquejada de sua comunidade, conforme demonstrado na Figura 16, adiante:

Figura 16 — Parque de vaquejada desenhado pelo estudante E5



Fonte: Diário de campo, dados da pesquisa (2024).

Na análise dos dados sobre os materiais didáticos utilizados pelas professoras, observei que, de modo geral, as práticas das professoras P3 e P1 se enquadram no modelo de letramento autônomo. Elas limitaram-se ao uso do livro didático como único recurso, baseando suas aulas na cópia de palavras, sem fazer conexões com a realidade dos estudantes. Embora a temática “lugar de convivência” oferecesse inúmeras possibilidades para um trabalho mais significativo, o ensino foi restrito a atividades de escrita mecânica e à reprodução do conteúdo do livro. No modelo autônomo, o letramento é visto de forma técnica e desvinculada do contexto sociocultural, o que dificulta uma compreensão mais ampla e crítica por parte dos estudantes, restringindo-se ao domínio das habilidades de leitura e escrita como fins em si mesmos.

A condução das aulas pelas professoras P3 e P1 exemplifica claramente uma abordagem baseada no modelo de letramento autônomo. A professora P3 limitou-se a instruir os estudantes a abrirem o livro de geografia na página 35 e a seguirem uma atividade sobre “lugar de convivência”, lendo o texto diretamente do material e escrevendo as respostas no quadro para que os estudantes as copiassem. De forma semelhante, a professora P1 entregou uma

atividade impressa e orientou os estudantes a simplesmente copiar o que ela escrevia no quadro (Diário de campo, 08 e 09/04/24).

Em ambos os casos não houve incentivo à exploração da oralidade ou ao envolvimento mais profundo com o objeto de conhecimento. No modelo de letramento autônomo, o foco está nas habilidades técnicas de leitura e de escrita, desconectadas das vivências e das experiências dos estudantes, o que resulta em um ensino descontextualizado e sem significado social ou crítico para os estudantes.

Esse tipo de abordagem, centrada na mera reprodução de respostas e na cópia de informações, revela uma prática pedagógica limitada que pouco estimula o desenvolvimento integral dos estudantes. A ausência de estímulo à oralidade e à reflexão crítica sobre os conteúdos apresentados impede que os estudantes se apropriem de forma mais profunda do conhecimento. Explorar a oralidade em sala de aula é fundamental, pois permite que os estudantes expressem suas ideias, dúvidas e compreensões sobre os temas estudados, além de fomentar a interação e o pensamento crítico. A valorização do diálogo e da troca de experiências contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo, no qual o estudante deixa de ser um mero receptor passivo de informações e passa a ser um agente ativo em seu processo educativo

Por conseguinte, é necessária uma abordagem educacional que extrapole o simples uso do livro didático, isto é, que enfatize a necessidade de contextualizar o ensino de acordo com a vivência dos estudantes. Logo, “Desde o seu início, em todo o processo de alfabetização, deve-se cuidar para que as formas escritas apareçam contextualizadas e associadas a uma significação” (Franchi, 2012, p. 108). Esse princípio sublinha a eficácia das práticas das professoras P2 e P4, que integraram elementos do cotidiano dos estudantes, tornando o aprendizado mais engajador.

Assim, as professoras entrevistadas pontuam: “os materiais didáticos são um suporte muito importante na alfabetização” (Professora P3, entrevista, 08/04/24); “os livros são uma das bases para uma educação construtiva, no desenvolvimento da criança nos anos iniciais” (Professora P1, entrevista, 09/04/24). Diante dessa percepção, evidencia-se que em nenhum momento as professoras citam a importância da integração dos conhecimentos socioespaciais nos materiais didáticos, deixando uma lacuna no processo de alfabetização, priorizando apenas os livros como recursos. No entanto, ao perguntarmos quais os principais materiais didáticos que elas utilizam para alfabetizar, a resposta foi bem rápida: “Livros, cartazes, textos pequenos, desenhos, quadro, jogos, histórias...é, é... tem mais, não lembro agora (Professora P3, entrevista,

08/04/24); “utilizo muitos matérias, fichas de leitura, caderno de ponto, bingo de letras e números e alfabeto móvel” (Professora P1, entrevista 09/04/24).

Ao analisar essas falas, foi citada a diversidade de materiais didáticos utilizados em sala de aula. No entanto, durante as observações, percebi que “a sala de aula dessas professoras não há nenhum texto ou alfabeto exposto na parede” (Diário de campo, 08/04/24). Essa ausência de elementos visuais e recursos pedagógicos compromete o caráter estimulante do espaço escolar, que deveria servir como um ambiente rico e convidativo ao aprendizado. A falta de materiais escritos limita as oportunidades de exposição contínua ao letramento, crucial para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos estudantes, especialmente nos anos iniciais.

Portanto, fica evidente, a necessidade de um entendimento maior por parte das professoras sobre a importância de integrar os recursos naturais que a comunidade oferece às práticas pedagógicas, pois é crucial que elas utilizem elementos do ambiente local e das relações socioespaciais dos estudantes em suas aulas. Diante disso, a integração desses conhecimentos socioespaciais não apenas irá enriquecer o aprendizado, quanto promoverá uma compreensão mais profunda da identidade e da cultura locais.

Além dos materiais didáticos tradicionais, é essencial criar jogos educativos que reflitam a realidade rural, que incorporem a geografia local e a relação dos educandos com o ambiente natural. Essa estratégia enriquecerá o processo de aprendizagem, tornando-o mais contextualizado e significativo, como também fortalecerá a conexão dos estudantes com seu próprio território, promovendo um entendimento mais profundo e crítico do espaço que ocupam.

4 LEITURA DE MUNDO: CONHECIMENTO SOCIOESPACIAL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Nesta seção, será explorada a intersecção entre a prática educacional autêntica e transformadora e a leitura de mundo, para tanto é destacada a importância de uma abordagem integrada que considere a leitura da palavra e a leitura do mundo. Com isso, a discussão se desdobrará em várias temáticas interligadas, começando pela ideia de que a leitura de mundo é o ponto de partida essencial para uma prática educacional que busca transmitir conhecimento, assim como transformar a realidade dos estudantes.

Dessa forma, analisaremos nesta seção a construção de significados no processo educativo, voltando nosso olhar para as percepções das professoras sobre conhecimentos socioespaciais, alfabetização e letramento no 1º ano, em escolas do campo no município de Serra do Ramalho, bem como as práticas pedagógicas adotadas nas escolas, focando em como os conhecimentos socioespaciais são incorporados ao processo de alfabetização e de letramento.

Tal análise das percepções das educadoras revela os desafios e as oportunidades presentes no contexto rural, sobretudo em relação à importância de práticas pedagógicas que considerem as especificidades socioespaciais da região, que, de acordo com Freire (2004, p. 123),

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.

Dessa maneira, no processo de alfabetização, o local onde se vive pode ser explorado como uma fonte de observação e de análise, permitindo desenvolver habilidades de observação, comparação e classificação que são fundamentais nesse processo.

À medida que as crianças crescem, começam a perceber que tudo ao seu redor faz sentido, iniciando assim o processo de leitura do mundo. Elas começam a interpretar e compreender seu ambiente. Um exemplo ilustrativo desse processo é o relato da Estudante E7, pois, ao falar sobre sua localidade, ela desenha aquilo que representa o mundo para ela e destaca sua comunidade dentro desse contexto maior. Assim, o ato de desenhar além de refletir as percepções, também revela a importância da comunidade para a vida. Esse tipo de atividade expressiva ajuda as crianças a consolidarem suas experiências e a desenvolverem uma

compreensão mais profunda do mundo, ao mesmo tempo que fomenta a criatividade e a expressão individual.

Partindo do princípio de que a criança compreende o lugar onde vive, conversei com a estudante E7 e pedi que ela fizesse um desenho de sua comunidade. Durante o início do desenho, percebi que a estudante cantarolava uma canção baixinho, que inicialmente não consegui identificar. Ao perguntar o que ela estava cantando, prontamente respondeu: “O hino de Serra do Ramalho” (Diário de campo, 15/04/24).

Essa resposta reflete o trabalho da professora, que havia ensinado o hino em aulas anteriores à observação. A melodia do hino se tornou perceptível, e a estudante continuou a cantá-lo enquanto finalizava seu desenho.

Ao finalizar pedi que explicasse a ilustração: “Aqui é o mundo; minha Agrovila fica dentro do mundo” (Estudante E7, entrevista, 15/04/2024). A fala da estudante revela uma compreensão espacial significativa do seu entorno e sua comunidade, bem como uma integração entre o conhecimento adquirido na escola e suas percepções pessoais.

Figura 17 — Desenho feito pela estudante E7 que representa sua comunidade no mundo



Fonte: Diário de campo, dados da pesquisa (2024).

Nesse sentido, a língua falada e a leitura do mundo são elementos essenciais e interligados para o desenvolvimento integral da criança. A linguagem verbal permite que as crianças expressem seus pensamentos, emoções e necessidades, enquanto a leitura do mundo envolve a interpretação dos diversos sinais, símbolos e contextos presentes no ambiente em que vivem. Essa inter-relação proporciona uma base sólida para a construção de significados, visto que oportunizar que a criança interaja de maneira mais eficaz no seu cotidiano.

Tanto a fala como a leitura de mundo desempenham papéis fundamentais no processo de aprendizagem, propiciando à criança construir significados e compreenda o mundo ao seu redor. Por conseguinte, pela fala a criança não apenas comunica, mas também internaliza normas sociais, valores e conhecimentos. Por outro lado, a leitura do mundo amplia sua capacidade de observação, análise e crítica, ajudando-a a desenvolver habilidades cognitivas e sociais. Juntas, essas habilidades preparam a criança para enfrentar desafios e aproveitar oportunidades ao longo de sua vida.

Para Freire (1985), a leitura de mundo refere-se à capacidade de interpretar e compreender o contexto sociocultural e político no qual o indivíduo está inserido. Isso inclui a compreensão das relações de poder, das estruturas sociais, das desigualdades e dos desafios enfrentados pela comunidade. Somado a isso, ainda segundo Freire (1985), a educação deveria começar pautada pela realidade dos educandos, considerando suas experiências, saberes prévios e conhecimentos cotidianos. Assim se deu a experiência pessoal do autor:

Comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (Freire, 1985, p. 11).

Assim, a leitura de mundo é um ponto de partida fundamental para a prática educacional autêntica e transformadora, envolvendo uma compreensão da realidade vivida pelos educandos, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios e conduzindo-os a uma reflexão crítica sobre o mundo ao seu redor. Somente por meio dessa leitura de mundo é que a leitura da palavra pode ser verdadeiramente significativa e engajadora, tornando-se uma ferramenta poderosa para a transformação social e a busca pela justiça e igualdade. Sendo assim,

A alfabetização para Freire é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa “ler” o mundo e começar a compreender a natureza política dos

limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla (Freire; Macedo, 2011, p. 37, grifos dos autores).

Portanto, o conhecimento de mundo é o conjunto mais amplo de informações. Isso inclui tudo o que a criança aprende sobre o mundo, a natureza, a sociedade, a cultura, as tradições, as relações humanas, as ciências, as artes, as crenças, as tecnologias etc. Tal aprendizagem é uma espécie de bagagem cultural que a criança carrega ao chegar à escola, pois ela não chega vazia, pelo contrário, a leitura de mundo a encoraja a pensar criticamente sobre sua realidade, a questionar informações e a desenvolver habilidades de análise e reflexão.

Com base nas palavras de Freire (1985), que afirma que a leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra e que os conhecimentos das crianças devem ser valorizados para que ocorra uma aprendizagem significativa, entrevistei a estudante E4, perguntando o que mais gosta em sua agrovila e se a professora já realizou alguma atividade sobre sua comunidade.

O que mais gosto é da quadra, porque eu posso brincar de bicicleta e ainda vejo meus amigos passando na rua, se você quiser eu sei desenhar a quadra da minha agrovila. Minha professora fez uma tarefa do Hino de Serra do Ramalho. Você sabia tia que aqui já teve índios? (Estudante E4, entrevista 16/04/24).

A integração entre a língua falada e a leitura do mundo é essencial para que a criança construa significados mais profundos sobre a realidade, amplie seus horizontes e desenvolva habilidades cognitivas e sociais. Logo, “A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo” (Freire, 1999, p. 44). Afinal, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo quando a criança é estimulada a utilizar a linguagem para se expressar, para compreender o mundo à sua volta e para interagir com outras pessoas.

Além disso, as professoras desempenham um papel crucial nesse processo, quando criam ambientes de aprendizagem enriquecedores, que valorizem a linguagem falada e a leitura do mundo como elementos inseparáveis no desenvolvimento da criança. Dessa forma, quando perguntamos às professoras quais estratégias elas utilizam para integrar o conhecimento prévio dos educandos ao ensino da alfabetização e do letramento, tivemos a seguinte resposta:

Fazendo com que o aluno perceba que ele precisa dos seus sentidos do seu corpo para desenvolver habilidade dentro do espaço que vive (Professora P2, entrevista 10/04/24).

Utilizamos projetos sobre nosso município, sequencia didáticas, pesquisas sobre a comunidade e a cidade (Professora P4, entrevista 22/04/24).

Valorizando os diferentes tipos de aprendizagem. Identificando em que nível de aprendizagem o aluno se encontra. Procurar métodos diferentes para os alunos com mais dificuldades (Professora P1, entrevista 04/04/24).

Com pesquisa em passeio de campo, percebendo na prática o que é oferecido teoricamente na sala (Professora P3, entrevista, 08/04/24).

As professoras colaboradoras da pesquisa explicaram que, para integrar o conhecimento prévio dos estudantes ao ensino da alfabetização e do letramento, utilizam diversas estratégias pedagógicas. Elas destacaram a importância de reconhecer e valorizar as experiências e saberes trazidos pelos estudantes, criando conexões com os conteúdos escolares. Além disso, enfatizaram o uso de atividades contextualizadas e a aplicação de práticas que envolvem a realidade sociocultural, favorecendo assim um processo de aprendizagem mais significativo e participativo.

Dessa forma, Freire e Macedo (2011) e Soares (2021) argumentam que a aprendizagem significativa ocorre quando o ensino é contextualizado com a realidade do educando e valoriza seus conhecimentos prévios e experiências. Para além disso, ao fazer com que os estudantes percebam a necessidade de usar seus sentidos e corpos para desenvolver habilidades no ambiente em que vivem, como menciona a professora P2, ela está promovendo uma educação dialógica e crítica, que considera o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Soares (2021) reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem os diferentes níveis de aprendizagem e a diversidade de métodos, como mencionado pela professora P1. Assim, a alfabetização e o letramento devem ser processos inclusivos, que respeitem as diferentes formas de aprender e os contextos culturais dos estudantes.

Acerca disso, a utilização de projetos sobre o município, sequências didáticas e pesquisas sobre a comunidade, como exemplificado pela professora P4, bem como a realização de pesquisas em passeios de campo, como citado pela professora P3, são estratégias que conectam o conteúdo escolar com a vivência dos educandos, tornando a aprendizagem mais significativa. Somado a isso, a sala de aula, longe de ser um espaço isolado, é um microcosmo em que as experiências, perspectivas e vivências das crianças devem ser reconhecidas e integradas ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a figura do professor se transforma em um facilitador do diálogo, um mediador que encoraja o questionamento, a investigação e o pensamento crítico. Em vez de impor conteúdos prontos e acabados, o professor se torna um guia, ajudando os estudantes a explorarem e a compreenderem os diversos significados presentes em sua realidade.

Partindo desse pressuposto, entende-se que a paisagem local pode ser utilizada como um tema para atividades de leitura e de escrita, com as crianças sendo incentivadas a criarem histórias e poemas inspirados nas paisagens que observam ao seu redor. Assim, o espaço

geográfico desempenha um papel importante no processo de alfabetização, pois oferece uma série de oportunidades para enriquecer e contextualizar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Durante a entrevista, a estudante E6, ao observar o desenho que a colega tinha feito sobre o Rio São Francisco, que é uma referência concreta e significativa para muitas comunidades e considerado lugar turístico no Município de Serra do Ramalho, expressa a importância do espaço geográfico no processo de alfabetização, pois, por intermédio do seu desenho, utiliza elementos do seu cotidiano.

“Tia, fiz um desenho muito bonito; à beira do rio é tão bom e tem muitas árvores” (Estudante E6, entrevista 17/04/24). Essa observação da estudante E6 ressalta a concepção de que o ambiente físico exerce uma influência significativa no desenvolvimento da aprendizagem (Figura 18). Assim, a observação da estudante E6 evidencia a relevância de considerar o espaço geográfico como um elemento crucial no planejamento e na prática pedagógica, reconhecendo sua capacidade de estimular a curiosidade, a criatividade e a construção do conhecimento nas crianças em processo de alfabetização, como acontece também na Figura 19.

Figura 18 — Beira do Rio na visão da Estudante E6



Fonte: Diário de campo, dados da pesquisa (2024).

Figura 19 — Desenho da quadra feito pela estudante E4



Fonte: Diário de campo, dados da pesquisa (2024).

Para além disso, ao incorporar o espaço geográfico no processo de alfabetização, as professoras podem tornar o aprendizado envolvente para os discentes. Afinal, a abordagem contextualizada e a integração com outras disciplinas podem enriquecer o ensino-aprendizagem, estimulando o interesse dos estudantes pela leitura e escrita, além de contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda do mundo a sua volta.

De acordo com a BNCC (2017, p. 367), “o estudo da geografia permite atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer”. Sendo assim, podemos compreender que as práticas educativas para os anos iniciais precisam apresentar um perfil interdisciplinar e multidisciplinar, de maneira a desconstruir modelos mais convencionais de educação nas suas relações com a sociedade, que passe a valorizar o estudante como ser pensante e protagonista de sua aprendizagem.

4.1 Leitura de mundo e a construção de significados: integração entre a língua falada e a prática educacional autêntica e transformadora

Reconhecer que a aprendizagem não ocorre em um vácuo, mas em um contexto rico e complexo é um ponto de partida fundamental para a prática educacional autêntica e transformadora. Nesse sentido, é por meio da leitura atenta desse contexto que as professoras

podem criar experiências de aprendizagens significativas, capacitando os estudantes a compreenderem e a modificarem o mundo ao seu redor.

Além disso, o estudante interpreta e atribui significados às suas experiências cotidianas, nas quais essas leituras transcendem o simples decodificar de palavras e textos escritos, abrangendo, também, a compreensão e a interpretação de contextos sociais, culturais e históricos. Assim, a integração entre a língua falada e a prática educacional autêntica e transformadora torna-se fundamental para a construção de um conhecimento mais profundo e significativo.

Dessa forma, a prática educacional não se resume a transmitir conhecimento; ela busca inspirar a mudança, o questionamento e a ação. Somado a isso, Freire (1999) argumenta que a educação deve ir além da transmissão de conhecimento e que a prática educacional deve ser um processo de diálogo, em que educadores e educandos aprendem juntos, construindo conhecimento de maneira colaborativa, isso em contraste com a educação “bancária”, em que os estudantes são vistos como receptáculos passivos de informação.

Ademais, a língua falada desempenha um papel central nesse diálogo, pois ela suscita que os estudantes expressem suas ideias, experiências e perspectivas. Dessa maneira, Freire (1999) enfatiza a importância de conectar a língua falada e a educação com a realidade dos estudantes, argumentando que o ensino deve ser contextualizado, ou seja, relacionado às experiências de vida e às preocupações dos estudantes, tornando o processo de aprendizado envolvente. Assim,

Aprender a ler, a escrever é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo; compreender seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da relação linguagem-realidade. O processo de alfabetização se realiza no movimento dinâmico entre palavra e mundo: a palavra dita flui para o mundo carregada de significação existencial: “palavra-mundo”, a mais perfeita tradução do acontecer humano (Pérez, 2007, p. 49, grifos do autor).

Diante dessa perspectiva, a língua falada é o ponto de partida para a construção do conhecimento. Afinal, é por meio dela que a criança expressa suas ideias, compartilha experiências e constrói conexões interpessoais. Conforme enfatiza Soares (2017), a língua falada é a base para o desenvolvimento da escrita. Dessa forma, “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo” (Freire; Macedo, 2011, p. 83).

Assim, a alfabetização eficaz deve partir da compreensão e do respeito pela linguagem oral dos educandos. Isso significa considerar os dialetos e as variedades linguísticas regionais

como recursos importantes para a aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os estudantes, quando eles acham sentido nas atividades que se propõem, isto é, não apenas decifram palavras, mas também compreendem o significado por trás delas. Assim, a alfabetização não se restringe ao simples ato de decodificar palavras, mas consiste na chave que permite acessar e expressar ideias, pensamentos e experiências. Logo, conforme Freire (2001, p. 134), “A alfabetização, sendo o processo de aprendizagem da leitura da palavra, inicia-se a partir da leitura do mundo e a ela retorna, o que significa dizer “reler o mundo depois de ter lido a palavra”.

Partindo desse viés, entrevistei os estudantes sobre a utilização por parte da professora de palavras familiares (como nomes de ruas, histórias locais, nomes de pessoas e alimentos típicos do município de Serra do Ramalho), as quais valorizassem as vivências e os conhecimentos deles. Entretanto, alguns afirmaram que a professora trabalhou o nome da rua e outros falaram que a professora nunca trabalhou alguma coisa relacionada a Serra do Ramalho (diário de campo, 15/04/24).

Diante dessa situação, a fala dos estudantes divergiu do fato de o município ter em sua proposta pedagógica uma unidade voltada para trabalhar Serra do Ramalho. No entanto, esta temática específica não estava sendo abordada no período em que estava realizando a pesquisa. Isso pode explicar a divergência nas respostas dos estudantes sobre o uso de referências locais nas atividades escolares, uma vez que em um outro momento da entrevista eles responderem:

Aqui tem festa de vaquejada, a minha escola é muito grande e tem muita criança (Estudante E8, entrevista 03/04/24).

Aqui tinha índio, eu gosto muito de ir na quadra e no parque de vaquejada (Estudante E9, entrevista 08/04/24).

Aqui tem igreja, praça que eu ando de skate (Estudante E10, 15/04/24).

Tem uma praça grande, a escola também é grande e aqui tem vaquejada (Estudante E11, 09/04/24).

Nesse viés, fica evidente nas falas dos estudantes os aspectos únicos de suas realidades, pois essas declarações revelam que eles estão conectados ao seu ambiente e cultura local. Para Freire (1999), essas experiências não são apenas relevantes, mas essenciais para o processo educativo e podem evidenciar a representação que os estudantes têm do seu lugar, conforme a Figura 20, adiante:

Figura 20 — Representação de Serra do Ramalho



Fonte: Diário de campo, dados da pesquisa (2024).

O desenho feito pela Estudante E6 menciona aspectos significativos de Serra do Ramalho, como a vaquejada, a beira do rio, o futebol e a escola, locais esses que são integrados ao currículo. todos esses aspectos valorizam a cultura e o contexto dos estudantes, tornando a aprendizagem significativa. Logo,

O espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que nela vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. Isto resgata a questão da identidade e a dimensão de pertencimento. É fundamental, neste processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativos o seu estudo (Castrogiovanni; Callai; Kaercher, 2000, p. 84).

Segundo Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2000), compreender o lugar em que se vive permite a criança conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Somado a isso, a prática educacional se inicia com o reconhecimento da singularidade de cada educando, entendendo que cada estudante traz consigo experiências, conhecimentos prévios, interesses e habilidades que moldam sua compreensão do mundo. Dessa forma, as professoras P2 e P4 afirmaram como integram o conhecimento de mundo no processo de alfabetização das crianças do primeiro ano:

Sempre trabalho com a realidade da criança, busco trazer exemplo do seu cotidiano e incentivo as crianças refletirem sobre os objetos a sua volta (Professora P4, entrevista 22/04/24).

A alfabetização está relacionada às experiências dos alunos, de tudo que o cerca, a vida de uma criança tem formatos e sons diferentes, sendo assim a curiosidade e o incentivo faz com que a criança consiga compreender e aprender se tornando uma criança alfabetizada (Professora P2, entrevista 23/04/24).

Freire (1999) argumenta que a educação deve partir da realidade do estudante, portanto, esse processo inicial para o aprendizado se dá com as experiências e a vida cotidiana dos estudantes, incentivando a ideia de que a educação deve estimular a curiosidade e a reflexão crítica, defendendo uma educação libertadora, centrada no sujeito, e que busca desenvolver a consciência crítica e a capacidade de leitura do mundo, não apenas das palavras.

Dessa forma, a aprendizagem passa a ser um processo contínuo de construção de conhecimento e conscientização, ou seja, uma educação na qual tanto os educadores quanto os educandos sejam protagonistas de seus próprios processos de desenvolvimento, em que a mediação das experiências e conhecimentos de ambos é fundamental para que a aprendizagem se realize.

Nesse sentido, a aprendizagem não deve ser um processo passivo de absorção de informações, mas um ato ativo de engajamento, com o contexto em que vivemos. Isso implica encorajar os estudantes a questionarem, a refletirem e a contextualizarem o conhecimento, assim, faz-se necessário que o professor reconheça e valorize essa diversidade para criar um ambiente de aprendizado inclusivo. Somado a isso, Drovot (1995, p. 84) afirma que o “[...] conceito de aprendizagem não é restrito somente aos fenômenos que ocorrem na escola; o termo tem um sentido muito mais amplo: abrange os hábitos que formamos, os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação dos valores culturais”.

Assim, quando combinada com os conhecimentos socioespaciais, a alfabetização se torna uma ferramenta poderosa para comunicar descobertas, não se limitando ao espaço da sala de aula, mas se estendendo para a vida cotidiana dos estudantes, incentivando-os a explorar seu ambiente local, a entender como ele se insere em um contexto global e a agir de maneira responsável. Nesse sentido, os conhecimentos socioespaciais podem ser integrados aos modos de vida e à experiência dos estudantes em situações campesinas, como afirmam as professoras P1, P2, P3 e P4:

Sensibilizar-se com a vida e com a natureza são as formas de integrar os conhecimentos socioespaciais e alguns conhecimentos da vida no campo, perceber o outro exercendo sua cidadania (Professora P1, entrevista 04/04/24).

Nas descobertas feitas pelas crianças no meio em que vivem, que serão eficazes para sua aprendizagem de acordo com as propostas (Professora P2, entrevista 08/04/24).

Os conhecimentos socioespaciais podem ser integrados com trabalho da realidade diária do convívio do aluno em seu espaço em que vive (Professora P3, entrevista 15/04/24).

Os conhecimentos socioespaciais podem ser integrados através de estudos do meio em que vive, com valorização da cultura e do espaço (Professora P4, entrevista 16/04/24).

Por conseguinte, percebe-se que na fala da professora P3, ao mencionar que no trabalho diário busca conectar a educação com a realidade dos discentes em seus próprios espaços de vida, há uma conformidade com a teoria de Soares (2016), quando a referida autora afirma que o ensino que se baseia nas vivências cotidianas dos educandos, torna-se não apenas um processo de aprendizagem técnica, mas um instrumento para compreender e interagir com o mundo.

Sendo assim, as descobertas feitas pelas crianças em seus próprios ambientes são muito eficazes para a aprendizagem, isso porque a valorização da cultura e do espaço dos estudantes é crucial para uma prática educacional autêntica e transformadora. Além disso, quando as crianças exploram e fazem descobertas em seus próprios ambientes, eles não aprendem apenas conteúdos específicos, mas desenvolvem uma compreensão do mundo ao seu redor, como demonstrado na Figura 21, a seguir:

Figura 21 — Espaço de convivência do estudante



Fonte: Diário de campo, dados da pesquisa (2024).

Nesse sentido, o espaço de convivência é essencial para a aprendizagem dos estudantes, pois promove a interação social, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Esses ambientes possibilitam o desenvolvimento de habilidades em um espaço compartilhado, estimula a criatividade e a colaboração, tornando a aprendizagem um processo contínuo e significativo. Ao incorporar as vivências e as experiências dos educandos no processo educativo, a alfabetização se torna mais eficaz, isso porque o ensino se conecta com a realidade e o contexto dos estudantes, e eles se sentem mais motivados a aprender. Portanto,

Quando contextualizamos o ensino ele se torna mais significativo para a criança, a aprendizagem se torna mais prazerosa. Partir de algo próximo e que a criança conhece, dar a elas a oportunidade de construir seus saberes e comparar suas experiências com a realidade (Professora P4, entrevista 23/04/24).

Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2000) reforça a importância de valorizar a cultura e o espaço por intermédio de estudos do meio que destaquem as descobertas feitas pelas crianças no meio em que vivem, as quais são cruciais para suas aprendizagens. Dessa forma, os conhecimentos socioespaciais adquiridos por meio da leitura de mundo permitem que a criança compreenda melhor as características de sua comunidade, com isso, promovam a formação de uma identidade cultural sólida.

De mesmo modo, quando os professores incorporam esses elementos ao currículo escolar, estimulam as crianças a perceberem a riqueza de seu ambiente e a importância de sua participação ativa na sociedade. Com isso, ao entender e respeitar suas raízes culturais, os estudantes desenvolvem um senso de pertencimento e de responsabilidade social, essencial para a construção de uma localidade mais justa e inclusiva. Assim, a leitura de mundo se estabelece como um alicerce fundamental para práticas educativas, que visam a transformar a realidade e a capacitar os educandos para enfrentar os desafios contemporâneos, com consciência e criatividade.

4.2 Percepções das professoras sobre conhecimentos socioespaciais, alfabetização e letramento no 1º ano em Escolas do Campo de Serra do Ramalho

No contexto educacional de áreas campesinas, as percepções dos professores desempenham um papel crucial na configuração de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos estudantes em ambientes campesinos. Este texto buscou explorar

as percepções das professoras entrevistadas em relação aos conhecimentos socioespaciais e suas contribuições no processo de alfabetização e de letramento.

Ademais, ao se compreender as particularidades dos contextos campestres, as professoras podem adaptar suas práticas pedagógicas de maneira a refletir as realidades locais, tornando o ensino mais real diante das vivências dos estudantes, dessa forma, podem promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, em que as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes são valorizados.

Essa sensibilidade é fundamental para criar uma ponte entre os conhecimentos socioespaciais dos estudantes e os objetivos educacionais. Isso porque a interação próxima da comunidade permite aos professores entenderem de forma mais abrangente os desafios, os recursos e as potencialidades dos contextos campestres. Assim, perguntamos às professoras P3 e P4 como elas integram os conhecimentos socioespaciais no processo de ensino-aprendizagem e elas afirmaram que:

Trabalhando a oralidade com roda de conversas enfatizando a realidade de cada um, com comparação de objetos de conhecimento trabalhado em sala (Professora P3, entrevista 15/04/24).

Mostrando a importância da nossa escola, da casa, trabalhando atividades de valorização da comunidade e do município, partimos sempre da realidade do nosso aluno, o que temos, a vivência diária e depois expandimos nossos conhecimentos (Professora P4, entrevista 22/04/24).

Diante dessas respostas das professoras, percebe-se os exemplos práticos de como integrar conhecimentos socioespaciais no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a professora P3 ressalta a importância de trabalhar a oralidade, por meio de rodas de conversa que enfatizem a realidade de cada criança, com isso, permitam que os estudantes compartilhem suas experiências e perspectivas, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e enriquecido pelas diversas vivências.

Sendo assim, a ênfase da professora P3 na oralidade e nas rodas de conversa é uma forma eficaz de desenvolver habilidades linguísticas. Afinal, a “oralidade, aprofunda-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais” (Brasil, 2017, p. 89). Essa prática está em consonância com a educação dialógica de Freire (2004), em que educador e educando aprendem e ensinam juntos, promovendo a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento.

No que concerne à professora P4, ela foca na valorização da comunidade e do município, uma vez que “cada lugar vai ter marcas que lhe permitem construir a sua identidade” (Castrogiovanni; Callai; Kaercher, 2000, p. 107). Ela menciona a importância de mostrar o

valor da escola e da casa mediante a promoção de atividades que reforcem a conexão dos educandos com sua comunidade local. Logo, isso fortalece a identidade e o pertencimento dos estudantes e integra os conhecimentos socioespaciais, de maneira significativa para eles.

Caldart (2008) defende que a educação do campo deve ser contextualizada, integrada às realidades locais e orientada para fortalecer as identidades e as culturas dos estudantes do campo. Dessa maneira, a prática da professora P4, que realcem a valorização da comunidade e do município, reflete essa visão ao conectar a escola diretamente com a vida comunitária. Tendo isso em vista, destaca-se que “Reconhecer a cultura local significa perceber a história do lugar, as origens das pessoas que ali vivem e as verdades e valores que pautam as relações entre elas” (Castrogiovanni; Callai; Kaercher, 2000, p. 123).

Nessa vertente, as falas das professoras P3 e P4 salientam uma compreensão sólida sobre a importância dos conhecimentos socioespaciais no processo de alfabetização e de letramento. Isso porque ambas reconhecem que a integração desses saberes é fundamental para contextualizar o aprendizado dos educandos, tornando-o mais significativo e relacionado ao ambiente em que vivem. Isso permite que as crianças compreendam melhor o mundo ao seu redor e desenvolvam não apenas habilidades de leitura e escrita, mas uma consciência crítica do espaço social e geográfico.

Essa percepção clara sobre a relevância dos conhecimentos socioespaciais não se traduz igualmente na prática pedagógica das duas professoras, tendo em vista que, durante as visitas e as observações realizadas, foi constatado que apenas a professora P4 aplicava de maneira perceptível esses conceitos em suas aulas; essas práticas demonstravam uma integração efetiva dos conhecimentos socioespaciais. Entretanto, na sala de aula da professora P3, apesar de sua compreensão teórica, essa aplicação não foi observada. Logo, foi evidenciado que, embora ambas as professoras valorizassem a importância desses conhecimentos, havia uma discrepância na implementação prática entre essas ações.

Nesse segmento, a mesma pergunta “como as professoras integram os conhecimentos socioespaciais no processo de ensino-aprendizagem” foi feita para as professoras P1 e P2. No entanto, ambas tiveram dificuldades em articular suas respostas com a mesma clareza. “O sujeito em desenvolvimento precisa conhecer e reconhecer como o toque o experimento dentro do meio em que vive” (Professora P2, entrevista 08/04/24); “conhecimento e desafios” (Professora P1, entrevista 04/04/24).

Diante disso, as respostas das professoras P1 e P2 revelam uma compreensão menos articulada sobre a integração dos conhecimentos socioespaciais no contexto escolar. Logo, a

resposta da professora P2 — que menciona a necessidade de “conhecer e reconhecer como o toque e o experimento dentro do meio em que vive” — é vaga e carece de exemplos concretos de práticas pedagógicas. Da mesma forma, a referência da professora P1 que afirma “conhecimento e desafios” é genérica e não oferece uma visão clara sobre como esses elementos são incorporados no processo de ensino-aprendizagem.

A professora P4 apresenta estratégias específicas e aplicáveis, como rodas de conversa e atividades de valorização da comunidade que refletem uma abordagem mais alinhada ao modelo ideológico de letramento. Ao reconhecer as práticas sociais e os contextos culturais dos estudantes, essa professora adota uma perspectiva que valoriza a construção coletiva de significado, envolvendo a realidade socioespacial dos educandos nas atividades pedagógicas.

Por outro lado, a falta de clareza nas respostas das professoras P1 e P2 pode indicar que suas práticas ainda estão mais próximas do modelo autônomo de letramento, no qual o ensino da leitura e da escrita é tratado de forma técnica e descontextualizada. Esse modelo foca na aquisição de habilidades básicas, sem considerar as particularidades sociais e culturais que influenciam o uso da linguagem no cotidiano dos estudantes.

A resposta das professoras P1 e P2 revela, portanto, a necessidade de um aprofundamento teórico e metodológico, para que possam integrar de forma mais efetiva os conhecimentos socioespaciais no currículo escolar. Tal integração é fundamental para que o aprendizado seja mais contextualizado e significativo, aproximando-se de um letramento que reconheça as práticas e as vivências locais dos educandos, como propõe o modelo ideológico.

Além disso, a percepção das professoras sobre conhecimentos socioespaciais, alfabetização e letramento em contexto campestre influencia diretamente a maneira como abordamos questões sociais e ambientais em sala de aula. Afinal, ao compreenderem as particularidades locais, superarem desafios e promoverem práticas pedagógicas contextualizadas, os educadores contribuem para uma educação significativa e alinhada às necessidades e potencialidades das comunidades do campo.

Dessa maneira, os conhecimentos socioespaciais englobam a compreensão de como as pessoas interagem com o espaço ao seu redor e como esses locais influenciam na vida social. Nesse sentido, inserir esses conceitos no currículo do 1º ano oportuniza aos estudantes a percepção acerca da importância do seu ambiente, das relações sociais e das dinâmicas espaciais desde a infância. Assim,

Qualquer espaço tem a potencialidade de ser um lugar de aprendizagem - museu, escola, rua, rio, campo agrícola, floresta, escada ou muro, etc. - já que todos têm em si a equipotencialidade de serem lugares de aprendizagem. A

possibilidade de aprender dá-se na presença consciente no território que se habita a cada instante, seja ele dentro ou fora da escola, debaixo de uma árvore, ou à beira de um rio, no sentir da humidade de um muro de granito, ou a olhar para as nuvens no céu (Gobbi *et al.*, 2022, p. 40).

Portanto, incorporar esses saberes no processo de ensino constitui uma estratégia pedagógica que não apenas proporciona resultados positivos, como também enriquece a aprendizagem. Por conseguinte, perguntamos as professoras como os conhecimentos socioespaciais se relacionam com a alfabetização e o letramento dos educandos do 1º ano:

Se relacionam quando traz para sala de aula debates, estudos sobre seus grupos sociais e sobre os espaços que convivem (Professora P4, entrevista 22/04/24).
Se relaciona com trabalhos de oralidade e escrita referente a comunidade em que vivem (Professora P3, entrevista 15/04/24).
Através das metodologias que fará com que o aluno possa absorver o conhecimento de forma prazerosa (Professora P2, entrevista 08/04/24).

Com tais relatos, destaca-se que a resposta da professora P4 se relaciona com as ideias de Santos (1998), o qual defende que o espaço geográfico não é apenas um palco onde os eventos ocorrem, mas um agente ativo na formação das relações sociais e culturais. Todavia, ao trazer para a sala de aula debates e estudos sobre os grupos sociais e espaços de convivência dos discentes, a professora está colocando em prática a ideia de que o espaço vivido é fundamental para a compreensão do mundo. Isso permite que os estudantes vejam a alfabetização e o letramento não como processos isolados, mas como partes integradas de sua realidade cotidiana.

De mesmo modo, a abordagem da Professora P3 também está alinhada com a visão de Santos (1998) de que o espaço é um produto social e histórico, moldado pelas interações humanas. Além do mais, trabalhar a oralidade e a escrita pautadas nas experiências na comunidade local conecta as crianças com sua própria história e cultura. Nesse viés, Santos (1998) sugere que essa conexão com o espaço vivido ajuda a formar uma consciência crítica e ativa nos indivíduos, capacitando-os a compreender e a transformar a realidade ao seu redor. Isso porque ao trabalhar com temas pertinentes à realidade dos discentes, a professora estará ajudando-os a perceber a função social da linguagem, o que, segundo Soares (2004), é crucial para um letramento efetivo. Logo,

A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004, p. 97).

De maneira análoga, Santos (1998) enfatiza a importância da mediação pedagógica na apropriação do conhecimento, para tanto, destaca que o espaço é vivido de maneiras diferentes por cada indivíduo. Nesse segmento, a proposta da Professora P2, de utilizar metodologias prazerosas para facilitar a absorção do conhecimento, está em consonância com a ideia de que o ensino deve ser adaptado às realidades e às experiências dos estudantes. Portanto, ao tornar o aprendizado agradável, a professora está reconhecendo a subjetividade dos alunos e criando um ambiente propício para a construção de conhecimento, respeitando suas vivências e ritmos próprios.

Assim, a conexão com a realidade local pode aumentar o engajamento e a compreensão. No entanto, a alfabetização e o letramento devem ser contextualizados para refletir as experiências de vida e as necessidades específicas de cada criança. Dessa forma,

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 14).

Nessa vertente, o ambiente em que vivemos está cheio de informações que podem despertar a curiosidade dos estudantes. Afinal, a leitura e a escrita estão relacionadas a essas circunstâncias que podem incentivar os educandos a fazerem perguntas, explorarem e buscarem respostas. Diante disso,

A contextualização da alfabetização nos conhecimentos socioespaciais pode refletir a diversidade cultural, social e linguística dos alunos, pois acredito que esse conhecimento facilita o processo de alfabetização, pois promove o reconhecimento do espaço a sua volta e ajuda na formação humana (Professora P4, entrevista 23/04/24).

Nessa linha de intelecção, a professora P4 destaca a importância de contextualizar a alfabetização nos conhecimentos socioespaciais como forma de refletir a diversidade cultural, social e linguística dos estudantes, facilitando o processo de alfabetização ao promover o reconhecimento do espaço ao redor dos educandos e contribuir para sua formação humana.

Em consonância com a professora P4, as professoras P1, P2 e P3 também destacaram como os conhecimentos socioespaciais podem facilitar o processo de alfabetização. Logo, a professora P2 afirmou: “Acredito que é para facilitar, pois tudo que cerca uma criança, a realidade aproxima das descobertas, ou seja, o conhecimento”. Para a professora P3, é essencial desde cedo ter uma visão socioespacial para uma formação adequada, “pois é muito importante

desde cedo terem essa visão socioespacial para uma boa formação”. Já a professora P1, embora tenha respondido de forma mais vaga, mencionou: “Porque ele ajuda no conhecimento junto aos grupos sociais”.

Diante disso, as respostas das professoras P1, P2 e P3 põem em relevo diferentes perspectivas sobre como os conhecimentos socioespaciais podem facilitar o processo de alfabetização. A professora P2 enfatiza que a proximidade com a realidade é fundamental para o aprendizado das crianças. Ela destaca que tudo que cerca uma criança contribui para suas descobertas e conhecimentos, assim, ressalta a importância de conectar a alfabetização com o ambiente social e espacial dos estudantes.

Além disso, a professora P3 salienta a importância de uma visão socioespacial antecipada para uma boa formação. Ela reconhece que entender o contexto social e espacial é crucial para o desenvolvimento integral dos estudantes, ajudando-os a compreender melhor o mundo ao seu redor e suas interações dentro dele.

Por outro lado, a resposta da professora P1 é mais abstrata, mencionando que os conhecimentos socioespaciais ajudam na consciência junto aos grupos sociais. Embora seja uma resposta menos específica, ela sugere que entender o ambiente social e espacial pode contribuir para a integração e participação dos educandos em diferentes contextos sociais.

Tais perspectivas diferentes ressaltam como os conhecimentos socioespaciais podem ser abordados de maneiras diversas no ensino, todas convergindo para a ideia de que integrar a alfabetização com o contexto social e espacial dos estudantes pode enriquecer profundamente sua aprendizagem e seu desenvolvimento pessoal.

Portanto, ao integrar a leitura e escrita com informações pertinentes ao ambiente social e espacial dos educandos, cria-se um contexto significativo que desperta a curiosidade, incentiva perguntas e exploração, além de estimular a busca por respostas. Isso não só torna o aprendizado mais envolvente, como fortalece a identidade cultural e o entendimento do mundo por parte dos estudantes.

Ao conectar a alfabetização aos conhecimentos socioespaciais, os educadores tanto apoiam o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, quanto promovem uma educação mais inclusiva e contextualizada, alinhada às experiências e à diversidade dos próprios estudantes.

4.3 Práticas pedagógicas, conhecimentos socioespaciais e alfabetização/letramento no 1º ano em Escolas do Campo de Serra do Ramalho

A prática pedagógica é o alicerce sobre o qual se constrói a educação. Ela vai além da simples transmissão de conteúdo, representando um campo dinâmico que incorpora teorias educacionais, estratégias inovadoras e a interação constante entre docente e discente.

Diante disso, Freire (1987) propôs uma abordagem dialógica na prática pedagógica, em que sua metodologia se baseia na conscientização e na participação ativa dos estudantes, buscando transmitir conhecimento e promover a autonomia e a criticidade. Nesse segmento, a prática freiriana encoraja o diálogo, a reflexão crítica e a transformação social, consolidando a educação como um ato emancipador. Sendo assim, Freire (2004) ainda afirma: “Não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos” (Freire, 2004, p. 100).

Ademais, a interação dialógica entre educador e educando é essencial, visto que ela promove uma educação que transcende a mera transmissão de conteúdo. Somado a isso, Freire (2004, p. 36) elucida que “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Assim, as estratégias pedagógicas englobam desde a elaboração e organização da dinâmica dos procedimentos de aprendizagem, até a participação ativa em contextos que transcendem o próprio processo de ensino, assegurando a abordagem de conteúdos e tarefas cruciais para o estágio de desenvolvimento do estudante.

Dessa forma, durante as observações, notamos que a professora P1 enfrentava dificuldades em estimular os estudantes, suas atividades limitavam-se em meras cópias de palavras, sem fornecer uma explicação adequada sobre o contexto da escrita, como demonstrado na Figura 22, a seguir:

Figura 22 — Atividade realizada pela Professora P1



Fonte: diário de campo, dados da pesquisa (2024).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), a aprendizagem da escrita envolve muito mais do que a reprodução de palavras, por isso, é essencial que os estudantes compreendam os usos e os significados da escrita em situações reais. Assim, é fundamental que as tarefas propostas incentivem a reflexão sobre o conteúdo e promovam a aplicação dos conhecimentos de forma contextualizada e significativa.

Nesse sentido, a prática da professora P1, de trabalhar com cópias descontextualizadas para os estudantes, fica evidente nas respostas das crianças quando perguntadas sobre o que aprendem na escola e se aprendem algo sobre o lugar onde vivem. As respostas foram:

Aprendo só o alfabeto, a professora não fala da agrovila (Estudante E4, entrevista 16/04/24).

Na escola aprendo ler, português é ler, e brincadeiras com bolinhas, a tia não ensina nada da agrovila (Estudante E5, entrevista 22/04/21).

Aqui só aprende as letras (Estudante E6, 17/04/24).

Na escola é só para aprender ler e escrever (Estudante E7, entrevista 02/04/24).

Diante dessa elucidação, percebemos na fala dos estudantes que a escola é somente para aprender a ler e a escrever. Isso porque falta à professora P1 contextualizar a aprendizagem, ou seja, ajudar os discentes a relacionarem os processos de leitura e escrita com as situações cotidianas, tornando o aprendizado mais significativo e contribuindo não apenas para a

aquisição de habilidades linguísticas, mas para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. Diante disso, fica evidente que

O ato de ensinar a ler e escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas. Ciente da complexidade do ato de alfabetizar e letrar, o professor é desafiado a assumir uma postura política que envolve o conhecimento e o domínio do que vai ensinar (Castanheira; Maciel; Martins, 2009, p. 16).

Dessa maneira, a educação em escolas do campo desempenha um papel vital na formação integral dos educandos, sendo indispensável que o processo de aprendizado seja permeado por elementos socioespaciais. Sendo assim, em contextos rurais, as particularidades do ambiente e da comunidade local desafiam os educadores a criar uma abordagem educacional que ultrapasse os limites tradicionais, incorporando aspectos que conectem, de maneira significativa, os conhecimentos adquiridos com a realidade vivida pelos estudantes.

Reiteramos que o município de Serra do Ramalho é eminente agrário, com 83% de suas escolas, situadas no campo, por isso, faz-se necessário construir um processo de ensino e aprendizagem pautado nos conhecimentos socioculturais de cada comunidade e que conceba o estudante como sujeito de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, a prática pedagógica nas escolas camponesas do município de Serra do Ramalho deve ser pensada para além da transmissão de conteúdos e construída na perspectiva da consolidação do conhecimento de mundo da criança.

A professora P2 trabalha de forma que os estudantes participem ativamente das atividades, especialmente durante a leitura coletiva das letras do alfabeto, que são contextualizadas com as vivências das crianças e visa a facilitar a construção do conhecimento de maneira integrada e natural.

A professora inicia a leitura das letras do alfabeto expostas em um banner na sala de aula. Utilizando uma varinha com uma mãozinha na ponta, ela aponta para as letras de forma aleatória. À medida que mostra cada letra, as crianças respondem, e a professora questiona se elas conseguem pensar em uma palavra que comece com aquela letra. Além disso, ela pergunta se o nome de algum colega da sala também se inicia com essa letra. A turma se envolve ativamente na atividade, procurando objetos na sala para identificar a letra inicial correspondente (Diário de campo, 08/04/24).

Essa prática está alinhada com o que propõe Soares (2021), quando afirma que a alfabetização deve ser um processo contextualizado e que faça sentido para criança. De acordo com Soares (2021), é fundamental que as atividades de leitura e de escrita estejam inseridas no

contexto social e cultural dos educandos, permitindo que eles estabeleçam conexões entre o conteúdo aprendido e suas próprias experiências de vida. Dessa forma, a prática de alfabetização da professora P2 consiste em

Compreender como a criança aprende a língua escrita, o sistema alfabético e seus usos, e com base nessa compreensão, estimular e acompanhar a aprendizagem com motivação, propostas, intervenções, sugestões, orientações, o que supõe um olhar reflexivo e propositivo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Soares, 2021, p. 290).

Além disso, a prática da professora P2 incentiva a colaboração e o diálogo entre os discentes, fortalecendo suas habilidades comunicativas e sociais. Assim, a participação ativa dos educandos além de enriquecer o processo de aprendizagem, também aumenta sua autoestima e confiança, ao perceberem que suas experiências e conhecimentos são valorizados no ambiente escolar.

Somado a isso, durante as observações, a professora P3 demonstrou uma prática predominantemente tradicional, focada na cópia de textos no quadro sem um contexto significativo. Libâneo (2013) expõe que a prática tradicional faz com que o estudante se torna um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la. Dessa forma, percebi ao longo das observações que as aulas da professora foram caracterizadas por exposições diretas e atividades baseadas exclusivamente no livro didático.

A aula de hoje estava planejada para ser um ditado. No entanto, a maneira como foi conduzida não contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de leitura, limitando-se apenas à cópia. A professora começou escrevendo no quadro o nome da escola e a data, solicitando que as crianças reproduzissem o cabeçalho em seus cadernos. Em seguida, ela anunciou palavras como “bola”, “faca”, “dado”, “dedo” e, sem dar tempo para que os estudantes escrevessem de forma espontânea, a professora imediatamente escrevia as palavras no quadro. Dessa forma, restava aos estudantes apenas copiar o que a professora escrevia, sem a oportunidade de exercitar a escrita autônoma (Diário de campo, 16/04/24).

Essa ação da professora reflete uma prática pedagógica que, embora comum, limita o potencial de aprendizado ativo das crianças. Ao não proporcionar tempo para que os estudantes escrevam as palavras espontaneamente antes de vê-las no quadro, a atividade se torna mecânica, focada apenas na cópia e não na construção de habilidades de leitura e de escrita. Esse tipo de abordagem pode dificultar o desenvolvimento da autonomia e da confiança dos estudantes na escrita, pois eles não são desafiados a refletir sobre o som das letras, sobre a estrutura das palavras ou sobre a ortografia de forma independente. Para promover um aprendizado mais

efetivo, seria importante que os estudantes tivessem a oportunidade de tentar escrever as palavras por conta própria antes de conferir a grafia correta.

Questionada sobre a adequação dos livros didáticos para promover a integração dos conhecimentos socioespaciais, a professora expressou uma visão crítica. Ela reconheceu que “os livros poderiam ser mais eficazes se incorporassem uma ênfase maior na realidade específica de cada ambiente” (Professora P3, entrevista 16/04/24). Embora ela reconheça as limitações dos materiais didáticos tradicionais, ainda se prende às atividades do livro e à escrita do quadro como um único recurso.

Ademais, a prática observada na sala de aula da professora P3 evidencia que suas aulas são estruturadas para transmitir informações de forma clara. Entretanto, a falta de conexão com o contexto real das crianças limita o engajamento e a compreensão profunda dos conteúdos, de forma que “os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professora aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais” (Libâneo, 1990, p. 7).

No entanto, a professora P4 mostrou um notável conhecimento e domínio da aula, visto que utilizou estratégias que contextualizaram as vivências dos estudantes dentro do ambiente escolar, conseguindo conectar as experiências pessoais dos educandos ao conteúdo abordado, garantindo que o aprendizado fosse significativo, com isso, facilitando a compreensão do conhecimento por parte dos estudantes.

Além disso, ela conseguiu integrar de maneira eficaz os conhecimentos socioespaciais ao processo de alfabetização, ficando claro que esse processo deve ser entendido como um procedimento de construção ativa. Logo, ao explorar o entorno social e espacial dos educandos, a professora promoveu momentos significativos, conectando a sala de aula com a realidade dos estudantes. Dessa maneira, ao ler palavras que têm conexão direta com experiências pessoais, as crianças conseguiram se engajar mais profundamente com as atividades propostas, fazendo associações com situações reais de suas vidas e possibilitando a eles se sentirem compelidos à leitura quando perceberam que o conteúdo estava ligado ao seu mundo real.

As aulas da P4 foram dinâmicas e atualizadas, estimulando a interação constante dos estudantes e tornando o ambiente de aprendizado agradável e motivador. Isso porque ela reflete a importância de um ambiente de aprendizagem que valorize a curiosidade e a participação ativa dos educandos. Portanto, a professora P4, ao seguir essa linha de pensamento, criou atividades que incentivaram o diálogo, a cooperação e a troca de ideias, transformando a sala de aula em um espaço vivo e vibrante, onde os estudantes se sentiam engajados e motivados a

aprender. Portanto, “a participação das crianças pode ser uma fonte de reajustes no planejamento elaborado pelo professor que pode auxiliar as crianças a tornarem consciência dos aprendizados realizados” (Castanheira; Maciel; Martins, 2009, p. 54).

Por conseguinte, a prática pedagógica da professora P4 nos faz refletir que incluir a criança no processo da leitura e escrita, com base no conhecimento trazido de casa é a premissa fundamental no período de alfabetização. Afinal, introduzir palavras que estejam relacionadas ao ambiente familiar da criança cria uma conexão direta entre o que está sendo aprendido e o que já se conhece. Somado a isso, Ferreiro (1996) lembra que algumas crianças já chegam à escola sabendo para que serve a leitura e a escrita, isso porque os conhecimentos adquiridos desempenham um papel importante na construção de uma base sólida para a leitura de palavras.

Ferreiro (1996, p. 24) assegura que “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”. Percebe-se, com isso, a defesa da autora considera que alfabetizar vai além de decodificar e codificar a escrita, argumentando que os educadores costumam resumir o processo de alfabetização como sinônimo de uma técnica, o que, para ela, é um erro. Esse equívoco desvaloriza o conhecimento trazido pelas crianças.

Assim, a integração de elementos socioespaciais no processo educacional em escolas do campo é fundamental para proporcionar uma educação significativa e alinhada com as realidades e potencialidades das comunidades rurais. Isso porque, desde o primeiro ano, a integração de conhecimentos socioespaciais no processo de alfabetização e de letramento oferece aos estudantes oportunidades de explorarem a linguagem escrita em contextos familiares. Nessa fase inicial, é essencial estabelecer as bases para uma interação entre sociedade e espaço geográfico, proporcionando aos estudantes uma visão mais ampla do mundo ao seu redor.

Ademais, a pesquisa nessas quatro escolas permitiu uma análise dos conhecimentos que surgem das interações entre os aspectos sociais e espaciais. Por meio dessa pesquisa, foi possível desvelar as dinâmicas locais, compreendendo como os contextos geográficos, culturais e sociais influenciam e são influenciados pela construção e transmissão de saberes.

Das quatro professoras observadas, apenas uma conseguiu demonstrar em suas aulas a importância dos conhecimentos socioespaciais, pois ela abordou aspectos que extrapolavam a mera compreensão do espaço físico da escola. Outra professora apresentou práticas dinâmicas e envolventes principalmente ao ensinar as letras, porém, sem foco na integração dos

conhecimentos socioespaciais. As outras duas professoras não evidenciaram de maneira perceptível a integração dos conhecimentos socioespaciais em suas aulas.

Outro ponto relevante foi o uso de materiais pedagógicos que se destacou durante as observações das aulas da professora P4, pois eles tornaram as atividades mais envolventes para os estudantes. A professora P2 também utilizou diversos recursos pedagógicos para trabalhar o reconhecimento das letras, enriquecendo suas aulas. Em contrapartida, as professoras P1 e P3 se restringiram ao uso exclusivo do livro didático, o que resultou em aulas monótonas, com atividades limitadas à cópia de palavras descontextualizadas.

Essas observações sugerem a necessidade de repensar as abordagens pedagógicas adotadas por algumas professoras, incentivando a incorporação de estratégias e de materiais que promovam uma aprendizagem integrada aos contextos socioespaciais dos estudantes.

Em relação à compreensão das professoras sobre como a integração de conhecimentos socioespaciais pode contribuir para uma educação mais contextualizada e significativa, ficou evidente, no momento da entrevista que as professoras P4 e P3 teoricamente conseguem entender essa integração. No entanto, durante as observações das aulas, essa prática só foi perceptível na turma da professora P4. As professoras P1 e P2 demonstraram dificuldades em conceituar a integração dos conhecimentos socioespaciais e não souberam afirmar se essa integração estava presente na maneira como os conteúdos eram apresentados e discutidos com os estudantes

A análise das práticas pedagógicas observadas revela uma clara distinção entre as abordagens adotadas pelas professoras participantes da pesquisa. Essas observações evidenciam a necessidade urgente de reformular as práticas pedagógicas em escolas do campo, visando a integrar de forma mais efetiva o conhecimento socioespacial ao processo de alfabetização, tornando-o mais relevante e engajador para os estudantes, assim, ampliando as possibilidades de um aprendizado mais significativo e conectado às realidades dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou como os conhecimentos socioespaciais são integrados ao processo de alfabetização e de letramento em escolas do campo no município de Serra do Ramalho (BA). Com isso, a pesquisa foi guiada pela pergunta norteadora: como os conhecimentos socioespaciais são considerados nas práticas de alfabetização e de letramento pelas professoras do 1º ano, em escolas do campo, no município de Serra do Ramalho (BA)? Além disso, para a construção dos dados da pesquisa de metodologia qualitativa, aplicada no campo de estudo de caso, foram utilizados alguns instrumentos e procedimentos, incluindo a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental. A triangulação permitiu uma análise aprofundada sobre como ocorreu a prática de alfabetização e o letramento nas turmas do 1º ano em escolas do campo de Serra do Ramalho (BA).

Dessa forma, o objetivo não foi criticar o trabalho desenvolvido pelas professoras, mas examinar de que maneira os conhecimentos socioespaciais estão presentes na prática das professoras colaboradoras da pesquisa. Por intermédio dessa ação, buscou-se entender melhor os desafios e as estratégias utilizadas no processo de alfabetização e de letramento nessas comunidades, visando a contribuir para o aprimoramento das práticas educativas.

Destaco que as seções III e IV respondem aos objetivos específicos dessa pesquisa. Mediante as análises, ficou evidente que a professora P4 consegue estabelecer uma relação entre os conhecimentos socioespaciais e o processo de alfabetização. Em contraste, as professoras P1, P2 e P3 ainda não conseguiram fazer essa conexão de forma prática, embora, durante as entrevistas, tenham afirmado que os conhecimentos socioespaciais são de fundamental importância para a alfabetização. No entanto, essa prática não se manifestou de maneira clara em suas aulas.

Assim, por meio das observações, anotações em diário de campo, entrevistas e análise documental, a análise aponta para uma lacuna preocupante no processo de alfabetização conduzido por algumas professoras. Logo, ao concentrarem-se exclusivamente no ensino e no aprendizado da língua em sua funcionalidade básica, essas educadoras negligenciam o crucial aspecto do letramento. A função da escola não é apenas alfabetizar, mas desenvolver os conhecimentos, contemplar os diversos tipos de linguagem, além de favorecer a construção de uma educação letrada e cidadã ao estudante. Isso porque o letramento vai além da mera decodificação das letras e de palavras, ele envolve a compreensão e a participação efetiva nas práticas sociais de linguagem.

Ao restringir suas abordagens ao aspecto puramente técnico da língua, as professoras estão deixando de lado a oportunidade de preparar os educandos para interagirem de maneira competente e significativa dentro de suas comunidades. Nesse sentido, entendemos que os Novos Estudos em Letramento são fundamentais para preencher essa lacuna, pois trazem uma compreensão mais ampla e crítica do letramento como uma prática social, uma vez que o letramento não se limita à aquisição de habilidades técnicas de leitura e de escrita, mas envolve a inserção dos sujeitos em contextos socioculturais específicos.

Neste contexto, a pesquisa trouxe contribuições para aprofundar o entendimento do processo de alfabetização e de letramento no 1º ano do Ensino Fundamental das escolas do campo, do município de Serra do Ramalho, e como podemos trabalhar com as contribuições dos conhecimentos socioespaciais para esse processo. Dessa maneira, com base nos resultados obtidos pelas observações e entrevistas realizadas com as professoras, foi possível evidenciar a necessidade de uma proposta de formação continuada para professores e professoras do primeiro ano, que envolva a importância dos conhecimentos socioespaciais no processo de alfabetização e letramento. A dificuldade dessas professoras em aplicar os conhecimentos socioespaciais, de maneira contextualizada, pode ser atribuída à falta de formação específica.

Por fim, acredito na relevância da pesquisa, dada a importância de contextualizar o ensino da leitura e da escrita dentro do ambiente social e espacial dos educandos. Assim, ao integrar conhecimentos socioespaciais, os educadores podem conectar o conteúdo com a realidade vivida pelos estudantes, tornando o aprendizado mais acessível. Isso além de facilitar a compreensão dos conceitos, também motiva os estudantes a demonstrarem a aplicabilidade prática do que estão aprendendo.

Após os resultados, acredita-se que a integração dos conhecimentos socioespaciais na educação pode contribuir para a formação de cidadãos mais completos e engajados. Afinal, estudantes que compreendem as interconexões entre os aspectos sociais e espaciais de sua vida cotidiana estão melhor preparados para enfrentar questões globais, como sustentabilidade, urbanização e desigualdades sociais. Portanto, promover uma alfabetização que inclua esses conhecimentos é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e informada.

Além disso, essa pesquisa pode contribuir para adoção de práticas que vise à formação de estudantes mais conscientes em relação ao lugar onde vivem, promovendo uma educação que ultrapasse a sala de aula e exerça impacto positivo na sociedade. Tal perspectiva envolve uma percepção mais ampla das relações entre as pessoas, suas identidades culturais, suas

práticas cotidianas e a maneira como elas se entrelaçam com o ambiente em que vivem e aprendem.

Por essas razões, este estudo se mostra relevante para a continuidade de pesquisas sobre a integração de conhecimentos socioespaciais no processo de alfabetização e de letramento, por constatarmos que essa temática é pouco estudada nos meios acadêmicos e por acreditamos que o resultado dessa pesquisa contribuirá para o aprimoramento das estratégias pedagógicas nas escolas campesinas de Serra do Ramalho, pois fornece subsídios sobre como integrar as vivências e os conhecimentos locais no processo de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. F.; FARAGO, A. C. A importância do letramento nas séries iniciais, **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro (SP), 2014.
- CASTROGIOVANNI, A. Carlos; CALLAI, H.; KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.
- BRASIL MEC. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril, de 2002**: institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL. Ministério da Educação. Pró-letramento. Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Brasília: MEC, 2008.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola**. São Paulo: Expressão Popular. 2004.
- CALDART, R. S. Sobre educação do campo. *In*: FERNANDES, B. M. [et al.]. **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008.
- CANDAU, V. M. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.
- CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I.; MARTINS, R. F. (org.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. 2.ed- Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.
- CASTRO A. A. Revisão Sistemática e Meta-análise. Compacta: **Temas de Cardiologia**, v. 3, n. 1, p. 5-9, 2001. Disponível em: <http://www.usinadepesquisa.com/metodologia/wpcontent/uploads/2010/08/meta1.pdf>. Acesso em: 03 de maio 2023.
- CASTROGIOVANNI, A.C. *et al.* **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1998.
- CAVALCANTI, L.S. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de

ensino. In: CASTELLAR, Sonia (org.) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: contexto, 2005.

CAVALCANTI, L.S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: *Papirus*, 2012. p. 45 – 47.

COLAÇO, S. F. **Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica**. 2012, p. 1-12. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2148/589>. Acesso em: 01 de jul. de 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Porto Alegre: Penso, 2021.

DROVET, R. C. R. **Distúrbios da aprendizagem**. Porto Alegre: Arned, 1995.

ESCOLA KIDS. **Rio São Francisco**. Escola Kids, 2024. Disponível em:
<https://escolakids.uol.com.br/geografia/rio-sao-francisco.htm#:~:text=As%20C3%A1guas%20do%20rio%20S%C3%A3o%20Francisco%20abastecem%20boa%20parte%20da,econ%C3%B4mica%20mas%20cultural%20e%20social.&text=%C3%89%20conhecido%20como%20%E2%80%9Crio%20da,Nordeste%20e%20Sudeste%20do%20Brasil..> Acesso em: 11 de mar. de 2023.

ESTRELA, E. S. **Três felicidades e um desengano: a experiência dos beraderos de Sobradinho em Serra do Ramalho – BA**. 2004. Doutorado em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Salvador.

FAZENDA, I. C. A. Reler Paulo Freire à luz da autonomia na interdisciplinaridade. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, 2015, 7: 84-87.

FERREIRO, E TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102 p v.2.

FRANCHI, E. **Pedagogia do Alfabetizar Letrando: da oralidade a escrita**. Eglê Franchi. -9. Ed. São Paulo : Cortez, 2012.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**: 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GALVÃO, M.C.B; RICARTE.I.L.M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *Logeion: Filosofia da Informação*, v.6, n.1, p. 57-73, 2019.

GEE, J. P. Os Novos Estudos de Letramento: De "Socialmente Situado" ao Trabalho do Social. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIĆ, R. (Eds.), **Literacias Situadas: Leitura e Escrita em Contexto**. Londres: Routledge, 2000.

GERHARDT, T. E. e SILVEIRA D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. [1946] - **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. – 4ª ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI.M. A. **O direito das crianças a cidade**: perspectivas desde o Brasil e Portugal. São Paulo: FEUSP, 2022.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologia Qualitativa na Sociologia**. Petrópolis- RJ-2003-9ªed- Editora Vozes.

HILLAL, J. **Relação professor-aluno**: formação do homem consciente. São Paulo, Ed. Paulinas, 1985.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, [S. l.]. 2022. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 de out. de 2023.

IINTERDISCIPLINARIDADE. Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – **Educação**: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v. 1, n. 6-especial (abril. 2015) – São Paulo: PUCSP, 2015.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola**: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KAERCHER, N. A. A geografia é o nosso dia a dia. *In*: CASTROGIOVANNI, A.C. *et al.* **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1998.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. **Guidelines for Performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering, Technical Report EBSE 2007-001**, School of Computer Science and Mathematics, Keele University, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico Social dos Conteúdos. 19ª ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Didática** -2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Em Aberto, 1986, 5.31.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5ª ed. Atlas. São Paulo, 2003.

MENDONÇA, K. F. C. **Sucessão, formação e migração:** destinos de duas gerações de agricultores familiares do alto Jequitinhonha. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, métodos e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2013.

MONTEIRO, C. S.; SILVA, M. A. A. **Alfabetização no Brasil:** dos jesuítas ao pacto nacional pela alfabetização na idade certa Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Plano Nacional de Formação de Professores. Orientadora: Syane Sheila Costa de Paula Lago. Universidade Federal Rural da Amazônia, 2015.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, O. L. **Educação do Campo, currículo e multiculturalismo crítico:** um estudo a partir da formação de professores em uma escola de Serra do Ramalho (BA). 2021.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? *In: Cadernos da Fucamp*, UNIFUCAMP, v.19, n.41, p.1-13, Monte Carmelo, MG, 2020.

PÉREZ, C.L. V. Alfabetização para além do método – uma sintaxe freiriana. **Revista Moçambrás:** acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.mocambras.org>. Publicado em: março 2007. Acesso em: 05 do 08 de 2023.

PILETTI. **História da Educação no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, M. I. P. **Do rural e do urbano no Brasil**. In: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Orgs). **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Nacional, 1972. p.199-219.

RAMANONWSK I, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v.6, n.19, p.37-50, 2006.

RODRIGUES, H. C. C.; BONFIM, H. C. C. A educação do campo e seus aspectos legais. **XIII Congresso Nacional De Educação-Educere, Iv Seminário Internacional De Representações Sociais, Subjetividade E Educação–SIRSSE e o VI Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)**. 2017. p. 1373-1387.

ROLIM, I. A; ALVES, Cândida M. S. D. Arquitetura escolar: um olhar sobre a infraestrutura e as condições de funcionamento de uma escola do campo de Serra do Ramalho/BA. **Revista Velho Chico**, v. 1, n. 1, p. 124-143, 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, 2006, 6.19: 37-50.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, C. F. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Ied, Ireimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Editora Hucitec, 2000.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, M. **Território Globalização e Fragmentação**: Hucitec, Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em planejamento urbano e regional. São Paulo 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHOTTEN, N. **Processo de alfabetização**. 2 ed. Indaial: Uniasselvi, 2011.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SERRA DO RAMALHO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Bom Jesus, SMECD, 2023a.

SERRA DO RAMALHO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Eng.º Agr.º Deusdedit Cortez Vieira Da Silva, SMECD, 2023b.

SERRA DO RAMALHO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Francisco Soares de Souza, SMECD, 2023c.

SERRA DO RAMALHO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Mariléia Ferreira dos Santos, SMECD, 2023d.

SERRA DO RAMALHO. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil e Ensino Fundamental de Serra do Ramalho Bahia.** SMECD, 2019.

SERRADORAMALHO.COM. Disponível em: <https://www.ferias.tur.br/fotogr/56940/serradoramalho/serradoramalho/>. acesso em 06 de setembro de 2024.

SILVA, I. O. e. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. **Salto para o Futuro**, ano 13, n. 10, p. 28-35, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017. *E-book.* Autêntica, 2017.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio** – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, Artmed Editora.

SOARES, M. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. 384 págs.

SOARES, M. **Alfaetrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 352 p., 2021.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo. Ática, 2002. *E-book.*

SOARES, M. **O letramento e Alfabetização** - Qual é a diferença entre a alfabetização de crianças e de jovens e adultos? Letra A – O jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, ano 2 p. 3, jul. 2006 edição especial.

SOUSA, J. R. **Protagonismo estudantil em feiras de ciências no semiárido potiguar:** da Educação Básica ao Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros-RN, 2019. 133 f.

SOUZA, M. A. DE. Pesquisa Educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. *In: Educação em Revista.* Belo Horizonte. v.36. e208881. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/363HrbqmcT5KzQqJBGTBGtb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 do 08 de 2023.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. *In: MAGALHÃES, I. (Org.). Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores.* Campina, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. *Cambridge: Cambridge University Press*, 1984.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (Ed.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007.

TAMOIOS Revista. **Ler o Espaço para Compreender o Mundo**: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia. Julho/ dezembro, 2005, Ano II, nº 02.

TERRITÓRIO CULTURAL VELHO CHICO. **Território Velho Chico em Versos** [s.l.], 2010. Disponível em: <https://velhochicocultura.blogspot.com/2010/07/territorio-velho-chico-em-versos.html>. Acesso em jan. de 2025.

TESSMANN, Jéssica Moara da Cunha; DUARTE, Tiaraju Salini; DIAS, Liz Cristiane. O ensino de Geografia no contexto da educação do campo: mapas mentais e os espaços de vivência. **Revista Interface (Porto Nacional)**, [S. l.], n. 09, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/1916>. Acesso em: 15 jan. 2025.

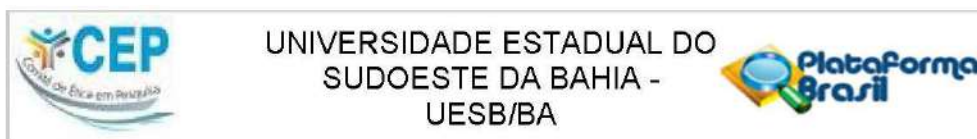
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Cláudia Berliner e revisado por Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2 ed. 2010.

XAVIER, M. R. **História e Memória**: Experiências de Migrantes Paraibanos em Serra Do Ramalho (BA). Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História no Programa de Mestrado em História Regional e Local do Departamento de Ciências Humanas Campus V Santo Antônio de Jesus, da Universidade do Estado da Bahia, sob a orientação do Prof.º Dr. Raimundo Nonato Pereira Moreira. Santo Antônio de Jesus (BA) 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A — PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONHECIMENTOS SOCIOESPACIAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLAS DO/NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SERRA DO RAMALHO/BA

Pesquisador: RAQUEL DE SOUZA DIAS SOARES

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 74914823.6.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

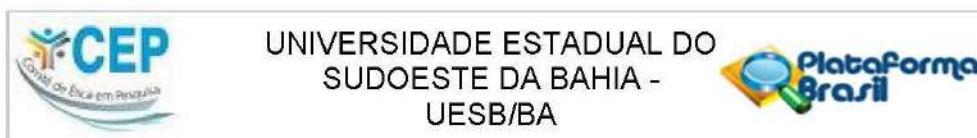
Número do Parecer: 6.568.101

Apresentação do Projeto:

Segundo as autoras:

"Este projeto tem como foco realizar uma análise sobre a relação entre conhecimentos socioespaciais, alfabetização e letramento no contexto da Educação do/no Campo do município de Serra do Ramalho/Bahia. Buscamos desenvolver um trabalho pautado nas especificidades da educação campesina com vistas a ampliar as contribuições dos conhecimentos a respeito do ambiente socioespacial no processo de alfabetização e letramento para além da decodificação e codificação de palavras, levando em consideração o conhecimento de mundo que a criança possui antes de aprender a ler e escrever formalmente. Partimos do entendimento que é essencial considerar o conhecimento a partir das experiências e interações com o ambiente em que vivem, isso inclui a cultura, a sociedade, a família e outras influências que moldam a compreensão de mundo da criança. Essa leitura de mundo é a base para a leitura de palavras, ou seja, a aprendizagem formal da leitura e escrita. Desse modo, buscamos encontrar elementos que favoreçam o desenvolvimento de uma educação que propicie aos alunos do campo a aquisição de habilidades de leitura e escrita, relacionando o conhecimento de mundo, os saberes populares e os escolares".

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiézinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.569.101

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como os conhecimentos socioespaciais dos professores e dos estudantes se interrelacionam com a alfabetização e letramento nas escolas do/no campo no município de Serra do Ramalho/BA.

Objetivo Secundário:

- Categorizar o currículo da alfabetização/letramento proposto pelo município de Serra do Ramalho/BA;
- Caracterizar o conhecimento socioespacial acerca do espaço geográfico vivido no cotidiano, tanto dos professores de alfabetização quanto dos estudantes;
- Identificar os conhecimentos socioespaciais contidos no currículo de alfabetização e letramento, do município de Serra do Ramalho/BA;
- Contrastar os conhecimentos socioespaciais de professores e estudantes com o currículo prescrito e praticado na alfabetização e letramento no município de Serra do Ramalho/BA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

“Os riscos que pode ocorrer é o participante ficar confuso na hora de responder as perguntas, desconforto ao responder questionários ou constrangimento em participar de entrevista.” (Estudantes)

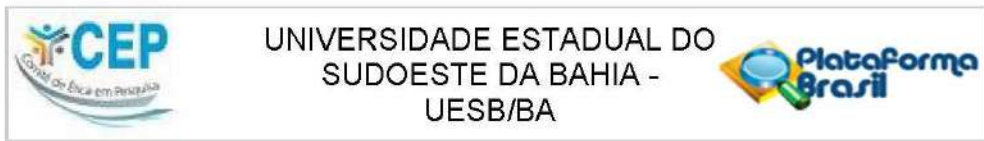
É possível que se sinta desconfortável ou constrangido ao discutir a prática do professor. No entanto, é importante ressaltar que não estamos aqui para julgar, mas sim compreender como a aplicação dos conhecimentos socioespaciais estão sendo trabalhados na sala de aula.(Coordenador)

Existe riscos de você se sentir desconfortável com nossa presença na sala de aula e talvez se sentir constrangido ao participar da entrevista (Professores)

Benefícios:

“A pesquisa pode ajudar a esclarecer como os conhecimentos socioespaciais relacionando a espaço, lugares e relações sociais afetam a forma como as pessoas aprendem a ler e escrever. Isso pode levar a insights valiosos sobre métodos de ensino mais eficazes, adaptados às experiências e contextos dos alunos”.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiézinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.569.101

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa de Mestrado na Área de Ciências Humanas, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), UESB Campus de Vitória da Conquista – Bahia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2213464.pdf OK

FOLHADEROSTO.pdf OK

autorizacaoaparacoletadedados.pdf OK

Questionario.pdf OK

DeclaracaodeCompromissos.pdf OK

Termo_uso_de_imagens.pdf OK

projeto.pdf OK

TCLE.pdf (Para pais e ou responsáveis) OK

TALE.pdf OK

TCLEcoordenador.pdf OK

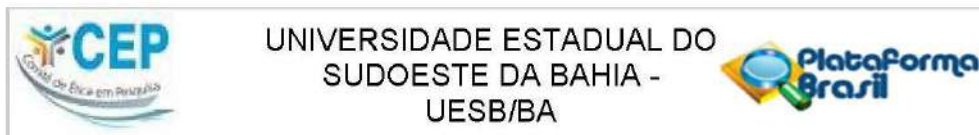
TCLEprofessor.pdf OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nesta última versão do projeto, as pesquisadoras sanaram todas as pendências éticas. Desta forma, somos de parecer favorável ao andamento do mesmo.

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil, por meio de Notificação, os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiézinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.568.101

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação do parecer do relator por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2213464.pdf	27/11/2023 16:23:41		Aceito
Outros	TCLCoordenador.pdf	27/11/2023 16:21:14	RAQUEL DE SOUZA DIAS SOARES	Aceito
Outros	TCLProfessor.pdf	27/11/2023 16:20:26	RAQUEL DE SOUZA DIAS SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/11/2023 09:07:36	RAQUEL DE SOUZA DIAS SOARES	Aceito
Outros	Termo_uso_de_imagens.pdf	31/10/2023 08:30:01	RAQUEL DE SOUZA DIAS SOARES	Aceito
Outros	TALE.pdf	31/10/2023 08:25:51	RAQUEL DE SOUZA DIAS SOARES	Aceito
Outros	Questionario.pdf	31/10/2023 08:25:19	RAQUEL DE SOUZA DIAS SOARES	Aceito
Outros	DeclaracaodeCompromissos.pdf	31/10/2023 08:24:50	RAQUEL DE SOUZA DIAS SOARES	Aceito
Outros	autorizacaoparacoletadedados.pdf	31/10/2023 08:23:43	RAQUEL DE SOUZA DIAS SOARES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_raquel.PDF	30/10/2023 17:48:43	RAQUEL DE SOUZA DIAS SOARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	30/10/2023 10:28:07	RAQUEL DE SOUZA DIAS SOARES	Aceito

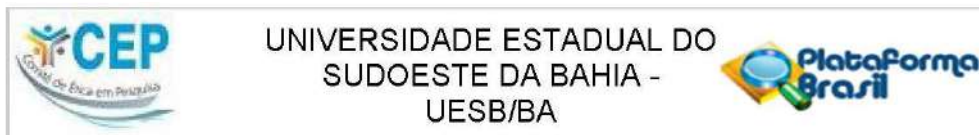
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.568.101

JEQUIE, 10 de Dezembro de 2023

Assinado por:
 Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
 (Coordenador(a))

APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- ✓ Como você conceitua educação do campo?
- ✓ De que maneira você adapta suas aulas para refletir as experiências e realidades específicas das comunidades campesinas?
- ✓ Quais os principais desafios que você enfrenta como educadora de uma escola do campo?
- ✓ Como você vê a infraestrutura das escolas do campo?
- ✓ Como o currículo é adaptado para refletir a realidade e as necessidades das escolas do campo?
- ✓ Poderia compartilhar um pouco sobre sua experiência como professor(a) no 1º ano em escolas do campo em Serra do Ramalho?
- ✓ Como você define alfabetização e letramento?
- ✓ Quais são as principais estratégias que você utiliza para promover a alfabetização e o letramento na sua turma de 1º ano?
- ✓ O que significa conhecimento de mundo e como ele se relaciona com o processo de alfabetização?
- ✓ Quais são as formas de integrar o conhecimento de mundo no processo de alfabetização das crianças?
- ✓ Como você define o conceito de conhecimento socioespacial e sua importância no contexto educacional e como esse tipo de conhecimento se relaciona com a alfabetização e letramento dos estudantes do 1º ano?
- ✓ Pode nos falar sobre a importância de contextualizar o ensino da leitura e da escrita com a realidade socioespacial dos estudantes?
- ✓ Como os conhecimentos socioespaciais podem ser integrados de maneira mais eficaz aos modos de vida e experiências dos estudantes em contextos campesinos?
- ✓ Como você integra os conhecimentos socioespaciais no processo de ensino-aprendizagem?
- ✓ Você percebe alguma melhoria na alfabetização e letramento dos estudantes quando os conhecimentos socioespaciais são integrados às aulas?
- ✓ Como você define a importância dos materiais didáticos no processo de alfabetização?
- ✓ Como você integra os conhecimentos socioespaciais nos materiais didáticos que utiliza?

- ✓ Você acha que os livros didáticos são adequados para promover a integração desses conhecimentos?
- ✓ Quais os principais materiais didáticos que você utiliza para alfabetizar além dos livros didáticos?
- ✓ Existe alguma dificuldade específica que você enfrenta ao tentar integrar os conhecimentos socioespaciais nos materiais didáticos?

APÊNDICE B — ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

- ✓ Onde fica a sua escola, no campo perto da fazenda ou roça, ou na cidade?
- ✓ Como é a sua escola? É grande ou pequena? Tem muitas crianças?
- ✓ O que você mais gosta de fazer na sua escola?
- ✓ O que você aprende na escola? Pode falar sobre as aulas, as brincadeiras, tudo que você faz durante o dia?
- ✓ Para você, o que é ler e para que serve a leitura?
- ✓ Você já leu alguma história? Se sim, conte sobre a sua história favorita?
- ✓ Como o seu professor ensina você a ler e escrever? Você gosta das atividades de leitura e escrita?
- ✓ Você já aprendeu algo na escola sobre o lugar onde mora? Pode me contar?
- ✓ Em qual Agrovila você mora?
- ✓ O que tem na sua Agrovila que você mais gosta? E o que você menos gosta?
- ✓ Você pode me contar um pouco sobre a cidade Serra do Ramalho?
- ✓ A professora utiliza palavras que você conhece como: nomes de ruas, histórias, nomes de pessoas, alimentos e plantas de Serra do Ramalho ou da sua Agrovila?
- ✓ Nas suas tarefas aparecem palavras ou textos sobre coisas de Serra do Ramalho ou da sua Agrovila?
- ✓ Que tal desenhar algo que você aprendeu na escola? Pode ser um lugar, uma história, ou algo que você ache legal.

APÊNDICE C — TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE): ESTUDANTES

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS
(Para indivíduos entre 6 e 11 anos de idade)



Somos estudantes da **UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia** e estamos fazendo uma pesquisa.

A gente está estudando sobre as coisas que existem no lugar onde você mora e se essas coisas fazem parte da sua aprendizagem da leitura e da escrita.

Por que a gente percebeu que deveria perguntar para vocês se as coisas que vocês veem e vivem no dia a dia fazem parte das aulas de leitura e escrita, na sua escola.

Por isso que a gente quer entender se o seu conhecimento e o dos professores sobre o lugar onde moram fazem parte das aulas de leitura e escrita.



Só que precisamos da sua ajuda para isso.
Se a gente te convidar para participar, você aceita?

Mas antes de você responder, vamos te explicar
direitinho como vai ser.

A gente vai fazer o seguinte:

Vamos fazer algumas perguntas e você terá que responder marcando um x ou falando para que eu possa escrever por você.

É importante que você saiba que se sentir algum desconforto ou algum constrangimento por não saber responder as perguntas, fique tranquilo que vamos te ajudar.

Mas não se preocupe! Vamos tomar bastante cuidado.

Vamos fazer a entrevista em um local reservado, para que você fique bem a vontade.

Se você puder nos ajudar, vai ser **bom por que** a pesquisa vai ajudar a reconhecer e valorizar a diversidade de conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula, incorporando experiências de vida e conhecimentos socioespaciais em práticas educacionais.



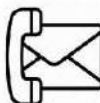

Tem mais :)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página **1**

<p>Pode ser que a gente publique estas informações em livros, artigos, apresente em alguns congressos ou outros lugares, mas <u>a gente só vai dizer que você participou se você e o seu responsável (pai, mãe, avô, avó...) deixarem, certo?!</u></p> <p>Vou guardar tudo direitinho por 5 anos e depois eu joga fora.</p> <p>Ah! Quando eu terminar, volto pra te contar o que eu descobri.</p>	
<p>Para participar não precisa pagar nada.</p> <p>Se eu te incomodar, <u>você pode pedir pra parar e pra sair quando quiser</u>, sem problemas.</p>	
<p>Tem alguma dúvida? Alguma coisa da pesquisa te prejudicou?</p> <p><u>Pode ligar ou mandar um e-mail</u>, que vamos te ajudar:</p> <p>Pesquisador responsável: <i>Raquel de Souza Dias Soares.</i></p> <p>Endereço: <i>Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho praça da administração.</i></p> <p>Telefone: <i>7799121-7605</i> E-mail: <i>raquelsdoares@hotmail.com.</i></p> <p>Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)</p> <p>Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.</p> <p>Telefone: (73) 3528-9727 E-mail: cepjq@uesb.edu.br</p> <p>Horário de Funcionamento: Segunda a sexta-feira, das 08:00 às 17:00</p>	
<p>Você tem direito a umas coisas chamadas de Ressarcimento e Indenização. Mas, como é um pouco complicado de explicar, vou mandar no documento que você vai levar para os seus responsáveis, e aí eles podem ler e te dizer o que é, certo?</p>	

E aí, posso contar com você?



Sim!()



Não!()

Marcou NÃO?

Não tem problema. É só me devolver os papéis. Obrigado assim mesmo. :-)

Marcou SIM?

Que legal! Obrigado(a)! Agora, por favor, assine primeiro nessa linha aí em baixo, depois no quadrinho "Rubrica", em todas as páginas, e leve estes papéis para os seus pais ou responsáveis lerem e assinarem para mim, ok? Depois é só me devolver.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :-)

Página 2

Assinatura do(a) participante



Impressão Digital
(Se for o caso)

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

Serra do Ramalho abril de 2024.

Assinatura do(a) pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepiq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

APÊNDICE D — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Raquel de Souza Dias Soares.*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Adriana David Ferreira Gusmão*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA Conhecimentos Socioespaciais no processo de Alfabetização e Letramento nas escolas do/no campo no Município de Serra do Ramalho/BA.
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): <i>Queremos entender como as crianças aprendem a ler e escrever no primeiro ano, e também descobrir como podemos usar os conhecimentos sobre a sociedade e o espaço para ajudar nesse aprendizado.</i>
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): <i>Para estudar como o conhecimento sobre a sociedade e o espaço ajuda as crianças a aprenderem a ler e escrever.</i>

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO: <i>O(a) seu (sua) filho (a) ou a pessoa pela qual o (a) sr(a) é responsável, responderá algumas perguntas sobre o conhecimento socioespacial marcando um X.</i>
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO: <i>Se você concordar a entrevista poderá ser na escola que seu (sua) filho (a) estuda, no horário das 9 horas e pode acontecer entre os meses de março a junho de 2024</i>
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO: <i>Será bem rápido uns 30 min..</i>

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

1. Os riscos que pode ocorrer é seu(sua) filho(a) ficar confuso (a) na hora de responder as perguntas.;
2. Exemplos de descrição de riscos.: Desconforto ao responder questionários ou constrangimento em participar de entrevista.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Seu (sua) filho (a) responderá no tempo dele (a), estaremos em uma sala reservada e ajudaremos no que for possível. Após a entrevista os questionários serão lacrados em envelopes.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

A pesquisa pode ajudar a esclarecer como os conhecimentos socioespaciais relacionando a espaço, lugares e relações sociais afetam a forma como as pessoas aprendem a ler e escrever. Isso pode levar a insights valiosos sobre métodos de ensino mais eficazes, adaptados às experiências e contextos dos alunos.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Os resultados da pesquisa podem ser publicados em revistas científicas, livros e outros meios de comunicação acadêmica. Isso não apenas compartilha os resultados, mas também promove a disseminação do conhecimento e a troca de ideias dentro da comunidade acadêmica, além de ajudar a expandir o conhecimento sobre a interseção entre aspectos socioespaciais e processos de alfabetização e letramento resultando em teorias mais abrangentes.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo

de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Raquel de Souza Dias Soares.

Endereço: Secretaria Municipal de Educação Serra do Ramalho praça da administração.

Fone: 77 99121-7605 / E-mail: raquelsdsoares@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequié-B.A. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Serra do Ramalho, abril de 2024.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

Página 3

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

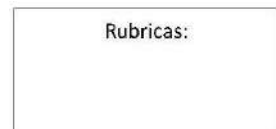
Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Serra do Ramalho, abril de 2024

Assinatura do(a) pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:



APÊNDICE E — TCLE PROFESSORAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Raquel de Souza Dias Soares.*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Adriana David Ferreira Gusmão*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Conhecimentos Socioespaciais no processo de Alfabetização e Letramento em escolas do/no campo no Município de Serra do Ramalho/BA.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Para aprofundar o entendimento do processo de alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental das escolas do campo do município de Serra do Ramalho e como podemos trabalhar com as contribuições dos conhecimentos socioespaciais para esse processo.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Para analisar as contribuições dos conhecimentos socioespaciais no processo de alfabetização e letramento nas escolas do campo, uma vez que alfabetizar letrando nas escolas campesinas pressupõe considerar as particularidades desse ambiente no processo de ensino.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Uma pesquisa por meio da observação na sua sala de aula, buscando compreender como os conhecimentos socioespaciais são aplicados no processo de alfabetização e letramento e uma entrevista.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Será na sala de aula em que você trabalha no seu horário de aula.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

Faremos a observação no período de quatro horas, e a entrevista em quarenta minutos.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

1 Existe riscos de você se sentir desconfortável com nossa presença na sala de aula e talvez se sentir coastrngido ao participar da entrevista.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Faremos o possível para que a nossa presença não chame a atenção durante as suas aulas, e quanto a entrevista você pode ficar a vontade para responder.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

A pesquisa pode ajudar a esclarecer como os conhecimentos socioespaciais relacionandos a espaço, lugares e relações sociais afetam a forma como as pessoas aprendem a ler e escrever. Isso pode levar a insights valiosos sobre métodos de ensino mais eficazes, adaptados às experiências e contextos dos alunos.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Os resultados da pesquisa podem ser publicados em revistas científicas, livros e outros meios de comunicação acadêmica. Isso não apenas compartilha os resultados, mas também promove a disseminação do conhecimento e a troca de ideias dentro da comunidade acadêmica, além, de ajudar a expandir o conhecimento sobre a interseção entre aspectos socioespaciais e processos de alfabetização e letramento resultando em teorias mais abrangentes.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse

caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: *Raquel de Souza Dias Soares.*

Endereço: **Secretaria Municipal de Educação Serra do Ramalho praça da administração.**

Fone: 77 99121-7605 / E-mail: raquelsdsoares@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Serra do Ramalho, abril de 2024

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

Página 3

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

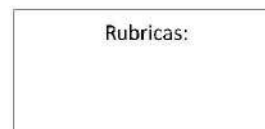
Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Serra do Ramalho, abril de 2024.

Assinatura do(a) pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:



APÊNDICE F — TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	Conhecimentos socioespaciais no processo de alfabetização e letramento em escolas do/no município de Serra do Ramalho
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	Raquel de Souza Dias Soares

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa
 do indivíduo pelo qual sou responsável

Serra do Ramalho, abril de 2024.

 Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

 Assinatura do(a) pesquisador



Impressão Digital
 (Se for o caso)

Página 1

APÊNDICE G — OFÍCIO ENVIADO ÀS ESCOLAS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ADRIANA DAVID FERREIRA GUSMÃO

Vitória da Conquista, 21/03/2024

Ilmoa. Sra. Silmária Ferreira dos Santos Maciel
Diretora da Escola Bom Jesus

Tendo em vista a necessidade de observação e diálogo sobre a prática de ensino, para coleta de dados de pesquisa e posterior elaboração de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, solicito colaboração dessa instituição, para que a mestranda em ensino RAQUEL DE SOUZA DIAS SOARES, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da UESB (PPGEN-UESB) e portadora deste ofício, possa realizar sua atividade.

Certa de contar com a colaboração da estimada instituição e direção, subscrevo-me.

A handwritten signature in black ink, reading "Adriana David Ferreira Gusmão". The signature is fluid and cursive.

Prof.^a Dr.^a Adriana David Ferreira Gusmão
Departamento de Geografia - UESB
Professora da Área de Ensino de Geografia
Professora do PPGEN-UESB
Contatos: adrianadavid@uesb.edu.br

77- 99135.1986



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ADRIANA DAVID FERREIRA GUSMÃO

Vitória da Conquista, 21/03/2024

Ilmoa. Sra. Eliene Pereira da Silva
Diretora da Escola Marileia Ferreira dos Santos

Tendo em vista a necessidade de observação e diálogo sobre a prática de ensino, para coleta de dados de pesquisa e posterior elaboração de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, solicito colaboração dessa instituição, para que a mestranda em ensino RAQUEL DE SOUZA DIAS SOARES, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da UESB (PPGEN-UESB) e portadora deste ofício, possa realizar sua atividade.

Certa de contar com a colaboração da estimada instituição e direção, subscrevo-me.

A handwritten signature in black ink, reading 'Adriana David Ferreira Gusmão', is positioned above the typed name.

Prof.^a Dr.^a Adriana David Ferreira Gusmão
Departamento de Geografia - UESB
Professora da Área de Ensino de Geografia
Professora do PPGEN-UESB
Contatos: adrianadavid@uesb.edu.br
77- 99135.1986



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ADRIANA DAVID FERREIRA GUSMÃO

Vitória da Conquista, 21/03/2024

Ilmoa. Sra. Zenilda Moreira Magalhães
Diretora da Escola Eng.Agr.Deusdediti C.V Silva

Tendo em vista a necessidade de observação e diálogo sobre a prática de ensino, para coleta de dados de pesquisa e posterior elaboração de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, solicito colaboração dessa instituição, para que a mestranda em ensino RAQUEL DE SOUZA DIAS SOARES, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da UESB (PPGEN-UESB) e portadora deste ofício, possa realizar sua atividade.

Certa de contar com a colaboração da estimada instituição e direção, subscrevo-me.

A handwritten signature in black ink, reading "Adriana David Ferreira Gusmão". The signature is written in a cursive, flowing style.

Prof.^a Dr.^a Adriana David Ferreira Gusmão
Departamento de Geografia - UESB
Professora da Área de Ensino de Geografia
Professora do PPGEN-UESB
Contatos: adrianadavid@uesb.edu.br
77- 99135.1986



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ADRIANA DAVID FERREIRA GUSMÃO

Vitória da Conquista, 21/03/2024

Ilmoa. Sra. Eva Alves de Araujo Silva
Diretora da Escola Francisco Soares de Souza

Tendo em vista a necessidade de observação e diálogo sobre a prática de ensino, para coleta de dados de pesquisa e posterior elaboração de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, solicito colaboração dessa instituição, para que a mestranda em ensino RAQUEL DE SOUZA DIAS SOARES, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da UESB (PPGEN-UESB) e portadora deste ofício, possa realizar sua atividade.

Certa de contar com a colaboração da estimada instituição e direção, subscrevo-me.

A handwritten signature in black ink, reading 'Adriana David Ferreira Gusmão'.

Prof.^a Dr.^a Adriana David Ferreira Gusmão
Departamento de Geografia - UESB
Professora da Área de Ensino de Geografia
Professora do PPGEN-UESB
Contatos: adrianadavid@uesb.edu.br
77- 99135.1986