

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE FONTES DE OLIVEIRA

A ALFABETIZAÇÃO É NOSSA!
CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DIALÓGICA À ALFABETIZAÇÃO E AO
LETRAMENTO DO CAMPO: um estudo bibliográfico

SÃO CARLOS – SP
MAIO DE 2021

CRISTIANE FONTES DE OLIVEIRA

**A ALFABETIZAÇÃO É NOSSA!
CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DIALÓGICA À ALFABETIZAÇÃO E AO
LETRAMENTO DO CAMPO: um estudo bibliográfico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, linha de pesquisa em Educação Escolar: Teorias e Práticas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roseli Rodrigues de Mello.

SÃO CARLOS – SP
MAIO DE 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Cristiane Fontes de Oliveira, realizada em 31/03/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello (UFSCar)

Profa. Dra. Franciele Clara Peloso (UTFPR)

Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto (USP)

Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima (UFSCar)

Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Para minha avós Maria Ghiraldelli Estevão e Yolanda Durante de Oliveira e a mais quem foi negado, no dizer de Paulo Freire, o direito de “ser mais”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Nossa Senhora, mãe acolhedora, em quem minhas avós tinham tanta fé e me ensinaram a ter também.

Agradeço à orientadora deste trabalho de pesquisa, a estimada Prof.^a Dr.^a Roseli Rodrigues de Mello, que mesmo com as adversidades da vida, ajudou-me, sempre de forma carinhosa e intensamente comprometida, a elaborar este estudo. Agradeço também à orientadora do Mestrado em Educação, a Prof.^a Dr.^a Emília Freitas de Lima, por ter me ensinado primeiro a como ser pesquisadora e por suas contribuições à presente pesquisa de Doutorado, como parecerista. Agradeço à Prof.^a Dr.^a Cláudia Raimundo Reyes, ao Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto e à Prof.^a Dr.^a Franciele Clara Peloso, por trazerem suas contribuições a esta pesquisa, também como pareceristas.

Agradeço imensamente a todos os meus professores e professoras, desde a Educação Básica até o curso de Doutorado em Educação, pois todos e todas ajudaram-me a chegar até aqui.

Agradeço aos amigos, Prof. Dr. Allan da Silva Coelho e Prof. Dr. Flávio Munhoz Sofiati, e às suas lindas famílias pelo apoio.

Agradeço aos(as) companheiros(as) do NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa), com os(as) quais tenho tido a oportunidade de aprender grandemente e que, também, colaboraram para o presente estudo científico. Desse grupo, agradeço, em especial, à Prof.^a Dr.^a Fabiana Marini Braga, que me ajudou, juntamente com a Prof.^a Dr.^a Roseli Mello, a aprofundar meus conhecimentos sobre a obra de Paulo Freire.

Agradeço aos companheiros e companheiras de trabalho da EMEF e CER do Campo “Eugênio Trovatti” e toda a comunidade atendida por essa escola, pela solidariedade nos momentos em que me ausentei para cursar as disciplinas do curso de Doutorado em Educação.

Agradeço à minha família. Agradeço, em especial, ao meu marido, José Lopes da Silva Filho, o Nei, meu melhor amigo, meu maior incentivador, meu amor.

Na era de Donald Trump, da “One Nation” na Austrália, dos(as) promotores(as) do “Brexit” e outros(as) que afirmam falar, tanto para as massas, quanto pelas massas, com uma voz perturbadora e carismática que muitas vezes focaliza os imaginários rurais atávicos e falsos, considerações sobre letramentos rurais parecem mais importantes do que nunca (CORBETT; DONEHOWER, 2017, p. 10)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa qualitativa no campo da Educação, com foco na alfabetização e no letramento na modalidade de Educação do Campo, especificamente aquela alfabetização, enquanto processos de ensino e aprendizagem, ofertada aos educandos e educandas residentes em assentamentos de reforma agrária e outras comunidades camponesas que exerçam a agricultura familiar, buscando-se verificar contribuições de pesquisas que têm como base a aprendizagem dialógica a essa temática. Trata-se de um estudo bibliográfico, dedicado à análise de artigos captados em bases internacionais de indexação científica, com objetivo de verificar, analisar, caracterizar e categorizar contribuições de teorias e práticas que têm, como um de seus fundamentos teóricos, a perspectiva da aprendizagem dialógica, principalmente os estudos de Paulo Freire, sobre a alfabetização e o letramento na educação do campo. O trabalho de pesquisa buscou verificar como a educação dialógica pode colaborar para o desenvolvimento de práticas escolares em alfabetização e letramento, que melhor correspondam às necessidades da educação das populações camponesas. Os dados foram analisados com o uso das técnicas da Análise de Conteúdo e da Metodologia Comunicativa, tendo como aporte teórico os estudos de Paulo Freire e outros(as) autores(as) com base comunicativa, ou seja, que tomam a perspectiva dialógica como estratégia de superação de desigualdades, por meio do pensar crítico-problematizador, que se faz na *práxis social* e constitui ação e reflexão em interação. A investigação demonstrou que há um consenso nos estudos da educação do campo com fundamento dialógico a respeito da necessidade da adoção de metodologias de ensino e aprendizagem em alfabetização e letramento de populações camponesas, que levem em consideração a identidade territorial rural, demonstrando que a não atenção às especificidades pode gerar exclusão, colaborando para a marginalização histórica vivenciada pelos povos do campo. Os estudos também apresentam um conjunto de indicações didático-pedagógicas que apontam para uma metodologia própria à alfabetização e ao letramento em contextos rurais, a fim de valorizar e promover identidades rurais historicamente subjugadas. Demonstra-se, ainda, a ocorrência de dois importantes subcampos de estudos internacionais, o da Educação Baseada no Lugar (“Place-based Education”) e o da Alfabetizações e Letramentos Rurais (“Rural Literacies”), que não foram encontrados no conjunto amostral nacional. Assim, esta pesquisa pretendeu apresentar contribuições para a prática de ensino em alfabetização e letramento na modalidade da Educação do Campo, que podem promover a aprendizagem instrumental e a consciência crítica e, dessa forma, colaborar para a sustentabilidade social dos povos dos campos e seus territórios, promovendo o compromisso ético de auxiliar as comunidades camponesas a pensar suas demandas, problemáticas e, sobretudo, a sua própria sobrevivência social, econômica e cultural.

Palavras-chaves: Alfabetização. Letramentos Rurais. Educação do Campo. Aprendizagem Dialógica. Paulo Freire.

ABSTRACT

This paper presents a qualitative research in the field of Education, focusing on literacy skills in the modality of rural education, specifically that literacy, as a teaching and learning process, offered to students living in agrarian reform settlements and other peasant communities that practice family agriculture, seeking to verify the contributions of research based on dialogical learning to this theme. This is a bibliographical study, dedicated to the analysis of articles gathered from international scientific indexing databases, with the objective of verifying, analyzing, characterizing, and categorizing the contributions of theories and practices that have, as one of their theoretical foundations, the dialogical learning perspective, especially Paulo Freire's studies on literacy skills in rural education. The research work sought to verify how dialogical education can collaborate to the development of school practices in literacy skills that better correspond to the educational needs of peasant populations. The data were analyzed using the techniques of Content Analysis and Communicative Methodology, with the theoretical input of Paulo Freire and other authors with a communicative base, that is, who take the dialogical perspective as a strategy to overcome inequalities, through critical and problematizing thinking, which is done in the *social praxis* and constitutes action and reflection in interaction. The research has shown that there is a consensus in the studies of rural education with dialogic foundation about the need to adopt teaching and learning methodologies in literacy skills of rural populations, which take into consideration the rural territorial identity, demonstrating that not paying attention to the specificities can generate exclusion, collaborating to the historical marginalization experienced by rural people. The studies also present a set of didactic and pedagogical indications that point to a specific methodology to literacy skills in rural contexts, in order to value and promote historically subjugated rural identities. It also shows the occurrence of two important subfields of international studies, "Place-based Education" and "Rural Literacies", which were not found in the national sample set. Thus, this research intended to present contributions to the practice of teaching literacy skills in the modality of rural education, which can promote instrumental learning and critical consciousness and, thus, collaborate to the social sustainability of rural people and their territories, promoting the ethical commitment to help rural communities to think about their demands, problems and, above all, their own social, economic, and cultural survival.

Keywords: Literacy. Rural Literacies. Rural Education. Dialogical Learning. Paulo Freire.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Artigos selecionados por descritor ou descritores associados	97
Figura 2 – Mapa com escala de cores por número de artigos captados de cada país – amostra total	100
Figura 3 – Esquema conceitual da Alfabetizações e Letramentos Rurais, segundo Corbett e Donehower (2017)	110
Figura 4 – Mapa ilustrativo com escala de cores por número de artigos captados de cada país – amostra principal	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores: dados de maior relevância provenientes de cada índice	125
Quadro 2 – Dimensões excludentes e dimensões transformadoras, por categoria, referentes a “sistema” e “mundo da vida”	210
Quadro 3 – Análise dos indicadores de técnicas de verificação de possíveis evidências em pesquisas em Educação	214

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de artigos do grupo amostral total, separados por país	99
Tabela 2 – Conceitos utilizados para nomear a educação de populações rurais utilizados predominantemente por cada artigo	112

Tabela 3 – Divisão por temáticas dos artigos captados na primeira fase	115
Tabela 4 – Estudos que indicam perspectivas em metodologias em Educação do Campo	120
Tabela 5 - Análise da influência de autores(as) de base comunicativa nos artigos da amostra total	123
Tabela 6 - Quantidade de artigos do grupo amostral principal separados por país	143
Tabela 7 – Síntese da classificação dos artigos captados para a amostra principal	200

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2. CONCEITOS FUNDAMENTAIS	27
2.1. A Educação do Campo Dialógica	27
2.1.1. “Educação Rural”; “Educação do Campo”; “Educação no Campo” ou “Educação Baseada no Lugar”?	28
2.2. Alfabetização e Letramento Dialógicos	38
2.2.1. Um olhar sobre as formas de compreender e fazer a alfabetização	43
2.2.2. Paulo Freire e a alfabetização dialógica	54
2.2.3. As contribuições da aprendizagem dialógica	65
2.2.4. A alfabetização dialógica e a educação do campo	75
3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	77
3.1 A pesquisa em Educação	77
3.2. A Metodologia Comunicativa	82
3.3. A Análise de Conteúdo	86
3.4. Etapas da pesquisa: a coleta e tratamento dos dados	89
4. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: INDICADORES SOBRE O CAMPO DE ESTUDO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	93
4.1 Diagnóstico das discussões sobre Educação do Campo nos estudos em Educação: estratégias metodológicas para contextualizar a pesquisa	93
4.2. Outras considerações para a seleção do primeiro conjunto amostral	97
4.3. A categorização do primeiro conjunto amostral	125
5. ANÁLISE DOS ARTIGOS DO SEGUNDO GRUPO AMOSTRAL (AMOSTRA PRINCIPAL)	140
5.1 A amostra principal: mapeando possíveis contribuições da pesquisa em Educação do Campo com fundamento dialógico às discussões sobre alfabetização e letramento de populações rurais	140
5.2 A análise dos dados – Os artigos e seus índices e indicadores de análise	140
5.3 Fatores excludentes e transformadores à alfabetização e letramento em contextos rurais	206
5.4 Análise da coerência interna dos artigos captados	213
6. ALGUMAS CONCLUSÕES	218
REFERÊNCIAS	236
APÊNDICE A: Classificação dos artigos científicos analisados na primeira etapa da pesquisa, os quais compõem a amostral total de dados.	253

APÊNDICE B: Classificação dos artigos científicos analisados na segunda etapa da pesquisa, os quais compõem a amostral principal de dados.	260
APÊNDICE C - Mapeamento de indicadores de contexto e de registro – amostra total (primeira fase).....	263
APÊNDICE D – Contribuições apresentadas pelos artigos do grupo amostral principal, com base nas estratégias pedagógicas para a educação do campo indicadas por cada um	327

1 INTRODUÇÃO

A tese aqui defendida insere-se na temática da educação do campo e está voltada a pensar a alfabetização e o letramento com fundamento na aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997; AUBERT *et al.*, 2016) nessa modalidade, sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em continuidade aos estudos desenvolvidos sobre a aprendizagem dialógica pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), do qual a autora da tese e sua orientadora fazem parte.

Em termos pessoais, a motivação pelo tema veio da experiência profissional da pesquisadora principal. Após quinze anos dedicados ao trabalho em escolas do campo, como professora de língua portuguesa, coordenadora pedagógica e, atualmente, como diretora de escola, a pesquisadora verificou que, apesar de os professores e professoras entenderem a necessidade de adotar práticas de ensino e aprendizagem que levem em consideração os saberes e modos de vida dos educandos e educandas do campo, valorizando tais saberes e ampliando-os, existe a dificuldade de acessar teorias e metodologias para constituir práticas didático-metodológicas no cotidiano das aulas, materializando os conteúdos em atividades escolares que não só deem conta do currículo escolar instituído legalmente, mas que possam atender às demandas dessas comunidades, que se expressam também por meio dos marcos legais da modalidade de Educação do Campo.

Ao se verificar os marcos legais brasileiros, entende-se que a Educação do Campo (EdC)¹, reconhecida no Brasil como modalidade educacional (BRASIL, 2010), é definida como a educação que atende as populações do campo, as quais, por sua vez, são definidas como:

[...] agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

¹ Há um intenso debate no campo dos estudos da educação dos povos dos territórios campestres sobre qual termo seria o mais adequado, ‘Educação DO Campo’ ou ‘Educação NO Campo’, como o apresentado por Bezerra Neto (2010). Todavia, essa discussão será apresentada na parte de delimitação dos conceitos fundamentais da pesquisa. Por hora, ressalta-se que este trabalho de pesquisa se situa no contexto da ‘Educação do Campo’ (EdC), com base nas proposições de Caldart *et al.* (2012, p. 259-267), vinculando-se aos estudos da aprendizagem dialógica (AUBERT *et al.*, 2016; FLECHA, 1997;).

Um dos primeiros marcos na história da EdC ocorre no final da década de 1990, quando surge o movimento “Por uma Educação Básica do Campo”, constituído por integrantes de movimentos sociais de luta pela reforma agrária e por educadores e educadoras, compelidos(as) pela necessidade de reivindicar por políticas públicas educacionais para a educação dos povos dos campos brasileiros (CALDART, 2012, p. 259–267). Nesse clima de mobilização social, o conceito de Educação do Campo, enquanto especificidade educacional, surge inicialmente na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), em um processo de reconhecimento de um tipo de educação que não se relacionava apenas ao território de sua atuação com base na questão do acesso, mas à identidade cultural de uma parcela da população com os territórios campestres brasileiros nos quais habitam e quais especificidades educacionais precisariam ser contempladas para garantir a essa parcela da população, além de acesso, educação de qualidade. Não se tratam, contudo, de quaisquer territórios, pois o campo brasileiro, de maneira geral, sempre foi constituído por locais predominantemente marcados pela escassez de políticas públicas, pela marginalização histórica dos modos de vidas e das identidades das pessoas neles presentes.

Com a LDB 9.394/96, outras políticas são delineadas para a Educação do Campo, como a Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2002); a Resolução CNE 02/2008 (BRASIL, 2008), que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; e o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que dispôs sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Pelo avanço de estudos acadêmicos e de lutas sociais sobre a temática, no Brasil, o conceito de “Educação Rural” transitou para o conceito de “Educação do Campo”, por meio de um processo gradativo, no qual, embora atualmente se encontrem ainda os dois usos, ocorreu certa estabilização do conceito de “Educação **do** Campo”, principalmente a partir do ano de 2002 (HOELLER; MIGUEL, 2018, p. 1429), fruto de uma ideia de educação voltada aos povos dos campos, das águas e das florestas que não só promovesse acesso à educação escolar a essas populações, mas exercesse um tipo de educação que considerasse e valorizasse suas culturas e especificidades, colaborando para a manutenção de sua própria existência, enquanto modos de vida não hegemônicos².

² Compreende-se “não hegemônicos” como modos de pensar e agir que não têm relação com grupos que exercem supremacia política, econômica e cultural sob outros grupos. Relaciona-se, no contexto deste

O avanço das políticas e estudos da Educação do Campo é, principalmente, resultado da reivindicação histórica dos movimentos sociais de luta por reforma agrária no Brasil, que sempre almejavam uma educação contra hegemônica e, nessa perspectiva, Oliveira e Campos (2012, p. 240) assim sintetizam esse processo:

Foi exatamente isso que produziu a diferenciação da Educação do Campo da histórica educação rural: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural (Kolling e Molina, 1999; Caldart, 2000).

As novas discussões e proposições sobre a educação do campo, que passam a ocorrer principalmente a partir da década de 1990, tiveram como objetivo opor-se a qualquer forma de educação rural que estivesse baseada no atendimento aos interesses das elites econômicas agrárias por mão de obra qualificada no campo ou desenvolvimento rural com viés predominantemente patronal, como ocorreu nas décadas de 1930 e 1940, pelo movimento denominado de “ruralismo pedagógico”, o qual tinha relação direta com o atendimento das necessidades oligárquicas agrárias brasileiras da época e não realmente com a educação com qualidade para a emancipação dos povos dos campos. Assim, a “educação do campo” nasce com a proposta de ser uma educação vinculada aos interesses de bem comum dos povos dos campos brasileiros, dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, portanto, uma educação também comprometida com a luta por reforma agrária.

Embora a configuração de uma política pública para a educação escolar dos povos dos territórios campestres tenha avançado, os dados sobre a vida nos meios rurais ainda são preocupantes. Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2012)³, citado por Pereira e Castro (2019), o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) brasileiro em 2010 foi de 0,750 na zona urbana, enquanto no rural foi de 0,586; o IDHM Renda apresentou 0,756 nas áreas urbanas e 0,589 nas áreas rurais; o

trabalho, com o conceito de “oprimido(a)” de Paulo Freire (2005), isto é, são classes sociais historicamente subjugadas, negadas pelos contextos históricos promovidos por classes sociais opressoras, estas sim hegemônicas.

³ ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **IDHM**. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/. Acesso em: 25 ago. 2020.

IDHM Longevidade com 0,826 no urbano e 0,775 no rural; já o IDHM Educação apresentou 0,676 (médio) no urbano e 0,445 (muito baixo) no rural.

Em 2019, o país contava com 55.345 instituições de ensino municipais e estaduais no campo, sendo 2.349 quilombolas, 3.318 indígenas, 4.549 em assentamentos rurais e 45.129 em outras localidades rurais, segundo dados do Censo Escolar (MEC, 2021)⁴. Entretanto, embora haja vida no campo, Molina e Freitas (2011), citadas por Pereira e Castro (2019, p. 70), denunciam o progressivo fechamento de escolas em áreas rurais: de 107.432 escolas em 2002 para 78.828 escolas em 2010, denotando uma redução de 27% em menos de 10 anos. E elas continuaram fechando, pois em 2019 chegaram a 55.345 escolas, ocorrendo mais uma redução, aproximadamente, de 30%, ou seja, mesmo após a promulgação da Lei 12.960, de 27 de março de 2014 (BRASIL, 2014), que alterou a LDB, estipulando diretrizes para o fechamento de escolas rurais com exigência de manifestação de órgão normativo (como os Conselhos Municipais de Educação), essas escolas não pararam de ser fechadas.

Há, ainda, a precarização dos prédios escolares, conforme aponta Reis e Moreno (2015), com base em análise do censo escolar de 2014 e estudo de campo (visitação em escolas):

Os números revelam, por exemplo, que 70% das escolas da área urbana contam com esgoto encanado, ante 5% das rurais. Como não contam com rede de esgoto, 80% das escolas rurais dependem de fossas. Mas, o que chama a atenção é que 15% não têm nenhum tipo de estrutura para lidar com os resíduos. Além disso, enquanto 94% das escolas urbanas possuem conexão com uma rede de água, só 27% das rurais contam com a ligação. O restante depende de poços artesianos, cacimbas ou fontes naturais. E o mais preocupante: 14% têm serviço de água inexistente.

[...]

Na área urbana, 44% das escolas têm uma quadra de esporte; na rural, esse número cai para 11%. Quase metade (48%) das escolas urbanas conta com uma biblioteca, contra apenas 13% das rurais.

[...]

Enquanto 86% das escolas urbanas estão conectadas à web, só 16% das rurais têm acesso à rede mundial de computadores.

⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Censo da Educação Básica 2019**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em: 19 abr. 2021.

Portanto, existe sim vida no campo brasileiro, mas, conforme verificado pelos indicadores nacionais, tem sido negligenciada em seu acesso aos direitos sociais, sobretudo à educação de qualidade.

Pereira e Castro (2019) chamam a atenção, ainda, para o fato de que a taxa de analfabetismo do Brasil, em acordo com o censo demográfico de 2010⁵, foi de 7,54% no meio urbano e 24,64% no meio rural. Outro dado preocupante é que 54,9% da população brasileira acima dos 18 anos possuía ensino fundamental completo em 2010, contudo, a autora e o autor enfatizam que “[...] ao desagregar os dados, constatamos que, enquanto a área urbana contava com 59,7% de sua população nesta condição, apenas 26,5% da população rural maior de 18 anos possuía essa escolaridade” (PEREIRA; CASTRO, 2019, p. 66), completando que “Em relação à expectativa de anos de estudo, o Brasil apresentou 9,54 anos em 2010, mostrando um incremento de 0,78 entre 2000 e 2010. Em nível desagregado, o urbano alcançou 9,79 anos de estudo e o rural 8,49, ou seja, o rural, em 2010, ainda apresenta taxa menor que a média nacional de 2000” (PEREIRA; CASTRO, 2019, p. 67).

Com o entendimento da necessidade de garantir acesso à educação escolar dos habitantes dos territórios campestres, vinculado a uma organização escolar e um currículo que valorizasse os seus modos de vidas, fortaleceu-se a ideia da necessidade de uma proposta política e pedagógica, de práticas de ensino e aprendizagem, que levassem em consideração as histórias e as culturas dessas populações, não só para tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa, mas principalmente para criar novas consciências em torno de identidades historicamente subjugadas e oprimidas, para, por meio da educação, valorizá-las, empoderá-las, no dizer de Freire e Macedo (2013). “Empoderamento” aqui é entendido como teorias e práticas que potencializam a capacidade criadora das pessoas para pensar e fazer um mundo melhor, socialmente justo, configurando-se como ato social e político (GUARESCHI, 2010, p. 147-148).

Nessa direção, vale mencionar o Decreto Presidencial 7.352 de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010) que enfatizou a necessidade de que:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das

⁵ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

Outra iniciativa importante de ser mencionada foi tomada em 2013, quando se instituiu o “PNLD do Campo”, ou seja, o Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação do Brasil, que passou a ter uma versão específica para as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de escolas do campo⁶. A proposta, instituída pela Resolução 40/2011 (BRASIL, 2011), visava a atender à nova legislação educacional. Todavia, em fevereiro de 2018, por meio de um comunicado, o Comunicado 07/2018/COARE/FNDE (BRASIL, 2018), o Ministério da Educação avisou às escolas do campo que o “PNLD Campo” seria extinto, com a justificativa de que as bases da educação nacional estavam sendo revistas (BRASIL, 2018) e o programa não foi retomado até o momento (maio de 2021). Entende-se que a extinção do PNLD Campo se relaciona, na verdade, com um projeto de governo que não reconhece as especificidades da educação camponesa. O encerramento do PNLD Campo, compreende-se, pode ser considerado como ato simbólico de supressão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONACAMPO) na gestão do ex-presidente Michel Temer e acentuada no governo de Jair Messias Bolsonaro.

Embora o “PNLD Campo” tenha sido extinto, a legislação educacional da educação do campo perdura, juntamente com as reivindicações históricas dos movimentos sociais de luta por reforma agrária e por educação do campo de qualidade, em um movimento de constante resistência, fator inerente à existência da EdC, apresentando a necessidade de criação de teorias e metodologias que atendam às especificidades das populações camponesas e, é nesse movimento, que essa tese foi se delineando.

A proposta de pesquisa foi delimitada tendo em vista se ter verificado, por meio de revisão bibliográfica inicial em base de dados internacionais (“Web of Science”, “Scopus” e “ERIC ProQuest”), que o educador Paulo Freire é um dos(as) autores(as) que dão base a estudos internacionais sobre educação rural/do campo. Em contrapartida, uma parte desses estudos não é citada no contexto da produção acadêmica sobre essa modalidade no Brasil, no que se refere a pensar as possíveis contribuições de tais estudos

⁶ Toda escola que é localizada em perímetro não-urbano é considerada pelo Censo Escolar e, portanto, pelo Ministério da Educação, como “escola do campo”. Há, ainda, escolas que estão em perímetro urbano, mas que atendem predominante populações camponesas e, nesses casos, também são consideradas escolas do campo.

para o campo da pesquisa em alfabetização e letramento na EdC, os quais estão ligados, por exemplo, aos conceitos de “educação baseada no lugar” (LESTER, 2016) e “alfabetizações e letramentos rurais” (CORBETT; DONEHOWER, 2017; GREEN, 2013) utilizados, aparentemente, apenas em pesquisas internacionais.

Com tais referentes em mãos, partiu-se para a composição da tese, primeiro se estabelecendo a necessária definição de termos que a desenhariam, com algumas delimitações teórico-conceituais. Neste sentido, adverte-se que embora o termo “rural” seja utilizado juntamente com o termo “campo”, ambos comportam em si a perspectiva da diversidade dos territórios. Então, embora por vezes essas palavras sejam usadas ao longo do trabalho no singular, destaca-se que o presente estudo as toma com o entendimento da diversidade dos espaços e identidades rurais.

Nos assentamentos e outras comunidades camponesas, territórios abordados no contexto deste estudo, o território, em geral, é lugar de moradia, mas também de trabalho e, dessa forma, é fonte de subsistência e promotor de tradições culturais próprias; existe, portanto, uma ligação diferente do homem e da mulher do campo com o seu território; há uma luta por trabalho que se expressa na luta por terra, por reforma agrária, pela sobrevivência de modos de vida particulares e tais questões serão mais elucidadas ao longo da exposição. Por ser foco de estudo neste trabalho os territórios nos quais se exerce a agricultura familiar, além das palavras campo/camponês/camponesa/camponesa, usa-se também as palavras rural/pessoas rurais para fazer referência a esses contextos e as pessoas que nele vivem ou trabalham.

Tendo em vista tal peculiaridade, entende-se nesta tese a necessidade da promoção de políticas e metodologias educacionais específicas às populações camponesas.

Sobre as delimitações conceituais adiantam-se algumas opções, conforme segue.

No caso deste trabalho, o principal território abordado é o dos assentamentos de reforma agrária e outras pequenas comunidades camponesas.

A palavra “alfabetização”, em alguns casos, aparece ao lado de “letramento”, pois se compreende no contexto da pesquisa que não há alfabetização “descolada” do letramento. Embora em algumas situações apareça isolada, a palavra “alfabetização”, nesse estudo, é compreendida como processo composto por muitos fatores, dentre um deles e, principalmente, a capacidade de produzir e compreender gêneros discursivos em - e para - diferentes situações comunicativas, o que, no Brasil, está mais diretamente ligado às reflexões sobre letramento. Destaca-se, ainda, que ambas as palavras/conceitos

“alfabetização” e “letramento”, mesmo quando utilizadas no singular, carregam em si a ideia de multiplicidade de formas de ensinar e aprender a língua e distintas formas de expressão linguística por meios de gêneros discursivos. Por isso, no contexto deste estudo, são muitas as “alfabetizações” e muitos os “letramentos”, mas eles sempre se referem ao ensino e à aprendizagem da língua materna, que no caso do Brasil se dá nas etapas finais da Educação Infantil e se estende ao longo de toda a educação básica.

O conceito de educação dialógica que se faz uso nesta apresentação está fundamentado principalmente nas proposições de Paulo Freire (1983; 2000; 2001; 2005; 2008; 2013a; 2013b; 2013c; 2014; 2015a; 2015b). Ou seja, há um conjunto de autores(as)⁷ que compõem a base teórica dos estudos da “aprendizagem dialógica” (AUBERT *et al.*, 2016), contudo, dentre eles(as), selecionou-se a obra de Paulo Freire como principal aporte teórico para este trabalho, pois se compreende que este autor é aquele que melhor contribui para pensar a alfabetização e letramento de comunidades campesinas.

Os trabalhos científicos ligados ao conceito de “aprendizagem dialógica” (AUBERT *et al.*, 2016), criado pelo pesquisador e educador espanhol Ramón Flecha (1997), une às contribuições de Freire uma série de outros autores e autoras, de diferentes áreas de conhecimento, que possuem como fio condutor um viés comunicativo, constituindo uma abordagem própria que vem se embasando em teorias e práticas de ensino e aprendizagem que conciliam a máxima aprendizagem instrumental ao desenvolvimento do pensar crítico, para o agir social.

Os autores e autoras com fundamento dialógico, também chamados de autores e autoras de base comunicativa (AUBERTE *et al.*, 2016), são aqueles(as) que acreditam na interação, no diálogo e desenvolvimento da criticidade como potencializadores da aprendizagem e do agir em sociedade. Nesse sentido, apresentam a linguagem como consciência humana, que constrói no plano discursivo e material, porque é pensamento que se faz ação e, dessa forma, a alfabetização e letramento com orientação dialógica, portanto, crítico-problematizadora, podem possuir o potencial de promover contextos de maior justiça social.

Os estudos da aprendizagem dialógica, por meio de intenso estudo científico, aglutinam saberes referendados cientificamente sobre teorias e práticas que convergem

⁷ Aubert *et al.* (2016) traz uma importante síntese sobre os autores e autoras que dão base aos estudos da chamada “aprendizagem dialógica”, conceito elaborado inicialmente por Flecha (1997), sendo eles(as): Paulo Freire; Jürgen Habermas; Michael Bakhtin; Lev Vygotsky; George Mead; Jerome Bruner; Bárbara Rogoff; Jim Cummins; Noam Chomsky.

em torno da interação e do diálogo crítico-problematizador, como promotores de maiores aprendizagens e inserção social crítica, com potencial para se materializar em ação social transformadora. Dentre os autores que mais contribuem para as reflexões sobre a linguagem nessa perspectiva estão Paulo Freire, Michael Bakhtin, Lev Vygotsky e Jürgen Habermas, no entanto, o presente trabalho evidenciará os estudos de Paulo Freire.

Já o conceito de “alfabetizações e letramentos rurais”, fundado na década de 1980, constituiu-se com um grupo de estudos acerca de teorias e práticas sobre alfabetização e letramento em comunidades rurais e/ou isoladas geograficamente, desenvolvidos por norte-americanos(as), finlandeses(as), canadenses e australianos(as). Conforme explica Corbett e Donehower (2017), os estudos destas práticas referem-se a um conjunto de pesquisas em ensino de língua que tem o compromisso, além de dotar o(a) educando(a) do conhecimento técnico-instrumental sobre a linguagem oral e escrita (em comunidades monolíngues ou não), de colaborar para valorizar, preservar e sustentar a cultura, história e modos de vida das comunidades rurais. Tais estudos nasceram com base nas contribuições dos estudos freirianos e dos chamados “Novos Estudos sobre Letramento”; conforme apontam Corbett e Donehower (2017).

O conceito de “alfabetizações e letramentos rurais” estaria associado, assim, à necessidade de se pensar o espaço/território como delimitador de formas de expressão discursiva, com os estudos partindo de uma abordagem translocal e multimodal (GREEN, 2013), interrogando como os(as) estudantes de comunidades rurais vivenciam a linguagem e como a produzem, que tipos de textos acessam e que tipos de textos elaboram, quais os efeitos gerados com essas práticas e, mais, quais os efeitos que poderiam ser gerados e qual sua relação com os discursos globais, na perspectiva de pensar a sustentabilidade social dessas comunidades (GREEN, 2013). Para Green (2013, p. 28-29, tradução nossa):

De maneira semelhante, essa visão da prática da alfabetização fornece uma base para conceitualizar a ruralidade como uma prática social e discursiva, uma interação do real e do representacional, material e semiótico, (re)produzido em nossas ações e interações, assim como em nossas palavras e textos. A Alfabetização-Letramento Rural nessa visão torna-se uma questão de atender sobre o(s) texto(s) e contexto(s). Isso é reforçado em e pelos relatos de “pós-ruralidade”, nos quais a ênfase é colocada em “pensar afetivamente sobre a ruralidade” e atentar para “o que gostaria de ser "no" rural, levar a sério as próprias forças rurais - ir de “vendo o rural” para “sendo no rural” (por exemplo, Halfacree, 2009,

p. 453). Esse é um trabalho pouco iniciado na pedagogia (rural) da alfabetização, mas é potencialmente muito promissor ⁸.

Os estudos sobre alfabetizações e letramentos rurais concentram-se, principalmente, na “Rede de Pesquisa em Educação Rural e Alfabetização” (“Rural Education and Literacies Research Network - REAL”), com sede no Canadá, constituindo-se como um grupo de pesquisa que tem como objetivo promover um fórum internacional de estudos sobre a temática (CORBETT; GREEN, 2013).

A verificação conceitual de “alfabetizações e letramentos rurais”, conforme explica Lester (2016), ligam-se aos estudos da “educação baseada no lugar” (também conhecida como “Pedagogia do Lugar”), ou seja, um tipo de educação que tem como objetivo conectar o conhecimento específico da comunidade dos(as) estudantes ao currículo escolar instituído no âmbito das políticas educacionais, também destinando-se a explorar possíveis recursos pedagógicos do entorno das escolas.

O conceito “educação baseada no lugar” nasce, segundo Elfer (2016)⁹, com os estudos de David Sobel, John Elder e David Orr¹⁰, no início dos anos de 1990 - abarcando outros autores(as) na atualidade - compondo um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que tem como objetivo pensar como fatores ligados aos territórios constituem as identidades das pessoas e impactam na escolarização e como tais fatores precisam ser tratados no ambiente escolar, a fim de potencializar as aprendizagens e modificar contextos de injustiça social.

⁸ Texto original: Relatedly, this view of literacy practice provides a basis for conceptualizing rurality itself as a social and discursive practice, an interplay of the real and the representational, material and semiotic, (re)produced as much in our actions and interactions as in our words and texts. Rural literacy in such a view becomes a matter of attending to text(s) and context(s). This is further enhanced in and by accounts of “post-rurality” in which emphasis is placed on “[t]hinking affectively about rurality” and attending to “what it is like to be ‘in’ the rural, to take the rural’s own forces seriously—to go from viewing the rural to being-in-the-rural” (e.g., Halfacree 2009, p. 453). This is work scarcely begun in (rural) literacy pedagogy, but is potentially very promising.

⁹ Foram incluídas neste trabalho referências bibliográficas feitas pelos autores e autoras citados(as), com o objetivo de informar ao leitor ou leitora desta tese em quais obras esses autores e autoras se embasam e, nessas apresentações, inseriu-se as referências em notas de rodapé, respeitando-se a forma de indicação bibliográfica feita pelo(a) próprio(a) autor(a), conforme se verá no caso dos autores que dão base às proposições de Elfer (2016) e, nos outros casos, em que ocorrências do tipo acontecem no decorrer desta apresentação.

¹⁰ SOBEL, David. Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities, **Nature Literary Series No. 4** (Great Barrington, MA: The Orion Society, 2004); Mapmaking with Children: Sense of Place Education for the Elementary Years (Portsmouth, NH: Heinemann, 1998).

ELDER, John. “Teaching at the Edge,” in Stories in the Land: A Place-Based Environmental Education Anthology, **Nature Literary Series No. 2** (Great Barrington, MA: The Orion Society, 1998).

ORR, David. **Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World** (New York: SUNY Press, 1992).

Verificou-se, portanto, que Paulo Freire é base para os conceitos citados¹¹, em pesquisas internacionais, confirmando a sua importância para se pensar a questão da alfabetização e letramento dos povos camponeses. Compreendeu-se que as proposições de Paulo Freire poderiam responder às necessidades da Educação do Campo, por constituir-se como teoria que não nega as especificidades, reconhecendo a interculturalidade, sem deixar de compreendê-la na totalidade das relações sociais e econômicas; portanto, compreende-se que as teorias e práticas subjacentes aos conceitos citados, que estão conciliadas às discussões da educação de base freiriana¹², podem dar importante contribuição para se pensar o ensino de língua na modalidade de EdC.

Após a pesquisa bibliográfica inicial, verificou-se um importante conjunto de estudos potencialmente significativos para se pensar a alfabetização e o letramento na educação escolar de educandos(as) de territórios rurais e, dessa forma, propôs-se como pesquisa um estudo de teorias e práticas que têm como uma de seus fundamentos a educação de base dialógica (AUBERT *et al.*, 2016), para se pensar a alfabetização e o letramento na Educação do Campo. Para tal, elaborou-se uma **pesquisa bibliográfica**, por meio de uma análise de fontes primárias e secundárias¹³ captadas em bancos de indexação científica internacional, sendo eles, principalmente, as bases de dados “Web of Science”, “Scopus” e “ERIC ProQuest”.

Longe de tentar ser um estudo conclusivo, a pesquisa que aqui se apresenta pretendeu oferecer uma contribuição para o tema da alfabetização e do letramento com base nas contribuições de Paulo Freire e autores(as) de base comunicativa-dialógica para o contexto da educação do campo. Entende-se que as proposições apresentadas podem, em algum sentido, também contribuir ao ensino de língua em outros contextos; portanto, mesmo aqueles(as) que não se interessam pela educação do campo poderão encontrar neste trabalho reflexões para pensar e agir em situações de alfabetização e letramento na

¹¹ A questão conceitual será mais bem elucidada no item dedicado a apresentação dos conceitos fundamentais e as respectivas bases teóricas que orientam a pesquisa.

¹² Verifica-se o uso de “freireano” e “freiriano” meio aos estudos sobre Paulo Freire, para designar aquilo que se refere a esse autor. Em relação à norma culta da língua, entende-se que o melhor uso seja “freiriano”, pois o “e” final de “Freire” é átono e só adjetivos terminados em “e” tônico exigem a forma sufixal “-eano/eana”, assim, “freiriano” é o mais indicado para esse antropônimo. Optou-se, portanto, pelo uso “freiriano” e essa opção tem apenas cunho técnico no contexto deste trabalho.

¹³ Com base em Cunha (2016), para o contexto deste trabalho de pesquisa, entendeu-se que fontes primárias são aquelas que trazem informações originais (como é o caso de artigos que apresentam novas contribuições aos campos de estudo) e secundárias são aquelas que contêm informações sobre documentos primários (como é o caso, por exemplo, de artigos que se dedicam a revisar a literatura científica).

perspectiva da interculturalidade, independentemente do contexto territorial do educando e educanda.

O trabalho não nega a totalidade dos fatos sociais, nem acredita que a cultura rural seja totalmente distinta da cultura urbana, mas sim, destaca a identidade rural como cultura não-hegemônica, dotada de especificidades, que ora a aproximam, mas ora a distanciam dos aspectos da vida urbana e, por isso, propõe-se a pensar as especificidades no âmbito das práticas escolares em alfabetização e letramento de escolas do campo.

Sob tal perspectiva, o **pressuposto** é: à educação do campo cabe um fazer em alfabetização e letramento específico, distinto, particularizado, porque a não atenção à especificidade gera a exclusão. A **tese** é: há indicações em artigos nacionais e internacionais de perspectiva dialógica que, efetivamente, contribuem para a concepção de metodologias, que estão mais adequadas à alfabetização e ao letramento das populações camponesas. O **objetivo** do trabalho é evidenciar as contribuições das pesquisas da educação dialógica, com base em trabalhos selecionados no contexto deste estudo que se vinculam à “aprendizagem dialógica” (AUBERT *et al.*, 2016), levando a pensar possibilidades de alfabetização e letramento no contexto da Educação do Campo. Assim, propôs-se a verificar, analisar, caracterizar e categorizar contribuições de teorias e práticas que têm como um de seus fundamentos teóricos a perspectiva da aprendizagem dialógica, principalmente os estudos de Paulo Freire, à alfabetização e letramento na Educação do Campo.

Em relação à organização do texto, optou-se por desenvolvê-la por meio da introdução aqui feita, seguida do capítulo sobre os conceitos fundamentais e teorias selecionadas para o trabalho, que se encontram no campo da educação dialógica (AUBERT *et al.*, 2016); depois, apresenta-se a metodologia utilizada no estudo, seguida dos capítulos com os dados coletados e suas análises. Ao final, constam as contribuições que este trabalho acredita trazer ao campo da pesquisa sobre alfabetização e letramento em contextos de escolas do campo, o que se configura como uma síntese integradora. Há uma classificação alfanumérica para os artigos utilizados como fonte de dados para esta pesquisa, citadas ao longo do texto e que são demonstrados no Apêndice A e B.

Destaca-se que algumas referências bibliográficas foram inseridas nas notas de rodapé deste trabalho para mostrar ao leitor ou leitora desta tese a quais obras os(as) autores(as) dos artigos estudados se referem em suas proposições e, nesse sentido, foram inseridas da forma como constam nos trabalhos desses autores(as) abordados.

Quanto ao uso da linguagem no texto, destaca-se que se buscou fazer uso de uma linguagem não sexista, ou seja, que englobe em seu uso o dizer à pessoa que se identifica com o sexo masculino e à pessoa que se identifica com o sexo feminino; assim, buscou-se adotar e confirmar a ideia de que os usos da linguagem são permeados por ideologias, dentre uma delas a machista e, por isso, buscou-se realizar um uso da linguagem mais igualitário, embora também consciente que, mesmo assim, não abarque todas as formas de expressão de identidades de gênero.

Por fim, explica-se que o título deste trabalho “A alfabetização é nossa!” faz referência ao poema de Patativa do Assaré “A terra é nossa”, pois, defende-se que, assim como a terra é um bem comum, portanto, seu acesso precisa ser justo e democrático a todos e todas, também precisa ser a alfabetização. A seguir, apresenta-se o poema “A terra é nossa” de Patativa do Assaré e, na sequência, apresenta-se os conceitos centrais da pesquisa.

A terra é nossa

A terra é um bem comum
Que pertence a cada um.
Com o seu poder além,
Deus fez a grande Natura,
Mas não passou escritura
Da terra para ninguém.

Se a terra foi Deus quem fez,
Se é obra da criação,
Deve cada camponês
Ter uma faixa de chão.

Quando um agregado solta
O seu grito de revolta,
Tem razão de reclamar.
Não há maior padecer
Do que um camponês viver
Sem terra pra trabalhar.

O grande latifundiário,
Egoísta e usurário,
Da terra toda se apossa,
Causando crises fatais,
Porém nas leis naturais
Sabemos que a terra é nossa.

2. CONCEITOS FUNDAMENTAIS

A presente seção destina-se à apresentação dos conceitos centrais deste trabalho de pesquisa e tem como objetivo apresentar as bases teóricas do estudo.

2.1. *A Educação do Campo Dialógica*

O trabalho presente situa-se no campo da pesquisa em Educação, mais especificamente do recorte em educação dialógica, isso quer dizer que, com base em uma opção conceitual, selecionou-se a teoria de Paulo Freire e os estudos da aprendizagem dialógica elaborados por Flecha (1997) para fundamentar as proposições deste trabalho.

Como educadora e pesquisadora do campo da Educação, há mais de um década, deu-se o encontro da pesquisadora principal deste estudo com a Pedagogia de Paulo Freire e de outros autores e autoras da chamada “Aprendizagem Dialógica” (AUBERT *et al.*, 2016) em proposições intensamente comprometidas com a melhoria da escola pública, em seus múltiplos aspectos, aliada à ideia de educação para um mundo melhor, isto é, alicerçada no compromisso de promoção de estratégias escolares que, não só ampliem os níveis de conhecimento dos educandos e educandas¹⁴, mas que possam colaborar para fundar melhores relações sociais e ambientais. Ou seja, vinculam-se ao entendimento sobre a necessidade de que o conhecimento tenha impacto social, auxiliando a melhorar a vida das pessoas, no âmbito individual, coletivo, ecossocial.

Este capítulo se destina, portanto, à apresentação dos conceitos fundamentais do trabalho de pesquisa e como eles se inter-relacionam com a pesquisa nacional e internacional em Educação do Campo/Educação Rural, mais especificamente com as discussões sobre alfabetização e letramento na educação campesina.

Demonstra-se como o presente estudo também se relaciona com o propósito da educação dialógica, buscando oferecer uma contribuição para se pensar teorias e práticas

¹⁴ Nesta apresentação faz-se uso das palavras “educando(a)” e “aluno(a)”, assim como “educador(a)” e “professor(a)”. Compreende-se que as proposições de Paulo Freire estão relacionadas com o conceito de “educando e educanda/educador e educadora”, pois, segundo Freire (1983, 2005a), melhor conferem a ideia do movimento de constante educação, que se dá ao longo da vida, como nota da inconclusão humana, e de educação que se dá na partilha, coletivamente no diálogo fraterno e democrático, de quem aprende ao ensinar e de quem é também capaz de ensinar ao aprender. Entretanto, compreende-se que a palavra “aluno(a)” ou “professor(a)” também possa ser pensada por meio dessa perspectiva dialógica, referindo-se àquele(a) que se coloca na situação de aprendiz (aluno/a) com aquele(a) que possui maior acúmulo de saberes sobre campos específicos do conhecimento (professor/a). Portanto, faz-se uso das quatro palavras (educando/a; educador/a; aluno/a; professor/a), mas busca-se usá-las com viés dialógico.

de alfabetização e letramento que estejam mais alinhadas com a necessária ampliação dos níveis de aprendizagem e sustentabilidade social das comunidades camponesas e tem-se como objetivo que este capítulo crie o alicerce para as discussões do estudo proposto.

2.1.1. “Educação Rural”; “Educação do Campo”; “Educação no Campo” ou “Educação Baseada no Lugar”?

A Educação do Campo (EdC) tem como principais marcos históricos a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº. 9.394 de 1996; o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras do Campo (ENERA) ocorrido em 1997, em que estudantes e ativistas de diferentes segmentos sociais uniram-se tendo como tema a pauta da educação nos territórios rurais; e também a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNE), de 1998, que resultou no mesmo ano no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA.

Neste clima de mobilização, em 2002, foi promulgada pelo Ministério da Educação as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” e, em 2002, ocorreu o I Seminário Nacional de Educação do Campo (HOELLER; MIGUEL, 2018), conforme descrito na introdução desta apresentação.

Com tal conjuntura, Hoeller e Miguel (2018) explicam, por meio de importante estudo sobre o estado da arte, que o conceito de “educação do campo” foi gradativamente substituindo o conceito de “educação rural”, na produção da pesquisa sobre educação de populações rurais no Brasil e essa transição marca um posicionamento epistemológico que começou a ocorrer na área de estudos da EdC, com o I ENERA e I CNE. Segundo Hoeller e Miguel (2018, p. 1424):

[...] Estas datas permitem perceber a delimitação de 1996 a 2004 como sendo a primeira fase em que aparecem as produções de teses e dissertações que podem ser denominadas como transitórias da Educação Rural para Educação do Campo. A segunda fase foi delimitada entre 2004 e 2017, momento em que a referência à Educação Rural passa a constar nos documentos oficiais e políticas públicas como Educação do Campo. Tais ocorrências podem ser verificadas na Resolução CNE/CEB nº 01 de 2002 — diretrizes operacionais; Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece normas para o desenvolvimento de políticas públicas para Educação do Campo; Decreto nº 7.352, de novembro de 2010 — PRONERA e a Educação do Campo; a alteração da LDB (1996) pela Lei 12.960 de 2014 — explicitando o termo escola do campo. Essa caminhada é explicitada

nas produções acadêmicas. Assim, a partir desse período, é possível discutir o estado da arte das pesquisas em Políticas Públicas na Educação do Campo.

Hoeller e Miguel (2018) também enfatizam que embora o termo “Educação do Campo” já apareça nos textos do I CNE, em 1998, tendo sua base fundamental no contexto das discussões sobre educação nos movimentos sociais camponeses¹⁵, a Prof.^a Dr.^a Roseli Salete Caldart é quem, principalmente, traz a importante reflexão sobre a identidade da Educação do Campo, em 2004, dando maior ênfase teórica-conceitual ao tema, por meio de estudos que culminam em seus trabalhos sobre “Escola do Campo em Movimento” ou “Pedagogia do Movimento”, em referência à educação nos e dos movimentos sociais de luta por reforma agrária. Inicia-se, então, a partir dos anos 2000, uma importante frente de estudos acadêmicos “[...] buscando relações entre a escola do campo, a educação do campo e seus sujeitos” (HOELLER; MIGUEL, 2018, p. 1430).

Dessa forma, as pesquisas passam a conceber, de acordo com Hoeller e Miguel (2018), não só um novo conceito de educação para as populações rurais, mas um conceito atrelado à ideia de um novo modelo de escola, que auxilia a pensar em um outro modelo de sociedade e, com ele, um novo projeto de reforma agrária, pela ideia de promoção de uma sociedade mais justa. Outra importante constatação de Hoeller e Miguel (2018) é que as demandas levantadas pelos movimentos sociais que integraram, por exemplo, o I ENERA e I CNE, são consideradas nas pesquisas em educação do campo a partir da década de 2000, contribuindo para o fortalecimento das discussões.

Nesse sentido, o conceito de “Educação Rural” passa a ser visto como a educação pensada para o espaço rural apenas como acesso à escola, sem levar em consideração as pessoas, suas histórias e culturas, ou seja, um tipo de educação que impõe ao campo o mesmo modelo de escola das localidades urbanas, fato que, na visão do que aqui chamaremos de “novos estudos sobre educação das populações camponesas” no

¹⁵ Faz-se uso das palavras “camponês/camponesa” ou “rural/rurais” para designar aquilo que advém dos territórios rurais ou grupo de pessoas oriundas desses territórios e/ou que têm como meio de subsistência o trabalho com a agricultura, pecuária, pesca ou extrativismo. São conceitos pensados por meio da interculturalidade dos povos que habitam ou trabalham em territórios considerados não urbanizados, os quais, segundo o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (2017), são classificados, principalmente, considerando-se a concentração populacional. Segundo Pacheco (2010, p. 64), a noção de camponês/camponesa na obra de Freire está relacionada às lutas das chamadas ligas camponesas, que surgem no Brasil na década de 1950, buscando expressar as lutas sociais de uma população que não era proprietária de terra, nem proletária, ou seja, não possuía terra nem era assalariada e que existe até hoje, constituindo um grupo específico de relações sociais.

Brasil, não colabora para pensar a “ruralidade” como aspecto da interculturalidade, na perspectiva do respeito e valorização de modos de vida singulares.

Embora a maior parte dos trabalhos científicos brasileiros recentes sobre educação em territórios rurais tenham feito a adesão à nomenclatura de “educação do campo”, não há consenso na área. É o que bem expressa o artigo de Bezerra Neto (2010), no qual o pesquisador afirma ser ilegítima a tese de que o rural é diferente do urbano, como realidades distintas e, dessa forma, também seriam infundados os pressupostos levantados pelo movimento denominado de “Por uma Educação do Campo”, que nasce a partir do ENERA e CNE, no final da década de 1990. Para Bezerra Neto (2010, p. 152-153):

Iniciaremos por constatar que a partir do final dos anos 1990 e início do século XXI, aparece um movimento autodenominado “Por uma Educação do Campo”, cujas bases epistemológicas partem de uma visão na qual o mundo rural é diferente do urbano, como se vivêssemos em duas realidades diferentes, como se rural e urbano não fizessem parte de uma mesma totalidade. [...] Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. [...] Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital.

Bezerra Neto (2010) avalia ainda que esse movimento deposita exacerbada atenção nos saberes populares, em detrimento do conhecimento histórica e cientificamente referenciados; segundo Bezerra Neto (2010, p. 153):

Por não considerar a teoria como parte imprescindível da formação do concreto pensado, supervalorizando a prática tomada em seu aspecto fenomênico, individual e utilitarista, a educação do campo cai num pragmatismo exacerbado, aproximando-se das tendências pós-modernas.

Bezerra Neto (2010) aponta, ainda, que as bases nas pedagogias freirianas, no existencialismo cristão, nas influências das “pedagogias do aprender a aprender” como correntes de pensamento educacional que influenciaram e constituíram as bases de

movimentos sociais como o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra), influenciaram também as discussões do setor de Educação do MST e das pesquisas em educação do campo. Assim, em defesa de uma visão de totalidade, Bezerra Neto (2010), partindo de teses do materialismo histórico-dialético, defende o uso do conceito de “educação no campo”, ou seja, não uma educação que vê o rural como lugar diferenciado, mas que o vê como parte integrante de uma visão de totalidade e, nesse sentido, defende que a educação precisa estar “**no** campo”, mas não é propriamente “**do** campo” ou “**do** urbano”. Bezerra Neto (2010) traz importante contribuição às reflexões sobre a educação em territórios rurais, entretanto, a perspectiva dialógica assumida neste trabalho pensa diferente e explica-se o porquê.

Para Oliveira e Campo (2012, p. 239), o “Movimento por uma Educação Básica no Campo” nasce em meio à luta por direitos humanos nas diferentes áreas rurais do Brasil, em sua diversidade, compondo um conjunto de discussões produzida, desde o final dos anos de 1990, sobre a *práxis* das populações camponesas; Oliveira e Campos (2012, p. 239) explicam que:

[...] a década de 1990 foi importante para consolidar outros movimentos pela universalização do direito à educação básica e às diversas modalidades de educação (educação de jovens e adultos – EJA, educação especial, educação do campo) que reconfiguraram os espaços públicos e privados no quadro das lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos.

Para Caldart (2012, p. 259), o conceito de “educação do campo”, mesmo em constante construção, já se configura como categoria analítica das questões relacionadas à educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, no que se refere à realidade atual e que se projeta como realidade futura ideal. Então, a autora explica que (CALDART, 2012, p. 260):

Nas discussões de preparação do documento base da I Conferência, concluído em maio de 1998 e debatido nos encontros estaduais que antecederam o evento nacional, estão os argumentos do batismo do que representaria um contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina Educação Rural:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação

que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político [...] (Kolling, Nery e Molina, 1999, p. 26).

Para Caldart (2012), o conceito de “educação do campo” caracteriza-se por algumas dimensões, sendo: (A) as lutas sociais, assim “[...] A Educação do Campo não é *para*, nem apenas *com*, mas sim, *dos(as)* camponeses(as), expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (CALDART, 2012, p. 263); (B) a pressão por políticas públicas mais abrangentes, ligadas ao direito por educação pública de qualidade, nos diferentes territórios brasileiros; (C) a articulação por educação com luta por reforma agrária e por melhores condições de vida para todos(as); (D) a articulação com a luta maior por uma sociedade melhor; (E) a defesa da interculturalidade, ou seja, a coexistência, de forma respeitosa e socialmente justa, dos diferentes modos de ser e viver; (F) a articulação entre prática e teoria; (G) a consideração da realidade específica, mas também e, sobretudo, da totalidade; (H) a educação escolar como um dos eixos fundamentais para a luta camponesa; (I) a busca pela educação escolar feita pelo povo, para o povo e com o povo, fazendo a crítica à tutela do Estado em relação à organização e prática das escolas públicas; (J) o educador e educadora como agentes fundamentais e, nesse sentido, acredita em uma formação específica para os educadores e educadoras de escolas do campo.

Compreende-se que as proposições de Caldart (2012) e do chamado “Movimento por uma Educação Básica do Campo”, mais vinculadas à pedagogia de Paulo Freire coexiste com outras, vinculadas, por exemplo, ao materialismo histórico-dialético, como se pode ver em Bezerra Neto (2010), entre outras correntes de pensamento.

Com base na conjuntura delineada, não se acredita que, enquanto perspectiva de posicionamento teórico, o “Movimento por uma Educação Básico do Campo” tem como objetivo priorizar a cultura popular em detrimento da cultura clássica, como afirma Bezerra Neto (2010), apenas reivindica o direito de tomar o conhecimento popular também como socialmente importante, dessa maneira, no dizer de Caldart (2012, p. 264): “Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia”. Entretanto, não se descarta a hipótese de que, na prática, as

diferentes formas de expressão da educação do campo possam, em algumas situações, estar mais preocupadas com a ênfase na especificidade, preterindo o conhecimento clássico.

Fernandes (2019, p. 3) explica a tomada conceitual da “educação do campo” e o papel dessa modalidade educacional, que começa a tomar forma no Brasil no final da década de 1990:

[...] podemos compreender o campo formado por diferentes territórios, que exigem políticas econômicas e sociais diversas. A Educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Desse modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda a sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários. Da mesma forma, torna-se imprescindível a pesquisa em Educação do Campo para contribuir com o desenvolvimento desta realidade. Portanto, atribuímos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. Daí, a ênfase na contração do Campo. Porque o Campo é ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é no Campo, porque o território não é secundário.

Tem-se, ainda, além da “educação rural”, “educação do campo” e “educação no campo”, o conceito de “place-based education”, aqui traduzido como “educação baseada no lugar”, conforme referenciado por Corbett (2010), Azano (2011), Waller e Barrentine (2015) e Lester (2016)¹⁶, na parte deste estudo destinada à primeira etapa da pesquisa bibliográfica. Esse último conceito, ou seja, a “place-based education”, encontrado na produção internacional, também referenciada como “Pedagogia do Lugar” ou “Pedagogia da Comunidade”, relaciona-se, atualmente, mais intensamente aos estudos de David Gruenewald e, nesse sentido, Somerville (2010, p. 333-334, grifos e tradução nossos) destaca que:

O surgimento de pedidos por uma “educação baseada no lugar” para melhor servir ao bem-estar social e ecológico de lugares específicos” está relacionado a uma “tradição humanista ecologizada” nos EUA

¹⁶ As referências bibliográficas podem ser vistas no quadro síntese dos trabalhos estudados na primeira fase da pesquisa bibliográfica (ver Apêndice A).

(Ball & Lai, 2006, p. 262). [...] Filosoficamente, esta "tradição humanista ecológica" é sustentada por uma filosofia do iluminismo e pelo sujeito autônomo, racional, do humanismo liberal (Weedon, 1997). O desenvolvimento de uma educação crítica consciente do lugar está ligado a David Gruenewald e sua resposta aos "excessos românticos dos eco-humanistas" (Ball & Lai, 2006, p. 270). [...] Os artigos de Gruenewald (2003a, 2003b) transformaram radicalmente meu pensamento por causa da **ligação explícita entre lugar e pedagogia**. O "lugar", segundo Gruenewald, é "profundamente pedagógico": "como centros de experiência, os lugares nos ensinam como o mundo funciona e como nossas vidas se encaixam nos espaços que ocupamos. Outros lugares nos fazem: **Como ocupantes de lugares particulares com atributos particulares, nossa identidade e nossas possibilidades são moldadas**" (Gruenewald, 2003b, p. 647). Imediatamente me identifiquei com sua descrição de "descolonização" e "re-habitação" como os dois objetivos amplos e inter-relacionados de uma **"pedagogia crítica do lugar"** (Gruenewald, 2003a). A descolonização envolve desenvolver a capacidade de reconhecer modos de pensar que prejudicam e exploram outras pessoas e lugares" (Gruenewald, 2003a, p. 9). A reabitação envolve "identificar, afirmar, conservar e criar essas formas de conhecimento cultural que nutrem e protegem as pessoas e os ecossistemas" (Gruenewald, 2003a, p. 9)¹⁷.

A "educação baseada no lugar" aparece como um subcampo de pesquisas da Educação destinado ao estudo da relação entre os aspectos que compõem os territórios e como podem ser pensados na educação escolar, tendo forte ligação com as reflexões e práticas propostas pela Educação do Campo/Educação Rural.

Com esse delineamento, quer-se aqui fazer a defesa de uma educação do campo que se preocupa igualmente em valorizar a cultura e os saberes locais, sem, com isso, deixar em segundo plano a cultura clássica e nem o contrário. Defende-se uma educação pautada na necessidade de ampliar os níveis de conhecimento dos educandos e educandas, com saberes referendados pelas ciências, mas que também possa exercer a crítica

¹⁷ Texto original: The emergence of calls for a place based-education 'to better serve the social and ecological well-being of particular places' is related to 'an ecologised humanist tradition' in the US (Ball & Lai, 2006, p. 262). [...] Philosophically, this 'ecologised humanist tradition' is underpinned by an enlightenment philosophy and the autonomous, rational, subject of liberal humanism (Weedon, 1997). The development of a critical place-conscious education is linked to David Gruenewald, and his response to 'the romantic excesses of ecohumanists' (Ball & Lai, 2006, p. 270). [...] Gruenewald's (2003a, 2003b) articles radically transformed my thinking because of the explicit linking of place and pedagogy. 'Place', according to Gruenewald, is 'profoundly pedagogical': 'as centers of experience, places teach us about how the world works, and how our lives fit into the spaces we occupy. Further places make us: As occupants of particular places with particular attributes, our identity and our possibilities are shaped' (Gruenewald, 2003b, p. 647). I immediately identified with his description of 'decolonisation' and 're-inhabitation' as the two broad and interrelated objectives of a critical place pedagogy (Gruenewald, 2003a). Decolonisation involves developing the ability to recognise ways of thinking 'that injure and exploit other people and place' (Gruenewald, 2003a, p. 9). Reinhabitation involves 'identifying, affirming, conserving, and creating those forms of cultural knowledge that nurture and protect people and ecosystems' (Gruenewald, 2003a, p. 9).

epistemológica, colaborando para a tomada dos saberes locais, sua preservação e valorização, enquanto expressão de modos de vida socialmente importantes. Assim, entende-se que os estudos da “aprendizagem dialógica” (FREIRE, 2005; AUBERT *et al.*, 2016) possam auxiliar na caracterização do conceito e práticas em educação para as populações camponesas.

Explica-se, portanto, que no contexto de estudo se privilegiará o uso da nomenclatura “educação DO campo”, tendo em vista entender-se que se trata de um conceito mais abrangente, pois as escolas do campo nem sempre estão em localidades rurais, pois, assim como preconiza a legislação brasileira, a escola do campo pode ser aquela localizada em perímetro urbano e que atenda predominantemente as populações camponesas (BRASIL, 2010).

Além disso, entende-se, assim como Caldart (2012), que a educação precisa ser “do campo”, isto é, confere-se a ideia de posse, pois precisa se tratar de uma educação que permita sua apropriação por seus educandos e educandas, como tomada de pertencimento das populações camponesas de um tipo de educação que, além de valorizar a cultura local, possa promover a “ação dialógica” (FREIRE, 2005). Ou seja, o diálogo como *práxis* social (FREIRE, 2005; ZITKOSKI, 2010, p. 117), que: “[...] abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos* cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca” (ZITKOSKI, 2010, p. 117).

Ainda sob a mesma perspectiva, o campo não é constituído apenas por espaços rurais, palavra esta mais ligada semanticamente no Brasil às populações que trabalham com práticas agrícolas/agropecuárias. Portanto, a opção majoritária utilizada no contexto desta exposição será a do termo “educação do campo”, em referência à educação das populações das comunidades camponesas (populações foco deste estudo), mas compreende-se, ainda, que o melhor termo é “educação dos campos, das águas e das florestas”, como alguns autores e autoras têm preferido.

Pelo o que se pôde verificar, embora haja uma importante contribuição do pensamento de Paulo Freire no campo de pesquisa sobre educação do campo/educação rural, não há estudos que aproximem a educação do campo aos estudos da “educação baseada no lugar”, da “alfabetizações e letramentos rurais” e da “aprendizagem dialógica” no Brasil e, por isso, almejou-se aqui tratar das contribuições dessas teorias e práticas - que possuem como uma das bases teóricas a filosofia de Paulo Freire - para pensar a

educação dos povos camponeses, especificamente nos processos de ensino e aprendizagem da língua.

Ressalta-se que a opção pelo conceito “educação do campo” apresentada neste trabalho também se dá por meio de um marco teórico, ou seja, o da educação dialógica de Paulo Freire. Assim como para Freire a “pedagogia é do(a) oprimido(a)” (FREIRE, 2005), compreende-se que a “educação é do campo”, feita *com e pelos* trabalhadores e trabalhadoras rurais historicamente subjugados(as) e oprimidos(as).

No entanto, haja vista a mensuração internacional que ocorre por meio do conceito “educação rural” (e não “educação do campo”), conforme se verificou nas buscas nas bases de dados internacionais, usa-se também esse conceito nesta apresentação para se referir à produção internacional sobre educação de populações camponesas.

Para melhor delimitar esse conceito, traz-se as contribuições dos estudos da “aprendizagem dialógica” que, conforme explica Marigo *et al.* (2010, p. 60), foi desenvolvido pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, pautada, principalmente, nos pressupostos teóricos de Jürgen Habermas e Paulo Freire, tendo como objetivo “[...] promover a máxima qualidade das aprendizagens nos processos educativos. Para tanto, os princípios envolvidos no conceito baseiam-se em teorias eficazes para se alcançar a igualdade educativa e social” e, na atualidade, traz contribuições ao campo da educação da antropologia, biologia, economia, filosofia, pedagogia, psicologia, sociologia, em uma perspectiva interdisciplinar (AUBERT *et al.*, 2016, p. 15-16).

A aprendizagem dialógica está fundamentada em sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças (FLECHA, 1997; MARIGO *et al.*, 2010; AUBERT *et al.*, 2016). As propostas de educação baseadas na aprendizagem dialógica têm sido desenvolvidas em várias partes do mundo, inclusive no Brasil e América Latina, principalmente por meio do modelo de Comunidades de Aprendizagem (AUBERT *et al.*, 2016). De acordo com Aubert *et al.* (2016, p. 25, grifos nossos):

A aprendizagem dialógica, situada na concepção comunicativa da educação, dá um passo à frente em relação às concepções de ensino e aprendizagem anteriores, como a concepção tradicional e a construtivista, que foram desenvolvidas *na e para* a sociedade industrial. Os conceitos e teorias que formam as bases da aprendizagem dialógica são coerentes com a atual sociedade da informação, com o multiculturalismo e com o giro dialógico das sociedades. Desde a

pedagogia (Freire), a psicologia (o interacionismo simbólico de Mead ou a psicologia sócio-histórica de Vygotsky), a filosofia (Habermas), a economia (Sen), a sociologia (Beck) até a política (Chomsky), há uma convergência no sentido de salientar uma maior presença do diálogo em diferentes âmbitos da vida social e nas relações interpessoais. **Essa é a principal característica da aprendizagem dialógica, a interação e a comunicação como fatores-chave do aprendizado.**

Nesse sentido, pretende-se fazer uso das contribuições de estudos que se fundamentam em autores(as) que dão base à “aprendizagem dialógica”, para promover uma reflexão sobre como se podem criar estratégias didáticas que estejam vinculadas às necessidades de aprendizagem e que possam, também, colaborar para a preservação e o fortalecimento das comunidades, indicando possibilidades de teorias e práticas educativas em alfabetização e letramento para comunidades campesinas.

Para esta perspectiva, o conceito de educação do campo, tratado no contexto da presente pesquisa acadêmica, terá relação com as proposições da aprendizagem dialógica (AUBERT *et al.*, 2016) e, nesse sentido, vincula-se à perspectiva da interculturalidade e interdisciplinaridade propostas por estes estudos, entendendo-se que os modos de vida campesinos são dados da interculturalidade dos povos e a educação do campo precisa estar atrelada a tal fator, assim como aos conhecimentos da antropologia, sociologia, história e geografia agrária, que ajudam a explicar a complexidade dos territórios campesinos. Sabe-se que essas são ciências bastante complexas e não se quer dizer com isso que este estudo dará conta de abarcar todas, quer-se dizer, contudo, que se entende que os estudos da educação do campo não podem estar desassociados dos estudos sobre os territórios e das ciências que os estudam, pois conforme afirma Aubert *et al.* (2016, p. 16):

Hoje, a comunidade científica internacional considera medíocre toda concepção que esteja baseada em apenas uma disciplina e recuse as contribuições das outras. A concepção de aprendizagem dialógica tem uma base interdisciplinar: está aberta às contribuições (entre outras), da antropologia, biologia, economia, filosofia, pedagogia, psicologia, sociologia.

Portanto, o conceito preferencialmente utilizado neste trabalho é o de “educação do campo” e traz em si as contribuições da educação dialógica, aquelas com base em Paulo Freire.

E, ainda sob a mesma perspectiva, o campo não é constituído apenas por espaços rurais, palavra esta mais ligada semanticamente no Brasil às populações que trabalham com práticas agrícolas/agropecuárias. Portanto, a opção majoritária utilizada no contexto desta exposição será a do termo “educação do campo”, em referência à educação das populações das comunidades camponesas (populações foco deste estudo), mas compreende-se, ainda, que o melhor termo é “educação dos campos, das águas e das florestas”, como alguns autores e autoras têm preferido. O que a primeira etapa da pesquisa bibliográfica demonstrou é que há, internacionalmente, um uso estável do conceito “educação rural”. Mas, independentemente de ser “educação do campo” (estudos nacionais) ou “educação rural” (estudos internacionais), existe nos estudos com fundamento dialógico, com base no que se pôde depreender deles, o consenso da necessidade de uma educação que atenda às especificidades das populações dos campos, das águas e das florestas.

Outro conceito essencial da pesquisa é o conceito de “alfabetização e letramento dialógico”, compondo a tríade desse estudo: “ruralidade/camponato” - “ensino e aprendizagem de língua” - “dialogicidade”, o qual será detalhado a seguir.

2.2. Alfabetização e Letramento Dialógicos

No percurso histórico de mais de 5.000 anos em que homens e mulheres vêm delimitando formas de escrita, conforme explica Graff (1990), foram elaboradas algumas concepções que embasaram diferentes modos de pensar e proceder a alfabetização e letramento, que se dão por meio de duas perspectivas fundamentais interligadas, que são a questão das teorias e a questão dos métodos.

Para iniciar a reflexão a que se propõe este capítulo, entende-se ser necessário definir o porquê dos conceitos associados “alfabetização - letramento”, pois o conjunto se deve a uma opção teórica. De maneira geral, pode-se dizer que “alfabetização” refere-se ao ensino de conhecimentos sobre as formas de constituição da escrita alfabética, ou seja, os grafemas e fonemas e como constituem as sílabas (no caso da língua portuguesa) e, assim, as palavras, frases, orações e textos; por sua vez, “letramento” refere-se a um conjunto de conhecimentos sobre os diferentes usos sociais da língua¹⁸, referindo-se à

¹⁸ Língua e linguagem farão referência, no contexto deste estudo, às línguas naturais, aos idiomas e, nesse caso, mais especificamente à língua portuguesa como língua materna.

capacidade de produzir diferentes gêneros discursivos¹⁹, segundo as diferentes necessidades comunicativas.

A palavra “letramento”, oriunda da tradução de “literacy” em língua inglesa feita na década de 1980, produz, ainda hoje, polêmicas conceituais. Na verdade, a palavra “literacy” - em seu idioma de origem - tem sido utilizada significando “alfabetização” (processo de entendimento da constituição grafonêmica em línguas alfabéticas), e também “letramento” (usos sociais da linguagem). Assim, as traduções para a língua portuguesa, em geral, dão-se com base no entendimento do(a) tradutor(a) sobre a qual abordagem o(a) autor(a) se refere.

Há quem acredite, como Geraldi (2014), que essa distinção feita no caso da tradução do conceito para a língua portuguesa é infundada, ou seja, que não se pode separar o ato de aprendizagem dos processos técnicos da lecto-escrita da aprendizagem de seus usos sociais, como se fossem conhecimentos e habilidades distintas. Conforme destaca Geraldi (2014), ser alfabetizado(a) é compreender a forma de produção da linguagem escrita e também é ser capaz de utilizar esse conhecimento para elaborar diversos tipos de discursos, conforme dito, para uso em diferentes situações e necessidades comunicativas. Dessa forma, não faz sentido criar um outro conceito para o quê, na perspectiva do autor (GERALDI, 2014), já está, ou deveria estar, compreendido no conceito de “alfabetização/alfabetizar/alfabetizado(a)”²⁰. Contudo, esse posicionamento não é adotado por todos(as) os(as) pesquisadores(as) da linguagem.

Freire (FREIRE, 1983; 2005; 2008; 2014; FREIRE; MACEDO, 2013) divide o processo de ensino da leitura e escrita em “alfabetização” e “pós-alfabetização”, promovendo uma divisão como as que autores(as) como Soares (2017; 2003) fazem entre alfabetização e letramento. O processo de alfabetização estaria centrado na fase inicial de aprendizagem dos procedimentos da leitura-escrita, já os saberes sobre como colocar tais conhecimentos em prática em contextos de usos sociais da linguagem centrar-se-ia no

¹⁹ Entende-se como “gêneros discursivos”, com a contribuição de Bakhtin (2014), em síntese, que se tratam dos estilos específicos de formas de comunicação, de relativa estabilidade, delimitados pelo uso histórico e dialógico da linguagem em seus contextos sociais de produção. Nesse caso, “dialógico” se refere à interação linguística que se dá na produção dos enunciados, ou seja, na constituição dos gêneros discursivos, que é sempre coletiva e produto dos usos históricos da língua.

²⁰ Piccoli (2010), em estudo bibliográfico sobre os usos dos termos “alfabetização”, “alfabetismos”, “letramentos” e “cultura escrita”, demonstra, historicamente, os embates teóricos conceituais na busca pelos melhores termos/conceitos. A pesquisadora demonstra também que outros(as) autores(as), como Emília Ferreira, também se opuseram à distinção “alfabetização – letramento”. Entretanto, no contexto desse trabalho, far-se-á uso dos termos “alfabetização” quando em referência à aprendizagem inicial da língua materna e “letramento” quando se quiser reforçar a ideia do ensino e aprendizagem dos usos sociais da linguagem.

domínio do campo dos processos de letramento, compreendido por Freire (FREIRE, 1983; 2008; FREIRE; MACEDO, 2013) como fase de “pós-alfabetização”.

Dessa forma, para Cerutti-Rizatti (2012, p. 295), as concepções de Freire sobre o termo “pós-alfabetização” “[...] foram embrionárias para o surgimento do conceito de letramento [...]”, pois o termo “letramento” foi utilizado pela primeira vez no Brasil na obra de Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, publicado pela primeira vez em 1986. Todavia, Freire já havia feito uso do conceito “pós-alfabetização” com um sentido que se aproxima ao de “letramento” de Kato (2003), em 1981 na obra “A importância do ato de ler” (FREIRE, 2008). Piccoli (2010, p. 260) também apresenta Paulo Freire como o precursor brasileiro do conceito de letramento.

Nesse contexto, levando-se em consideração as proposições de Geraldi (2014), compreende-se que não se pode entender a alfabetização como simples processo de decodificação e codificação grafofônica. No entanto, no mesmo sentido, entende-se que, para fins didáticos, por vezes é necessário fazer uso de uma palavra, de um conceito, que possa expressar o saber fazer uso da linguagem oral e escrita, o vivenciar a linguagem em diferentes contextos, formas e fins, o que nem sempre o conceito de “alfabetização” parece dar conta.

Por isso, far-se-á uso dos conceitos de “alfabetização” e “letramento” compreendendo-se que um conceito *é com* o outro, isto é, em complementação; o primeiro, “alfabetização”, refere-se à aprendizagem do domínio dos processos técnicos da leitura e da escrita de forma ampla, de maneira proficiente, habilidosa, ou seja, em e para diferentes finalidades comunicativas (percebe-se que alfabetizar é letrar e vice versa); e far-se-á o uso do termo “letramento” quando se quiser referir, de forma mais específica e enfática, a um dos componentes da alfabetização, ou seja, ao saber fazer uso dos conhecimentos sobre as formas de ser da linguagem segundo as necessidades comunicativas, para a produção dos diversos gêneros discursivos. Nesse sentido, o que se quer dizer é que se compreende, no contexto deste estudo, que saber com proficiência falar, ler, escrever, produzir gêneros discursivos diversos, ou seja, dominar o conhecimento linguístico para expressar-se de diferentes formas e para diferentes fins, está no âmbito do alfabetizar, do ser alfabetizado(a).

Acredita-se que a ênfase no termo “letramento” no Brasil possa ter relação com o fato de que foi, e ainda é, muito frequente a verificação de níveis precários de domínio da leitura e escrita por parte dos educandos e educandas das escolas brasileiras, ou seja, por vezes o(a) educando(a), por conta de um domínio restrito da língua, embora saiba ler

e escrever palavras e produzir pequenos textos, não é capaz de usar seus conhecimentos sobre a língua para produzir gêneros discursivos mais complexos. Nesse sentido, a palavra “letramento” surge para dar destaque ao trabalho com os gêneros discursivos na escola, para fortalecer a ideia de que não basta o(a) educando(a) compreender as técnicas da leitura-escrita de palavras e frases e, assim, expressa a necessidade de que o(a) educador(a) ensine o(a) educando(a) a usar tais conhecimentos nas práticas sociais comunicativas quotidianas.

Um aspecto relevante sobre o termo “letramento” é que, conforme explica Soares (2003), uma pessoa, mesmo antes de ser alfabetizada, já possui algum nível de letramento, ou seja, já faz uso da língua em situações comunicativas. Isso se dá, por exemplo, quando uma pessoa sabe narrar uma carta a um(a) escriba, com os elementos linguísticos próprios desse gênero discursivo, mas não sabe ela própria escrevê-la (SOARES, 2003). Assim, a pessoa que não sabe ler e escrever (ou seja, não é alfabetizada) pode ter algum grau de letramento, entretanto, entende-se que o contrário não é possível, isto é, ser de fato alfabetizada sem ser letrada.

Por isso, destaca-se a importância dos estudos sobre o letramento para o ensino de língua no Brasil, que começam a ocorrer principalmente na década de 1980, segundo Piccoli (2010), sob influência de estudos como os de Brian Street, Adam Lefstein, David Barton, Mary Hamilton, dentre outros(as), com ênfase em formas culturais de utilizar a linguagem, propondo uma compreensão contextualizada das línguas em suas distintas formas de ocorrência como práticas sociais.

Há, ainda, outros elementos essenciais do que se compreende, no contexto deste estudo, o que é “alfabetizar/alfabetizado(a)”, que é a “conscientização” que leva à “críticidade”, o olhar crítico sobre as relações sociais e, nesse sentido, há um caráter político que constitui o ato de alfabetizar e alfabetizar-se.

Para Freire (1983), a palavra é “mundo”, isto é, não existe palavra que não seja constituída e que constitua um contexto. Assim, conhecer como se dão as relações sociais, as histórias, as culturas, ideologias, é parte essencial do processo de ensino e aprendizagem da língua. Dessa maneira, o “alfabetizar/alfabetizado(a)”, no viés defendido neste estudo, é o ensinar/saber ler, escrever, expor ideias, argumentar, produzir diferentes gêneros discursivos e, da mesma forma, compreender os discursos produzidos por outros(as), contudo, não só de maneira técnica, mas também crítica, porque os sentidos são construídos intersubjetivamente e sofrem influência das histórias, geografias, economias, culturas e ideologias.

Portanto, alfabetizar significa no contexto deste estudo, em síntese, dotar a pessoa dos conhecimentos necessários para que possa fazer uso da linguagem de forma desenvolvida, habilidosa, em diversos contextos, para diferentes necessidades de comunicação, podendo expressar-se criticamente (“crítico”, ativo e não passivo aos acontecimentos históricos sociais), constituindo-se como cidadão pleno/cidadã plena, na medida em que possui conhecimentos que favorecem o agir social, detentor do ato de promover transformações sociais, em âmbito individual e coletivo. Alfabetizar é dotar a pessoa de conhecimentos sobre a linguagem necessários para o seu agir no mundo, já que vivemos em uma sociedade que produz e dissemina conhecimento e informação, sobretudo, por meio da linguagem oral e escrita.

Os conhecimentos sobre a linguagem precisam ser, portanto, de ordem linguística, mas também sociais, pois, na perspectiva desse estudo, assim como para Freire e Macedo (2013), não se é alfabetizado(a) sem que se entenda também as relações que promovem os usos e sentidos da linguagem, que são constituídos pelos múltiplos fatores que perfazem as relações sociais.

Explica-se que os termos “alfabetização” ou “alfabetizações”, “letramento” ou “letramentos” (uso no singular ou no plural), sempre expressam, em si, com base na opção dialógica adotada neste estudo, a diversidade, a multiplicidade de formas de alfabetizar e letrar existentes e, nesse sentido, julga-se que o uso no plural na totalidade dos casos não se faz necessário.

Faz-se importante destacar, ainda, que Paulo Freire, além de ser considerado como uma das fontes originárias dos estudos sobre letramento, conforme apontam autores(as) como Ferreiro (2003)²¹; Gadotti (2005)²²; Geraldi (2010)²³ e Baltar (2012)²⁴, citados por Baltar e Bezerra (2014, p. 150), os estudos freirianos influenciaram também as reflexões do subcampo de estudos denominado de “Letramentos Críticos”, difundido

²¹ FERREIRO, Emília. Fala mestre! Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**. São Paulo, ano 17, n. 162, p. 27-30, maio 2003.

²² GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e Letramento**: Como negar nossa história. Porto Alegre: Instituto Paulo Freire, 2005.

²³ GERALDI, João Wanderley. **Alfabetização e letramento**: perguntas de um alfabetizado que lê. 2010 (no prelo).

²⁴ BALTAR, Marcos A. R. A morte do professor de Português e o nascimento do agente de letramento: mudança de conteúdos na escola e mudança de currículos na universidade. *In*: FIGUEIREDO, Débora *et al.* (org.). **Sociedade, Cognição e Linguagem**. Florianópolis: INSULAR, 2012. p. 305-316.

por autores(as) como McLaren (1988)²⁵, Street (1984)²⁶, Gee (1994)²⁷, Bartlett (2007)²⁸, entre outros(as) (BALTAR; BEZERRA, 2014), que se baseia, segundo Jordão (2014, p. 87), citado em Jordão (2017, p. 203), na concepção da língua como lugar de construção de sentidos, em que esses são construídos e interpretados coletivamente e a criticidade não é desvendada, mas refletida no processo de construção de sentidos. O(a) professor(a) pode e deve estimular a problematização reflexiva de educandos e educandas, em que as diferenças são produtivas (busca a heterogeneidade e não a homogeneidade), e pode ver na educação não só um meio para o ensino crítico, que leva ao entendimento dos funcionamentos das ideologias, mas pode também problematizar na perspectiva da construção de novos sentidos.

2.2.1. Um olhar sobre as formas de compreender e fazer a alfabetização

Segundo Mendonça (2011a), a história da alfabetização está dividida em quatro períodos, sendo a: (1) Antiguidade até a Idade Média, centrando-se no método de soletração; (2) Séculos XVI e XVIII até a década de 1960, quando surgem métodos sintéticos e analíticos; (3) Década de 1980, com o surgimento dos estudos da teoria da “Psicogênese da Língua Escrita”, das pesquisadoras Emília Ferrero e Ana Teberosky; e (4) Década de 1990 até a atualidade, período denominado por Mendonça (2011a) de “reinvenção da alfabetização”, no qual os indicadores de analfabetismo impulsionam a criação de métodos, nos quais a escrita é ensinada por meio de práticas sociais, fortalecendo-se o conceito de letramento.

Na Antiguidade e Idade Média, a ênfase era na memorização do alfabeto, dos nomes das letras, de suas grafias e sons. Os(as) educandos aprendiam, apenas posteriormente, a formar monossílabas, em progressão, até constituir polissílabas e, gradativamente, frases, orações e textos. Mendonça (2011a, p. 25) explica que somente a partir do século XVI se começa a rejeitar o método de soletração, propondo-se outros, como o método fônico, baseado no ensino das relações entre letras e sons, criado em 1719, por Vallange. Nesse período, cria-se também o método silábico, baseado no ensino

²⁵ McLAREN, Peter L. Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Political of Literacy. **Havard Educational Review**, v. 58, n. 2, p 213-234, 1988.

²⁶ STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

²⁷ GEE, Jean Paul. **Ideology in Discourses**. Londres: Taylor & Francis, 1994.

²⁸ BARTLETT, Lesley. Human Capital or Human Connections? The Cultural Meanings of Education in Brazil. **Teachers College Record**, v. 109, n. 7, p. 1613–1636, jul. 2007.

por meio da constituição das sílabas, as chamadas “famílias silábicas”, e o método global, baseado no trabalho com textos, com os denominados “pré-livros”, ou seja, livros de textos produzidos especificamente para alfabetizar.

Historicamente, os métodos denominados “sintéticos” surgem primeiro, ou seja, são aqueles em que as atividades vão do ensino de pequenas partes da palavra, para somente depois propor o trabalho com um texto completo, mesmo que pequeno, como um bilhete. Em contraposição, posteriormente, surgem os métodos chamados de “analíticos”, que realizam basicamente o movimento oposto, ou seja, propõem o trabalho didático com o texto completo, para com base nele realizar o estudo das letras e sílabas.

Dentre os métodos sintético temos, segundo Frade (2005): o (1) alfabético: que consiste em apresentar inicialmente o alfabeto, fazendo com que o(a) aluno(a) o memorize, para depois iniciar o ensino das sílabas, posteriormente frases, orações e, finalmente, textos, em um processo gradativo; (2) fônico: neste método o foco é o ensino da relação entre sons e letras, dessa forma, as unidades essenciais são os fonemas, ou seja, a relação fonema-grafema; uma variação do método fônico é o método denominado de “fonovisioarticulatório”, também chamado de “Método das Boquinhas”, criado pela Prof.^a Dr.^a Renata Savastano Ribeiro Jardim na década de 1980, o qual faz uso de sons (fonemas), imagens (grafemas/letras) e gestos labiais para que o(a) aprendiz compreenda a relação fonema-grafema; (3) silábico: neste método privilegia-se o ensino das sílabas, para depois partir para frases e textos. Na concepção “sintética”, tem-se a ideia de um ensino gradativo, partindo do que se julga menos complexo para o mais complexo, ou seja, das letras ou sílabas, para posteriormente estudar frases, orações e textos.

Frade (2005) explica que dentre os métodos analíticos temos: (1) método da palavração: nesse apresenta-se uma palavra e, posteriormente, decompõe-se a em sílabas, entretanto, sem que se estabeleça níveis de complexidade (do mais fácil para o mais difícil), necessitando que as palavras tenham significado para os alunos e alunas, sendo apresentadas com imagens associativas e em grupos; (2) método da sentençação/método da frase: nesse a unidade é a sentença, sendo posteriormente decomposta; (3) método global e de contos: a unidade de base é o texto e, nesse caso, em geral as atividades se dão por meio de “pré-livros”, ou seja, livros paradidáticos, nos quais, por exemplo, cada lição se dá por meio de um conto completo; (4) método natural e método de imersão: nesses acredita-se que, a medida em que a pessoa vai escrevendo e vivenciando um ambiente letrado, ela memoriza a grafia e o som das palavras, aprendendo

gradativamente, assim, estimula-se, por exemplo, a escrita espontânea do(a) educando(a), com ou sem função social.

Há, ainda, os denominados métodos ecléticos, que unem procedimentos sintéticos e analíticos, como Frade (2005, p. 30) e Soares (2003) classificam o denominado “Método²⁹ Paulo Freire”, pois Freire (1983) elimina o controle artificial do vocabulário, priorizando o sentido e a compreensão crítica da linguagem, criando um ‘método’ que evidencia a genialidade da perspectiva de Paulo Freire sobre os processos de alfabetização.

Freire e sua primeira esposa, Elza M. Costa de Oliveira, que era professora alfabetizadora, ao criarem um método (o chamado “Método Paulo Freire”)³⁰, percebem a necessária tomada do caráter semântico da linguagem, aspecto o qual nem sempre importava às alfabetizadoras e alfabetizadores da época. Freire e Elza entenderam que, para um uso articulado da linguagem, é necessário mais do que conhecimentos técnicos e mecânicos, é preciso compreender as relações histórico-sociais, pois apenas por meio de tal compreensão é possível articular argumentativamente a linguagem, afinal, a todo o momento as pessoas são chamadas a exporem ideias, interpretações sobre a realidade por meio da língua e, para tal, é preciso saber, entender para depois interpretar, para que não sejam meras reprodutoras de interpretações, mas tenham um papel comunicativo ativo.

Dentre os métodos citados, destacam-se os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), que especialmente influenciaram as metodologias de ensino de alfabetização no Brasil, pois aguçaram pesquisadores(as) e educadores(as) a pensar como as pessoas se apropriam do sistema da escrita, ou seja, como aprendem a ler e escrever e, embora Ferreiro e Teberosky não tenham realmente criado um método, muitos(as) alfabetizadores(as) desenvolveram, e ainda desenvolvem, procedimentos metodológicos em alfabetização com base nos estudos dessas pesquisadoras, na perspectiva construtivista, como é o caso da Prof.^a Dr.^a Telma Weiz no Estado de São Paulo, que

²⁹ De acordo com Gadotti (2013), o próprio Paulo Freire não gostava quando reduziam a sua filosofia educacional a uma metodologia. Para Jarbas Maciel, citado por Gadotti (2013), prefere-se em alguns momentos o uso do conceito de “sistema” tendo em vista que Freire apresenta não só um método, mas uma discussão ampla sobre alfabetização no âmbito das políticas públicas em educação. Em “Alfabetização e Conscientização: uma nova visão do processo”, o próprio Freire (2020) denomina suas proposições sobre alfabetização como “sistema”. Ana Maria Freire (2017, p. 333) faz uso, ainda, do conceito de “teoria da comunicação” para se referir às proposições de Freire sobre a linguagem. Assim, no contexto deste trabalho, a palavra “método” se referirá especificamente aos procedimentos e estratégias didáticas apresentadas por Paulo Freire sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

³⁰ Freire (2020) enfatiza a colaboração, ainda, de Carlos Augusto Nicéias, Jarbas Maciel, Aurenice Cardoso, Jomard Britto e demais componentes do SEC (Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife/PE) na elaboração de seu sistema de alfabetização.

coordenou projeto de formação de alfabetizadores(as) na rede estadual de ensino de São Paulo, entre outras(os).

Ferreiro e Teberosky (1986) demonstraram como as pessoas aprendem a ler e escrever, com a definição de hipóteses de leitura, classificadas, em síntese, em (1) pré-silábico – quando a pessoa ainda não identificou que se escreve silabicamente; (2) silábico sem valor sonoro – quando já se entende que se escreve silabicamente, entretanto, a pessoa associa, por exemplo, apenas uma letra à constituição silábica e ainda não realiza a correspondência entre fonema e grafema; (3) silábico com valor sonoro – quando já se entende que se escreve silabicamente, entretanto, a pessoa ainda associa apenas uma letra a todo tipo de constituição silábica, mas já consegue realizar a correspondência entre fonema e grafema em alguns casos; (4) silábico alfabético – quando o(a) educando(a) compreende que se escreve silabicamente, já realiza a associação entre fonema e grafema, mas ainda oscila entre a representação da sílaba como letra isolada, como se já representasse a sílaba e como, de fato, uma sílaba corretamente representada, ou seja, faz uso de mais de uma letra para representar uma sílaba, quando necessário; (5) alfabético – quando a pessoa já compreende os princípios básicos da leitura e escrita.

As pesquisadoras deram maior força a uma importante indagação no campo dos estudos em alfabetização e letramento, ou seja, refletiram sobre como as pessoas vão concebendo a leitura e escrita no processo de aprendizagem e em que sentido a compreensão desse processo de aquisição da linguagem escrita pode levar à criação de estratégias didáticas que promovam a melhor aprendizagem.

Em relação às hipóteses/níveis/estágios de compreensão dos sistemas da leitura e escrita alfabética, Soares (2017, p. 55-85) relata que outras hipóteses foram elaboradas por outros(as) pesquisadores(as), além das de Ferreiro e Teberosky, tal como o fez Alexander Luria (1988)³¹, Glenda Bissex (1980)³², Charles Read (1971)³³, Richard

³¹ LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita da criança. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, p. 103-17 (original de 1929).

³² BISSEX, Glenda L. **Gnys at Wrk: a Child Learns to Write and Read**. Cambridge: Harvard University Press. 1980.

³³ READ, Charles. Preschool Children's Knowledge of English Phonology. **Harvard Educational Review**, v. 41, n.1, p. 1-34. 1971.

Gentry (1982)³⁴, Uta Frith (1985)³⁵ e Linnea Ehri (2005)³⁶. As maiores contribuições desses trabalhos dão-se com o entendimento de que não se pode deixar de levar em consideração no quotidiano do ensino e aprendizagem em alfabetização que, em geral, existe um processo gradual de aquisição da lecto-escrita e que a aprendizagem de ambas, leitura e escrita, precisam ocorrer no âmbito das práticas pedagógicas de alfabetização em interação.

Entre as principais correntes de pensamento que deram base às metodologias em educação e, conseqüentemente, também influenciaram às metodologias de ensino em alfabetização e letramento, destacam-se, segundo Aubert *et al.* (2016), o **Behaviorismo**, baseado nos estudos de autores como Ivan Pavlov, Edward L. Thorndike e Burrhur Frederic Skinner, centrado na figura do(a) educador(a), de metodologias de transmissão de conteúdos, memorização e orientação pedagógica que não leva em consideração as questões sociológicas e psicológicas; o **Construtivismo**, baseado principalmente na contribuição de Jean Piaget e que trata de uma concepção centrada no(a) educando(a) e em sua aptidão - ou não - para assimilação de determinados conteúdos, ou seja, centra-se na ideia de que não é possível que a pessoa aprenda determinados conteúdos se não estiver apta biologicamente/cognitivamente para tal; e a **Concepção Comunicativa e Dialógica**, que traz as contribuições de autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Jürgen Habermas, entre outros(as), sobre a qual este trabalho se deterá.

A concepção comunicativa e dialógica (FLECHA, 1997) tem como centro da aprendizagem educadores(as), educandos(as) e todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar e local, ou seja, entende-se que o(a) educando(a) é um ser social e que, portanto, o espaço de sua comunidade, de sua casa e os demais espaços pelos quais transita e pessoas com as quais interage nesses espaços promovem processos de ensino e aprendizagem. Trata-se, assim, de uma perspectiva que promove a desmonopolização do conhecimento, sem, contudo, abrir mão do ensino dos conhecimentos clássicos que dão base às ciências, tendo, portanto, orientação multidisciplinar.

³⁴ GENTRY, J. Richard. Spelling Genius at Work: na Analysis of Development Spelling in “Gnys at Wrk”. **The Reading Teacher**, v. 36, n. 2, p. 192-200. 1982.

³⁵ FRITH, Uta. Beneath the Surface of Development Dyslexia. In: PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J.C.; COLTHEART, M. (ed.). **Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading**. Londres: Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985, p. 301-30.

³⁶ ENRI, Linnea C. Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (ed.) **The Science of Reading: a Handbook**. Oxford: Blackwell, 2005, p. 135-54 (tradução para o português: A ciência da leitura. Porto Alegre: Penso, 2013).

Com isso, não se subtrai a importância do papel do(a) educador(a), ao contrário, o(a) educador(a) continua tendo vital importância, entretanto, compreende-se que outros(as) agentes também podem colaborar no processo educativo, pois quanto mais diversa a vivência do(a) educando(a), do ponto de vista do contato intercultural e de saberes, mais propícia será a aprendizagem. Nessa perspectiva, a heterogeneidade é uma aliada, não um problema.

Em relação às teorias de aquisição da linguagem, que também se conectam às teorias sobre metodologia de ensino da língua, isto é, aos trabalhos científicos sobre alfabetização, os estudos foram influenciados (FINGER; QUADROS, 2008) da mesma forma pelo **Behaviorismo**; pelo **Paradigma Gerativista** que teve base, principalmente, nos estudos do linguista Noam Chomsky e, na perspectiva gerativista, acredita-se que o ser humano possui disposição inata para a linguagem; pela **Epistemologia Genética**, por meio das ideias de Jean Piaget; pelo **Interacionismo**, principalmente desenvolvido no Brasil pelos estudos da Prof.^a Dr.^a Cláudia de Lemos, iniciados na década de 1990, com influência dos trabalhos, por exemplo, de Jerome Bruner e Ron Scollon, mas também de Jean Piaget e Lev Vygotsky, expressando a ideia de que a comunicação se dá por meio da interação com os(as) outros(as); pelo **Conexionismo**, que se apresenta a partir da década de 1980, com os avanços nas áreas da Neurociências e da Computação, fundamentando-se em estudos tal como o de Frank Rosenblatt, trazendo o pressuposto de que a aprendizagem se dá como consequência das mudanças em conexões cerebrais entre os neurônios, despertando o interesse para a indagação sobre como o conhecimento sobre os processos cerebrais pode auxiliar nos estudos sobre a linguagem.

Ilari (1997, p. 97) aponta o surgimento, como resultado das críticas à orientação chomskiana, de grupos de estudo sobre a linguagem como a **Psicolinguística**, que reúne um conjunto de trabalhos de diferentes autores(as), buscando desenvolver uma ciência da cognição da linguagem, ou seja, trazendo a contribuição da Neurociência e Psicologia, tentando entender como se dá, cognitivamente, a aquisição da linguagem (TRAK, 2015, p. 243); da **Sociolinguística**, que tem como foco de estudo as relações entre a língua e a sociedade, com importantes estudos sobre as variações linguísticas (TRAK, 2015, p. 277-278); da **Pragmática**, que se trata do campo da ciência que estuda como os enunciados comunicam significados em um contexto, sendo o significado o resultado da interação entre a expressão linguística e o contexto (TRAK, 2015); verificando-se, ainda, a contribuição da **Fonologia**, como o ramo da linguística que estuda os sons da língua (TRAK, 2015, p. 117-118). Todos esses estudos vinculam-se à Linguística como ciência

que estuda a linguagem, assim, configuram-se como conjunto de conhecimentos que também influenciam as perspectivas sobre o ensino de língua materna.

O Behaviorismo demonstrou que a memória é um fator importante na aprendizagem; o Gerativismo demonstrou que há um fator biológico que faz do ser humano um ser da linguagem, que tem o seu “despertar” na vivência social; a Epistemologia Genética conduziu a uma melhor compreensão sobre como, cognitivamente, dá-se a aprendizagem, dando enfoque aos fatores e condições biológicas para aquisição da língua; o Interacionismo mostrou a relação dialógica que precisa ocorrer para que se dê a aquisição da linguagem; o Conexionismo apresentou as relações cerebrais na aquisição da língua e como as experiências vivenciadas, educacionais ou não, interferem no processamento cerebral e, portanto, na aprendizagem (FINGER; QUADROS, 2008);

Dessa forma, os estudos provenientes dos vários campos da Linguística referendaram a ideia de que fatores biológicos e sociais, interrelacionados, agem na aquisição da leitura-escrita. Assim, tais teorias, mesmo com suas limitações e, por vezes, contradições, trouxeram contribuições ao campo dos estudos sobre o ensino de língua materna, saindo de uma concepção estruturalista, em que a língua é vista como um sistema, para, posteriormente, conceber o papel das pessoas como ativas nos processos de comunicação.

Não se pode vincular diretamente cada uma das concepções elencadas sobre os diferentes métodos de alfabetização a determinadas teorias educacionais, com base na forma como se deram na prática histórica quotidiana das aulas de ensino da leitura e escrita no Brasil. Entretanto, dentre algumas teorias com significativa repercussão nas escolas brasileiras, compreende-se, por exemplo, que as ideias behavioristas estiveram mais inclinadas aos métodos sintéticos de alfabetização, as construtivistas aos métodos analíticos e, por sua vez, a concepção comunicativa e dialógica se vincula às experiências ecléticas, estando fortemente alicerçada nas proposições de Freire e Macedo (2013) sobre alfabetização e letramento.

Diante de tantas perspectivas teóricas e práticas sobre a aquisição da língua materna, em suas diferentes facetas e abordagens, segundo Zuin e Reyes (2010, p. 25), com base nas reflexões de Geraldí (1996), há três concepções fundamentais sobre a linguagem que se deram historicamente: a da **linguagem como expressão do pensamento**; a da **linguagem como instrumento de comunicação** e a da **linguagem como forma de interação** e que expressam, de certa forma, três grandes correntes de pensamento da Linguística: a da Gramática Tradicional, na qual a estrutura da língua

reproduz a estrutura do mundo; o Estruturalismo, fundamentado principalmente nas ideias de Ferdinand de Saussure, que dissocia o caráter histórico da linguagem, vendo-a apenas como código em si, sendo exterior ao indivíduo; e a Linguística da Enunciação, em que se localizam os estudos de Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, a qual privilegia a semântica ao invés da gramática, ou seja, privilegia a dimensão discursiva inserida no contexto (ZUIN; REYES, 2010, p. 28).

Dessa maneira, a linguística da enunciação trata da vertente da linguagem como interação, na medida em que compreende que a linguagem é constituidora da consciência humana, enfatizando as produções de sentido e significado nas relações de ensino e aprendizagem da língua (ZUIN; REYES, 2010, p. 29).

Retornando à questão dos métodos de ensino da língua escrita, que é objeto central por meio do qual se pretendeu pensar o ensino da língua em espaços escolares rurais, Soares (2017), em importante trabalho de estudo da arte, tendo analisado trabalhos científicos que abordaram a questão das metodologias de ensino em alfabetização e letramento na perspectiva da faceta linguística, argumenta que os estudos do construtivismo promoveram uma certa “desmetodização” da alfabetização, pois:

[...] no construtivismo o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido (SOARES, 2017, p. 22).

Entretanto, Soares (2017, p. 32) reconhece que a questão dos métodos de alfabetização foram, e ainda são, uma questão relevante e reitera que o problema em torno dos métodos é que, em geral, eles privilegiam uma determinada função, faceta ou pressuposto teórico, ignorando as demais perspectivas e contribuições, tomando parte do objeto como se fosse um todo. Nesse sentido, a autora (SOARES, 2017) assume a perspectiva de que é necessário o uso de múltiplos métodos, isto é, múltiplos procedimentos didáticos, mas todos na perspectiva do conceito de “alfabetizar letrando”, ou seja, a aprendizagem da língua precisa ser tratada em sua inteireza, “[...] em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências” (SOARES, 2017, p. 35).

Soares (2017) propõe que os procedimentos para alfabetizar sejam expressão da ação docente, com interpretação das diferentes facetas que constituem a “alfabetização com métodos”, ou seja: **a faceta linguística** (a leitura-escrita pensada como parte do conjunto de saberes sobre a linguagem); **a faceta interativa** (a leitura-escrita materializada em suas distintas formas de comunicação, em seus usos sociais); e **a faceta sociocultural** (a leitura-escrita meio aos contextos de produção) (SOARES, 2017, p. 345).

Soares (2017, p. 335) indica, ainda, uma série de procedimentos que, validados pelos trabalhos científicos estudados em sua pesquisa bibliográfica, demonstram eficácia no processo alfabetizador:

[...] criação de condições para que a criança interaja intensamente com a escrita; o estímulo à descoberta da natureza da escrita; a proposta de situações-problema que levem à criança a “experimentar” a escrita, construindo hipóteses sobre sua natureza; o incentivo à reflexão diante de uma hipótese inadequada, indicando a necessidade de sua desconstrução ou reformulação. [...] importância do desenvolvimento concomitante de consciência fonológica e compreensão da escrita alfabética [...].

Com os estudos que pôde acessar, Soares (2017, p. 336), com base, também, na pesquisa “National Reading Panel” (NICHD, 2000³⁷), a qual apresenta um relatório encomendado pelo congresso norte-americano onde se buscou identificar fundamentos para uma aprendizagem em alfabetização baseada em evidências científicas, assim como anteriormente já havia apontado Adams (1990)³⁸ no livro clássico “Beginning to Read: Thinking and Learning about Print”, ambos citados por Soares (2017, p. 347) - verifica que o chamado “ensino direto-ensino explícito”, isto é, aquele que propõe o ensino da relação entre fonemas e grafemas demonstra ser mais significativo e promove maior compreensão sobre a linguagem, com uso de exercícios de consciência fonológica, grafofônica. Soares (2017) demonstra que, principalmente em línguas próximas da transparência, ou seja, aquelas em que, na maior parte das ocorrências, cada fonema

³⁷ Referência de Soares (2017, p. 369): NACIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (NICHD). **Report of the Nacional Reading Painel – Teaching Child to Read: na Evidence-Based Assessment the Subgroups, Chapter 2 – Alphabetics.** Washington: U.S. Government Printing Office. Disponível em: www.nichd.gov/publications/pubs/nrp/Documents/resport.pdf. Acesso em: nov. 2015.

³⁸ Referência de Soares (2017, p. 354): ADAMS, Marilyn Jagger . **Beginning to Read: Thinking and Learning about Print.** Cambridge: MIT Press. 1990.

corresponde a um grafema, as atividades de correspondência letra-som conduzem a melhores aprendizagens.

Para Mendonça (2011b), na atualidade, com base nos indicadores históricos de fracasso escolar em alfabetização no Brasil, os métodos utilizados nas escolas brasileiras são sempre alvo de questionamentos e demonstram que, por vezes, ora são demasiadamente focados em aspectos técnicos, como se a linguagem fosse algo “descolado” da sociedade, e ora com demasiada ênfase nos usos sociais, subestimando a importância dos conhecimentos técnicos para a aprendizagem da leitura e da escrita, como se o(a) educando(a) fosse aprender as técnicas do ler e escrever apenas por imersão, o que já foi comprovado que não ocorre (FRADE, 2005). Dessa forma, apoiada nos estudos principalmente da psicolinguística e da sociolinguística, Mendonça (2011b, p. 121) propõe um método sociolinguístico por excelência, o qual, segundo a autora:

Parte da realidade do aluno, desenvolvendo e valorizando a sua oralidade por meio do diálogo, trabalha conteúdos específicos da alfabetização e utiliza atividades adequadas às hipóteses dos níveis descritos na psicogênese da língua escrita. Desenvolve, ainda, a leitura de textos significativos de diferentes gêneros, interpretação e produção textual.

[...]

É “Sócio”, porque desenvolve efetivamente o diálogo no contexto social de sala de aula, e é “Linguístico” por trabalhar o que é específico da língua: a codificação e decodificação de letras, sílabas, palavras, texto, contexto, e desenvolve as habilidades para ler e escrever como: a direção da leitura, o uso dos instrumentos de escrita, organização espacial do texto, suportes de texto etc. (MENDONÇA, 2011b, p. 121)

A pesquisadora (MENDONÇA, 2011b) baseia-se principalmente nos estudos de Paulo Freire, fundamentando-se no “Método Paulo Freire”, conciliado às contribuições de Ferreiro e Teberosky (1986) e de outros autores e autoras. Para Mendonça (2011a; 2011b), é preciso criar métodos que levem em consideração não só as questões linguísticas, mas também sociais e as proposições de Paulo Freire são privilegiadas nesse sentido. Mendonça (2011b) propõe, assim, que os estudos freirianos sobre alfabetização sejam pensados sob à luz das contribuições contemporâneas da psicolinguística e sociolinguística.

Isso posto, entende-se que não se pode alfabetizar apenas por imersão no universo letrado, fazendo com que o(a) aluno(a) tenha acesso a um grande número de textos e seja incentivado a produzi-los. Para alfabetizar é preciso conciliar essa prática ao

estudo da linguagem, em seus aspectos “técnicos”, funcionais e, além disso, o(a) educando(a) precisa compreender o papel da linguagem como constitutiva da ação humana, ou seja, que faz e é feita pelos fatores sociais e, por isso, é social, histórica, política, ideológica, cultural e, na medida em que as relações humanas se dão por meio da linguagem, a aprendizagem da língua, oral e escrita³⁹, em seus diversos usos sociais, torna-se ferramenta essencial para agir no mundo e, portanto, privando-se do seu uso habilidoso, priva-se também do exercício pleno da cidadania.

Alfabetizar-se e letrar-se não se tratam apenas de ler e escrever, de forma mecânica, pois como elaborar um argumento, oral ou escrito, ou mesmo uma interpretação textual se não se conhece o contexto social, se não se conhece as coisas do mundo, as história, as culturas, as ideologias, as relações de poder?

Sob tal perspectiva, a sociolinguística é justamente o ramo da linguagem que estuda a língua nas relações sociais. Surge na década de 1950, com fundamento em autores como Uriel Weinreich, Charles Ferguson e Joshua Fishman e, principalmente, Willian Labov, tendo início com estudos sobre as variações linguísticas entre os distintos segmentos sociais, culminando, posteriormente, em estudos sobre como os usos da língua por parte das pessoas determina, muitas vezes, a forma como são tratadas e interpretadas, como demonstram os estudos sobre o preconceito linguístico, tais como os do Prof. Dr. Marcos Bagno no Brasil, entre outros(as). Mendonça (2011b) reconhece a categoria social e, nesse sentido, política nas propostas em alfabetização freirianas, por isso propõe a pedagogia de Paulo Freire como principal fundamento para o uso de uma alfabetização sociolinguística.

Entende-se, com base no contexto delineado, assim como Soares (2017), que argumenta que é preciso “múltiplos métodos” para alfabetizar, acredita-se que é preciso, também, “muitas teorias”, ou seja, contribuição de estudos de diferentes áreas do conhecimento para melhor alfabetizar, que possam materializar-se em um método que consubstancie diversos procedimentos metodológicos, ou seja, múltiplas estratégias didáticas a serem utilizadas, que tenham como base evidências científicas quanto a sua efetividade.

Obviamente, é preciso que haja consonância entre tais teorias e, nesta perspectiva, acredita-se que os estudos da aprendizagem dialógica (AUBERT *et al.*, 2016) podem auxiliar no trabalho multidisciplinar, porque essa é uma de suas posições

³⁹ E, no caso das pessoas surdas, gestual.

epistemológicas e, dessa forma, propõe-se neste estudo uma abordagem dialógica da alfabetização e, para melhor explicar essa opção, aborda-se na sequência o chamado “Método Paulo Freire” e os estudos da “aprendizagem dialógica”.

2.2.2. Paulo Freire e a alfabetização dialógica

Paulo Freire, no início da década de 1960, cria - baseado nas principais discussões do campo das ciências humanas de sua época, de diferentes áreas do conhecimento, inspirado, ainda, na sua própria experiência prática como professor de língua portuguesa e juntamente com sua primeira esposa, a professora alfabetizadora Elza Freire - um conjunto de procedimentos metodológicos que unem os conhecimentos necessários à aprendizagem da língua, ou seja, os de ordem técnica e os sociais.

Paulo Freire sabia que a linguagem se dá dentro de um contexto, na globalidade dos aspectos que constituem a sociedade e, nessa perspectiva, não basta ao(à) aprendiz da leitura e da escrita apenas entender o processo de codificação e decodificação da escrita, mas entender seu próprio “estar sendo” no mundo, ou seja, os processos sociais e sua própria posição neles, afinal, uma parte importante do conhecimento linguístico é saber expor ideias, argumentar e entender as ideias e argumentos das outras pessoas e de que maneira as pessoas se influenciam mutuamente pela fala umas das outras.

Estudioso de uma série de pensadores das ciências humanas, Freire se deixou influenciar pelo pensamento humanista, pelo personalismo, existencialismo, pela fenomenologia, marxismo (GADOTTI, 1989) e, assimilando as reflexões dessas diferentes correntes de pensamento, de sua forma, criou sua própria filosofia, que se dá na *práxis*, ou seja, é teoria e prática, porque Freire também foi um homem do “agir no mundo”, um professor e um ativista político, esteve com as gentes do mundo e, por isso, aprendeu com o conhecimento acadêmico e também com o popular.

Freire recebeu trinta e nove vezes o título de *Doutor Honoris Causa*, concedidos por universidades do Brasil e do mundo, recebeu vários prêmios, dentre eles o Prêmio UNESCO de Educação para a Paz em 1986, além de diversas homenagens e títulos de Cidadão Honório e Professor Emérito (VALE; JORGE; BENEDETTI, 2005, p. 58-64). Há hoje Cátedras e Institutos Paulo Freire em mais de noventa países de diferentes continentes do mundo, estudando e promovendo ações educativas com base na produção teórica de Paulo Freire, conforme demonstra o “mapeamento da comunidade freiriana”,

ou seja, pesquisa de mapeamento de pessoas que se dedicam a estudar a obra de Paulo Freire feito pela UniFreire, instituição educacional de nível superior mantida pelo Instituto Paulo Freire do Brasil (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2017).

Elliott Green, pesquisador da “London School of Economics” (OPEN SYLLABUS PROJECT, 2017), constatou em pesquisa publicada em 2016 que a obra de Freire “Pedagogia do Oprimido” (2005) é o terceiro livro mais citado no mundo. De acordo, ainda, com o projeto “Open Syllabus”, da Universidade de Colúmbia (OPEN SYLLABUS PROJECT, 2017), “Pedagogia do Oprimido” é um dos 100 (cem) livros mais solicitados em universidades estadunidenses e é o segundo livro mais solicitado no campo da educação nesse país. Assim, expressa-se a relevância de propor estudos sobre Paulo Freire, tendo em vista a grande comunidade científica que o estuda e o impacto que esses trabalhos geram no campo da pesquisa em Educação e em processos educativos escolares e não-escolares. Green (OPEN SYLLABUS PROJECT, 2017) também constatou, com o uso da ferramenta de busca “Google Scholar”, que Freire é o terceiro autor mais citado no campo das ciências humanas, sendo mais citado, por exemplo, do que o filósofo Karl Marx.

Flecha e Puigvert (1998) afirmam a importância de Freire, ressaltando como as pesquisas em âmbito mundial recorrem ao autor e como alguns princípios de sua obra atendem grandemente às demandas educacionais da pós-modernidade. O autor e autora propõem em 1998 que os(as) pesquisadores(as) consultem as principais bases de dados das ciências sociais e verifiquem a ocorrência de citações da obra freiriana nas pesquisas desse campo – desafio, que se executado na atualidade, ou seja, mais de 20 (vinte) anos após essa menção de Flecha e Puigvert, ainda poderá ser comprovado.

Flecha (2001, p. 203–206) explica, em referência à importância da obra de Freire nas ciências sociais, que “[...] o giro dialógico das ciências sociais atuais orienta-se em direção às contribuições da obra freiriana; a atual sociedade da informação necessita do compromisso proposto por Freire”. Para Constantino, Marigo e Moreira (2011), de acordo com Flecha, Gomes e Puigvert (2001), a sociedade atual, baseada nas necessidades econômicas de um grande fluxo de informações, gera novas relações sociais, em que o “capital” humano mostra-se de maior importância, vislumbrando-se aí uma potencial chance de superação de algumas desigualdades, se as classes desfavorecidas economicamente puderem ter oportunidade de educação de boa qualidade. Nesse contexto, as pessoas também começam a manifestar posturas mais reflexivas, reivindicando por oportunidades de fazer escolhas e decisões por meio do diálogo. As

relações de poder continuam a existir, mas enfrentam maior pressão daqueles(as) que clamam pela oportunidade de resolver conflitos por meio do diálogo (CONSTANTINO; MARIGO; MOREIRA, 2011). Dessa forma, insere-se a potencialidade da pedagogia freiriana, pois é baseada no diálogo (não qualquer diálogo, mas sim o “diálogo dialógico”, construído intersubjetivamente, com as pessoas, não para elas).

Flecha e Puigvert (1998, p. 6) afirmam, ainda, que com o desenvolvimento das ciências sociais no século XX foi possível verificar a relevância da obra de Paulo Freire e reiteram: “Si todavía es posible diseñar reformas de la enseñanza sin tener en cuenta la obra freiriana es por el enorme retraso de las bases teóricas de esas planificaciones respecto de la investigación social actual [...]”.

Embora tenha discorrido sobre muitos temas da sociedade, a contribuição de Paulo Freire para pensar a alfabetização demonstra uma relevância singular. De acordo com Ana Maria Freire (2017, p. 111-123), Paulo Freire apresenta as bases teóricas de seu sistema de alfabetização em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, retomando-as posteriormente quando elabora uma tese de concurso para a cadeira de professor de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, assim, elabora a obra “Educação e Atualidade Brasileira”.

Segundo Gadotti (2013), a década de 1960 foi favorável para o surgimento do chamado “Sistema Paulo Freire de Alfabetização” de jovens e adultos(as), como a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife, na gestão do prefeito Miguel Arraes, tendo sediado a primeira experiência do Sistema em 1962, no Centro Dona Olegarinha. Em 1961, ocorre o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, promovido pelo MEC (Ministério da Educação); no mesmo ano, Moacyr de Góes, Secretário da Educação de Natal (RN), na gestão do Prefeito Djalma Maranhão, lança a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”; além do lançamento pela Igreja Católica do Movimento de Educação de Base (MEB), por meio de parceria entre o Governo Federal e a CNBB (Conferência dos Bispos do Brasil). Ainda em 1961 (GADOTTI, 2013), a UNE (União Nacional dos Estudantes) cria o Centro Popular de Cultura (CPC), com o objetivo de divulgar arte popular e promover o engajamento político por meio das expressões artísticas, criando peças de teatro críticas. Em 1962, Paulo Freire e a equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife prestam assessoria à Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), criada em João Pessoa por universitários(as) e profissionais recém-formados(as) para promover ações de alfabetização de pessoas jovens e adultas.

Feitosa (2011, p. 29) argumenta que a experiência de Angicos/RN não foi a primeira do “Método Paulo Freire”, pois experiências já tinham ocorrido na Paraíba, na CEPLAR (Campanha de Educação Popular da Paraíba), contudo, a experiência de Angicos foi a mais significativa.

Em 1962, Freire foi convidado por Calazans Fernandes, secretário de educação do Rio Grande do Norte, para desenvolver um projeto de alfabetização de adultos(as), que se iniciou em Angicos-RN, lançado em 1963. Após quase 60 (sessenta) anos da experiência de Angicos-RN, educandos e educandas que vivenciaram esse projeto relatam até hoje a sua importância para a aprendizagem da língua, sobretudo, como instrumento para a atuação cidadã (FAJARDO, 2013). Lyra (1996), assim como Fernandes e Terra (1994), ajudam a compreender a importância dessa experiência para a educação de jovens e adultos(as) e educação popular, dado ao seu caráter de formação não só técnica sobre a língua, mas dotado de um caráter político, ou seja, de uma conexão com as relações sociais quotidianas, configurando-se, assim, como método do ensino da língua para o desenvolvimento crítico da cidadania. Muitas outras experiências foram (e ainda são) feitas em alfabetização de pessoas jovens e adultas e também com alfabetizando(as) de outras faixas etárias e modalidades educacionais com base na metodologia criada por Freire.

Brandão (2010, p. 263-264) também explica que, em 1963, Paulo Freire elabora um projeto de política pública como proposta para erradicação do analfabetismo e, nele, Freire apresenta um sistema de alfabetização de jovens e adultos(as). Esse projeto é sintetizado por meio de um artigo intitulado “Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo”, publicado em 1963 na Revista “Estudos Universitários” da Universidade do Recife. Em 1964, Freire foi convidado pelo presidente João Goulart para organizar um Plano Nacional de Alfabetização e, assim, sonha-se com a alfabetização de milhares de jovens e adultos(as) por meio de um método criado por Freire que, com o apoio de um grupo de educadores(as), propõe-se alfabetizar, em aproximadamente 50 (cinquenta) dias, em 40 (quarenta) horas. Entretanto, em 1964 ocorre o golpe militar no Brasil, as atividades com o método são interrompidas e Paulo Freire é exilado.

O chamado “Método Paulo Freire” (FREIRE; 2020; 2015a; 2008; 1983) divide-se em algumas etapas, sendo elas, em síntese:

- (1) Pesquisa do universo vocabular e social, que tem como objetivo conhecer a realidade linguística e social dos educandos e educandas, entendendo quais

as vivências em letramento que possuem, mas mais do que isso, qual a realidade social, econômica e cultural na qual estão inseridos(as). É importante destacar que, nessa perspectiva, essa pesquisa só pode ser feita de forma participante, ou seja, é preciso socializar as informações coletadas com o grupo pesquisado, o qual irá referendar o que foi apreendido. Portanto, não é a interpretação individual e subjetiva de uma realidade, mas uma interpretação coletiva – *para, das e com* as pessoas que a integram⁴⁰;

- (2) Com esse levantamento - que se dá por meio do registro das vivências em diário de campo, coleta e arquivamento de dados relevantes, como fotos, mapas, relatórios, etc. - o(a) educador(a) seleciona as palavras que, além de potencial fonético, ou seja, que melhor conduzam gradativamente à compreensão técnica dos processos de leitura e escrita, àquelas que também possuam valor social, que sejam potencialmente relevantes para a reflexão dos processos sociais com foco em suas constituições semânticas. Essas palavras são denominadas de “palavras geradoras” e, em geral, forma-se um grupo de 16 a 23 palavras que expressam “situações existenciais” (FREIRE, 2020, p. 11). Os critérios para escolha das palavras devem ser: riqueza fonética; dificuldades fonéticas que podem gerar; densidade pragmática do sentido. Brandão (2013, p. 32, grifos do autor) assim explica:

A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior porcentagem possível dos critérios *sintático* (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulação dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc.); *semântico* (maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e o ser que designa, maior ou menor adequação entre palavra e ser designado etc.); *pragmático* (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza (*Fundamentação Teórica do Programa*)).

- (3) Em seguida, criam-se “situações existenciais” (FREIRE, 1983, p. 114), ou seja, situações-problemas, que poderão gerar a reflexão crítica do grupo em torno das palavras/assuntos selecionados;

⁴⁰ Nesse sentido, Ana Maria Freire (2017, p. 294) diz que Paulo Freire inaugurou, por meio do seu sistema de alfabetização, a pesquisa participante.

- (4) Todo o material relevante precisa ser registrado. Esse processo, na época da criação do método, dava-se com as chamadas “fichas roteiros”, para auxiliar os(as) educadores(as) no processo de mediação. Freire (1983, p. 114) adverte que as fichas são um subsídio, não uma prescrição rígida;
- (5) Em seguida, as palavras são apresentadas, juntamente com as famílias silábicas que as compõem. Faz-se uso de imagens associativas (apresenta-se a palavra e a imagem que a representa);
- (6) Estabelecem-se os “Círculos de Cultura”, que são momentos destinados à conversa dialógica sobre a palavra e seus significados. Após a vivência nos “Círculos de Cultura”, aplicam-se atividades próprias do método de silabação, ou seja, exercícios de compreensão das famílias silábicas presentes nas palavras estudadas e outras atividades correlacionadas;
- (7) Conforme o(a) educando(a) avança na compreensão das palavras, na forma como são constituídas, de forma gradativa, passa-se dos estudos de “palavras geradoras” para “temas geradores”. Os temas foram criados por Freire para serem utilizados na fase de “pós-alfabetização”, que corresponderia à fase de letramento, ou seja, quando o educando ou educanda já tem domínio dos princípios básicos da leitura e da escrita. Assim, constituem-se dois níveis no método freiriano, o “vocabular”, quando a unidade principal é a palavra, e o “temático”, em que a unidade principal é o tema.

Freire (1983, p. 117; 2020, p. 11;) adverte que a opção foi pelo método eclético, pois além do estudo da palavra e de frases, eram também estudados e criados textos em colaboração entre educandos(as) e educadores(as). Tendo em vista que Freire faz uso de “palavras geradoras”, ou seja, orienta para a reflexão semântica da palavra, seus procedimentos se distanciam dos métodos sintéticos, que pouco se preocupavam com os significados, com os contextos de produção da linguagem.

Destaca-se que Freire (2020, p. 14), ao avaliar as primeiras experiências do método de alfabetização desenvolvidas em Angicos/RN, verificou 70% de resultados positivos na medição da aprendizagem instrumental da leitura e da escrita e 80% de resultados positivos na medição de respostas a problemas sociais brasileiros. Tendo em

vista a pequena carga horária do curso inicial (40h), acredita-se que esse foi um resultado bastante significativo.

Para Freire (1983, p. 5-6), “[...] segundo esta pedagogia a palavra jamais pode ser vista como um “dado” (ou como uma doação do educador ao educando), mas é sempre, e essencialmente, um tema de debate para todos os participantes do círculo de cultura”. Freire (1983) diz, ainda: “A nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática” (FREIRE, 1983, p. 96). O autor, então, defende uma alfabetização não mais pautada na palavra, mas na palavra que é diálogo, no diálogo que faz pensar e agir sobre o exercício da cidadania e da democracia.

Freire explica como o seu método de alfabetização foi pensado (FREIRE, 1983, p. 107): método ativo, baseado no diálogo crítico e criticizador; com objetivo de apresentar um novo conteúdo programático para a educação; com uso de técnicas como a redução (pesquisa e reflexão sobre os traços fundamentais dos conceitos) e codificação (situações desafiadoras que podem levar à “descodificação”, ou seja, à compreensão técnica, da palavra enquanto sistema grafofonêmico e, crítica, da palavra enquanto signo). Nesse sentido, o processo é o de fazer com que o alfabetizando e alfabetizanda aprenda a ler e escrever, ao mesmo tempo em que aprende a se reconhecer como ser da cultura, da História, capaz de interferir na realidade social.

Segundo Freire (1983, p. 111): “[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação”.

O que Freire percebeu, assim como outros autores(as) de base comunicativa - como Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin - é que a linguagem não é um “meio de comunicação”, como se pensássemos e depois traduzíssemos os pensamentos em linguagem; na verdade, pensar e dizer se dão de forma correlata e, nesse sentido, a linguagem é parte fundante do ser e agir humano. Na teoria freiriana, “[...] A linguagem é meio para atingir uma consciência crítica, a qual, por sua vez, é o meio de imaginar uma mudança e de fazer ações para realizar transformações ulteriores” (BERTHOFF, 2013, p.

17). Freire (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 221) sintetiza dizendo: “Minha linguagem e pensamento, creio, são uma unidade dialética⁴¹”.

Na perspectiva de Freire e Macedo (2013, p. 51), o domínio da linguagem deve levar a uma produção de significados por meio do diálogo e da interação, que se dá em meio às subjetividades (intersubjetivamente), mas também na objetividade do mundo. Para que se consiga colocar em prática esse tipo de alfabetização é preciso pensar o contexto do(a) educando(a), é preciso estabelecer uma relação “horizontal” em sala de aula, não na perspectiva de que o(a) educador(a) não tenha autoridade, mas que não seja autoritário(a), dando espaço de escuta e voz aos educandos e educandas.

É preciso questionar a própria forma constituidora do currículo e, nesse quesito, não se quer dizer que o currículo clássico não deva ser ensinado, mas sim que também é necessário valorizar as identidades e os saberes locais, isto é, fazer com que a história, cultura e língua dos oprimidos e oprimidas tenham lugar de igual valor e, assim, é preciso que os(a) educandos(as) percebam as ideologias que permeiam as relações sociais, ideologias que se fazem presentes nos discursos quotidianos, no currículo escolar e em todos os âmbitos da vida em sociedade.

Somente consciente das questões relatadas é que se consegue ensinar e fazer aprender conhecimentos que de fato farão o(a) educando(a) obter uso proficiente da língua, porque para Freire e Macedo (2013) o real domínio da língua está relacionado a uma compreensão técnica, mas também social. Este processo expressa-se na pessoa que sabe produzir diferentes gêneros discursivos, segundo as distintas necessidades comunicativas e que também tem capacidade de argumentação e proposição, e não apenas, pois essa capacidade precisa estar vinculada a uma postura crítica e socialmente engajada, em uma perspectiva ética e democrática. Assim, Freire e Macedo (2013) criam o conceito de “**alfabetização emancipadora**”.

Freire (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 120) define o seu conceito de alfabetização da seguinte forma:

⁴¹ Para Zitkoski (2010, p. 115-116), a dialética freiriana se distingue em certa ordem da dialética clássica de Hegel e Marx, expressando-se como um tipo de dialética-dialógica, ou seja, enquanto na dialética clássica reforça-se a tríada Tese-Antítese-Síntese, na obra freiriana “[...] não há preponderância de uma posição sobre outra, pois o próprio diálogo, em sua autenticidade, nutre-se pela abertura ao outro, oportunizando, assim, a revelação do novo na história” (ZITKOSKI, 2010, p. 116). Portanto, Freire rompe com a visão determinista da dialética hegeliano-marxista e sua dialética-dialógica, conforme aponta Zitkoski (2010, p. 116), pois relaciona-se com a construção da História por meio dos homens e mulheres em diálogo, possuindo dimensão de *práxis*.

Ao responder à sua pergunta, tentarei ir além dessa compreensão rígida de alfabetização e começar a entender alfabetização como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que ocorre exatamente no meio social mais geral em que os educandos transitam, e mediada, também, pelo discurso oral que diz respeito a essa prática transformadora. Esse modo de compreender a alfabetização leva-me à ideia de uma alfabetização abrangente que é necessariamente política.

Freire, portanto, nega as teorias reprodutivistas, que acreditam que não há ação escolar possível de conduzir à transformação social; ao contrário, ele (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 147-148) acredita que um(a) educador(a) crítico(a) e consciente é capaz de conduzir ao desvendamento da realidade, promovendo espaços de possibilidades de mudanças, mesmo que pequenos.

Donaldo Macedo (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 169) explica que a concepção de alfabetização dele e de Freire está relacionada a uma política cultural, ou seja, constitui-se por um conjunto de teorias e práticas que devem atuar para “empoderar” as pessoas, agindo na promoção de práticas culturais que criem cenários mais democráticos e emancipatórios, por isso denomina de “alfabetização emancipatória”, que tem no diálogo a sua nota fundamental. Freire tinha consciência que a educação sozinha não melhora o mundo, mas dizia que sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000, p. 67).

O termo “dialogicidade” na obra freiriana é apresentado, dessa forma, como uma teoria do diálogo/teoria da comunicação, que culmina em uma teoria pedagógica de ação revolucionária, na qual o diálogo é sua essência, pois, por meio dele, podem os(as) oprimidos(as) alcançarem a liberdade, porque todo o pensar para ação começa materializando-se no diálogo. Não há diálogo fora de um contexto sócio-histórico: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91); e, para que ocorra o diálogo, de acordo com Paulo Freire (1983; 2005, p. 91-99;), é preciso: amor; humildade, esperança, confiança, fé, pensar crítico e um conteúdo programático. Para Freire (2005, p. 94), se não se ama a humanidade, não é possível o diálogo, sem humildade, tampouco, pois para o autor a autossuficiência também é incompatível com o diálogo; sem fé, esperança e sem confiança que se instaura no acreditar na vocação do “ser mais” das pessoas, também não é possível estabelecer o diálogo.

Nesse sentido, o pensar crítico, pensar verdadeiro - segundo o autor, que se contrapõe ao pensar ingênuo, revela a compreensão “mundo-homens” (FREIRE, 2005, p. 95), e, portanto, a compreensão de que é possível aos homens e mulheres transformar os fatos sociais. Para o diálogo, precisa haver, ainda, um conteúdo programático, ou seja, o assunto/tema sobre o qual se vai conversar. Tal conteúdo só pode emergir quando o(a) educador(a) é capaz de compreender como se dá o pensamento dos educandos e educandas sobre os fatos sociais, ou seja, o seu universo temático – com esse entendimento, elabora os temas geradores (FREIRE, 2005, p. 101), pelos quais os(as) educandos(as) possam reconhecer as “situações limites”, isto é, as contradições sociais que “[...] implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente *servem* e daqueles a quem *negam e freiam*” (FREIRE, 2005, p. 109, grifos do autor), ou seja, “negados(as)” e “freados(as)” devido à relação opressor(a) –oprimido(a). Para tal, Freire (2005) desenvolve uma teoria conscientizadora, que denomina de “Teoria da Ação Dialógica”.

A “Teoria da Ação Dialógica” contrapõe-se à “Teoria da Ação Antidialógica” (FREIRE, 2005), ou seja, uma sendo o oposto da outra. Se na ação antidialógica impõe-se a conquista, a divisão e segregação como estratégia para manter a dominação, a manipulação e a invasão cultural, ou seja, a imposição de uma consciência sobre outra, na “ação dialógica” apresenta-se a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural, promovendo a “revolução cultura”, como uma tomada de consciência que promove a reflexão e ação para a transformação da realidade social injusta.

Oliveira e Braga (2018, p. 84-85) elencam algumas categorias relacionadas ao conceito freiriano de “alfabetização” e como esse conceito se relaciona a uma educação em e para os direitos humanos:

A partir de los análisis de las ocurrencias del concepto, se ha establecido cinco categorías fundamentales: (1) para Freire la alfabetización es un derecho para la ciudadanía plena; es emancipación social, por eso debe ser vista como política pública de suma importancia. Freire ve la alfabetización como inserción crítica de las personas en el mundo del conocimiento históricamente construido por la humanidad, así, debe hacer a las personas no solamente adaptarse pero también construir conocimiento y hechos históricos. El autor (Freire, 1983, 2005, 2008, 2013) ve la alfabetización como un proceso complejo, inserido en un contexto social, cultural y económico, el concepto tiene, de esta manera, una dimensión mayor de desarrollo de la historicidad y cultura por medio de la criticidad; tiene, por lo tanto, (2) una dimensión de la praxis, o sea, la alfabetización debe permitir la acción real, no

meramente virtual del sujeto en la realidad. (3) Tiene una dimensión comunicativa, fundamentada en la dialogicidad, porque para el actor el aprendizaje se da a través del diálogo, de la interacción respetuosa y fraterna entre profesor (a) y alumno (a) y debe estar inserida en un proyecto individual, pero, sobretudo, colectivo - hay, así, un carácter de superación de las condiciones de opresión, o sea, de (4) empoderamiento social. Por fin, tiene una (5) dimensión política, porque no hay practica educativa neutra – en este sentido, solamente una profesora o profesor crítico podrá formar alumnas y alumnos críticos.

Verifica-se que a teoria e método freiriano de alfabetização está fortemente alicerçado na ideia de que as pessoas são transformadoras da realidade, que se faz quotidianamente e, tendo em vista que as relações humanas muitas vezes promovem a opressão de uns/umas sob outros/outras, cabe, por meio do diálogo, a conquista por relações mais humanizadas, mais igualitárias. A alfabetização dialógica, dessa maneira, tem relação com a “Teoria da Ação Dialógica” de Paulo Freire, que expressa a busca de um conjunto de conhecimentos que promovam ações que levem homens e mulheres à transformação conjunta dos processos sociais, na busca por relações socialmente justas. Freire (1983, p. 142) diz:

Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação no mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que, implicando em todo este esforço de reflexão do homem sobre si e sobre o mundo em que e como está, o faz descobrir “que o mundo é seu também”, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar – e ajudar o mundo a ser melhor.

Como um método criado na década de 1960, verifica-se ainda a sua relevância, entretanto, conforme apresenta Brandão (2013, p. 28-29): “O método aponta regras de fazer, mas em coisa alguma ele deve impor formas únicas, formas sobre como fazer. De uma situação para outra, de um tempo para outro, sempre é possível criar sobre o método, inovar instrumentos e procedimentos de trabalho”. Nas palavras de Freire (2015a, p. 204): “[...] Do ponto de vista, porém, da alfabetização em si é impossível relegar a um plano secundário os estudos atuais da sócio e da psicolinguística, a contribuição de Piaget, de Vygotsky, de Luria; a de Emília Ferreiro, de Madalena Weffort, de Magda Soares.

Contribuições que, se bem-aproveitadas, retificam e aprimoram algumas das propostas que fiz”.

Nessa perspectiva, entende-se que ao trabalho de Freire, assim como propuseram Mendonça (2011b), Brandão (2013) e o próprio Freire (2015a, p. 204), possa ser incorporado às contribuições de outros autores e autoras, criando um conjunto de conhecimentos para melhor pensar a alfabetização e letramento com base nas necessidades da sociedade atual e dos(as) historicamente oprimidos(as). Logicamente, as contribuições que podem ser incorporados às proposições freirianas precisam estar atreladas aos seus princípios fundamentais, dessa forma necessitam ter enfoque dialógico, conforme apontam Aubert *et al.* (2016), tendo a dialogicidade como conceito chave.

Destaca-se que a opção deste estudo não é propriamente pelo método silábico proposto por Freire, pois, conforme aponta Soares (2017), acredita-se que a prática alfabetizadora exige, por vezes, o uso de múltiplas estratégias metodológicas. A opção é, na verdade, pela “abordagem dialógica”, que é emancipadora, porque é um guia na compreensão de um ensino da língua baseado na dialogicidade, na diversidade de interações, no ensino dos conhecimentos técnicos da linguagem conciliados ao trabalho com os gêneros discursivos, na tomada de consciência de quem se percebe agente social (que age, não só reage), no aguçar do olhar crítico sobre as coisas do mundo e, para tal, é preciso que se faça uso de estratégias validadas cientificamente e, assim, compreende-se a alfabetização como ensino que traz consigo a complexidade humana, por isso não pode contar com a contribuição de apenas uma faceta da linguagem.

Freire denomina, dessa forma, a palavra de “palavramundo” (FREIRE, 2008, p. 12), ou seja, é produto e produtora dos significados, destacando a ideia da necessária “leitura do mundo”, que precisa preceder a “leitura da palavra”, e diz “[...] a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-lo, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala”.

2.2.3. *As contribuições da aprendizagem dialógica*

O conceito de “aprendizagem dialógica” vincula-se ao conceito de “educação dialógica”, não sendo, contudo, a mesma coisa. Entende-se, no contexto deste estudo, que

“educação dialógica⁴²” é aquela que tem como um dos referenciais teóricos os estudos de Paulo Freire, já a “aprendizagem dialógica” é um conceito criado pelo Prof. Dr. Ramon Flecha.

Compilado primeiramente na obra “Compartiendo Palabras” (FLECHA, 1997), na década de 1990, a “aprendizagem dialógica” baseia-se em sete princípios inter-relacionados, idealizados por meio de profundo estudo e que incorporam a contribuição de Paulo Freire conciliada a mais um conjunto de autores(as). Aubert *et al.* (2016) denominam tais autores(as) de base comunicativa, cujas teorias foram, e ainda são, referendadas por experiências educativas de êxito, ou seja, experiências educacionais realizadas em escolas de diferentes contextos culturais e sociais, apresentadas por meio de pesquisas validadas pela comunidade científica internacional. Segundo Aubert *et al.* (2016, p. 25) sobre a aprendizagem dialógica:

As observações e investigações nas quais o conceito se embasa demonstram como, por meio de um diálogo dirigido a alcançar acordos a respeito de esferas da realidade e da vivência de sentimentos, as pessoas resolvem situações problemáticas e aprendem profundamente, já que alcançam uma compreensão mais completa do mundo.

Portanto, às contribuições de Freire são inseridas outras contribuições de base comunicativa (AUBERT *et al.*, 2016), como as de Lev Vygotsky, Michael Bakhtin e Jürgen Habermas, exercício feito pelos pesquisadores e pesquisadoras da aprendizagem dialógica.

As proposições sobre linguagem, na perspectiva da aprendizagem dialógica, advém de conjecturas como as de Lev Vygotsky, que demonstra que a aprendizagem ocorre por interação social, ou seja, “[...] primeiro são produzidas mudanças no plano social e, posteriormente, no plano cognitivo individual” (AUBERT *et al.*, 2016, p. 67) e, nesse sentido, dá-se maior peso e responsabilidade à ação docente, pois o(a) educador(a) precisa promover intervenções pedagógicas que propiciem o avanço na aprendizagem dos educandos e educandas. Mikhail Bakhtin, ao afirmar que a pessoa não existe fora do diálogo, ou seja, linguagem é pensamento e se dão em interação, reflete que todo enunciado traz consigo o conjunto de enunciados que ocorreram antes dele, assim, a

⁴² O conceito de “educação dialógica” também pode ser visto conectado aos estudos de outros(as) autores(as), tal como em Mikhail Bakhtin. Entretanto, no contexto deste estudo, far-se-á referência, principalmente, ao conceito freiriano de diálogo e dialogicidade.

pessoa humana é produto e produtora da linguagem, constitui-a e é constituído por ela; Jürgen Habermas aposta no diálogo, na ação dialógica, para favorecer e ampliar as relações democráticas, por meio da criação de consensos baseados em posições de validade na argumentação e não de suposta autoridade baseada em poder social ou econômico; e Paulo Freire, que leva à compreensão da alfabetização como ato político, associada ao entendimento que para ser plenamente alfabetizado(a) é preciso compreender e inserir-se criticamente nos assuntos e ações sociais, portanto acredita que a alfabetização é direito e ação no mundo e por meio dela a pessoa se insere de forma plenamente cidadã na sociedade.

Segundo Geraldi (2005, p. 14) “De modo extremamente resumido, podemos dizer que a linguagem, tanto para Paulo Freire quanto para Vygotsky e Bakhtin, tem uma função constitutiva dos sujeitos. Os três autores compartilham um ponto de partida: a dialogia”. Geraldi (2005, p. 16, grifos nossos) avança, ainda, reiterando:

Talvez encontremos aqui uma consequência ainda não suficientemente explorada nos estudos sobre as teorias dialógicas: elas parecem demandar um compromisso com o futuro, com o provisório, com o sempre em construção. Todo o ponto de chegada é também um ponto de arrancada nesta transformação perene, porque sempre há algo a ser alcançado, algo que não está na origem como essencialidade fixa do humano, mas que está sempre se fazendo. É esse compromisso com o futuro que levam – o psicólogo a cunhar o conceito de «zona de desenvolvimento proximal», mais importante do que qualquer estágio concluído de desenvolvimento; – o filósofo a defender em sua filosofia do ato ético a reponsividade de cada ação como um processo de construção de algo que opera com o já dado para alcançar o ainda não conseguido; – o educador a apontar a tarefa permanente da transformação.

Toda a arquitetura do pensamento dialógico se sustenta na relação com a alteridade. É a presença do outro na constituição da subjetividade, na formação da consciência, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que dá originalidade e radicalidade às perspectivas de Paulo Freire, Bakhtin e Vygotsky. É neste ponto que efetivamente o encontro destes autores acontece.

Geraldi (2003, p. 64) compreende que a dialogia e a alteridade são os pilares da obra de Bakhtin e Freire, que se dão de forma interligada, no contexto da luta de classes, meio a interesses antagônicos entre as partes do diálogo. Geraldi (2003, p. 65) ressalta, sobre a relação das teorias de Bakhtin e Freire:

Considerando-se que as consciências se constituem nas relações sociais, e que nestas relações sociais a linguagem exerce papel material de mediação, e que em todo o signo se confrontam diferentes valores, pode-se concluir que para ambos os autores a relação é constitutiva das subjetividades e que a materialidade do sujeito (sua consciência) tem a natureza da linguagem. Daí a importância atribuída por Bakhtin à interação verbal e a importância da modalidade escrita da linguagem, pela qual se ampliam ao infinito as possibilidades de relações interlocutivas.

[...]

No diálogo encontra-se a estratégia de construção social apontadas pelos autores; na alteridade encontra-se a forma única de constituição da subjetividade; na linguagem, o lugar do encontro e desencontro dos homens. Significar o mundo, tornando a vida existência parece ser o ponto nevrálgico de aproximação dos dois autores. E esta se constrói nas relações sociais, nas instituições sociais, apesar e a despeito dos seus mecanismos de objetificação e subjetificação [...].

Talvez sejam esses os ensinamentos maiores de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: a grandeza da inconclusão humana e a partilha de um futuro em que a diferença sobrepuje a desigualdade. Por isso, a importância para ambos da ética, da estética e da política.

Zuim e Reyes (2010) falam sobre as contribuições de Vygotsky, Bakhtin e Freire ao ensino da língua materna, pois “[...] eles trazem uma nova compreensão da linguagem. A linguagem como constituidora do pensamento e da consciência. A linguagem como mediadora da relação do homem com o mundo e da relação do homem com outros homens” (ZUIM; REYES, 2010, p. 138).

Os(as) autores(as) de base comunicativa, segundo Aubert *et al.* (2016), acreditam na inserção crítica da pessoa na sociedade como possibilidade de promoção de mudança social, que se dá por meio do diálogo enquanto agir social. Como ser da linguagem, alfabetizar-se, portanto, significa emancipação social e não se trata apenas de emancipar-se para poder saber fazer uso do transporte público, fazer uso do caixa eletrônico, elaborar um documento etc., trata-se de tudo isso, mas ainda mais: de fazer uso dos conhecimentos sobre a língua para elaborar ideias, argumentos, para enfrentar e se contrapor ao discurso opressor, dessa forma, tem a ver com o viver (e não apenas sobreviver) em sociedade, na qual as ideias e os argumentos, ou seja, os modos de ver e tratar as coisas do mundo, dão-se por meio da linguagem e são disputados quotidianamente.

Nessa perspectiva, Flecha (1997) idealizou, conforme anteriormente mencionado, sete princípios fundamentais:

(1) Diálogo Igualitário: os argumentos devem ser válidos por seu embasamento, por sua validade e não por posições de suposta autoridade (por posição de poder social). Esse princípio traz, fundamentalmente, as contribuições de Freire e Habermas (AUBERT *et al.*, 2016, p. 140), que expõem a necessidade de substituição progressiva das relações de poder por relações dialógicas, alicerçadas em argumentos válidos, respeitosos e igualitários, na perspectiva de que todos e todas tenham papel de escuta e fala. Mello (2020, p. 6) destaca as proposições de Flecha (1997) sobre os chamados “muros antidialógicos”, ou seja, situações sociais que impedem o diálogo igualitário, sendo eles:

[...] culturais, que desqualificariam a maioria da população, considerando as pessoas como incapazes de se comunicar por meio dos saberes dominantes; os sociais, que excluiriam muitos grupos da avaliação e da produção de conhecimentos considerados importantes e, por fim, os pessoais, que impediriam que muitas pessoas usufruam a riqueza de seu entorno cultural, porque suas histórias vão gerando autoexclusão (MELLO, 2020, p. 6).

(2) Inteligência Cultural: conexão entre conhecimento teórico, experiência e contexto social. Nesse princípio consideram-se distintos tipos de “inteligência”, como a inteligência acadêmica, a prática e a comunicativa. Assim, é preciso conectar os conceitos teóricos às atividades e problemas da vida cotidiana. Portanto, quanto mais diverso for o ambiente, do ponto de vista da diversidade de formas de ser e pensar das pessoas e dos conhecimentos que trazem consigo, mais propício será o ambiente para novas aprendizagens, no sentido de que as pessoas podem aprender mais e melhor quando estão em interação. A inteligência cultural faz referência também à capacidade, individual e coletiva, de transposição dos conhecimentos de um contexto ao outro, ou seja, de adaptação e ação em novos contextos e à construção de resoluções de problemas e demandas por meio dos saberes compartilhados (locais e os construídos historicamente pela humanidade⁴³);

⁴³ Sobre a ideia de conhecimento universal, segundo Elboj (2001), citado por Mello (2020, p. 6), a perspectiva dialógica propõe um “universalismo dialógico”, ou seja, diálogo intercultural no qual todas as culturas tenham condições de expor suas opiniões, chegar a consensos baseados em pretensões de validade e não de suposta autoridade/superioridade de uma cultural/conhecimento sobre outras/os.

(3)Transformação: a Educação é ferramenta capaz de transformar realidades desiguais, no âmbito pessoal e coletivo, dessa forma, trata-se de uma educação que tem como objetivo a transformação social. Freire (1983, p. 41, grifos do autor) destaca o papel “interferidor” dos homens e mulheres, dizendo “O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”. Braga, Mello e Paula (2017) destacam que esse princípio convoca à promoção de um novo tipo de educador e educadora, que seja capaz de promover a capacidade crítica dos(as) educandos(as) de influir nas coisas do mundo, ajudando-os(as) a pensar os problemas sociais e a materializar ações que promovam a melhoria de contextos de desigualdades e opressão; para isso, é preciso que o(a) educador(a) se mova e auxilie o(a) educando(a) a se mover no sentido da “ação-reflexão-ação”. Para tal, é preciso partir do “[...] local para depois nos tornarmos universais. Estar no mundo e com os outros significa, portanto, colocar-se num processo de comunicação e intercomunicação, que implica a compreensão do mundo” (BRAGA; MELLO; PAULA, 2017, p. 186-187). Braga, Mello e Paula (2017) entendem que Jürgen Habermas, Anthony Giddens, Paulo Freire, George Mead e Lev Vygotsky são os que mais colaboram para a delimitação desse princípio, porque elaboram teorias que compreendem que o ser humano é condicionado, mas não determinado pelas estruturas sociais, assim, o ser humano é um ser da transformação. As autoras (BRAGA; MELLO; PAULA, 2017, p. 200) também destacam que “[...] a transformação só acontece em uma via de mão dupla: o sujeito e sistema concomitantemente”, operando, assim, em duas dimensões:

[...] primeiro o fortalecimento, por meio do diálogo e da busca de entendimento, dos elementos transformadores que se cruzam no mundo da vida e que respondem pela rotina e pelo cotidiano no qual vivemos; e segundo, a reivindicação ao sistema⁴⁴, do compromisso de uma educação mais igualitária, democrática e dialógica. (BRAGA; MELLO; PAULA, 2017, p. 206).

⁴⁴ Os conceitos de “mundo da vida” e “sistema” fazem referência à obra do filósofo Jürgen Habermas (HABERMAS, 2012) e têm relação, respectivamente, em síntese, à esfera da reprodução simbólica, dos conteúdos subjetivos e à esfera de reprodução material, relacionada às relações de poder político e econômico.

Ou seja, não basta a promoção de elementos transformadores para a mudança individual e coletiva no plano comunitária; é preciso buscar a transformação das organizações estruturadas socialmente, isto é, no plano da educação escolar, não basta traçar estratégias para romper com elementos excludentes vivenciados pelo(a) educando(a), pelas turmas escolares, pela comunidade, é preciso também agir em prol da transformação da forma como a escola - como organização social institucional - relaciona-se com a comunidade escolar e local e que, por vezes, gera fatores excludentes.

- (4) Dimensão Instrumental: promoção da máxima aprendizagem dos saberes, desenvolvendo habilidades acadêmicas, práticas e comunicativas;
- (5) Criação de Sentido: os sentidos são criados na interação comunicativa coletiva, com todos(as) os(as) agentes escolares e membros da comunidade, tendo caráter também intersubjetivo e dialógico, assim:

Por meio do diálogo e da linguagem são dados significado e sentido aos desejos, às aspirações, aos sonhos e esperanças, ao possibilitar o intercâmbio de discursos e de conversas críticas carregadas de realidade e possibilidade. [...] Dessa forma, quando as escolas aumentam os espaços de interação dialógica, desburocratizando os processos comunicativos com a comunidade, ampliam as possibilidades para a criação de um sentido que não só influi no rendimento do alunado, mas também transpõe os muros da escola e impacta a vida de cada pessoa e de seu entorno sociocultural (AUBERT *et al.*, 2016, p. 183).

- (6) Solidariedade: para superar desigualdades sociais, a solidariedade deve existir em todos os níveis, não só no acesso à educação, como também no acesso aos melhores níveis de aprendizagens. Nessa perspectiva, no processo do ensinar e aprender, um(a) apoia o(a) outro(a), ajudando-se mútua e coletivamente, enquanto compromisso ético para a superação de desigualdades;
- (7) Igualdade de Diferenças: direito de ser e viver de distintas formas, tendo direito igualitário ao respeito e à dignidade. Não se trata, portanto, da igualdade homogeneizadora, sem atenção às especificidades, nem da diversidade sem equidade, trata-se de valorizar as diferenças, com tratamento socialmente justo.

Mello (2020) explica que o conceito de “aprendizagem dialógica” se fundamenta, principalmente, nos estudos de Paulo Freire sobre a dialogicidade e em Habermas (2012) nas elaborações sobre a ação comunicativa (Teoria do Agir Comunicativo). Habermas (2012) define que a argumentação pode se dar por meio de “pretensões de poder” (argumento é aceito por meio da força, da imposição) e “pretensões de validade” (argumentos que são aceitos em relação à capacidade argumentativa, apoiando-se em conhecimentos válidos e éticos para o convencimento, por isso, pode ser questionado, reformulado ou superado). Assim, Habermas (2012) propõe um agir comunicativo, uma racionalidade comunicativa, na qual as interações se dão no mundo objetivo intersubjetivamente, por meio de pretensões de validade, com pessoas que participam ativamente no contexto social e, dessa forma, para Habermas (2012), a consciência é solidária, porque é construída coletivamente e se dá por meio da interação linguística (MELLO, 2020, p. 3).

A aprendizagem dialógica nasce no contexto social do chamado “giro dialógico” (FLECHA; GOMÉS; PUIGVERT, 2001), ou seja, na sociedade atual, cada vez mais, os diversos grupos sociais reivindicam pela oportunidade de conquistar direitos, fazer escolhas e tomar decisões por meio do diálogo. Basta pensar, conforme propõem Flecha, Gómez e Puigvert (2001) nas relações escolares: na atualidade, educadores(as) têm dificuldades em conseguir ser respeitados(as) simplesmente com base em suas “posições de autoridade”, tendo conseguido somente por meio da construção de consensos que se dão em diálogo. Os argumentos precisam ser cada vez mais alicerçados em posturas de validade e não em posturas de poder. Dessa forma, faz-se necessário pensar as práticas escolares no novo contexto social global.

Braga, Mello e Paula (2017, p. 187) explicam, com base em Elboj *et al.* (2002), que “Ao final do século XIX, paralelamente ao giro dialógico, e em resposta aos questionamentos feitos pelas ciências sociais sobre a modernidade, destacam-se duas correntes: o **pós-modernismo** e a **modernidade dialógica**, com a primeira estabelecendo relação com correntes de pensamento que proclamam o fim da modernidade e das verdades, refutando a racionalidade e expectativas de melhoramento social, e a segunda, em contraposição, relacionando-se com as teorias dialógicas que dão ênfase às possibilidades humanas, com estudos que orientam para a possível transformação para a superação de desigualdades sociais. Assim, as teorias dialógicas tomam como eixo uma “modernidade dialógica”, que se afasta dos discursos fatalistas e deterministas, para refletir e agir para o melhoramento social. Na primeira, a escola é mera reprodutora das

relações de opressão social, na segunda, a escola ainda pode ser reprodutora, mas pode também ser agente de transformação da sociedade.

Com o entendimento do que significa o “giro dialógico” e como se inserem as práticas escolares nele, concebeu-se a “aprendizagem dialógica”, por intermédio dos estudos desenvolvidos por pesquisadores e pesquisadoras do CREA (Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades), da Universidade de Barcelona, na Espanha.

Para Aubert *et al.* (2016), em síntese, a aprendizagem dialógica é aquela que:

- Foi desenvolvida por Ramón Flecha (1997), Professor de Sociologia da Universidade de Barcelona, por meio dos estudos desenvolvidos pelo CREA;
- A aprendizagem dá-se por meio da linguagem. Situa-se, portanto, na concepção comunicativa. Isso não quer dizer que se compreenda que as ações humanas se dão exclusivamente pela comunicação linguística, mas compreende-se que a comunicação que se dá por meio da língua é o mecanismo mais privilegiado na promoção das interações sociais, da constituição dos significados e das ações. Nesse sentido, acredita que interação e comunicação (em suas diferentes facetas) são fatores-chaves do aprendizado;
- Defende a “[...] desmonopolização do conhecimento especialista”, ou seja, “[...] todos podem contribuir com argumentos baseados em nossas diferentes experiências e recursos culturais” (AUBERT *et al.*, 2016, p. 29), nesse sentido, vê como extremamente rica a participação de outros(as) agentes de educação no ambiente escolar, além dos(as) educadores(as); isto é, nesta perspectiva, os pais, mães e responsáveis e membros da comunidade escolar podem ensinar saberes conjuntamente com os e as docentes;
- Possui uma base interdisciplinar (busca trazer contribuições da Antropologia, Biologia, Economia, Filosofia, Linguística, Pedagogia, Psicologia, Sociologia);
- Acredita na ciência na educação, ou seja, na necessidade de um educador e educadora reflexivos(as), críticos(as), investigadores(as) de sua própria prática. Legitima-se com base em pesquisas científicas, como a pesquisa INCLUD-ED “Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir

da educação” - 2006-2011⁴⁵. Por isso, incentiva a prática de experiências educativas de êxito e, nesse aspecto, Aubert *et al.* (2016, p. 160) fala que:

O pós-modernismo também implantou socialmente outras ideias que atualmente criam obstáculos para o desenvolvimento de projetos educacionais igualitários, como a de salientar que não é possível aplicar o que funciona em outros lugares ao nosso contexto [...]. Essa postura serve de desculpa para seguir impondo a meninos e meninas práticas que os submetem à exclusão educacional e social.

- Baseia-se na concepção de que “Nenhuma teoria vai servir para explicar a aprendizagem para sempre” (AUBERT *et al.*, 2016, p. 77);
- Manifesta alta expectativa em relação à aprendizagem do(a) educando(a), independentemente de sua constituição étnica, cultural, social, territorial e econômica, de sua orientação sexual;
- Propõe democracia em todas as relações que se dão no ambiente escolar;
- Acredita que a educação não só reproduz as ideologias sociais - ela também é capaz de criar algo novo, transformar, ou seja, ela também “produz” novas relações. É uma educação que se permite “sonhar” com um mundo socialmente justo e vê o sonho como possibilidade que pode ser concretizada.

Nesse cenário, a concepção de alfabetização e letramentos dialógicos que se propõe no presente trabalho, alicerça-se, principalmente, nos estudos e proposições de Paulo Freire, mas também busca trazer contribuições de outros estudos, teorias e práticas de base comunicativa-dialógica, citadas anteriormente.

Haja vista que este trabalho fundamenta-se nos estudos de Freire e da aprendizagem dialógica, defende-se um conceito de “alfabetização dialógica”, ou seja, um tipo de alfabetização que considera o processo educacional como potencial ferramenta para a transformação social; que pensa a linguagem e pensamento como unidade; que pensa a leitura e a escrita como conjunto de conhecimentos técnicos sobre a composição da língua e conhecimentos sociais, sendo aspectos indissociáveis, é, portanto, “leitura da

⁴⁵ A pesquisa INCLUD-ED (RELATÓRIO, 2012) foi cofinanciada pela Comissão Europeia, dentro de um Programa denominado “Sixth Framework”, sendo realizada no período de 2006 a 2011. Tal pesquisa teve como objetivo mapear estratégias educacionais que contribuem para a melhoria de desigualdades sociais, tendo como público-alvo as populações de migrantes, mulheres, minorias culturais, jovens e portadores de deficiência. O estudo envolveu pesquisadores(as) de quinze universidades europeias.

palavra” e “leitura do mundo” (FREIRE, 1983); pensa a alfabetização e letramento como um direito da pessoa e um dever do Estado, pois, na sociedade da informação, só é capaz de exercer plenamente a cidadania aquele(a) que usa a sua língua de forma proficiente e crítica, por isso a alfabetização precisa ser emancipadora (MACEDO; FREIRE, 2013); e vincula-se aos sete princípios que devem ser orientadores da aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997), buscando trazer as contribuições de múltiplos campos do conhecimento.

2.2.4. A alfabetização dialógica e a educação do campo

Para Giroux (2013, p. 33-78), a proposta de Freire e Macedo (2013) relaciona-se com um tipo de alfabetização que se molda como parte fundamental de um projeto político que promove transformação para os(as) que lutam por um futuro melhor:

O importante a reconhecer aqui é a necessidade de reconstituir uma visão radical da alfabetização que gire em torno da importância de nomear e transformar as condições ideológicas e sociais que solapam a possibilidade de existirem formas de vida comunitária e pública organizadas em torno dos imperativos de uma democracia crítica. (GIROUX, 2013, p. 41).

Tendo na educação do campo um tipo de educação, majoritariamente, popular, que ocorre em contextos em que se expressam modos de vida não hegemônicos, entende-se que a alfabetização dialógica, ou seja, aquela que traz as contribuições dos autores e autoras de base comunicativa (AUBERT *et al.*, 2016), é a que melhor pode responder às demandas das comunidades campesinas, pois tem como foco a alfabetização para o empoderamento social, individual e coletivo, conforme aponta Giroux (2013, p. 33-78). Portanto, à educação do campo, propõe-se a alfabetização dialógica.

Como ressaltam Paula e Mello (2018, p. 09):

O projeto político-pedagógico de Freire busca a compreensão e a reflexão da cotidianidade, como ponto de partida do processo educativo, de forma partilhada entre educadores e educandos. Portanto, a postura de quem defende este projeto não pode ser a indiferença, entendendo o papel do intelectual como assistente, facilitador, mero ajudante. Seu papel fundamental e verdadeiramente democrático é de colocar-se a serviço dos interesses das classes trabalhadoras, sem a

intenção de manipulá-las por meio de sua competência técnica ou científica, ou da linguagem. Para isso, a leitura crítica da realidade deve juntar-se à sensibilidade do real, desenvolvida na comunhão com as massas.

Nessa perspectiva reiterada pelas autoras citadas, entende-se que a pedagogia freiriana e - juntamente com ela - as contribuições dos estudos da aprendizagem dialógica (AUBERT *et al.*, 2016) são as que mais se relacionam com o compromisso ético que se entende que o educador e educadora de escolas do campo precisam ter, ou seja, de não só dotar o(a) educando(a) de conhecimentos instrumentais, mas também de ajudá-lo(a) a pensar criticamente a história e sobrevivência de sua cultura e modos de vida, no contexto social posto na atualidade e para a sua transformação futura.

Essa opção é referendada pela importância internacional que o aporte de Paulo Freire traz aos estudos da alfabetização e letramento na educação do campo. Como se pôde verificar por revisão bibliográfica, e será apresentado nos próximos capítulos deste trabalho, a obra de Paulo Freire influencia importantes estudos da pesquisa em educação do campo, como, por exemplo, os ligados ao conceito de “alfabetizações e letramentos rurais” (GREEN; CORBETT, 2013), que demonstram potencial contribuição para se pensar as práticas de ensino de língua em escolas de contextos rurais, com vistas à adoção de um tipo de alfabetização que, além do ensino instrumental, possa também preparar para a vida com agir crítico e ajudar na reflexão da sustentabilidade social dos povos dos campos, das águas e das florestas.

Feitos os necessários aprofundamentos conceituais, a seguir, apresenta-se à metodologia de pesquisa utilizada para tomada e análise dos dados.

3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A presente seção é destinada à apresentação das opções metodológicas para a pesquisa.

3.1 *A pesquisa em Educação*

Gatti (2007) explica que é por meio da pesquisa que obtemos conhecimento científico, e que no contexto desta produção de pesquisa, o conhecimento não pode ser qualquer, mas sim resultante da pesquisa e que ultrapasse o entendimento imediato, trazendo contribuição para pensar seu campo de estudo científico, estabelecendo parâmetros de legitimidade e, para tanto, é necessário associar-se a um método. Entretanto, existem vários métodos, por isso, toda a pesquisa estabelece critérios de escolhas, que se dão no âmbito dos referenciais teóricos e metodológicos que elege. Gatti (2007, p. 12), então, enfatiza que “[...] o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza dos dados”.

Historicamente, a pesquisa em Educação no Brasil apresenta diferentes enfoques e, com o entendimento de uma necessária delimitação, o selecionado para este texto é o enfoque dialógico, por meio do desenvolvimento de uma pesquisa com abordagem qualitativa no campo da Educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2008; MINAYO, 1998; SEVERINO, 2016), que se caracteriza como um estudo bibliográfico (SALVADOR, 1982).

Chizzotti (2008) explica que a pesquisa em ciências humanas com abordagem qualitativa é aquela que se opõe àquelas que apresentam dados quantificáveis (denominadas de pesquisas quantitativas), pois buscam analisar dados que nem sempre podem ser contabilizados, mensurados numericamente, por isso possuem uma “modulação semântica” (CHIZZOTTI, 2008, p. 30), sendo uma interpretação do(a) pesquisador(a) sobre determinados aspectos sociais.

Entende-se que em toda pesquisa há uma fase exploratória, que se dá, segundo Minayo (1998, p. 89), nas escolhas, delimitações, definições e construções que subentendem as diversas etapas de um estudo científico. Contudo, na medida em que essa fase - exploratória - assume maior importância, pode configurar-se uma pesquisa

exploratória, que tem como propósito levantar informações sobre um determinado objeto de pesquisa, delimitando seu campo de estudo e mapeando suas condições de ocorrência (SEVERINO, 2016, p. 132).

Por meio do objetivo elencado para essa pesquisa e da questão orientadora, que se estabelece na busca pelo mapeamento de contribuições das pesquisas com perspectiva dialógica sobre alfabetização e letramento em escolas do campo, assim buscando entender como tais pesquisas se posicionam dentro do campo de estudo da educação em espaços rurais, o presente trabalho científico se torna exploratório e assume a forma de pesquisa bibliográfica exploratória-descritiva (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

A tese defendida neste estudo é a de que há indicações em artigos nacionais e internacionais de perspectiva dialógica, que podem efetivamente contribuir para a concepção de metodologias que possam estar mais adequadas à alfabetização e ao letramento das populações camponesas.

Sobre a pesquisa bibliográfica, segundo Lima e Miotto (2007, p. 38-39, grifos nossos):

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que **a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.**

[...]

Considera-se, portanto, que o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade. **Assim como vincula pensamento e ação já que nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.**

Dessa maneira, a presente pesquisa bibliográfica teve como objetivo verificar, analisar, caracterizar e categorizar as possíveis contribuições dos estudos de autores(as) que estão na base da aprendizagem dialógica (AUBERT *et al.*, 2016), especialmente⁴⁶ os estudos freirianos (FREIRE, 1983; 2000; 2001; 2005; 2008; 2013a; 2013b; 2014; 2015a;

⁴⁶ Diz-se “principalmente” ou “especialmente” Paulo Freire, pois em pesquisa preliminar em bases de dados internacionais, verificou-se que Paulo Freire foi o autor, dentro do escopo de autores(as) de base dialógica, que mais apareceu nos estudos em educação de populações rurais captados e, nesse sentido, verifica-se a relevância desse autor para o eixo de estudos da educação do campo/educação rural.

2015b; FREIRE; MACEDO, 2013), por meio de trabalhos (estudos científicos) selecionados que se vinculam à temática da alfabetização e letramento de populações camponesas, para pensar possibilidades de ensino de língua no contexto da Educação do Campo.

A intenção foi a de verificar o que pesquisadores(as) do campo da Educação têm pensado e proposto como práticas de alfabetização e letramento às populações rurais, e qual a relevância das pesquisas dessa ordem com enfoque comunicativo-dialógico para essa reflexão, na busca pela resposta a uma questão da vida prática, ou seja, como melhor alfabetizar e letrar na Educação do Campo. Transformada em questão, a inquietação manifestada pode ser redigida da seguinte forma: **Como os estudos fundamentados teoricamente em autores(as), que compõem a base teórica da “aprendizagem dialógica”, aparecem na pesquisa em Educação do Campo-Educação Rural, em âmbito nacional e internacional, e qual é (ou qual pode ser) suas relevâncias para pensar a alfabetização e letramento de educandos e educandas de escolas do campo brasileiras, em contextos territoriais rurais de assentamentos de reforma agrária e outras comunidades camponesas que tenham como fonte de subsistência a agricultura familiar?**

Dessa maneira, não foi realizada apenas uma revisão de literatura, mas a busca de respostas ou conjecturas a uma indagação por meio de estudos feitos sobre educação do campo/educação rural, publicados na forma de artigos, por isso apresenta-se neste estudo o que se configura como uma pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2016; LIMA; MIOTO, 2007).

Para chegar à indagação proposta indicada anteriormente, como primeira etapa exploratória da pesquisa, realizou-se um estudo em bases de artigos científicos, de discussões nacionais e internacionais, sobre educação do campo/educação rural e um dado relevante foi verificado: a ocorrência de estudos internacionais em alfabetização e letramento de comunidades camponesas sob influência dos estudos de Paulo Freire, compondo um esforço para delimitação de um conceito e de práticas de ensino de língua específicos às comunidades rurais. Percebeu-se um conjunto possivelmente rico para novos estudos, tendo em vista que não se encontrou referentes no contexto da produção em educação do campo no Brasil de dois subcampos internacionais, o da “Educação Baseada no Lugar” e da “Alfabetizações e Letramentos Rurais”. Na segunda fase, selecionaram-se - em meio ao primeiro conjunto amostral - os artigos com base teórica dialógica para pensar a alfabetização e letramento das comunidades camponesas.

A primeira fase serviu para contextualizar a pesquisa no campo dos estudos sobre educação do campo/educação rural e constituir o conjunto amostral principal, que foi utilizado para caracterizar e categorizar as contribuições dos estudos de base teórica dialógica, para pensar a alfabetização e letramento do campo, constituindo-se como uma segunda etapa.

Buscou-se aplicar, durante toda a fase de coleta dos dados, as técnicas sugeridas por Salvador (1982) para a pesquisa bibliográfica. Salvador (1982) define para esse tipo de pesquisa a fase de **coleta da documentação**, que se presta à composição do conjunto documental de análise; **fase da análise**, na qual se analisa o conteúdo dos dados em acordo com os objetivos e a questão traçada na pesquisa, segundo referenciais teóricos previamente estipulados; **fase da síntese integradora**, na qual o pesquisador ou pesquisadora apresenta uma síntese explicativa e crítica sobre a análise dos dados; e, por fim, a **fase da divulgação**, na qual o trabalho é apresentado e avaliado pela comunidade científica pertinente, que se dá por meio, por exemplo, da publicação de relatórios em revistas científicas e, no caso da presente tese, a primeira avaliação pela comunidade científica se deu por meio da avaliação deste estudo por uma banca de especialistas (fase chamada de “defesa da tese”).

Em relação à primeira fase elencada por Salvador (1982), Lima e Miotto (2007, p. 41) explicam quais podem ser as definições de parâmetros para composição do *corpus* da amostragem:

[...] a) o parâmetro temático – as obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos; b) o parâmetro linguístico – obras nos idiomas português, inglês, espanhol, etc.; c) as principais fontes que se pretende consultar – livros, periódicos, teses, dissertações, coletâneas de textos, etc.; d) o parâmetro cronológico de publicação – para seleção das obras que comporão o universo a ser pesquisado, definindo o período a ser pesquisado. (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 41).

O *corpus* de análise deste estudo foi constituído por artigos científicos coletados em bases de indexação científica (ver Apêndice A), compondo uma amostra nacional e outra internacional. A escolha por artigos deve-se ao entendimento de que o artigo é um dos principais meios para a divulgação de uma pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999). É no artigo que, usualmente, primeiro expressa-se a descoberta científica para o campo de estudo, isto é, para a comunidade científica a qual se associa.

Foram aplicados os diferentes tipos de leitura: (1) leitura seletiva; (2) leitura reflexiva ou crítica e (3) leitura interpretativa (SALVADOR, 1982, p. 93-110; LIMA; MIOTO, 2007, p. 41); tentou-se, assim, estabelecer um roteiro para as leituras, que se expressaram posteriormente em um roteiro de análise dos documentos, centrado na verificação das temáticas abordadas, aportes teórico-conceituais e pareceres sobre cada trabalho, considerados como as possíveis contribuições para o campo de estudos da Educação do Campo e, por fim, constituiu-se uma síntese integradora, considerando-se as duas etapas de análise. Lima e Miotto (2007, p. 43) assim definem a síntese integradora:

Consiste na fase de reflexão e de proposição de soluções, baseada no material de estudo que compôs a pesquisa. A partir do objeto de estudo proposto, que definiu a pesquisa como exploratório-descritiva, expõe-se a síntese integradora das soluções que formaram o processo de investigação.

Uma vez que a pesquisa se situa no campo do estudo da educação dialógica, baseando-se em autores e autoras de base comunicativa (AUBERT *et al.*, 2016), o método utilizado é o método dialógico, que se expressa por meio da metodologia comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006), que será descrita a seguir. Foi feito uso, também, das técnicas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), explica-se:

A Análise de Conteúdo, enquanto conjunto de estratégias técnicas para mensuração de dados científicos, foi utilizada para o primeiro tratamento dos dados, apresentando uma síntese dos principais aspectos constitutivos dos artigos estudados e suas principais contribuições aos objetivos e questão de pesquisa delineada, compondo a primeira etapa da pesquisa; posteriormente, foram aplicadas estratégias de tratamento de dados que são próprias da Metodologia Comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006), que auxiliam na compreensão de elementos facilitadores e dificultadores dos processos de aquisição da linguagem verbal na educação do campo, que impactam diretamente no agir social, por isso, compreendidas no contexto da metodologia comunicativa-dialógica, respectivamente, como transformadores ou excludentes.

No entanto, destaca-se que a Metodologia Comunicativa é mais do que um conjunto de procedimentos metodológicos para captação, tratamento e análise de dados, porque ela configura-se como um método que assume posição ontológica, epistemológica e metodológica. **Assim, enquanto a Análise de Conteúdos é um conjunto de técnicas que auxilia no primeiro tratamento dos dados, a Metodologia Comunicativa**

exprime o método por meio do qual se imprime a perspectiva teórica selecionada aos dados. Para melhor explicar, apresentam-se na sequência as bases teóricas da Metodologia Comunicativa e, posteriormente, as contribuições da Análise de Conteúdo ao processo de tratamento dos dados.

3.2. A Metodologia Comunicativa

A Metodologia Comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 21) foi constituída por meio das contribuições da fenomenologia (em autores como Alfred Schütz e Thomas Luckmann), construtivismo (Peter Berger e Thomas Luckman), interacionismo simbólico (George Mead), etnometodologia (Harold Garfinkel), dramaturgia (Erving Goffman), ação dialógica (Paulo Freire), ação comunicativa (Jürgem Habermas), aprendizagem dialógica (Ramón Flecha), entre outras perspectivas teóricas/autores(as), tendo reportando-se a outras tradições de pesquisa, como a positivista, a construtivista e sócio crítica, para contrapor-se a elas ou associar-se com a escolha de aportes válidos e convergentes.

São consideradas, de acordo com Gómez *et al.* (2006, p. 17), quatro concepções teóricas diferentes nas abordagens em metodologias de pesquisa: objetivista; construtivista; sócio crítica e comunicativa-crítica. Gómez *et al.* (2006, p. 17) destacam que é preciso pensar se existem formas puras de investigação científica ou se a maior parte delas pode ser considerada mista (em perspectivas pluriparadigmáticas e plurimetodológicas), advertindo para a necessidade de análise nas três dimensões chaves da pesquisa, ou seja, dimensão ontológica; dimensão epistemológica e metodológica; além de outras questões essenciais a serem pensadas, como a orientação social e a relação sujeito-objeto.

Em relação à “**dimensão ontológica**”, Gómez *et al.* (2006) explicam que se deve atentar às questões que possam responder à definição do “ser-sujeito” e sua relação com a realidade social. Dessa forma, compreende-se que, por meio dos diferentes paradigmas, a realidade pode ser: de natureza objetiva (ligada à perspectiva positivista e pós-positivista) e nessa perspectiva a realidade existe independente dos sujeitos; de natureza subjetiva (ligada ao construtivismo), nessa perspectiva a realidade é uma construção social; de natureza dialética (ligada à abordagem sócio crítica), baseada nos primeiros trabalhos de Habermas e nessa vertente “[...] a realidade é entendida e constituída por

estruturas que estão situadas historicamente [...]” (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 20), sendo reais e mutáveis; e, por fim, a realidade social é de natureza comunicativa, fundamentando-se na concepção de que esta realidade constrói-se socialmente na história, mas os significados que a delinham e produzem são criados por meio do consenso proveniente das interações humanas, que promovem pretensões de validez. Na concepção comunicativa, a realidade objetiva é constituída na intersubjetividade, tendo o diálogo como fator chave.

A “**dimensão epistemológica**” precisa responder como se constrói o conhecimento, como se constrói o *corpus* do conhecimento, isto é, a ciência. Comporta as seguintes divisões: epistemologia objetivista/dualista: para a epistemologia objetivista os enunciados científicos têm a finalidade de explicar e descrever a realidade, apoia-se, assim, na pretensão de neutralidade científica (GÓMEZ, *et al.*, 2006, p. 23); epistemologia construtivista/subjetivista: os enunciados nessa perspectiva são construções que servem para compreender a realidade e segundo Gómez *et al.* (2006, p. 23): “[...] já que não existe uma verdade objetiva esperando ser descoberta: o significado não se descobre, se constrói”, assim, o objetivo é o de compreender o mundo social das pessoas estudadas (ou seja, a verdade do sujeito, já que nessa abordagem não há verdades universais); epistemologia dialética/praxológica: o conhecimento é constituído por meio das estruturas que se dão historicamente; essa concepção contesta a imparcialidade do conhecimento e concebe a pesquisa como tendo o propósito da emancipação de pessoas em condições de opressão; e, por fim, a epistemologia intersubjetiva/dialógica: nessa perspectiva não há verdade, mas sim um “[...] conjunto de afirmações e enunciados aceitos provisoriamente” (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 26) sobre a realidade e consciente, portanto, da não neutralidade da ciência, que busca estratégias para estabelecer critérios com base na necessidade da ética na investigação social, fundamentando-se em pretensões de verdade, linearidade moral e veracidade. Para Gómez *et al.* (2006, p. 28-29): “Conhecer a realidade, assim, compreende entendê-la, interpretá-la, mas, principalmente, transformá-la, mediante a intersubjetividade, reflexão e autorreflexão”.

A “**dimensão metodológica**” da metodologia comunicativa fundamenta-se no diálogo, com base em uma teoria dual, na qual se compreende que as pessoas e os sistemas/realidades se integram mutuamente (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 33). Dessa maneira, a interpretação da realidade estudada é construída intersubjetivamente; assim, utiliza técnicas das metodologias anteriores, mas com abordagem dialógica, sendo principalmente qualitativa ou mista, de acordo com o que se faz necessário na pesquisa.

Gómez, Rocionero e Sordé (2010, p. 20-22) destacam os **postulados da metodologia comunicativa**: universalidade da linguagem e ação, ou seja, todas as pessoas são aptas à linguagem e a ação, portanto é preciso que as metodologias adotem estratégias para dar espaço de voz e escuta a todos(as) os(as) participantes da pesquisa; peças como agentes sociais transformadores(as), ou seja, as pessoas não são vistas como objetos, mas sim dotadas de poder frente às relações sociais, podendo manifestar suas próprias opiniões e ações; racionalidade comunicativa, no entendimento de que a racionalidade pode ser construída por meio de ideias obtidas conjuntamente, mediante posições de validade e não de autoridade, aplicando-se uma “*práxis reflexiva dialógica*” (GOMÉZ *et al.*, 2010, p. 25). As pretensões de validade, baseadas na teoria do agir comunicativo de Habermas (2012), são aquelas que emanam do conhecimento adquirido, expressos por meio da argumentação e que promovem criação de consensos.

Gómez *et al.* (2006) explicam que longe de acreditarem haver uma visão de total neutralidade de posição de poder em todas as situações entre investigado(a) e investigador(a), a metodologia comunicativa prevê, contudo, um esforço de busca pela dialogicidade, pelo diálogo igualitário. Por isso, a pesquisa baseada na metodologia comunicativa tem um caráter essencialmente ético (GÓMES *et al.*, 2010), na medida em que busca construir ideias e concepções por meio da relação intersubjetiva que se dá entre o(a) pesquisador(a) e a pessoa ou grupo de pessoas pesquisadas e, caso não haja consenso sobre alguma interpretação, é preciso que constem todas as interpretações suscitadas nos diálogos na pesquisa.

Trata-se de uma metodologia pensada, principalmente, para a pesquisa com pessoas, entretanto entende-se que ela também pode ser utilizada na pesquisa bibliográfica. No caso do presente estudo, a metodologia comunicativa será aplicada na segunda fase de tratamento dos dados, por meio do uso de uma de suas estratégias, que é a delimitação das categorias de “sistema” e “mundo da vida”, que se relacionam, por sua vez, às dimensões “excludentes” e “transformadoras” (GOMÉZ *et al.*, 2006), conforme se explicará.

Na metodologia comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 95-106), a categorização em “sistema” refere-se aos dados relacionados aos fatores que advêm das instituições e demais esferas reguladas por relações de poder, tal como as reguladas por aspectos vinculados às políticas socioeconômicas; a categoria de “mundo da vida” refere-se às vivências cotidianas que caracterizam cada pessoa, e tais conceitos são baseados nos estudos de Jürgen Habermas. A “dimensão excludente” configura-se como as barreiras

que impedem pessoas - ou grupo de pessoas - de alcançar algum direito social, e a “dimensão transformadora” tem relação com os fatores que contribuem para a superação de injustiças sociais (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 95-106). Dessa maneira, tais dimensões transitam entre os fatores que delimitam as relações que são conectadas ao “sistema” e ao “mundo da vida”.

Nesta pesquisa, as categorias de “sistema” estão relacionadas às políticas públicas que delimitam, por exemplo, situações de formação de professores(as), projetos e programas educacionais e políticas públicas educacionais para as populações camponesas em âmbito municipal, estadual e federal, que impactam nas teorias e práticas adotadas nas escolas para alfabetização e letramento dessa população. A essa categoria também estão relacionados os arranjos econômicos impostos pelas políticas institucionais e, também, por políticas sociais nas diferentes esferas do poder público.

A categoria de “mundo da vida” está relacionada aos aspectos geográficos, históricos e culturais que promovem as identidades das populações rurais, entendendo a relação dessas populações com os territórios rurais como aspecto fortemente conectado à constituição de suas identidades, podendo ser: nacionalidade; língua materna; língua oficial do país; grupos étnicos; configuração territorial (campo, beira rio, beira mar, floresta); principal fonte de subsistência; etc.

Tais categorias estão relacionadas à (A) dimensão transformadora, ou seja, no âmbito da presente pesquisa compreendida como os fatores do “sistema” ou “mundo da vida” que favorecem a alfabetização e letramento, de forma proficiente e crítica, vinculados à valorização, preservação e manutenção para as gerações futuras da cultura e história das comunidades dos campos, por meio da apropriação das distintas formas de comunicação verbal; ou, em contraposição, podem relacionarem-se (B) à dimensão excludente, ou seja, fatores que impedem ou dificultam o acesso à aprendizagem da língua materna e língua oficial, impedindo ou dificultando o exercício pleno, autônomo e crítico da cidadania.

Faz-se importante destacar que, tendo enfoque comunicativo-dialógico, a pesquisa precisa ter necessariamente, de acordo com seu aporte teórico, impacto social e, desse modo, o presente estudo pretende dar alguma contribuição para se pensar teorias e práticas em alfabetização e letramento que melhor atendam às demandas das populações rurais.

3.3. A Análise de Conteúdo

Para que se chegue ao nível proposto pela metodologia comunicativa, relativo às categorias citadas, primeiramente, fez-se uso das técnicas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), no tratamento inicial dos dados.

Para Franco (2007), a Análise de Conteúdo compõe um conjunto de técnicas de análise textual, que se estrutura principalmente a partir da década de 1950, com as contribuições dos teóricos norte-americanos Bernhard Berelson e Hafner Holsti, com influência dos postulados positivistas na busca por uma metodologia para análise documental que expressasse critérios de rigor científico, tendo como principal referência na abordagem qualitativa a análise semântica e pragmática⁴⁷, que pode se dar no âmbito dos significados explícitos e também implícitos dos enunciados. No contexto deste estudo, fez-se uso principalmente das técnicas orientadas por Laurence Bardin (2016), professora da Universidade de Paris V, as quais vêm sendo largamente utilizadas em pesquisas nacionais e internacionais, sendo validadas pelo campo internacional dos estudos em ciências humanas.

A escolha pela Análise de Conteúdo justifica-se tendo em vista ser uma metodologia internacionalmente aceita para tratamento de dados em pesquisas em ciências humanas. Explica-se que, mesmo com viés dialógico, a abordagem comunicativa, conforme apresentado, percebe elementos importantes nas ideias positivistas, ou seja, ao mesmo tempo que se contrapõe a algumas concepções constituidoras do paradigma positivista, entende como pertinente a necessidade de uso de técnicas que estabeleçam relações objetivas com os dados, além das subjetivas, haja vista que, na abordagem da aprendizagem dialógica, esses aspectos precisam estar conectados (objetivos e subjetivos), pois tal abordagem baseia-se em uma teoria dual, que supera a dicotomia objetividade – subjetividade (AUBERT *et al.*, 2016).

Inicialmente, como atividades de pré-análise, foram definidos artigos científicos por meio do uso de descritores selecionados, a fim de, (1) contextualizar o trabalho de pesquisa, para tanto foram lidos artigos que tratavam da educação do campo, abordando diferentes temáticas e, sequencialmente, artigos que tratavam especificamente de práticas

⁴⁷ A Semântica é o ramo da linguística que estuda o significado; para Trask (2015, p. 262) é o estudo do significado que é “[...] intrínseco da forma linguística que o contém e está sempre presente nessa forma”; Já a Pragmática é o ramo da linguística que estuda o significado a partir da “[...] interação entre a forma linguística de um enunciado e o contexto em que ele é usado” (TRASK, 2015, p. 262). Por isso, entende-se que a análise proposta pela Análise de Conteúdo de Bardin (2016) é de ordens semântica e pragmática.

em alfabetização e letramento em comunidades camponesas; (2) após a constituição do primeiro campo amostral (ver Apêndice A), foram separados da primeira amostra os artigos que se vinculavam a uma abordagem comunicativa (ver Apêndice B), ou seja, com fundamentação teórica (de primeira ou segunda linha) em autores e autoras da perspectiva comunicativa-dialógica (AUBERT *et al.*, 2016). O levantamento, na primeira etapa da coleta, foi feito por meio da leitura dos resumos e, na segunda etapa, por meio da leitura dos artigos completos. Para verificar a influência dos estudos dialógicos nos artigos captados, foram elaborados critérios para composição de escalas, apresentadas na seção posterior.

Aplicou-se a “regra de pertinência” (BARDIN, 2016, p. 128), ou seja, foram selecionados artigos que demonstraram pertinência ao objetivo e questão definidos neste estudo, com potencialidade para apresentar contribuições à pesquisa e, também, precisou-se aplicar a “regra de representatividade” (BARDIN, 2016, p. 127), tendo em vista que, devido ao elevado número de trabalhos obtidos nas coletas nos bancos de dados, precisou-se escolher apenas uma parte dos artigos, ou seja, compôs-se um conjunto amostral que, entende-se, apresenta um panorama geral das principais discussões no campo da pesquisa em educação do campo e, também, sobre os estudos em alfabetização e letramento nessa modalidade educacional, descritos no Apêndice A.

Para a coleta dos artigos, foi realizado um procedimento exploratório de testagem de alguns bancos de dados, utilizados na primeira etapa da coleta, chegando-se ao parecer de que a plataforma “ERIC ProQuest” (“Education Resources Information Center”) era a mais propícia para as coletas, por apresentar maior número de artigos válidos, portanto, nas últimas coletas usou-se apenas essa plataforma.

Sempre que possível, ou seja, quando eram apresentados poucos artigos, foram realizadas buscas em mais de uma plataforma de indexação, conforme se poderá ver. Para as coletas, inicialmente, buscou-se aplicar uma “regra de heterogeneidade”, ou seja, buscou-se coletar artigos de diferentes países, com diferentes perspectivas teóricas. Posteriormente, após a análise do primeiro grupo amostral (ver Apêndice A), fez-se uso de uma “regra de homogeneidade”, ou seja, foram selecionados artigos que pudessem trazer contribuições para as discussões sobre o ensino de língua com um viés dialógico, constituindo a amostra central deste estudo (ver Apêndice B).

Em seguida, foram definidas unidades de contexto e de registro por meio da análise do “documento” (BARDIN, 2016, p. 136), também denominada de “item” (FRANCO, 2007, p. 44 - 45), ou seja, o artigo como documento que se expressa em item

de análise (BARDIN, 2016, p. 136), com a definição de alguns atributos constituidores de cada artigo. Tais aspectos foram associados a “unidades de contexto”, que apresentam o “pano de fundo” (FRANCO, 2007, p. 46), pois imprimem significado às unidades de análise e “unidades de registro”. As “unidades de registro” foram obtidas verificando-se, principalmente, os seguintes aspectos da análise do item (aqui compreendido como cada um dos artigos elencados): temáticas abordadas; procedimentos metodológicos adotados; nível em que o artigo se associa teoricamente às perspectivas dialógicas (ou seja, refere-se diretamente aos estudos com fundamentação teórica dialógica, ou possui como base uma teoria que foi influenciada por eles, como é o caso de subcampos de estudos que foram influenciados pelos trabalhos de Paulo Freire, mas não o citam diretamente); possíveis contribuições ao campo do estudo do ensino de língua em escolas do campo em contexto brasileiro.

As unidades de contexto foram delimitadas com base nos seguintes aspectos: local onde o estudo foi realizado (país); língua materna e língua oficial em pauta; aspectos da cultura territorial predominante (campesina, quilombola, indígena etc.); principal período histórico abordado. Entretanto, tendo em vista os filtros aplicados para as buscas (que limitaram os artigos às produções mais atuais e com referência predominantemente ao contexto de comunidades rurais), a unidade de contexto de maior relevância deu-se por meio da análise da nacionalidade de cada artigo. Dessa forma, a análise, em todas as etapas, foi de ordem semântica e pragmática.

Foram aplicadas técnicas de verificação de escalas de variáveis (BARDIN, 2016, p. 210-215), para mensurar o nível de influência dos estudos freirianos e outros estudos de base dialógica, mas não foram utilizadas técnicas de estudos de correlação, tendo em vista tratar-se de um estudo qualitativo, no qual o objetivo não foi o de comparar os artigos entre si, mas sim depreender quais as contribuições eles trazem para se pensar em alfabetização e letramento, com enfoque dialógico para o contexto de escolas do campo.

Dessa maneira, as definições categoriais aconteceram *a posteriori*, caracterizando-se como a técnica denominada por Bardin (2016, p. 149) de “procedimento por acervo”, ou seja, categorias estabelecidas posteriormente à análise dos indicadores, delineadas por meio do referencial teórico, do objetivo e da questão da pesquisa.

Após o primeiro tratamento dos artigos, que foi feito com o uso das técnicas da Análise de Conteúdo, os dados foram a seguir caracterizados por meio dos fatores de “sistema” e “mundo da “vida” e, de forma associativa, às dimensões “excludentes” e

“transformadoras”, próprias da Metodologia Comunicativa, conforme foram descritas anteriormente.

3.4. Etapas da pesquisa: a coleta e tratamento dos dados

1ª Etapa

A coleta de dados ocorreu em duas etapas. A primeira etapa foi dividida em duas fases, a primeira foi constituída por uma busca mais aberta, com o propósito de situar a pesquisa no campo dos estudos da educação em meio rural. Assim, fez-se uma busca na plataforma “Web of Science”, com o uso do descritor “Rural Education” – Educação Rural (descritor internacional para mensuração de teorias e práticas educacionais em territórios rurais), com temáticas diversas, pois o objetivo era o de compreender as principais discussões nesse campo e se, porventura, nos trabalhos apareciam alguma questão sobre alfabetização e letramento. Essa etapa foi muito importante, pois pôde definir o segundo momento da coleta de dados, por meio de descritores que apareceram na primeira etapa.

Com a primeira busca com o descritor “Rural Education” foi realizada uma segunda fase, na qual foram usados, principalmente, descritores associados ao descritor central, buscando-se melhor especificar o campo de busca, objetivando captar maiores resultados acerca de teorias e práticas de alfabetização e letramento em meio rural, constituindo-se pelos seguintes descritores: Rural Education AND Literacy (Educação Rural & Alfabetização); (C) Rural Education” AND “Textbook” (Livro didático); (D) Rural Education AND Dialogic Learning (Educação Rural & Aprendizagem Dialógica); (E) Rural Literacy (Alfabetização-Letramento Rural); (F) Place-based Educacion AND Literacy (Educação Baseada no Lugar & Alfabetização) – nestes casos, “AND” (“e” em língua inglesa) funciona com uma ferramenta de associação nos bancos de dados, ou seja, ao inseri-lo, buscou-se por artigos com os descritores correlacionados. Na segunda coleta, o objetivo era o de buscar trabalhos que pudessem expressar as principais discussões sobre alfabetização e letramento no contexto da educação em espaços rurais, tendo, ou não, abordagem dialógica.

Essa fase constituiu o *corpus* total dos dados, descritos no Apêndice A.

As opções de busca e seleção aplicadas foram:

- Fontes (refinamento documental): artigos científicos vinculados a bases de dados internacionais (assim, em geral, outros tipos de trabalhos acadêmicos foram excluídos);
- Base de dados: “Web of Science”; “Scopus” e “Eric ProQuest”: inicialmente realizou-se a primeira busca com o descritor “Rural Education” apenas na plataforma “Web of Science”; em seguida, por meio de cruzamento de dados, verificou-se que a plataforma “ERIC ProQuest” apresentava maior número de resultados válidos. Em alguns casos, quando se verificou pouco número de artigos resultantes nas buscas, foram utilizadas as três plataformas citadas, contudo, nas últimas buscas, devido ao grande número de resultados, optou-se apenas pelo uso da plataforma “ERIC ProQuest”, já que a presente pesquisa trata de um estudo qualitativo e essa plataforma mostrou-se ser mais eficiente do que as demais para as buscas almejadas, porque apresentou mais resultados em determinadas buscas;
- Refinamento temporal: foi delimitado por meio das ocorrências, ou seja, quando a busca apresentou muitos resultados, foram aplicados delimitadores temporais, como o refinamento pelos trabalhos apresentados apenas nos últimos cinco anos (conforme detalhado a seguir). Os artigos foram coletados até março de 2019, conforme cronograma estabelecido para a pesquisa;
- Refinamento linguístico: foram captados apenas artigos escritos em língua portuguesa, castelhana e inglesa, por serem idiomas conhecidos pela pesquisadora principal deste estudo;
- Refinamento por campo de pesquisa: foram analisados, principalmente, artigos associados ao campo da Educação;
- Técnica para seleção na primeira etapa: leitura dos resumos e palavras-chaves;
- Descritores utilizados: (A) “Rural Education”; (B) “Rural Education” AND “Literacy”; (C) “Rural Education” AND “Textbook”; (D) “Rural Education” AND “Dialogic Learning”; (E) “Rural Literacy”; (F) “Place-based Education” AND “Literacy”. Explica-se que o uso da combinação “Rural Education” e “Textbook” foi selecionada, tendo em vista, o trabalho situar-se no âmbito das discussões sobre metodologias e ser o livro didático um

materializados de opções metodológicas. “Rural Literacy” e “Place-based Education” foram escolhidos pelos resultados obtidos na fase de busca com o primeiro descritor. Portanto, os conceitos de “Rural Literacy” (Alfabetização e Letramento Rural) e “Place-based Educacion” (Educação Baseada no Lugar) foram verificados na leitura de artigos coletados na primeira fase (resultado dos achados com o descritor “Rural Education”), portanto optou-se por incluí-los como descritores de busca. No caso do uso de “Rural Education” associado ao descritor “Dialogic Learning” foi aplicado tendo em vista o referencial teórico da pesquisa, pois buscou-se verificar se havia no campo da pesquisa em educação do campo-educação rural estudos relacionados ao conceito de “aprendizagem dialógica” (FLECHA, 1997) e, nesse caso, não se obteve resultado válido, indicando que, possivelmente, não havia até o início de 2019 trabalhos que relacionassem os dois conceitos.

- Foram captados 82 artigos científicos nessa etapa, sendo 34 nacionais e 48 internacionais (ver Apêndice A).

2ª Etapa:

Na segunda etapa da coleta de dados, selecionaram-se, por meio do primeiro grupo amostral, os artigos que demonstraram fazer uso de algum(a) autor(a) com base teórica comunicativa-dialógica (AUBERT *et al.*, 2016) e potencialidade para promover reflexão sobre alfabetização e letramento em comunidades rurais nessa perspectiva (descritos no Apêndice B). Para tal, usou-se uma escala de variáveis projetada, selecionando-se trabalhos que tiveram alguma influência dos estudos de Paulo Freire, em primeira ou segunda linha, ou de outros autores(as) que compõem a base da aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997).

As opções de busca e seleção aplicadas foram:

Fontes: artigos científicos captados na primeira fase da coleta de dados, ou seja, provenientes do primeiro grupo amostral;

Técnica para seleção na segunda etapa: leitura completa dos artigos captados na primeira fase.

Em síntese, foi feito o seguinte caminho:

I: Composição da amostra total (Descrita no Apêndice A):

1ª fase: Análise de Conteúdo: (A) tratamento da amostra total; (B) definição da amostra principal;

Objetivo da Etapa I: situar a pesquisa dentro do campo dos estudos em educação do campo/educação rural; criar a base para a seleção do conjunto amostral principal.

II: Composição da amostra principal (Descrita no Apêndice B):

2ª fase: Análise de Conteúdo: (A) tratamento da amostra principal delimitada;

3ª fase (final): Metodologia Comunicativa: (A) análise do grupo amostral principal, caracterizando os dados por meio das dimensões de “sistema” e “mundo da vida” conciliadas às dimensões “excludente” e “transformadora”;

4ª fase: Síntese integradora.

Objetivo da Etapa II: conduzir à resposta à questão da pesquisa, buscando verificar possíveis contribuições dos estudos com base teórica dialógica à alfabetização e letramento na educação do campo.

As técnicas, tanto da Análise de Conteúdos quanto da Metodologia Comunicativa, foram utilizadas sob a luz dos referenciais teóricos da pesquisa, que se expressam, sobretudo, nos pareceres sobre as análises.

Nas seções a seguir, serão apresentados os detalhes das buscas realizadas nas duas etapas da coleta dos dados e uma síntese geral das principais características dos artigos selecionados e das principais proposições e possíveis contribuições por eles apresentadas.

4. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: INDICADORES SOBRE O CAMPO DE ESTUDO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta seção destina-se à apresentação das estratégias metodológicas para contextualizar a pesquisa, posicionando-a dentro dos estudos sobre educação em meios rurais, em âmbito nacional e internacional.

4.1 Diagnóstico das discussões sobre Educação do Campo nos estudos em Educação: estratégias metodológicas para contextualizar a pesquisa

A primeira etapa da pesquisa bibliográfica teve como objetivo conhecer as principais discussões no campo dos estudos sobre educação do campo-educação rural e, para mensurar o campo de pesquisa, conhecendo suas principais discussões, em nível nacional e internacional. Foi utilizada para a busca, nessa primeira etapa, a plataforma “Web of Science”, que se configura como uma das mais importantes plataformas de indexação científica a nível internacional.

Para tal, foi utilizado o descritor em língua inglesa “Rural Education” e, tendo em vista o grande número de artigos e outros trabalhos acadêmicos resultantes da busca com o referido descritor, a pesquisa deu-se por meio dos seguintes critérios: (1) preferencialmente trabalhos científicos produzidos nos últimos cinco anos (2014-2019) - o período histórico foi ampliado apenas quando a busca por trabalhos nos últimos cinco anos não obteve grande resultado ou válidos, entretanto, limitou-se a trabalhos feitos a partir da década de 1990; (2) trabalhos realizados no campo da Educação, tendo como tema central a Educação do Campo (Educação Rural); (3) trabalhos produzidos em língua portuguesa, castelhana e inglesa (idiomas que a pesquisadora principal deste trabalho domina, no que se refere à leitura); (4) artigos ou ensaios, por considerar-se que se configuram como versões mais sintetizadas de estudos científicos, conferindo maior dinamicidade ao processo de revisão bibliográfica; (5) maior diversidade em relação aos contextos geográficos de estudos, temas e abordagens teóricas; (6) excluíram-se a maior parte dos estudos que tinham como foco principal a questão indígena e quilombola, assim como o ensino bilíngue, por acreditar que essas temáticas afastam-se do escopo central do trabalho de pesquisa, embora alguns trabalhos, que se julgaram de significativa relevância, tenham sido mantidos. Assim, o estudo concentrou-se, principalmente, na

educação em assentamentos e acampamentos de reforma agrária e outras comunidades camponesas.

Foram encontrados 193 resultados nessa etapa e a seleção para a apresentação deu-se com a leitura dos resumos dos trabalhos e, por meio dessa primeira análise, selecionaram-se artigos que foram considerados como potencialmente significativos para conferir uma visão geral das principais discussões acerca do tema da Educação do Campo na área da pesquisa em Educação.

Com o uso do descritor “Rural Education”, foram apresentados quase 700 trabalhos acadêmicos na plataforma de busca em uso, sendo que cerca de 300 desses foram produzidos nos últimos 5 anos. Por isso, optou-se por acionar o filtro relacionado ao campo de estudo, assim, nesse caso, selecionou-se os trabalhos vinculados ao campo da Educação, obtendo-se os 193 resultados citados; destes, foram escolhidos 32 artigos que abordam o contexto brasileiro, 01 sobre o contexto português; 15 produzidos em língua inglesa (de diferentes países) e 09 produzidos em língua castelhana (contexto espanhol e latino-americano); **ou seja, 57 artigos científicos, constituindo-se como 29,53%, ou seja, aproximadamente 1/3 da amostra total obtida no banco de dados.**

Por meio da atividade de busca e coleta do material bibliográfico produzido sobre Educação do Campo, pôde-se perceber que as produções nesse campo de estudo cresceram consideravelmente a partir dos anos 2000, passando de 01 a 10 publicações anuais no início deste século, para 103 e 90 nos casos dos anos de 2017 e 2018 respectivamente. Tais dados foram obtidos com as buscas feitas na Plataforma “Web of Science”, nos meses de janeiro a março de 2019.

Optou-se pelo uso do descritor “Rural Education” (Educação Rural), pois verificou-se que a mensuração internacional desse campo de estudo ocorre por meio dessa nomenclatura e não de outras, como, por exemplo, “Field Education” (Educação do Campo), que é comumente utilizada no contexto brasileiro como conceito/descritor, mas não comumente utilizada como descritor internacional, na maior parte dos casos.

Descritores combinados “Rural Education” AND “Literacy”

Para poder ter acesso a um panorama geral das discussões sobre alfabetização e letramento na educação do campo, optou-se por buscas mais refinadas, com o uso do descritor “Literacy”.

Em relação à combinação em dupla “Rural Education” e “Literacy”, foram encontrados 22 resultados na plataforma “Web of Science”; 35 resultados na plataforma “Scopus” e 25 resultados na plataforma “ERIC ProQuest”; aplicou-se a delimitação temporal, selecionando-se as publicações dos últimos 5 anos e, dessa forma, da coleta total, excluindo-se os repetidos e já analisados na primeira fase, **foram selecionados mais 05 artigos** como contribuição à delimitação do campo de pesquisa na primeira parte da pesquisa bibliográfica, sendo todos de contextos internacionais. Nessa fase, por haver um número menor de resultados, optou-se por acessar três plataformas diferentes, cruzando os dados encontrados.

Descritores combinados “Rural Education” AND “Textbook”

Achou-se por bem realizar uma busca com o descritor “Textbook”, tendo em vista o livro didático ser um materializador de opções metodológicas e, também, devido às discussões atuais no contexto brasileiro sobre a necessidade ou não de materiais didáticos específicos para a educação do campo, no âmbito das discussões sobre metodologias de ensino nessa modalidade, com vistas ao polêmico cancelamento do PNLD Campo (Programa Nacional do Livro Didático para as Escolas do Campo) do Brasil em 2018.

Assim, usou-se, também, a combinação “Rural Education” e “Textbook” (materiais didáticos/livros didáticos) e com tais descritores foram encontrados na plataforma “Web of Science” 04 resultados, na “Scopus” 06 resultados, na plataforma “ERIC ProQuest” mostraram-se 83 resultados e, nesta última plataforma, quando aplicado o filtro de tempo a partir dos anos 2000, apresentaram-se 13 resultados. Dessa etapa, **02 trabalhos foram selecionados** para a composição da amostra inicial, sendo um sobre o contexto brasileiro e outro sobre o contexto estadunidense.

Descritores combinados “Rural Education” AND “Dialogical Learning”

Tendo em vista que a pesquisa se situa no campo da educação dialógica, julgou-se também necessário verificar se havia estudo científico sobre a “aprendizagem dialógica” (FLECHA, 1997) no campo dos estudos em educação do campo. Portanto foi realizada a busca nas três plataformas citadas com os descritores associados “Rural Education” AND “Dialogic Learning”, contudo, não foram obtidos resultados válidos.

Descritores “Rural Literacy”

Embora, inicialmente, não se tivesse como objetivo realizar buscas sem o descritor “Rural Education” nessa etapa, porque entendeu-se que ele deveria ser o descritor principal na primeira etapa da pesquisa bibliográfica, que teve como objetivo mensurar o campo de estudo, por meio dos dados verificados nas coletas anteriores, notou-se o surgimento de subcampos específicos nos estudos da educação em contextos rurais, um deles foi o conceito de “Rural Literacy” (Alfabetização e Letramento Rurais), nesse sentido, incorporou-se também esse conceito como descritor de busca.

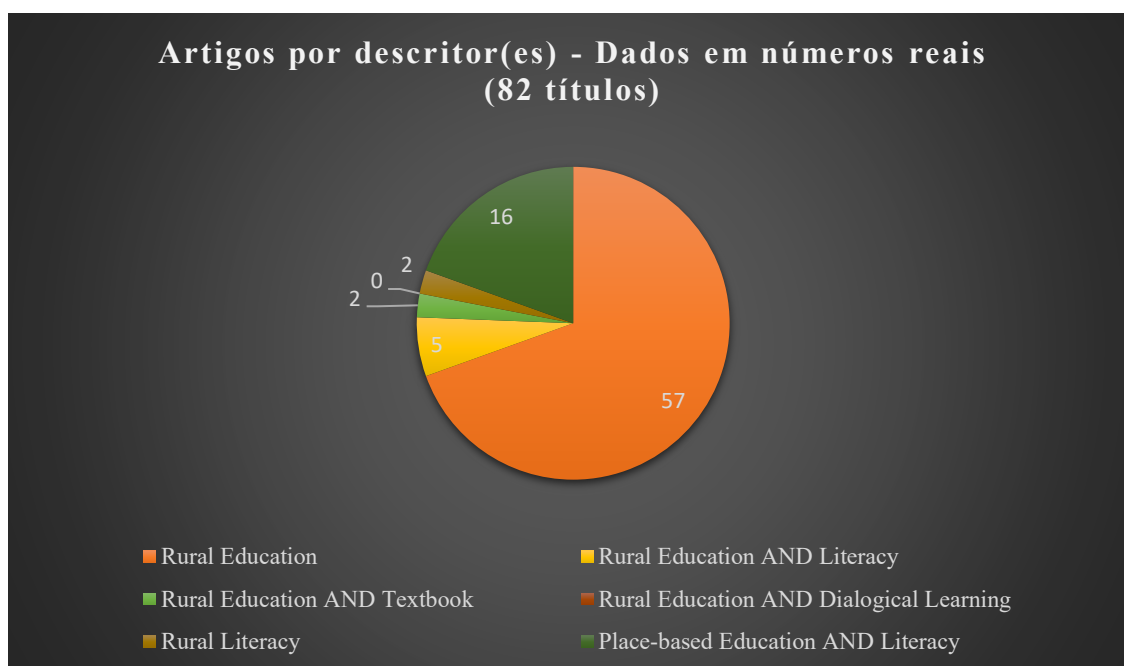
Fez-se, portanto, uma busca na plataforma “ERIC ProQuest” com o uso do descritor isolado “Rural Literacy” (com o uso das aspas, referindo-se a um conceito, ou seja, a um subcampo de estudos) e, na busca, apresentaram-se 11 resultados. Nesta etapa **selecionaram-se mais 02 artigos**, ambos produzidos no contexto estadunidense. A plataforma “ERIC ProQuest” foi selecionada como principal plataforma a partir desse momento, por se ter verificado que foi a que mais apresentou resultados válidos nas buscas anteriores, quando se fez uso de mais de uma plataforma de indexação para coleta de dados.

Descritores “Place-based Education” AND “Literacy”

Por fim, nessa etapa da pesquisa **foram captados mais 16 artigos** na plataforma “ERIC ProQuest”, com o uso do descritor “Place-based education”, pois tal necessidade também surgiu em decorrência do processo da pesquisa exploratória no banco de dados, configurando-se como um conceito/descritor ligado às discussões internacionais sobre educação rural, assim como o conceito/descritor “Rural Literacy”. Nenhum desses artigos foi publicado por brasileiros(as), sendo 02 australianos; 04 canadenses; 07 estadunidenses; 01 de Nova Guiné e 02 suíços.

O gráfico abaixo ilustra a composição por segmento de descritor(es):

Figura 1 – Artigos selecionados por descritor ou descritores associados



Fonte: Própria autora (2020).

4.2. Outras considerações para a seleção do primeiro conjunto amostral

Em todas as etapas de busca com mais de um descritor ou com o uso do “Rural Literacy”, excluíram-se os títulos que se repetiram em fases anteriores; eliminaram-se, em seguida, na grande maioria, os textos que abordavam outros componentes curriculares que não se referiam ao ensino de língua; eliminaram-se também os textos produzidos antes da década de 1990; e, por fim, selecionaram-se aqueles que poderiam denotar possível contribuição à pesquisa. A opção por excluir artigos anteriores a década de 1990 deu-se pelo fato da amostra recente ter apresentado trabalhos que se dedicam à delimitação histórica do campo de estudo da educação do campo, julgando-se não ser necessária a retomada de textos mais antigos.

Composição do primeiro corpus do estudo

Nesta primeira etapa de análise bibliográfica, a fim de compreender o campo de estudos - na perspectiva de verificar quais são as principais discussões na atualidade sobre o tema da Educação do Campo -, foram selecionados, portanto, 33 artigos publicados no

contexto brasileiro, ou seja, produzidos em língua portuguesa por pesquisadores(as) brasileiros(as).

Em seguida, constitui-se um segundo bloco com artigos produzidos em língua portuguesa (referem-se ao contexto de Portugal) e castelhana; portanto, esse segundo bloco conta com 10 artigos, sendo 2 argentinos (AI04; AI52), 01 chileno (AI03), 02 colombianos (AI23; AI78), 1 espanhol (AI26), 1 mexicano (AI53), 1 peruano (AI79), 1 português (AI48) e 1 uruguaio (AI02). Em seguida, constituiu-se um terceiro bloco com artigos produzidos em língua inglesa, integrado por 15 artigos, sendo 02 da África do Sul (AI10; AI74), 02 australianos (AI65; AI80), 01 canadense (AI68), 02 chineses (AI25; AI45), 01 espanhol (AI66) (neste caso específico, publicado em língua inglesa e trata-se de um estudo da arte), 02 estadunidenses (AI09; AI50), 01 inglês (AI64), 02 indianos (AI57; AI58), 01 sueco (AI75) e 01 turco (AI13) (tal artigo trata de um estudo sobre a educação rural na Turquia)⁴⁸. Assim, o *corpus* de estudo se constituiu, inicialmente, por 33 artigos nacionais e 25 internacionais.

Na fase da revisão, portanto, foram analisados 58 artigos científicos. Em seguida, foram incorporados mais 08 artigos selecionados por meio da busca com descritores em duplas (“Rural Education” e “Literacy”; “Rural Education” e “Textbook”) e, com o uso do descritor isolado “Rural Literacy”, desses, apenas 01 refere-se ao contexto brasileiro (AN60), os demais são: 05 estadunidenses (AI05; AI33; AI44; AI61 e AI81); 01 estadunidense/australiano (AI17); 01 paquistanês (AI39).

Ao final, foi constituído mais um bloco de artigos, no qual foram incorporados 16 trabalhos captados com a busca por meio dos conceitos associados “Place-based Education” e “Literacy”, sendo todos de contextos internacionais, ou seja, a pesquisa não resultou artigos produzidos no contexto brasileiro ou de outros países latino-americanos, sendo 03 australianos (AI06; AI32; AI35); 04 canadenses (AI18; AI51; AI55; AI82); 07 estadunidense (AI01; AI15; AI16; AI24; AI29; AI34; AI77); 01 de Nova Guiné (AI73) e 01 suíço (AI69).

Na amostra total, portanto, 34 artigos são nacionais e 48 internacionais, totalizando 82 artigos científicos, os quais compõem o primeiro grupo amostral⁴⁹.

⁴⁸ A classificação por países foi definida por meio do contexto geográfico de ponto de partida dos(as) pesquisadores(as) e/ou quais abordam principalmente e, no caso dos artigos que abordam mais de uma nação, como as pesquisas bibliográficas, usou-se o país no qual está a instituição em que o(a) pesquisador(a) principal se vincula

⁴⁹ Pode-se verificar uma síntese desses artigos em quadro que consta no Apêndice C desta apresentação.

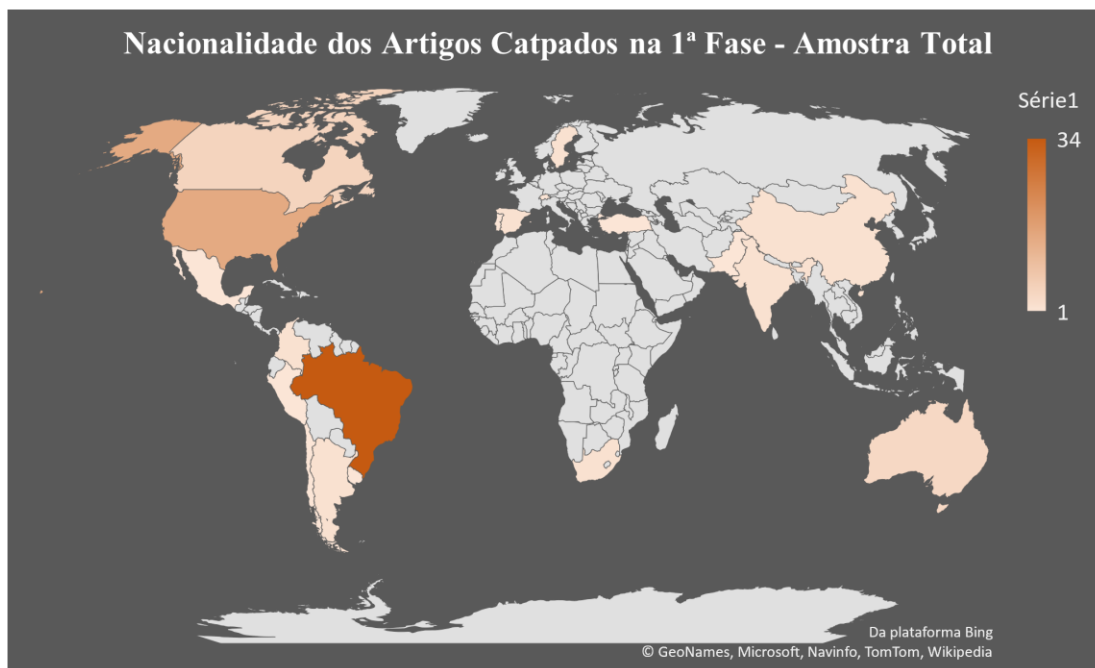
Apresenta-se em seguida os artigos separados por nação, em tabela descritiva e mapa-múndi.

Tabela 1 - Quantidade de artigos do grupo amostral total, separados por país

Países:	Quantidade de Artigos:
África do Sul:	2
Argentina:	2
Austrália:	5
Brasil:	34
Canadá:	5
Chile:	1
China:	2
Colômbia:	2
Espanha:	2
Estados Unidos	15
Índia	2
Inglaterra	1
México	1
Nova Guiné	1
Paquistão	1
Peru	1
Portugal	1
Suíça	1
Suécia	1
Turquia	1
Uruguai	1
Total:	82

Fonte: Própria autora (2020)

Figura 2 – Mapa com escala de cores por número de artigos captados de cada país – amostra total*



Construído em: EXCEL, 2020.

*Nota:

Quanto mais intensa a tonalidade, maior a representatividade no conjunto dos dados.

Fonte: Própria autora (2020).

Com a amostra, foram aplicadas as técnicas relacionadas à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Foi definida a regra de representatividade (BARDIN, 2016), ou seja, tendo em vista o grande volume de trabalhos, traçaram-se estratégias de delimitação da amostra, anteriormente descritas, constituindo-se como uma atividade de estudo exploratório, isto é, não se aplicaram hipóteses prévias à análise. Como aspectos gerais das leituras realizadas, elencam-se algumas considerações iniciais, que se apresentam como índices da análise dos dados.

Na análise dos artigos, alguns índices (BARDIN, 2016) puderam ser verificados. Os índices, compreendidos como as referências explícitas ou implícitas de uma mensagem, podem promover indicadores, que são justamente elementos que fazem inferências, ou seja, podem conduzir às respostas das perguntas previamente delimitadas (BARDIN, 2016), as quais, no contexto deste estudo, expressam-se para delimitar a questão da pesquisa. Tais índices estão no âmbito do contexto da produção dos artigos ou contexto nos quais vivem as populações abordadas pelas pesquisas (unidade de contexto) e no conteúdo que apresentam sobre as temáticas em debate (unidade de registro).

A unidade de contexto foi definida, principalmente, pelas seguintes subunidades: principal território abordado; cultura(s) territorial/territoriais referenciada(s) (campesina; urbana e campesina; indígena; quilombola etc.); e período histórico abordado.

É importante destacar que a unidade de registro escolhida para o estudo foi justamente a do “item” e, segundo Franco (2007, p. 44 - 45), “Item é a unidade de registro a ser utilizada quando um texto, um artigo literário [...] são caracterizados a partir de alguns atributos definidores”, conforme mencionado anteriormente. Assim, os artigos captados foram a matéria prima para a coleta de dados, tendo como principal característica definidora a suposta contribuição às discussões sobre educação escolar de populações rurais e, por meio de cada trabalho, foram delimitadas “subunidades de registro”, com o objetivo de definir um foco para a análise, sendo elas de ordem: temáticas; procedimentos metodológicos; campos teórico-conceituais; pareceres/conclusões (compreendidas como as contribuições que apresentam, cada um dos artigos, ao campo da pesquisa sobre educação em territórios rurais).

Dessa forma, com a análise sobre o contexto (unidade de contexto) e sobre o conteúdo (unidade de registro) dos artigos estudados na primeira fase da coleta de dados (grupo amostral total), teve-se como objetivo verificar o contexto da produção sobre educação do campo e, mais especificamente, as possíveis contribuições para as discussões sobre alfabetização e letramento na educação escolar do campo, a fim de constituir indícios para a segunda parte da análise, que se deteve apenas nos artigos que possuem orientação dialógica.

Destaca-se, também, que nas primeira e segunda etapas de análise dos artigos, respectivamente com a amostral total (ver Apêndice A) e amostral principal (ver Apêndice B), o parâmetro de elaboração dos índices foi o qualitativo, ou seja, os índices elencados não fazem referência principalmente à frequência de vezes que aparecem nos artigos, mas às inferências que conduzem, tratando-se de uma possibilidade de tratamento de dados dos estudos em Análise de Conteúdos, pois, conforme explica Bardin (2016, p. 146): “Por vezes torna-se necessário nos distanciarmos da crença sociológica na significação da regularidade”. Entretanto, para também referendar os índices e seus indicadores, foram destacados alguns padrões de frequência encontrados, quando se julgou pertinente.

Para facilitar a compilação dos dados, elaborou-se um quadro que se encontra no Apêndice C desta apresentação, no qual constam os dados verificados na análise de cada um dos artigos da amostra total, por meio de unidades definidas. Na sequência,

expressam-se as principais impressões dos indicadores verificados em cada um dos índices delimitados.

Índices sobre o contexto

O primeiro conjunto amostral teve como objetivo mensurar o campo de estudo, apresentando um panorama geral das discussões sobre educação em territórios considerados como rurais, a fim de verificar em que sentido a presente pesquisa se insere nele.

Dessa forma, os indicadores observados advêm do contexto da movimentação da pesquisa sobre educação em contextos rurais. Explica-se que, embora todos os índices apresentados a seguir expressem o contexto de movimentação do campo de estudo, alguns deles fazem referência às “unidades de contexto” (contexto abordado pelos artigos, como território geográfico; identidades culturais), e outros índices referem-se às “unidades de registro” (contidas na forma de abordar os assuntos e interpretá-los), conforme prevê as técnicas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Muitos são os fatores que determinam unidades de contexto e de registro, entretanto, foram realizados alguns “recortes”, por meio dos quais são apresentados apenas os índices que se julgaram de maior relevância para alcançar o objetivo e questão desta pesquisa.

Unidade de contexto: Índice do território rural

Com base na análise dos artigos da amostra total, verificou-se que o contexto rural parece apresentar a mesma problemática em territórios diferentes, seja tanto no âmbito nacional quanto no internacional, ou seja, a maior parte dos(as) autores(as) apontam para o campo/rural ainda como espaço de subdesenvolvimento, constituído pela presença histórica de migração das populações do campo para espaços urbanos, promovendo diminuição populacional nesses territórios.

O campo ainda é apresentado como local onde a infraestrutura social é mais precária e dificultadores - como deslocamento e falta de investimento - parecem ser uma realidade mundial. Sobre esse aspecto, apenas um artigo aponta para o rural como opção mais viável de vida (do ponto de vista econômico), apresentando deslocamento de pessoas jovens de determinados centros urbanos para localidades rurais, por apresentarem

menores custos de vida e oportunidades de trabalho, que é o caso da população imigrante no contexto norte-americano de *Wyoming* (EUA), descrito por Aurora Chang, citado no artigo (AI64) “Racializando a educação rural” (“Racialising rural education”) de Barbara Pini e Kalwant Bhopal (2017). No entanto, mesmo assim, o meio rural não aparece como primeira opção de vida da população citada, ou seja, tal população migra para regiões rurais daquela localidade por não encontrar oportunidade de trabalho nos espaços urbanos.

Segundo Green e Corbett (2013, p. 5-8, grifos nossos, tradução nossa) a crise rural é internacional:

A questão da (des)vantagem é crucial aqui. Pensar nas relações entre espaço e equidade, educação e pobreza, alfabetização e justiça social é claramente uma questão de certa urgência. Abordar o rural nesses termos é crucial. **O que está em questão é a desvantagem estrutural experimentada nas comunidades rurais, social e educacionalmente.** De maneira mais geral, porém, o desafio da pobreza rural generalizada está relacionado à degradação ambiental e ao racismo. Na América, um relatório recente (Rural Policy Matters, agosto de 2009; ver também Johnson e Strange 2005) identifica 900 distritos escolares rurais (representando 10% do total) como tendo a maior porcentagem de pobreza estudantil. Sem dúvida, cartografias semelhantes poderiam ser produzidas para outros países. Também no Canadá, a renda e o desemprego são desigualmente distribuídos, com algumas áreas rurais como o Canadá Atlântico, norte de Saskatchewan e Manitoba, por exemplo, sofrendo maior estresse (Secretaria Rural do Canadá, 2012). No caso da Austrália, o mapeamento da pobreza rural e formas associadas de desvantagem ainda é algo a ser feito. Não há dúvida, no entanto, que a pobreza rural é uma questão significativa. Levar em conta as desvantagens sociais e educacionais com relação específica à zona rural (especialmente no interior) da Austrália continua sendo importante, apesar das preocupações compreensíveis sobre estigmatização e retórica por déficit.

[...] Como espaços mais urbanizados, as localidades rurais estão profundamente conectadas e em rede. Hoje, em um mundo mais globalizado, as oportunidades que se apresentam para a educação rural transnacional e colaborativa e a pesquisa sobre alfabetização são consideráveis⁵⁰.

⁵⁰ Texto original: The question of (dis)advantage is crucial here. Thinking through the relations between space and equity, education and poverty, literacy and social justice, is clearly a matter of some urgency. Addressing the rural in these terms is crucial. At issue is the structural disadvantage experienced in and by rural communities, socially and educationally. More generally, though, the challenge of widespread rural poverty is linked with environmental degradation and racism. In America, a recent report (Rural Policy Matters, August 2009; see also Johnson and Strange 2005) identifies 900 rural schools districts (representing 10 percent of the total) as having the highest percentage of student poverty. No doubt similar cartographies could be produced for other countries. In Canada as well, income and unemployment are unevenly distributed, with some rural areas such as Atlantic Canada, northern Saskatchewan, and Manitoba, for instance, suffering greater stress (Canadian Rural Secretariat 2012). In the case of Australia, mapping rural poverty and associated forms of disadvantage is something still to be done. There is no doubt,

Assim, a Educação do Campo, em muitos casos, aparece delimitada internacionalmente em seus contextos pelos mesmos fatores limitadores, tais como: dificuldades de acesso das populações rurais à educação escolar; falta de boa infraestrutura predial das escolas, administrativa e pedagógica; falta de formação específica aos educadores e educadoras para trabalhar com educandos e educandas dos territórios rurais; questões étnico e raciais preteridas (quando deveriam ser potencializadas); falta, em sua maioria, de um currículo escolar que valorize e leve em consideração os modos de vida nos campos, nas águas e nas florestas.

Sobre esse aspecto, destaca-se, como exemplo, o importante trabalho de Şerife Koza Çiftçi e Firdevs Melis Cin⁵¹, no artigo (AI13) “O que importa para professores e comunidades rurais? Desafios educacionais na Turquia rural” (“What matters for rural teachers and communities? Educational challenges in rural Turkey”), que retrata a realidade da educação rural na Turquia e, mesmo em território e contexto bastante distintos do latino-americano, apresenta grande parte dos mesmos problemas vivenciados pela educação do campo no Brasil.

Outro trabalho significativo que ajuda na compreensão de que a realidade vulnerável vivenciada pelas populações rurais é aquela que não acontece só no Brasil, é o caso da contextualização realizada por (AI57) Motiwala (2016) no artigo “Uma discussão sobre a qualidade da educação com ênfase nos primeiros anos na Índia rural” (“A discussion of the quality of education with emphasis on early years in rural India”), no qual a pesquisadora apresenta a triste realidade vivenciada pela educação rural na Índia, com base na pesquisa “The Annual Status of Education Report” (Relatório Anual de Situação Educacional), realizada em 30 aldeias indianas selecionadas aleatoriamente, que apresentou dados, em 2014, que demonstraram fatores bastante preocupantes sobre a educação de crianças em contextos rurais na Índia, ao relatar que 71% das crianças frequentavam à escola; apenas 75,6% das escolas rurais tinham água potável e que apenas 23,6% das crianças com 6 anos dessas escolas estavam alfabetizadas. Motiwala (2016) destaca a falta de infraestrutura; falta de material didático; formação docente precária;

however, that rural poverty is a significant issue. Taking account of social and educational disadvantage with specific regard to rural (especially inland) Australia remains important, notwithstanding understandable concerns about stigmatization and deficit rhetorics. [...] Like more urbanized spaces, rural locales are deeply networked and connected. Today, in a more thoroughly globalized world, the opportunities that present themselves for transnational, collaborative rural education and literacies research are considerable.

⁵¹ ÇİFTÇİ, Şerife Koza; CİN, Firdevs Melis. What matters for rural teachers and communities? Educational challenges in rural Turkey. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, [S. l.], v., n., p. 1-16, 2017.

falta de meios de transporte escolar; denunciando total falta de planejamento e investimento público.

O artigo de (AI44) Lester (2016), “Colocando leitores(as) rurais no mapa: estratégias para a alfabetização e letramentos rurais” (“Putting rural readers on the map: strategies for rural literacy”), apresenta dados também relevantes nesse sentido, destacando que um(a) em cada quadro habitantes de localidades rurais nos Estados Unidos, de 25 a 64 anos, não possui o Ensino Médio completo, de acordo com dados de 2009 do Departamento de Agricultura dos EUA, citados pela autora (LESTER, 2016, p. 408). Apresenta também indicadores que apontam quase 20% da população rural norte-americana abaixo da linha da pobreza, em oposição a 11,45% da população em áreas urbanas, de acordo com Durham e Smith (2006), citados também por Lester (2016, p. 408). Nesse sentido, verifica-se que mesmo em um país considerado economicamente desenvolvido, a realidade das populações rurais ainda é mais vulnerável socialmente em relação às populações urbanas.

Dessa forma, a educação do campo, ou educação rural como é mais conhecida no contexto internacional, possui uma identidade que parece ser internacional, com atenção, logicamente, a algumas especificidades locais. O que se quer dizer é que existem fatores que são comuns aos espaços rurais e, no mesmo sentido, à educação do campo- educação rural em âmbito internacional. Essa modalidade educativa é marcada, portanto, por fatores contextuais como pobreza; isolamento territorial em relação a coexistência com outros equipamentos públicos, como os de saúde e assistência social; cultura marginalizada; deslocamento de população rural em idade escolar para escolas em localidades urbanas; população constituída em sua maioria por povos vinculados a identidades étnicas e raciais e culturas não hegemônicas.

Sobre o aspecto racial, verifica-se, por exemplo, que segundo dados do IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO de GEOGRAFIA e ESTATÍSTICA, 2010), existe uma população de aproximadamente 195 milhões de pessoas no Brasil, dessas, quase 30 milhões residem em localidades rurais e, desse último contingente, 3 milhões, aproximadamente, autodeclara-se negra e cerca de 16 milhões se considera parda. Portanto, o campo brasileiro também é marcado pela questão racial, embora compreende-se que o tema inter-relacionado ao estudo da ruralidade pode não ser suficientemente explorado nacionalmente. Entretanto, o aspecto de raça e etnia também não foi mensurado por essa pesquisa, haja vista as já citadas opções de “recorte” aplicadas.

Sobre a questão racial, uma importante contribuição vem do trabalho de (AI64) Pini e Bhopal (2017, p. 192), em que, por meio da análise principalmente do contexto norte-americano, argumentam que embora tenha-se construído uma imagem de que a problemática rural não tem relação com a questão racial e que o racismo seria um fenômeno urbano, a sociologia rural tem demonstrado a prevalência da discriminação racial vivenciada por vários grupos raciais, como os povos ciganos, refugiados(as), trabalhadores(as) imigrantes e indígenas, muitos deles(as) habitantes de espaços rurais, mas, embora esses estudos da sociologia tenham avançado nesse sentido, essa abordagem no campo da educação parece ser negligenciada para Pini e Bhopal (2017, p. 192).

Uma importante contribuição sobre a questão do contexto social dos territórios é o conceito de “efeito de vizinhança”, apoiado em pesquisas do Centro Social de Saúde – “Center on Society and Health” - (2016)⁵² e de Chetty, Hendren e Katz (2016)⁵³, citados no artigo de (AI34) Harrison (2017, p. 121), fundamentados em estudos da educação baseada no lugar, que tratam dos reflexos causados na qualidade de vida das pessoas e na economia intergeracional das famílias oriundas das determinações impostas pelo local onde vivem. Ou seja, lugares onde há falta de equipamentos públicos de qualidade (saúde, educação, etc), violência e outros fatores sócio-ambientais associados interferem na qualidade de vida das pessoas, pois impõem modos e histórias de vida de opressão às populações. Outro conceito importante, nesse sentido, é o conceito de “placemaking” (“criação de lugar”), citado no artigo de (AI15) Connors (2016), referindo-se ao caráter de como os espaços impactam socialmente nas comunidades que nele habitam e como, nessa perspectiva, podem ser transformados, de maneira positiva ou negativa.

Assim, expressa-se um índice sobre os territórios como fator constitutivo de identidades, essas historicamente marginalizadas, ou seja, os estudos parecem denotar a ideia de que não são os territórios que são em si marginalizados, mas as populações que vivem neles, suas histórias e modos de vida.

A questão da língua materna como idioma ou dialeto em concorrência com outras línguas (oficiais e/ou hegemônicas) também não foi um dado mensurado na análise, tendo em vista as opções de seleção nos bancos de indexação de artigos, pois

⁵² CENTER ON SOCIETY AND HEALTH. **Mapping Life Expectancy**: Detroit. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University. 2016. Disponível em: <http://www.societyhealth.vcu.edu/work/the-projects/mapsdetroit.html>.

⁵³ CHETTY, R.; HENDREN N.; KATZ L. F. The effects of exposure to better neighborhoods on children: New evidence from the moving to opportunity experiment. **The American Economic Review**, v. 106, n. 4, p. 855- 902. 2016.

excluíram-se os trabalhos que tratavam de forma mais específica de questões como, por exemplo, o ensino bilíngue. No caso de uma comunidade onde há a coexistência de mais de uma língua, as necessidades de um plano de ensino personalizado parecem mais evidentes, pois as diferentes línguas evidenciam diferentes expressões culturais. Contudo, no caso do Brasil, por exemplo, a maior parte das comunidades rurais que são constituídas por assentados(as) e pequenos(as) agricultores(as) são monolíngues, com o português como língua materna e, dessa forma, a distinção que se queria observar era a da produzida pela relação entre o contexto da cultural rural (fator geocultural) e a cultura escolar na situação de comunidades monolíngues.

Já o período histórico, em sua maioria, é o considerado atual, até mesmo por conta, também, do refinamento por tempo aplicado no momento das seleções dos trabalhos (majoritariamente, últimos cinco anos). Por isso, não se julgou pertinente mensurar esse aspecto no momento da análise contextual (Unidade de Contexto), já que não se poderia realizar comparativos com outros períodos históricos.

Por fim, destaca-se que também não se julgou necessário realizar um mapeamento descritivo do contexto apresentado por cada artigo dos aspetos socioeconômicos, tabelando-os, haja vista que alguns dados de organizações internacionais já comprovam a maior vulnerabilidade social, econômica e cultural vivenciadas pelos povos rurais no mundo, tais como os citados na apresentação deste estudo.

Levando-se em consideração que as definições pré-estabelecidas para a seleção dos artigos limitam a mensuração de alguns aspectos contextuais, destaca-se para esse índice, apenas, o indicador de vulnerabilidade social, verificado por meio da análise de que a totalidade dos artigos apresenta a moradia no contexto rural como fator potencialmente limitador à educação de qualidade, seja pela questão do distanciamento em relação aos equipamentos sociais (inclusive às escolas), seja pela questão da falta de pertinência da educação escolar rural em relação às identidades e demandas das populações camponesas, podendo-se denotar que o contexto rural é produtor de identidades culturais e sociais singulares e não hegemônicas.

Unidades de Registro

(A) Índice dos conceitos de educação em territórios camponeses

Para a delimitação desse índice, foram utilizadas como referências a(s) palavra(s) utilizada(s) nos artigos captados, por meio das quais a educação em territórios rurais é definida e que se expressam como descritores da educação campesina nas pesquisas acadêmicas.

O conceito de “educação do campo” que, no caso da pesquisa brasileira, substituiu, consideravelmente, a nomenclatura “educação rural” nas produções sobre educação em contextos rurais, principalmente a partir dos anos 2000, fundamentando-se em uma opção de mudança epistemológica, conforme apresenta o artigo de (AN22) Costa e Cabral (2016), não se apresenta como tendência internacional. Ou seja, embora tenha-se buscado por outros descritores que não fossem “Rural Education”, apareceram um número bem menor de produções, das quais, quase que na totalidade, apenas brasileiras, isto é, a produção sobre educação em assentamentos ou outras comunidades campesinas que tenham como forma de subsistência a agricultura familiar aparece quase que totalmente, no caso da produção internacional, por meio do conceito/descritor de “Educação Rural”. No caso da produção brasileira, verifica-se o uso de “educação do campo” e “educação no campo” e a opção por um ou por outro, em geral, dá-se por conta de diferentes pressupostos teóricos, conforme descrito no item da delimitação conceitual.

Outro fator importante sobre a questão do conceito de “Educação do Campo” e “Educação Rural” são dois conceitos que aparecem nos estudos internacionais, que são a “Educação Baseada no Lugar” e a “Alfabetizações e Letramentos Rurais” (este último aparece no singular e plural: “literacy” e “literacies”).

A “educação baseada no lugar” vincula-se, em certo sentido, às ideias contemporâneas da educação do campo no Brasil, pois ambas aparecem como um tipo de educação que tem como objetivo dar visibilidade aos saberes comunitários locais, relacionando-se com a necessidade de conferir conhecimentos que auxiliem na valorização, preservação e sustentação social, cultural e econômica de comunidade compostas por populações vulneráveis, sobretudo as rurais. Além disso, tem relação com a adoção de práticas educacionais que promovam o “aproveitamento” dos espaços comunitários, como espaços pedagógicos de aprendizagem, sejam eles urbanos ou rurais. Esse conceito pode ser visto, principalmente, nos artigos AI01; AI06; AI15; AI16; AI17; AI24; AI29; AI32; AI34; AI35; AI44; AI51; AI69; AI77; AI81; AI82 (ver especificações no Apêndice A).

Sobre a questão da tradução do conceito de “place-based education”, destaca-se que a pesquisadora preferiria a tradução como “educação baseada no território”, por acreditar, fundamentada nos trabalhos de Fernandes (2019), que o conceito de “território” abarca com maior propriedade as questões que delimitam os espaços geográficos (sendo eles não só espaços geográficos, mas também produtores de culturas e modos de vida singulares e, portanto, de identidades específicas); contudo, como prefere-se a palavra “place” (lugar) e não “territory” (território) nos trabalhos internacionais analisados, será utilizado no contexto deste estudo, em respeito à tradução literal do conceito, o termo “educação baseada no lugar”.

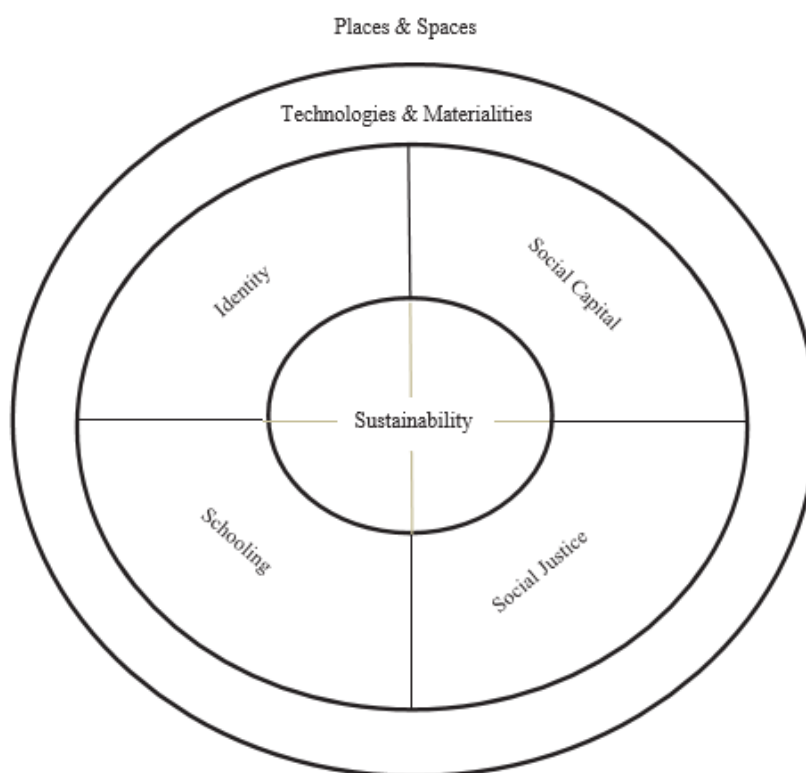
O conceito de “alfabetizações e letramentos rurais” vincula-se às discussões sobre a “educação baseada no lugar”, apresentando-se como um projeto de modelo educacional, no qual as atividades de alfabetização e letramento exploram as questões da linguagem atreladas aos fatores de ordem antropológica, isto é, à cultura, ao espaço/território e à história dos povos dos campos, das águas e das florestas, em concordância com as proposições de Fiori (2005, p. 12) de que “A pedagogia é antropologia”. A “alfabetizações-letramentos rurais” surge com as contribuições dos estudos da Pedagogia Crítica e dos chamados “Novos Estudos em Letramento⁵⁴”, conforme explica (AI17) Corbett e Donehower (2017). O conceito pode ser visto nos artigos: AI16; AI17; AI18; AI24; AI61 e AI81.

Para (AI17) Corbett e Donehower (2017), as “alfabetizações e letramentos rurais” tratam de um subcampo de estudo dentro do contexto da educação rural, definindo-se por meio de fatores relacionados a lugares e espaços singulares, conectando a escolarização e, mais especificamente, as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem de língua às questões das identidades, do capital social e da promoção da justiça social, a fim de fomentar estratégias para a sustentabilidade dos povos camponeses

⁵⁴ Os chamados “Novos Estudos do Letramento - NEL” (The New Literacy Studies – NLS) surgiram nos anos de 1980, contrapondo-se à predominância da psicolinguística nos estudos sobre a linguagem, e à de suposta supremacia da escrita em relação à oralidade, além de uma ideia de neutralidade e universalidade dos usos das línguas. Esses estudos (NEL) dedicaram-se, por exemplo, a pensar as práticas sociais de uso da linguagem ou quais letramentos são dominantes e quais são, nesse sentido, marginalizados em determinados tempos, espaços e culturas (STREET, 2003). Autores(as) como Barton (1994), Bloome (1987); Castanheira (2002); Gee (1990; 1996); Heath (1983); Kleiman (1995; 2001); Macedo (2005); Marcuschi (2001); Rojo (2006; 2001b; 2000); “Santa Barbara Discourse Group” (1994); Soares (2003; 2002), entre outros(as) citados(as) por Terra (2013, p. 46), colaboraram para o desenvolvimento dos Novos Estudos do Letramento, por meio de uma concepção do letramento como prática sociocultural. Assim, esses estudos comprovam que as comunidades, muitas vezes, possuem práticas de letramento próprias, particulares e que são socialmente importantes.

e, essa complexidade de fatores necessita ser dimensionada pelas teorias e práticas educacionais, conforme indicam Corbett e Donehower (2017, p. 08) na figura que sintetiza para ele e ela o conjunto de fatores que circunscrevem a “alfabetizações e letramentos rurais”:

Figura 3 – Esquema conceitual da Alfabetizações e Letramentos Rurais, segundo Corbett e Donehower (2017)



Fonte: Corbett e Donehower (2017, p. 8).

Na Figura 3, percebe-se que a sustentabilidade, que é social, cultural e econômica, está no centro das discussões, configurando-se como objetivo a ser alcançado pela alfabetização e letramento de comunidades rurais e que em torno dela orbitam a “Justiça Social” (“Social Justice”), o “Capital Social” (“Social Capital”), a “Identidade” (“Identity”) e a “Escolarização” (“Schooling”), englobados pelas “Tecnologias e Materialidades” (“Technologies & Materialities”).

Nos territórios rurais brasileiros, por exemplo, a taxa de analfabetismo é de 21,2%, ou seja, o dobro da média nacional, sendo que nas zonas urbanas a taxa é de 6,5%,

segundo o que apontou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em sua “Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2012), publicado em 2012 com base em dados captados em 2010. Sob tal conjuntura, pensar a sustentabilidade das populações rurais perpassa pelo domínio proficiente da língua e, certamente, esse domínio impacta diretamente na qualidade de vida das pessoas dos campos, das águas e das florestas.

Em relação ao conceito de “alfabetizações-letramentos rurais”, no sentido no qual é expresso pela pesquisa internacional, parece não haver referente na pesquisa brasileira até o momento da coleta dos dados, no âmbito dos estudos da Educação do Campo-Educação no Campo-Educação Rural.

Vale destacar que a nomenclatura “alfabetizações e letramentos rurais” foi definida nesta apresentação com base nos usos verificados de “rural literacy” e “rural literacies”, levando-se em consideração que a palavra “literacy”, em língua inglesa, pode significar aquilo que no contexto brasileiro entendemos como “alfabetização”, mas que também pode significar “letramento”. Nesse sentido, para melhor elucidar o nome, optou-se pelo uso associado na tradução em língua portuguesa apresentada neste trabalho, traduzindo “rural literacy” como “alfabetização e letramento rural” e, embora seja utilizada por vezes no singular, expressa em si, como fator inerente, as múltiplas práticas discursivas e formas de ensinar e aprender a linguagem das populações camponesas.

Lembrando-se que, no contexto atual brasileiro, o conceito de “alfabetização” é mais comumente utilizado com referência à capacidade de entendimento sobre o processo de representação escrita da palavra, relacionado à capacidade de escrever e ler palavra/frases/textos; “letramento”, por sua vez, tem sido utilizado mais comumente em referência à habilidade de produzir textos com diferentes funções sociais (SOARES, 2003), mas, conforme abordado no item de delimitação teórica-conceitual da pesquisa, não se pode ser alfabetizado(a) sem ser letrado(a).

Dessa forma, expressa-se um índice de diversidade conceitual no campo da pesquisa em educação do campo no Brasil, por meio de conceitos/descriptores diversos, que, conforme relatado no item de delimitação conceitual, expressa a diversidade de aportes teóricos de cada um dos usos internacionalmente. Contudo, existe certa estabilização no uso do descritor “rural education”, com dois importantes conceitos associados definidos pelo descritor/conceito “Place-based Education” e, no caso dos

estudos sobre linguagem, também se encontra o descritor/conceito “Rural Literacies” (ou “Rural Literacy”).

Para demonstrar as opções de uso conceitual de cada artigo captado, apresenta-se a seguinte tabela:

Tabela 2– Conceitos utilizados para nomear a educação de populações rurais utilizados predominantemente por cada artigo

Continua

Contextos: ⁵⁵	Uso conceitual:	
	Educação do Campo	Educação Rural
Brasil	AN07; AN08; AN11; AN12; AN14; AN19; AN21; AN22; AN27; AN28; AN30; AN31; AN36; AN37; AN38; AN40; AN41; AN42; AN43; AN46; AN47; AN49; AN54; AN56; AN59; AN60; AN62; AN63; AN67; AN70; AN71; AN72; AN76	AN20
Total nacional	33	01
África		AI10; AI74
América Latina		AI02; AI03; AI04; AI23; AI52; AI53; AI78; AI79
América do Norte		AI01; AI05; AI09; AI15; AI16; AI17; AI18; AI24; AI29; AI33; AI34; AI44; AI50; AI51; AI55; AI61; AI64; AI66; AI68; AI77; AI80; AI81; AI82

⁵⁵ Para delimitação do contexto, usou-se como base o local onde a coleta de dados ocorreu e, no caso das pesquisas bibliográficas e/ou conceituais, usou-se o país no qual está a instituição em que o(a) pesquisador(a) principal se vincula.

Tabela 2 – Conceitos utilizados para nomear a educação de populações rurais utilizados predominantemente por cada artigo

Contextos:	Uso conceitual:	Contextos:
	Educação do Campo	Educação Rural
Ásia		AI25; AI39; AI45; AI57; AI58;
Europa		AI13; AI26; AI48; AI69; AI75;
Oceania		AI06; AI32; AI35; AI65; AI73
Total contexto internacional		48
Totais (nacionais e internacionais)	33	49
Total geral de artigos classificados		82

Fonte: Própria autora (2020).

Alguns estudos ligados ao conceito/descriptor “Educação Baseado no Lugar” parecem não fazer referência direta à questão da ruralidade, pois no bojo das discussões vinculadas a esse conceito, nem sempre o rural pode ser o espaço de estudo, haja vista que se trata de uma linha de estudos em educação vinculada aos aspectos dos territórios e de identidades territoriais em sua diversidade, sejam eles rurais ou não. Entretanto, como internacionalmente a opção predominante é pelo conceito “Rural Education” e todos os artigos captados com esse descriptor (“place-based education”) são internacionais, para fins de classificação, tais trabalhos (AI01; AI06; AI15; AI16; AI17; AI24; AI29; AI32; AI34; AI35; AI44; AI51; AI69; AI77; AI81; AI82) foram colocados na coluna da “Educação Rural”.

Em relação ao conceito de “Alfabetizações e Letramentos Rurais” (como em: AI16; AI17; AI18; AI24; AI61 e AI81) entende-se que se trata de um subcampo vinculado à “Educação Rural” e, por isso, os trabalhos que usam esse termo de forma privilegiada também foram colocados na coluna da “Educação Rural”, lembrando-se que todos os trabalhos captados com esse descriptor (que foi utilizado também de forma isolada no

momento da seleção nos bancos de dados) são internacionais e, levando-se em consideração que internacionalmente usa-se o termo “Rural Education”, conforme já mencionado, não há vinculação desse conceito com o termo de “Educação do Campo”, conforme apontado na Tabela 3.

Por fim, destaca-se que o único artigo brasileiro captado que faz uso do termo “Educação Rural” o faz em perspectiva histórica, assim, entende-se que não há uma opção teórica-conceitual para uso desse termo, mas sim uma opção técnica, já que na época estudada nesse caso não se fazia uso ainda do termo “Educação do Campo” no Brasil, que passa a ocorrer apenas na década de 1990 e, principalmente, a partir dos anos 2000. Nesse sentido, verifica-se, atualmente, a preferência da pesquisa brasileira pelo termo “Educação do Campo”, em contraposição à pesquisa internacional que prefere o termo “Educação Rural”.

(B) Índice temático: os temas aos quais os estudos estão associados

Os temas principalmente abordados foram divididos em blocos, podendo ser visualizados na tabela subsequente.

Assuntos como processos de ensino e aprendizagem (questões gerais de didática), políticas públicas educacionais e movimentos sociais são as temáticas mais presentes no conjunto de artigos captados, mas existe grande diversidade de temas. Entretanto, destaca-se que não se pode afirmar que se trata de uma tendência geral de movimentação da área de estudos da educação do campo, tendo em vista as opções por seleção dos trabalhos científicos nos bancos de indexação, haja vista que a mensuração temática (quantitativo por tema) não foi um dos objetivos na delimitação das opções de coleta, tendo-se buscado coletar artigos que apresentassem ao conjunto amostral uma diversidade de assuntos e perspectivas que, eventualmente, pudessem colaborar para apresentar um panorama geral dos estudos sobre essa modalidade educativa, e que pudessem colaborar para pensar, globalmente, o ensino e aprendizagem de língua em escolas do campo, assim, a análise desse índice é qualitativa e não quantitativa.

Tabela 3 – Divisão por temáticas dos artigos captados na primeira fase

Continua					
Principais temáticas às quais os artigos se vinculam:					
Contextos:	Processos de ensino e de aprendizagem⁵⁶	Impactos de políticas públicas educacionais (ou da falta delas) e Movimentos Sociais	Formação de professores(as) na educação básica e ensino superior	Revisões bibliográficas; contextualizações históricas e discussões conceituais	Totais por região:
Brasil	AN7; AN30; AN46; AN60; AN62; AN71; AN76	AN8; AN19; AN20; AN21; AN28; AN37; AN38; AN40; AN41; AN42; AN43; AN49; AN54; N56; AN59; AN63; AN67; AN70.	AN11; AN47	AN12; AN14; AN22; AN27; AN31; AN36; AN72.	34
Total nacional (amostra Brasil)	07	18	02	07	
África	AI10; AI74				02
América Latina	AI23; AI52; AI79	AI2; AI3; AI4	AI78	AI53	08
América do Norte	AI5; AI15; AI16; AI24; AI29; AI33; AI44; AI55; AI61; AI68; AI77; AI81; AI82.	AI50	AI1; AI34; AI51.	AI9; AI17; AI18; AI64; AI66; AI80	23

⁵⁶ O item comporta questões gerais sobre didática, como: processos de ensino e aprendizagem; uso de tecnologias e materiais de suporte didático; abordagens sobre interculturalidade na escola; relação escola-família; entre outros temas.

Tabela 3 – Divisão por temáticas dos artigos captados na primeira fase

Principais temáticas as quais os artigos se vinculam:					
Contextos:	Processos de ensino e de aprendizagem⁵⁷	Impactos de políticas públicas educacionais (ou da falta delas) e Movimentos Sociais	Formação de professores(as) na educação básica e ensino superior	Revisões bibliográficas; contextualizações históricas e discussões conceituais	Totais por região:
Ásia	AI25; AI58	AI13; AI39; AI45; AI57			06
Europa	AI26; AI69	AI75		AI48	04
Oceania	AI6; AI32; AI35; AI73		AI65		05
Total contexto internacional	26	09	05	08	48
Totais gerais (nacionais e internacionais)	33	27	07	15	82

Fonte: Própria autora (2020)

Conforme verificado no artigo de (AI66) Gretel Riveraa, Maria Riveraa e Jose M. Diaz-Puentea (2015), que justamente dedicam-se a analisar a movimentação dessa área de estudo internacionalmente, há maior presença de discussões atreladas aos estudos étnico-raciais e de gênero e, ainda, saúde. Outro aspecto de importância é o caráter local das pesquisas em educação do campo brasileiras, que, conforme destacado por (AI66) Gretel Riveraa, Maria Riveraa e Jose M. Diaz-Puentea (2015), a África e América Latina escrevem sempre com base em seu próprio contexto, fato, no caso do contexto da produção brasileira, também comprovado no presente estudo, já que 100% dos artigos analisados para essa apresentação publicados por pesquisadores(as) brasileiros(as) possuem como tema central problemáticas nacionais, sem também estabelecer relações com o contexto internacional da produção científica em educação do campo-educação rural.

⁵⁷ O item comporta questões gerais sobre didática, como: processos de ensino e aprendizagem; uso de tecnologias e materiais de suporte didático; abordagens sobre interculturalidade na escola; relação escola-família; entre outros temas.

Sobre o fator da não consideração da pesquisa internacional na produção nacional no campo de estudos em educação do campo-educação rural, logicamente, trata-se de uma percepção que não pode ser generalizada. No entanto, parece ser uma tendência, já que de todos os resumos lidos dos 193 artigos coletados na primeira etapa da revisão bibliográfica, no caso dos artigos brasileiros, nenhum deles tinha como tema problemáticas internacionais e, ao ler os 34 artigos que corresponderam à amostra do Brasil, verificou-se que, embora os(as) autores(as) façam uso ora ou outra de autores(as) internacionais para fundamentar suas proposições, nenhum dos(as) pesquisadores(as) abordam o contexto da produção científica internacional em educação do campo-educação rural para situar a sua própria pesquisa dentro dele.

Notou-se, ainda, na pesquisa em Educação do Campo a presença histórica dos movimentos sociais na participação na educação para as populações do campo, fato verificado nas pesquisas da América-Latina e Europa. Tal presença faz-se na luta pelo acesso e pela qualidade da educação do campo, mas também na contribuição na delimitação das políticas educacionais, em aspectos da infraestrutura e diretrizes pedagógicas. Essa presença pode ser vista nos artigos: AI04; AI26; AN31; AN37; AN40; AN43; AN46; AI52; AN54; AN62; AN67; AN72 (ver especificações no Apêndice A). No contexto brasileiro, destaca-se, nos trabalhos acadêmicos analisados, a atuação do MST (Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem-Terra) no desenvolvimento das políticas públicas nacionais acerca da educação do campo.

Assim, o índice temático é delimitado, sobretudo, por uma preocupação do campo de estudos em educação do campo-educação rural que se volta à busca por tentar compreender como essa educação é concebida histórica e teoricamente, e no âmbito das práticas pedagógicas, das políticas públicas pelas quais se materializa, além da procura por entender qual seria um “melhor-fazer” para essa educação. Portanto, em síntese, as duas preocupações centrais dessas pesquisas são: superar as dificuldades educacionais impostas pela urbanização, que gera concentração das políticas sociais nos centros urbanos e a adoção de uma educação que melhor atenda às identidades e demandas das populações camponesas.

C) Índice das contribuições: o que os artigos apresentam como contribuição ao campo de estudo da educação do campo

Inicialmente, destaca-se que as principais contribuições de cada artigo estão mensuradas no Apêndice C, no item “Principais Contribuições” e, com base nestas contribuições, como aspectos de maior relevância, julga-se necessário ressaltar:

A Pedagogia da Alternância aparece como organização e metodologia escolar viável para sanar problemas relacionados às dificuldades de formação escolar por parte de comunidades isoladas, principalmente em relação à acesso vinculado às dificuldades de deslocamento. As pesquisas sobre a educação por alternância foram verificadas no contexto latino-americano e europeu. A educação por alternância aparece em (AN27) Ferrari e Ferreira (2016); (AN41) Kuhn (2016); (AI52) Miano e Corro (2018); (AN54) Molina (2015) e (AN72) Silva (2015).

Além das experiências em alternância (que pode ser considerada um tipo de educação semipresencial), em âmbito internacional, verificaram-se trabalhos que buscam pensar as tecnologias da informação, como ferramentas para sanar os problemas gerados pela distância de comunidades isoladas em relação aos centros urbanos e, sobre esse aspecto, destacam-se os trabalhos de (AI10) Botha e Herselman (2015) sobre a África do Sul; o de (AI58) Nedungadi, Mulki e Raman (2018), estudo que buscou apresentar tecnologias para minimizar os problemas educacionais da Índia rural; o de (AI29) Fischer (2016) sobre as visitas e interações de aprendizagem virtuais como propostas à superação das distâncias no contexto rural estadunidense; (AI61) Panos (2016) que apresenta uma análise sobre a prática de um professor que propõe atividades como escrita diária em um blog, conversas pelo *Skype* com pessoas de outros países, vídeos de notícias sobre a escola e correspondências por e-mail para potencializar as práticas de ensino de língua. Os recursos tecnológicos também são recomendados por (AN54) Molina (2015) para o contexto da formação de professores(as) do campo no Brasil.

A existência de turmas multisseriadas também aparece na pesquisa em educação do campo-educação rural nos âmbitos nacional e internacional, configurando-se como uma realidade nessa modalidade educacional. Sobre as turmas multisséries, destaca-se a contribuição de (AI75) Smit *et al.* (2015), que apresentam algumas estratégias que mostram a coexistência, em uma mesma turma, de educandos(as) de várias idades e níveis escolares como fator positivo, com potencialidade para ampliação dos níveis de aprendizagem por meio de planos de ensino individualizados e maior intercâmbio de conhecimentos entre os(as) educandos(as). Os artigos que abordam a multisseriação são:

AN47; AN70 e AI75⁵⁸. A multisseriação costuma ser encarada, em geral, como medida menos prejudicial do que o fechamento e nucleação de escolas rurais, mas não ideal ou com potencial pedagógico, nesse sentido, o artigo (AI75) de Smit *et al.* (2015) faz um interessante contraponto.



Em relação à produção de material didático para a educação do campo, os trabalhos encontrados, em sua maior parte, discutem o tema constatando que os livros continuam a apresentar atividades que pouco estabelecem conexões mais profundas sobre os conteúdos escolares regulares e os saberes e práticas locais, como é o caso dos artigos AI05; AN60 e AN71. Nesse sentido, destaca-se o caso (AN60) de Oliveira (2017), que se debruça sobre a produção de livros didáticos apresentados para as escolas do campo brasileiras por meio do PNLD Campo (Programa Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo – Brasil), sendo verificada pela pesquisadora uma inadequação das atividades pedagógicas propostas nos materiais à realidade, cultura e história dos povos dos campos. Alguns trabalhos, de significativa relevância, propõem livros literários ou paradidáticos que tratem da realidade rural ou propõem a criação de livros personalizados; como se verifica em AI69; AI73; AI77 e AI82 que indicam o uso de livros didáticos, paradidáticos ou literários culturalmente relevantes ao contexto rural.

As pesquisas apontam, de maneira geral, independentemente da temática que abordam, para a necessidade de que a educação escolar do campo esteja mais vinculada aos modos de vida das populações camponesas, do ponto de vista do atendimento às especificidades operacionais de acesso à educação e/ou à necessidade de estabelecimento de estratégias pedagógicas que tornem essa educação mais comprometida com os modos de vida e tradições dos povos camponeses, promovendo conhecimento científico, com respeito, valorização e preservação do conhecimento tradicional como socialmente importante. As pesquisas também apontam para a necessidade de auxiliar essas populações a pensar em estratégias de sustentabilidade social, ou seja, de desenvolvimento econômico e manutenção de seu patrimônio histórico e cultural para as futuras gerações. Essa perspectiva encontra-se na totalidade dos trabalhos analisados. Nesse sentido, a maior parte dos trabalhos captados indicam, diretamente ou implicitamente, teorias e/ou práticas que consideram possuir potencialidade para minimizar ou sanar os fatores limitadores aos processos educacionais vivenciados por essa população, conforme se verifica no mapeamento a seguir:

⁵⁸ Em todos os casos que são citadas a numeração indicativa de um artigo do conjunto amostral, as suas especificações bibliográficas podem ser verificadas no Apêndice A desta apresentação.

Tabela 4 – Estudos que indicam perspectivas em metodologias em Educação do Campo

Continua

Contextos:	Metodologias em Ed.C. ⁵⁹		Apresentam discussões conceituais, históricas ou conjecturais, sem indicação diretas de estratégias práticas		
					
Influência freiriana ⁶⁰	Possui influência dos estudos freirianos:	Outras perspectivas:	Possui influência dos estudos freirianos:	Outras perspectivas:	
					
Brasil	AN19; AN21; AN30; AN46	AN11; AN20; AN27; AN28; AN41; AN42; AN47; AN49; AN54; AN62; AN71; AN72	AN12; AN31; AN38	AN07; AN08; AN14; AN22; AN36; AN37; AN40; AN43; AN56; AN59; AN60; AN63; AN67; AN70; AN76	
Totais nacionais (amostra Brasil)	04	12	03	15	
África		AI10		AI74	
América Latina	AI23	AI02; AI52;		AI03, AI04; AI53 AI78; AI79;	
América do Norte	AI01; AI16; AI17; AI18; AI24; AI29; AI33; AI44; AI51; AI61; AI77; AI81; AI82	AI55; AI68; AI80	AI09; AI15; AI34;	AI05; AI50; AI64; AI66;	

⁵⁹ Estudos que indicam aportes teóricos e suas respectivas estratégias pedagógica práticas, e que apresentam modelos de práticas avaliadas como bem-sucedidas e/ou indicam teorias para subsidiar a prática docente; ou seja, estudos que propõem, explicitamente, metodologias de ensino em Educação do Campo (EdC).

⁶⁰ Em relação à influência dos estudos freirianos nos artigos analisados, ver Apêndice C e, nesta mesma seção, a seguir, expõe-se tabela com escala de influência (Tabela 5).

Tabela 4 – Estudos que indicam perspectivas em metodologias em Educação do Campo

Contextos: ↓	Metodologias em Ed.C.⁶¹		Apresentam discussões conceituais, históricas ou conjecturais, sem indicação diretas de estratégias práticas	
Influência freiriana⁶² →	Possui influência dos estudos freirianos:	Outras perspectivas:	Influência freiriana⁶³ →	Possui influência dos estudos freirianos:
Ásia		AI13; AI39; AI58		AI25; AI45; AI57
Europa	AI69	AI26; AI75		AI48
Oceania	AI06; AI32, AI35	AI73		AI65
Totais contexto internacional	18	12	03	15
Totais (nacionais e internacionais)	22	24	06	30
	46 (correspondente a 56%)		36 (correspondente a 43%)	
Total geral	82			

Fonte: Própria autora (2020).

Mesmo os artigos que não se dedicaram, explicitamente, a promover reflexões sobre perspectivas metodológicas para a Educação do Campo, em geral, tratam de aspectos correlacionados que, implicitamente, também acenam para a necessidade de criação de práticas educacionais específicas, em atenção à necessidade de adequação curricular às identidades e demandas rurais.

Desse grupo (amostra geral), escolheram-se as contribuições dos trabalhos com influência das teorias freirianas ou de outros autores(as) que são considerados por Aubert

⁶¹ Estudos que indicam aportes teóricos e suas respectivas estratégias pedagógica práticas; apresentam modelos de práticas avaliadas como bem-sucedidas e/ou indicam teorias para subsidiar a prática docente; ou seja, estudos que propõem, explicitamente, metodologias de ensino em Educação do Campo (EdC).

⁶² Em relação à influência dos estudos freirianos nos artigos analisados, ver Apêndice C e, nesta mesma seção, a seguir, expõe-se tabela com escala de influência (Tabela 5).

⁶³ Em relação à influência dos estudos freirianos nos artigos analisados, ver Apêndice C e, nesta mesma seção, a seguir, expõe-se tabela com escala de influência (Tabela 5).

et al. (2016) como aqueles(as) de base comunicativa-dialógica, para compor o grupo amostral principal, apresentado na seção posterior. Conforme verifica-se na Tabela 5, esses trabalhos compõem a maior parte de estudos com proposições diretas às práticas pedagógicas em educação escolar.

(E) Índice teórico: impressões sobre as abordagens teóricas utilizadas

Como fundamentações teóricas, observou-se uma grande diversidade. No contexto da produção brasileira, foram verificadas as contribuições dos estudos do materialismo histórico (como em: AN37; AN38; AN40; AN42; AN43; AN45; AN47; AN62; AN63 e AN76); da educação dialógica (compondo os 28 artigos que integram o segundo e principal grupo amostral e, nesse caso, destacam-se as contribuições de Paulo Freire – ver Apêndice B); os estudos que fazem uso das contribuições do filósofo Boaventura de Souza Santos (AN22; AN31; AN38; AN46), entre outras. No Brasil, verificou-se que alguns autores e autoras contemporâneos são constantemente referenciados, por sua relevante produção científica na pesquisa nacional em Educação do Campo, como Roseli Salete Caldart; Miguel González Arroyo e Mônica Molina Castanha.

Sobre a produção internacional, foi verificada uma ampla diversidade. Destaca-se o caso dos estudos freirianos, que aparecem tanto no contexto brasileiro, quanto internacional, sendo referenciado, por exemplo, nas proposições teórico-metodológicas vinculadas aos conceitos de “educação baseada no lugar” e das “alfabetizações e letramentos rurais”.

Não foi realizada uma mensuração teórica aprofundada da amostra total, pois uma parte significativa dos artigos, conforme pode-se verificar no Apêndice C, não declara explicitamente as teorias nas quais as proposições se apoiam e, nesse sentido, julgou-se inviável realizar o mapeamento teórico desses estudos, assim focou-se na produção com base dialógica, levando-se em consideração o objetivo e a questão desta pesquisa. A presença da educação de base dialógica foi verificada em 28 trabalhos, que compuseram o segundo grupo amostral, conforme apresentado na tabela a seguir.

Explica-se que em relação aos dados sobre as opções metodológicas adotadas por cada artigo, embora esses dados estejam dimensionados no quadro exposto no Apêndice C com a amostra total, serão utilizados apenas os oriundos da análise da amostra

principal, para melhor validar as proposições apresentadas por cada trabalho que integra o segundo e principal conjunto amostral.

Tabela 5 – Análise da influência de autores(as) de base comunicativa-dialógica nos artigos da amostra total.

Escala de Variação – Influência da educação dialógica nos artigos analisados				
Contextos: ⁶⁴	E3*	E2*	E1*	Totais:
Brasil	AN12; AN19; AN21; AN30; AN31; AN38; AN46			
Total nacional (amostra Brasil)	07			07
África				00
América Latina	AI23			01
América do Norte	AI1; AI17; AI24; AI33; AI34; AI82	AI15; AI16; AI29; AI44; AI51; AI61; AI77; AI81	AI09	15
Ásia				00
Europa	AI69			01
Oceania	AI35	AI6; AI18; AI32		04
Totais do contexto internacional	09	11	01	21
Totais gerais (nacionais e internacionais)	16	11	01	28 ⁶⁵

**Legenda das escalas:*

E3 – Possui a teoria freiriana como um dos referenciais, com citações diretas (mesmo que também faça uso de outros(as) autores(as) de base não comunicativa);

E2 – Possui como referencial teorias influenciadas pela obra de Paulo Freire, contudo, sem citação direta desse autor ou de outros(as) autores(as) com fundamentação comunicativa-dialógica de primeira linha. Considera-se aqui os estudos da Educação Baseada no Lugar (Place-based Education) e Alfabetização e Letramentos Rurais (Rural Literacies);

E1 – Possui como referencial outros(as) autores(as) da aprendizagem dialógica e não propriamente Freire, com citações diretas, tais como: Lev Vygotsky; Mikhail Bakhtin; Jürgen Habermas, entre outros(as).

E0 – Possui como referencial teorias de base não-comunicativas.

Fonte: Própria autora (2020)

⁶⁴ Para delimitação do contexto, usou-se como base o local onde a coleta de dados ocorreu e, no caso das pesquisas bibliográficas e/ou conceituais, usou-se o país no qual está a instituição na qual o(a) pesquisador(a) principal se vincula.

⁶⁵ Os artigos não descritos não acusaram valor nesta escala de variação.

Outras considerações

Verificou-se, conforme anteriormente apontado, que a pesquisa nacional tem a aparente tendência de não “olhar” para a pesquisa internacional e o contrário não parece ser verdade, embora a pesquisa internacional, aparentemente, não costume se remeter à pesquisa brasileira com frequência, isso no que se refere ao movimento do campo de pesquisa sobre Educação do Campo-Educação Rural, e não propriamente aos referenciais teóricos. Mais especificamente, dos 34 estudos nacionais analisados nenhum deles analisa ou se refere à produção internacional, enquanto que, dos 48 artigos internacionais analisados, 4 citaram a pesquisa em Educação do Campo-Educação Rural brasileira, constituindo-se pelos trabalhos: (AI66) “Um olhar sobre a educação rural segundo os discursos científicos da última década” (“A gaze on rural education according to scientific discourses during the last decade”), de Gretel Riveraa, Maria Riveraa e Jose M. Diaz-Puentea⁶⁶, um artigo espanhol; (AI52) “Temáticas, geografías e debates no campo da pedagogia da alternância” (“Temáticas, geografías y debates en el campo de la pedagogía de la alternância”), de María Amalia Miano e Erik S. Lara Corro⁶⁷, argentino; (AI64) “Racializando a educação rural” (“Racialising rural education”), de Barbara Phini e Kalwant Bhopal, australiano⁶⁸, os quais se dedicam justamente a promover estudos bibliográficos; e, por último, (AI51) “Preparando Educadores(as) em Serviço para Ensinar Letramentos Críticos e Baseados em Lugares” (“Preparing Preservice Educators to Teach Critical, Place- Based Literacies”), de Anna Mendoza, um artigo canadense, que realiza um estudo de caso, no qual se solicitou, como atividade escolar e de pesquisa científica, a estudantes universitários(as) a criação de um plano de aula para uma comunidade indígena brasileira, em situação hipotética, a fim de testar conhecimentos sobre a educação baseada no lugar.

⁶⁶ RIVERA, Gretel; RIVERA, Maria; DÍAZ-PUENTE, José M. A gaze on rural education according to scientific discourses during the last decade. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Atenas/Grécia, n. 197, p. 1684 – 1689, 2015.

⁶⁷ MIANO, María Amalia; CORRO, Erik S. Lara. Temáticas, geografías y debates en el campo de la pedagogía de la alternancia. **Revista de Investigación Educativa**, v. 27, p. 60-89, jul./dez. 2018.

⁶⁸ PHINI, Barbara & BHOPAL, Kalwant. Racialising rural education. **Race Ethnicity and Education**, [S. l.], v. 20, n. 2, p.192-196, 2017.

4.3. A Categorização do Primeiro Conjunto Amostral

Com base na análise dos índices e de seus principais indicadores, foi elaborado o quadro a seguir, para melhor ilustrar como se chegou as categorias da análise:

Quadro 1 – Indicadores: dados de maior relevância proveniente de cada índice

Continua

Unidades de contexto: (Marcadores geoculturais e socioeconômicos).	Unidades de Registro:			
	Índice Conceitual (movimentação no campo de pesquisa)	Índice Temático	Índice de Contribuições	Índice Teórico – influência dos estudos freirianos
✓ Contexto marcado por vulnerabilidade social, econômica e cultural; ✓ Culturas contra hegemônicas.	✓ Contexto brasileiro: Educação do Campo (conceito predominante com base em opção teórica); ✓ Contexto Internacional: Educação Rural.	✓ Estudos são consensuais em indicar a necessidade de adoção de práticas administrativas e pedagógicas personalizadas às identidades e demandas rurais.	✓ Os estudos indicam necessidade de adoção de estratégias administrativas e pedagógicas que levem em consideração os aspectos das identidades rurais, para tal analisam e propõem estratégias ⁶⁹ ; ✓ Estudos indicam subcampo de pesquisa específico dedicado aos estudos sobre alfabetização e letramentos de populações camponesas, destacando a necessidade de personalização das práticas de ensino e aprendizagem da língua nos planos de ensino em contextos rurais.	✓ Estudos de base freiriana parecem demonstrar significativa contribuição para as discussões sobre metodologias de ensino em alfabetização e letramento de populações camponesas. ⁷⁰

⁶⁹ Estas estratégias são descritas na seção seguinte.

⁷⁰ Este indicador é mais bem analisado em seção posterior, na análise da amostra principal.

Quadro 1 – Indicadores: dados de maior relevância proveniente de cada índice

Unidades de contexto: (Marcadores geoculturais e socioeconômicos).	Unidades de Registro:		
	Índice Conceitual (movimentação no campo de pesquisa)	Índice Temático	Índice de Contribuições
↓	↓		
Indicação de Territórios rurais como constitutivas de identidades particulares	Indicação da necessidade de adoção de “Metodologias Educacionais Rurais”		

Fonte: Própria autora (2020).

Analisando os índices e indicadores apresentados anteriormente, pôde-se verificar que, no caso da produção brasileira, existe uma preocupação em mensurar possibilidades de processos de ensino e aprendizagem nessa modalidade e avaliar as políticas públicas em educação do campo das últimas duas décadas. A produção brasileira parece demonstrar uma preocupação em entender e dar indicações sobre possibilidades de educação do campo, com perspectiva da construção de um projeto nacional de educação voltada às populações de territórios campestres, meio a uma multiplicidade de visões teóricas conceituais, como se pode verificar no quadro localizado no Apêndice desta apresentação (Apêndice C).

Em relação à produção internacional, dá-se também por meio das mesmas problemáticas, verificando-se, em sua maioria, uma preocupação com o acesso à educação de qualidade, caracterizando a educação do campo ainda como território de maior precarização material, quando comparada à educação de localidades urbanas. Destacam-se as produções vinculadas aos estudos das “alfabetizações e letramentos rurais” na busca por configurar um tipo de ensino de língua que esteja engajado na luta pela permanência e sobrevivência das populações dos campos, das águas e das florestas em seus territórios geográficos ancestrais. Os estudos das alfabetizações e letramentos rurais são especialmente significativos, pois estão diretamente ligados à indagação orientadora da pesquisa, porque justamente propõe-se a pensar as práticas de ensino e aprendizagem de língua, em contextos territoriais campestres, e surgem com base nos estudos freirianos.

Como consonância entre os estudos, portanto, destaca-se o apontamento pela necessidade de adaptação curricular em escolas de localidades rurais, já que iniciativas governamentais ainda são escassas nesse sentido, a fim de atender às especificidades culturais e auxiliar essas comunidades a pensar sua sustentação social e cultural.

Dessa forma, embora com diferentes temáticas e aportes teórico-metodológicos, um importante indicador observado é que todos os artigos apresentam os territórios como um dos aspectos constituidores da identidade das pessoas, promovendo modos de vida singulares, ou seja, fazem a defesa de uma educação “do campo” - “do rural”, pensada “para o campo” e, tais aspectos, precisam ser levados em consideração pela organização escolar, segundo os autores e autoras dos artigos analisados.

Assim, na perspectiva da educação do rural-educação do campo, os trabalhos científicos analisados anunciam a necessidade de pensar teorias e práticas específicas para o ensino de populações que vivem em espaços rurais ou que têm modos de vida relacionados à ruralidade, porque estão mais vulneráveis do ponto de vista do acesso à educação e à socialmente justa, devido à opção histórica de urbanização das cidades e esvaziamento das demais localidades, com a desvalorização do trabalho no campo, nas águas e nas florestas e das culturas presentes nesses lugares. Nesse caso, uma educação socialmente justa é aquela que leva em consideração (conhecendo, promovendo e valorizando) as identidades rurais e auxilia na resolução de demandas dessas populações camponesas.

Fundamentando-se na análise dos atributos dos artigos coletados na primeira etapa, interpretando os índices que puderam ser apreendidos e os seus respectivos indicadores, definiram-se, *a posteriori*, com uso das técnicas da Análise de Conteúdo denominada de “milha” (BARDIN, 2016), ou seja, quando as categorias emergem após a análise dos dados e não previamente a eles. Assim, foram observadas duas categorias pelas quais a Educação do Campo demonstra ser delimitada nacional e internacionalmente e que dão base para o contexto desta pesquisa: 1) territorialidades rurais como constitutivas de identidades e demandas sociais particulares; 2) metodologias educacionais rurais; que são apresentadas a seguir:

1) *Territórios rurais como constitutivos de identidades e demandas sociais particulares*

A Educação do Campo é marcada por fatores relacionados aos “territórios”, porque as populações camponesas relacionam-se com os lugares onde vivem de forma singular, pois seus territórios são compreendidos como locais de vida em completividade (moradia; trabalho/subsistência; tradições culturais). O território também impacta socialmente nos modos e qualidade de vida, assim, no caso dos territórios rurais, as populações destas localidades apresentam-se como mais vulneráveis em relação a algumas mazelas sociais específicas, quando comparadas às populações urbanas, como o fator de acesso à educação escolar e qualidade da educação escolar recebida.

Os territórios, dessa forma, são promotores de identidades específicas e são marcados pela interculturalidade, ou seja, por diferentes culturas em distintos territórios, que se manifestam por formas de viver singulares (assentados/as; acampados/as; pequenos agricultores/as; caiçaras; ribeirinhos/as; etc.).

Nesse sentido, a questão do território e das culturas camponesas insere-se no contexto da geopolítica e geoeconomia mundial. Veja-se, por exemplo, o caso educacional: as populações camponesas têm acesso mais dificultado à educação escolar em vários locais do mundo e esse fator vincula-se a uma opção política e econômica sobre como se tratam os distintos territórios. Portanto, a geopolítica e geoeconomia definem as políticas de educação escolar e essas precisam ser vistas, principalmente, sob a perspectiva da justiça/equidade social, ou seja, da igualdade de oportunidade de escolarização a todas as parcelas populacionais, independentemente de onde e como vivam.

Para Fernandes (2019, p. 2, grifos nossos):

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da **multidimensionalidade territorial**, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção. [...]
As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades.

O espaço rural, portanto, é o da diversidade, marcado por tendências internacionais, mas também por especificidades locais; nesse sentido, o território rural não pode ser visto como simples oposto do urbano/metrópole, mas sim como espaço multidimensional como argumenta Fernandes (2019, p. 2), que compõe uma organização social singular, como destacam Donehower, Hogg e Schell (2007), citados por Green e Corbett (2013). Por isso, não existe um campo, mas muitos campos, muitos “rurais”, são várias geografias territoriais e humanas, como espaços da interculturalidade, seja no âmbito nacional, quanto internacional, marcados por aspectos geográficos, históricos, econômicos, culturais e linguísticos distintos.

A esse respeito, Donehower, Hogg e Schell (2011), citado por Green e Corbett (2013), destacam que “o rural” precisa ser entendido não apenas com base na questão do lugar geográfico, mas também como espaços de culturas e, sob essa perspectiva, dada a virada pós-moderna e ao surgimento de novas formulações e problemáticas mundiais, o entendimento do “rural” precisa ser visto por meio de um conceito de “pós-ruralidade” para Green e Corbett (2013), ou seja, de um novo entendimento sobre o rural.

A categoria da educação do campo (território) é determinada, dessa forma, pela pressão de forças sociais hegemônicas, ou seja, forças que incentivam modos de viver urbanos, em detrimento dos rurais, que determinam modos de viver eurocêntricos, em detrimento de todos os outros, que forcem à economia liberal em detrimento de outras formas de organização econômica e que, nesse sentido, estando a educação escolar vinculada historicamente às tradições de educação europeias (influenciada por forças de adequação aos padrões hegemônicos históricos de educação escolar), a Educação do Campo-Educação Rural tenta ser, nacional e internacionalmente, um modelo de escolarização que atenda educandos e educandas de territórios, culturas e, muitas vezes, relações econômicas não hegemônicas, almejando colocar em prática processos de ensino e aprendizagem também não hegemônicos e não homogêneos, porque em alguns aspectos a igualdade de ações significa a recusa ao atendimento às especificidades e, assim, à negação de direitos. Portanto, os trabalhos analisados clamam pela igualdade de acesso, com as diferenças que garantam o direito a uma educação que se preocupe e colabore para o viver rural com dignidade.

Fernandes (2019, p. 4), fundamentando-se em Lefebvre (1991), explica que “É importante esclarecer que território é espaço geográfico, mas nem todo espaço geográfico é território”, ou seja, nem todo espaço é social enquanto materialização da existência humana e, portanto, lugar de relações materiais e imateriais e, dessa forma, pode ser

considerado também território político, marcado por ideias e ideologias. Nesse sentido, quando o espaço é território (lugar de relações humanas materiais e imateriais), possui caráter multidimensional: “Essas qualidades dos espaços desafiam os sujeitos que neles vivem e pretendem compreendê-los. O espaço é multidimensional, pluriescalar ou multiescalar, em intenso processo de completibilidade, conflitualidade e interação” (FERNANDES, 2019, p. 4).

Em relação ao conceito de identidade que se faz uso neste trabalho, esse apoia-se nas proposições de Paulo Freire, já que a identidade cultural é conceito fundamental na obra freiriana. Freire (1983) inicia sua proposta de alfabetização destacando a importância de que as primeiras reflexões de “leitura do mundo” e “leitura da palavra” precisam relacionar-se com as noções de natureza e cultura, porque Freire compreendia que ao se dar conta de a pessoa humana como ser da cultura, o(a) educando(a) tem a oportunidade de compreender o seu fator interferidor(a) na natureza, capaz de fazer história, de promover e de mudar relações sociais.

Freire (1983; 2005) elabora suas propostas pedagógicas com base em suas reflexões sobre a cultura, que se expressa no conceito de identidade cultural e, sob tal perspectiva, cria o conceito de “invasão cultural” (imposição de modos de vida, de pensar e de agir) e “síntese cultural” (contato ético e respeitoso entre as diferentes identidades culturais).

Na obra freiriana, o conceito de identidade relaciona-se também ao de “alteridade”. Para Freire (1983; 2005; 2014), a construção das identidades dá-se intersubjetivamente, assim, constitui-se o próprio “eu” e “o(a) outro(a)”. Esse conceito (identidade) em Freire, vincula-se, segundo Trombetta (2010, p. 34), a um tipo de “alteridade ética”, em defesa de que as pessoas se coloquem em exercício de alteridade na busca pela compreensão do(a) outro(a), principalmente dos(as) oprimidos(as), assim, “[...] o eu só consegue alcançar a sua humanidade se reconhece no outro o direito de ser em toda a sua dignidade de pessoa” (TROMBETTA, 2010, p. 35). Para Freire, não se alcança uma sociedade justa e fraterna sem aceitar o outro em suas diferenças e, nesse sentido, insere-se a proposta de “diálogo dialógico” de Freire (1983; 2005; 2014;), ou seja, diálogo que se dá intersubjetivamente, no exercício de alteridade, de reconhecimento e respeito às identidades humanas.

O conceito de identidade, para Freire (1983; 2005; 2013a; 2014), tem relação, ainda, com o conceito de “unidade na diversidade”, ou seja, reflexão e ação que tem como finalidade o fortalecimento coletivo, em que se é assegurado o direito às diferenças, mas

criam-se consensos para fortalecer as lutas sociais. Dessa maneira, por exemplo, os(as) acampados(as) de movimentos de luta por reforma agrária estabelecem consensos na luta com os moradores(as) de favelas, dos movimentos de luta por acesso à moradia e reforma urbana, pois uma coisa os une: a luta de classes, daqueles(as) que são oprimidos(as) historicamente pelas elites políticas e econômicas. Faz-se importante explicar que, para Freire (2013a), a “unidade na diversidade” pode ser feita com “diferentes conciliáveis”, mas não com “diferentes antagônicos”, pois com quem nega deliberadamente a humanidade do(a) outro(a), quem oprime de forma consciente e maldosa, o diálogo não é possível e, assim, só cabe o enfrentamento.

Por fim, a “identidade” tem relação com o conceito de “historicidade”, pois Freire (2013a) compreende que as pessoas se constituem como seres da História, primeiramente como seres do “local” e depois do “universal” (FREIRE, 2013a, p. 41) e, assim, criando e sendo criados pela cultura, no delinear, no fazer cotidiano da História, os seres humanos se constituem. Para Freire (2013a, p. 45):

A Terra da gente é sua geografia, sua ecologia, [...], mas é também o que mulheres e homens fazemos dela. Como organizamos sua produção, como fazemos História, sendo por ela feitos e refeitos, como instituímos sua educação, como criamos sua cultura, sua comida e ao gosto dela nos fixamos. A Terra da gente envolve também o processo de luta por sonhos diferentes, às vezes antagônicos, como os de suas classes sociais. Minha Terra não é afinal uma abstração.

Dessa maneira, Freire (2013a) compreende que o futuro é algo pré-dado, a ser construído no presente, não de forma ingênua, mas crítica, rejeitando posturas deterministas, com esperança nas possibilidades que guiam para a luta. À Educação, dessa maneira, cabe à promoção da reflexão para a ação de processos de enfrentamento à invasão cultural, criando e fortalecendo relações de síntese cultural em unidade na diversidade, que caminham para um tipo de “revolução cultural” (FREIRE, 2005).

Destaca-se, ainda, as contribuições de Castells (2008) para pensar o conceito de “identidade”, um autor que também dá base teórica aos estudos da aprendizagem dialógica, e que compreende a identidade como:

[...] fonte de significado e experiência de um povo.

[...]

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela

memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religiosos” (CASTELLS, 2008, p. 22 - 23).

Castells (2008, p. 24) reconhece que as identidades são multifacetadas e, mais, que são construídas em contextos marcados por relações de poder, assim, divide o processo de constituição identitária em: (1) **identidade legitimadora**, que é introduzida pelas instituições dominantes com o objetivo de ampliar sua dominação; (2) **identidade de resistência**, adotada por pessoas pertencentes a grupos sociais historicamente estigmatizados e que buscam resistir e sobreviver em seus modos de vida não hegemônicos; e (3) **identidade de projeto**, quando as pessoas constroem identidades capazes de promover transformação social e é, portanto, uma identidade de enfrentamento (não só de sobrevivência, mas de busca pela ruptura em prol de justiça social). A identidade de projeto dá-se em torno de pessoas que têm princípios comuns, que agem por meio da comunicação. Para Castells (2008), os movimentos relacionados às identidades territoriais (geoculturais) muitas vezes de autodefesa são uma das principais resistências ao unilateralismo dos modos de vida impostos pelo sistema capitalista e, por meio dessa concepção, sob o viés dialógico, entende-se que a educação escolar pode se inserir como apoio na construção de identidades de projeto.

2) *Metodologias Educacionais Rurais*

Existe um consenso nos estudos da educação do campo, conforme pôde-se verificar na análise dos artigos (nos índices e indicadores que cada um deles apresenta), sobre a necessidade de construção de recursos e metodologias didático-pedagógicas particulares, personalizadas à educação em contextos rurais, na premissa de que os territórios rurais produzem identidades e demandas singulares e, portanto, entende-se que a educação em territórios rurais precisa moldar-se às especificidades locais. Isso não quer dizer que esses estudos apresentem uma recusa pelo trabalho de uma base curricular comum, mas sim destacam a necessidade da coexistência com uma base diversificada, que possa dar conta de abordar, valorizar e potencializar as identidades locais e pensar nas problemáticas dos meios rurais.

Embora a educação do campo-educação rural, em nível internacional, anseie por práticas escolares que atendam às comunidades rurais com igual oportunidade de acesso e qualidade de ensino, valorizando e preservando a cultura local, além de fomentar

estratégias para sustentabilidade futura dessas comunidades, essas pesquisas ora fazem tais proposições, no caso do conjunto amostral analisado, no contexto neoliberal vigente, ou seja, propõem-se a pensar como essas comunidades podem sobreviver no modelo econômico atual, ora, em contrapartida, é posta como educação para contestação dos modelos econômicos hegemônicos.

A comunidade internacional parece estar mais preocupada com a questão do acesso e de qualidade da educação escolar às comunidades rurais, diferente de alguns estudos no âmbito nacional, que apontam para além da questão do acesso e qualidade com atendimento às especificidades, pois acenam também para a fundação de um tipo de escola que seja capaz de formar educandos(as) que contestem o modelo econômico vigente, propondo novas formas de organização social, que promovam maior justiça social, conforme as proposições de Arroyo, Caldart e Molina (2011) e também conforme pode-se verificar nos artigos nacionais que têm os movimentos sociais como objeto de estudo. Entende-se que essa característica da pesquisa nacional se deva a importante influência dos estudos do materialismo histórico dialético, fundamentados na obra do filósofo Karl Marx. Faz-se importante destacar que os estudos do materialismo-histórico influenciaram a obra de Paulo Freire e outros(as) autores(as), como Vygotsky e Bakhtin.

Destaca-se que a opção deste trabalho é pela transformação, ou seja, guia-se pela compreensão de que o atual sistema socioeconômico não proporciona uma vida digna à maior parte das pessoas e que, portanto, é preciso um movimento que guie a sociedade para a sua superação e, nesse sentido, compreende-se que a Educação pode dar importante contribuição.

Os primeiros indicadores

Por meio da análise das duas categorias elaboradas e que apresentam o contexto da educação do campo estudado, entende-se que a Educação do Campo está, portanto, fortemente suscetível à “invasão cultural”, conceito freiriano que se constitui como uma das quatro características da opressão antidialógica, atuando juntamente com a conquista, a divisão e a manipulação (FREIRE, 2005, p. 157-191).

Freire assim define seu conceito de “invasão cultural”: “[...] a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a esses sua visão do mundo, enquanto lhe freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. [...] A

invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação” (FREIRE, 2005, p. 173).

Gustsack assim define o conceito de “invasão cultural” criado por Paulo Freire:

A invasão cultural tem lugar no mundo na medida em que as relações entre pessoas e sociedades desenvolvem-se a partir de matrizes não dialéticas ou antidialógicas, gerando dominação e dependência de umas sobre outras. [...] Sendo afastadas de sua identidade cultural, as pessoas da sociedade invadida tenderão a adotar os valores daquelas que pertencem à cultura que as domina, procurando andar, vestir, falar, ser como elas. [...] É importante lembrar que, em um mundo globalizado, múltiplas formas de dominação cultural emergem a cada dia. Por isso, as sociedades precisam atentar para o desenvolvimento de suas expressões culturais autênticas (GUSTSACK, 2010, p. 233 - 234).

Sob as forças constantes da invasão cultural, as comunidades camponesas do Brasil e do mundo, principalmente as constituídas por pequenos(as) agricultores(as), acampados(as) e assentados(as) da reforma agrária, ribeirinhos(as), caiçaras, indígenas e quilombolas, deveriam vislumbrar na Educação do Campo uma aliada para a constituição de estratégias de fortalecimento, preservação e continuidade dessas comunidades e de seus modos de vida e tradições culturais. Dessa maneira, entende-se, que a educação do campo precisa praticar a Teoria da Ação Dialógica (FREIRE, 2005).

Para Vasconcelos e Brito (2006, p. 128), a “invasão cultural” da qual fala Paulo Freire, “É própria da ação antidialógica e representa o extermínio sistemático ou assistemático de quem é invadido naquilo que tem de mais próprio: a sua forma de ver o mundo e como concebê-lo”. De acordo com Freire, “Os lares e as escolas [...] funcionam, em grande maioria, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros *invasores*” (FREIRE, 2005, p. 176, grifos do autor).

Para o enfrentamento da Teoria da Ação Antidialógica, que se baseia na conquista, divisão para manter a opressão, manipulação e invasão cultural, Freire (2005) propõe uma “ação cultural dialógica”, que precisa prolongar-se em uma “revolução cultural”, orientada pela Teoria da Ação Dialógica, que se fundamenta na colaboração, união, organização e síntese cultural (FREIRE, 2005, p. 191 – 213).

Na medida em que a educação do campo-educação rural está vulnerável à “invasão cultural”, entende-se que precisa conectar-se à “Teoria da Ação Dialógica” (FREIRE, 2005, p. 191 - 213). A “Teoria da Ação Dialógica” (FREIRE, 2005) propõe-se a ser a teoria freiriana para superação da condição de opressão de grupos historicamente

subjugados, por meio da união, colaboração e organização dos(as) pela história excluídos(as), com o exercício da “síntese cultural”, ou seja, da problematização crítica da própria condição humana, das relações e práticas sociais e desenvolvimento de ações coletivas para superação das realidades opressoras.

Gustsack (2010, p. 373 - 374) destaca que a “síntese cultural” pode ter início com um processo de tematização, ou seja, de conhecimento profundo da realidade na qual as pessoas estão inseridas e problematização dela, portanto, “A síntese cultural, proposta por Paulo Freire, tem a ver com a conscientização, com o ser-estar no e com o mundo, com “[...] a consciência crítica de que não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis ação e reflexão (1982, p. 82)” (GUSTSACK, 2010, p. 374). Destaca-se que esse processo de conhecimento e problematização da realidade precisa ser feito para, com e pelas pessoas, coletivamente.

Entende-se, dessa forma, que a Educação do Campo precisa levar em consideração o seu papel de promoção da “ação dialógica” e, para tal, precisa buscar elementos que a promovam.

Com os estudos realizados e indicadores verificados até o momento, compreende-se que alguns fatores devam ser levados em consideração na produção de estratégias didáticas para alfabetização de educandos(as) da Educação do Campo, a fim de que se garantam as necessárias elaborações curriculares e didáticas em atenção às especificidades, para a promoção de estratégias para o enfrentamento da invasão cultural e outras problemáticas vivenciadas pelas populações camponesas, sendo, em síntese:

(A) Conhecer profundamente a localidade, sua história e cultura, assim o(a) educador(a) precisa realizar uma abrangente investigação dos diversos fatores que constituem a comunidade. Essa é a primeira ação proposta por Freire (1983) em sua metodologia de alfabetização, ou seja, o conhecimento profundo do universo do(a) educando(a). Além dos aspectos da “antropologia e sociologia local”, no caso do componente de ensino de língua, foco do presente estudo, é preciso conhecer a “linguística local”, ou seja, as práticas discursivas, conhecer que tipos de discursos, orais e escritos, circulam na comunidade e pensar, posteriormente, quais podem ser potencialmente importantes para aquele contexto, buscando refletir e criar estratégias para estabelecer conexões entre o currículo comum e o diversificado, elaborado por meio do conhecimento humano historicamente acumulado e os conhecimentos e saberes locais (faz-se importante destacar que dentre os saberes locais também se encontram saberes científicos).

Sobre esse aspecto, entende-se que essas informações devam constar no Projeto Político e Pedagógico da escola, apresentando um diagnóstico a todo novo educador e educadora que chegar à escola do campo, pois, para Veiga (2001, p. 57), “Pensar o projeto político-pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e sua função social. [...] Sendo assim, o projeto da escola é ação consciente e organizada, porque é planejada tendo em vista o futuro”. Entretanto, compreende-se que esse diagnóstico precisa ser também realizado individualmente por cada educador(a), a fim de que ele(a) possa conferir às suas próprias impressões de acordo com o componente curricular que irá ensinar e seus distintos grupos de educandos(as).

Nesse sentido, explica Green e Corbett (2013), que o conjunto de estudos sobre alfabetização e letramentos rurais estão ligados à necessidade de pensar a importância do contexto do(a) educando(a) na sua aprendizagem, não de forma abstrata e genérica, mas compreendendo que as formas mais significativas e poderosas de aprendizagem são aquelas que envolvem as pessoas em situações e problemas reais, começando com as questões locais, conforme também afirma Flecha (1997). Dessa forma, conhecer a comunidade, suas especificidades e problemas reais (educacionais e outros aspectos sociais que possam ser limitadores), é necessário como primeiro passo para pensar os planos de aulas. No caso do componente de ensino de língua, por exemplo, é preciso pensar em questões como as práticas textuais familiares estabelecidas, as formas de comunicação locais, interesses, inclinações, anseios, expectativas e necessidades comunicativas, pois, nessa perspectiva, pensar as questões locais, estabelecendo relações com as questões mundiais, pode ser mais produtivo para o processo de aprendizagem. Esse movimento serve para a posterior ampliação dos conhecimentos dos educandos e educandas, ou seja, falar sobre a cultura e demandas locais não quer dizer ficar aderido a ela (FREIRE, 1983; 2014).

Para Green e Corbett (2013), portanto, os estudos em alfabetizações e letramentos rurais estão conectados ao conceito freiriano de “palavramundo” (FREIRE, 2008), ou seja, a palavra contextualizada, produto e produtora da cultura, história, economia, geografia humana, e é nesse sentido que a palavra precisa ser ensinada, por meio da tríada “palavra-texto-contexto”. Assim, nas palavras de Freire:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma

certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2008, p. 20).

Schmidt (2017) também relaciona as proposições da educação baseada no lugar com o conceito de “leitura do mundo” de Paulo Freire (2005).

Analisando a escala de influência dos estudos freirianos nos artigos captados para o conjunto amostral total, percebe-se a relevância dos trabalhos de Freire e das teorias que nele se basearam para pensar a educação do campo e, dessa forma, a alfabetização e letramento de populações camponesas, quando vinculada à teoria dialógica, faz-se compromissada não só com denunciar as mazelas sociais, mas, consciente delas, pretende promover transformação social, mesmo que seja em âmbito individual e comunitário, entendendo que não se faz grandes mudanças nas estruturas sociais, políticas e econômicas, se não se conscientiza e empodera primeiro as pessoas, as comunidades, em âmbito local (FREIRE, 2005).

Além disso, compreende-se que é preciso melhorar a vida das pessoas no “aqui e agora”, ou seja, esquiva-se de concepções que defendem a ideia de que primeiro se deve fazer uma mudança macrossocial, como pré-condição para qualquer outro tipo de mudança, afinal, as pessoas vivem no “hoje” e qualquer mudança que transforme a vida delas para melhor com certeza é significativa, mesmo que por hora seja apenas em âmbito individual ou na comunidade local, compreendendo tal ação não como situação para a acomodação, mas para o empoderamento para o agir futuro;

(B) Realizar a mensuração dos aspectos operacionais, ou seja, qual é a infraestrutura para o ensino, isto é, quais são os suportes que podem ser utilizados pelo(a) educador(a) para potencializar a aprendizagem e, eventualmente, sanar problemas relacionados às especificidades locais, como, por exemplo, a questão do difícil deslocamento para outros locais. Nesse sentido, as novas tecnologias da informação e comunicação podem ser grandes aliadas, como destacado nos artigos citados que estudam o uso de tecnologias em/para escolas rurais;

(C) Buscar promover a sustentabilidade social comunitária, isto é, promover ações educacionais que possam colaborar para que a comunidade pense em maneiras de garantir o seu próprio desenvolvimento e sobrevivência (econômico e cultural), assim, entende-se que temas como os que abarcam a geopolítica e geoeconomia precisam estar presentes no currículo escolar de todos os componentes escolares. Entende-se, ainda, que é necessário levar os educandos e educandas à reflexão também não só sobre como

sobreviver dentro do modelo econômico liberal, mas se esse modelo pode garantir a existência futura dessas comunidades. Nessa perspectiva, o artigo de (A18) Corbett (2010) apresenta importante reflexão no sentido de destacar a importância dos estudos da sociologia e da antropologia para as discussões sobre a educação nos contextos rurais.

Com base naquilo que pôde ser apreendido na primeira fase da pesquisa, retomando-se a questão inicialmente delineada, que foi **“Como os estudos, fundamentados teoricamente em autores(as) que compõem a base teórica da “aprendizagem dialógica”, aparecem na pesquisa em Educação do Campo - Educação Rural em âmbito nacional e internacional e quais são (ou quais podem ser) suas relevâncias para pensar a alfabetização e letramento de educandos e educandas de escolas do campo brasileiras, em contextos territoriais rurais de assentamentos de reforma agrária e outras comunidades camponesas que tenham como fonte de subsistência a agricultura familiar?”**, verifica-se que se conseguiu dar um passo importante com a primeira fase da coleta de dados e composição do primeiro grupo amostral, pois conferiu elementos para o início da construção da resposta almejada.

Percebe-se, por meio das categorias e primeiras impressões geradas pela pesquisa, que existe um significativo campo de estudos sobre alfabetização e letramento que levam em consideração a questão dos territórios como configuradores de práticas comunicativas e, no mesmo sentido, pensam em potenciais utilizações de conhecimentos linguísticos para a preservação e promoção social, cultural e econômica dessas parcelas da população que vivenciam modos de vidas não hegemônicos.

Dessa maneira, as práticas escolares precisam ajudar a promover a linguagem como ferramenta de valorização e preservação da identidade, da história, da cultura, promovendo o pensar crítico e a capacidade argumentativa e, ainda, podem ajudar a pensar formas de desenvolvimento social local, como estratégias de sustentação no mundo contemporâneo das populações dos territórios rurais.

Os estudos sobre alfabetização e letramento nos espaços camponeses, principalmente aqueles ligados à “REAL - Rural Education and Literacies Research Network” (CORBETT; GREEN, 2013), ajudam a pensar que é importante conhecer e valorizar as práticas discursivas que se dão nesses espaços, mas, além disso, pretendem refletir sobre um conjunto de conhecimentos linguísticos que pode auxiliar essas populações em sua luta diária pela sobrevivência cultural e econômica e esses estudos serão mais bem apresentados na próxima seção.

No item que segue, apresenta-se a análise mais detalhada do conjunto de artigos que compõem o escopo principal da pesquisa, pensada, principalmente, com base nas contribuições que apresenta ao campo dos estudos em alfabetização e letramento em escolas do campo, fundamentada na educação dialógica.

5. ANÁLISE DOS ARTIGOS DO SEGUNDO GRUPO AMOSTRAL (AMOSTRA PRINCIPAL)

Nesta seção, apresenta-se a análise do conjunto amostral de dados principal, dando destaque às contribuições das perspectivas dialógicas e às discussões sobre alfabetização e letramento de populações camponesas.

5.1 A amostra principal: mapeando possíveis contribuições da pesquisa em Educação do Campo com fundamento dialógico às discussões sobre alfabetização e letramento de populações rurais.

Nesta seção, apresentam-se os artigos captados para a composição do segundo grupo amostral, com aplicação das técnicas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e da Metodologia Comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006), para o tratamento e análise do grupo de dados principal da pesquisa, a fim de atingir o objetivo elencado e a resposta à indagação orientadora do presente estudo científico.

Ressalta-se que esse grupo amostral foi selecionado com base na escala de influência da filosofia e pedagogia freiriana e da educação dialógica verificada em cada um dos trabalhos acadêmicos analisados, apresentada em seção anterior (Tabela 5).

Primeiramente, serão apresentados indicadores e categorias elaborados com base na análise de índices de verificação próprios da Análise de Conteúdo, com foco nos pareceres indicados pelos pesquisadores e pesquisadoras, aqui compreendidos como as contribuições apresentadas por cada artigo. Em seguida, expõe-se a aplicação da Metodologia Comunicativa, com a mensuração de fatores excludentes e transformadores à alfabetização e letramento em comunidades camponesas.

5.2 A análise dos dados – Os artigos e seus índices e indicadores de análise

Conforme descrito na apresentação da metodologia deste estudo, após realizar a primeira captação de artigos, fez-se uma segunda depuração, construindo-se um segundo grupo amostral. Assim, captou-se para esse grupo todos os trabalhos que apresentaram alguma influência da educação dialógica. Nota-se, com o escalonamento de níveis de influência da obra de Paulo Freire e de outras perspectivas dialógicas nesses artigos (Tabela 05 da seção anterior), que uma parte é constituída por estudos em que se verifica

que Freire consta nas bibliografias, portanto, com referências diretas e em outra parte, embora não haja citações diretas, os estudos possuem influência de perspectivas teóricas que possuem - como uma de suas bases - a obra de Paulo Freire. Há um único artigo escalonado (AI9⁷¹) que não possui qualquer influência da obra de Paulo Freire (direta ou indireta), mas tendo em vista que possui influência de uma perspectiva comunicativa (AUBERT *et al.*, 2016), que é o interacionismo simbólico⁷², manteve-se o trabalho no grupo amostral principal. Percebe-se, portanto, que entre os autores e autoras de perspectiva dialógica, Paulo Freire é o mais referenciado dentre os estudos da educação do campo-educação rural.

Para a constituição desse segundo grupo de amostra, portanto, optou-se pelos estudos que revelaram alguma influência das teorias dialógicas, ou seja, todos os trabalhos acadêmicos selecionados para a segunda fase foram escolhidos porque possuem alguma relação com as teorias da educação dialógica, porque apresentam todos ou a maior parte destes fatores: (A) acreditam na possibilidade de ampliação dos níveis de aprendizagem dos educandos e educandas, mesmo em contextos desiguais (contra hegemônicos e socialmente vulneráveis); (B) acreditam na possibilidade de transformação social por meio do diálogo e da educação que se dá na *práxis*, como reflexão para a ação (assim, a escola não é só um aparelho ideológico que reflete às opções das políticas econômicas e governamentais, há também alguma possibilidade de ruptura); (C) acreditam na necessidade de engajamento político-social no ato de ensinar, incentivando a necessidade de ensino de conhecimentos instrumentais e também sociais, apostando na valorização das identidades culturais e no desenvolvimento da criticidade como ferramentas para a inserção consciente nos fatos sociais; (D) compreendem que as aprendizagens ocorrem nas inter-relações, intersubjetivamente; (E) fazem uso, ou possuem influência, da teoria do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire ou de outros(as) autores(as) de base comunicativa-dialógica (AUBERT *et al.*, 2016).

⁷¹ BIDDLE, Catharine; AZANO, Amy Price. Constructing and Reconstructing the “Rural School Problem”: A Century of Rural Education Research. **Review of Research in Education**, [S. l.], v. 40, p. 298 – 325, mar. 2016.

⁷² Em síntese, explica-se que o interacionismo simbólico nasce com os estudos da chamada psicologia social e no caso dos estudos da aprendizagem dialógica traz as contribuições principalmente do filósofo George H. Mead, tendo como foco de análise as interações sociais mediadas pelos significados que produzem, ou seja, pelas relações simbólicas. Para Mead, segundo Aubert *et al.* (2016, p. 92), os pensamentos e ações são produto das interações sociais mediadas pela linguagem, assim, a mente se desenvolve por meio das relações e atividades interpessoais. Nesse sentido, segundo as contribuições desse campo teórico aos temas da educação, as interações que se dão na escola e as ações que são geradas por ela em seu entorno, assim como as expectativas e ações que o próprio educador e educadora estabelece com os educandos e educandas, podem ser potencialmente agentes de transformação de relações desiguais.

Os índices elencados a seguir foram verificados devido à relevância e, em alguns casos, também à frequência que aparecem nos estudos analisados, baseados principalmente nas conclusões/contribuições de cada trabalho selecionado do conjunto amostral principal. Os indicadores que são apresentados nesta seção referendam e ilustram os pareceres já expostos no estudo da amostra total contidos na seção anterior, contudo, têm como objetivo aprofundar um pouco mais a análise sobre as contribuições para, posteriormente, centrarem-se na verificação dos fatores excludentes e transformadores à alfabetização e letramento em comunidades camponesas, apoiando-se nas técnicas da Metodologia Comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006).

Unidade de Contexto:

O índice de contexto de maior relevância, nesta etapa da análise, assim como na etapa anterior, demonstra ser o do contexto territorial abordado, referente ao país de origem dos trabalhos. Como se pode notar no quadro geral com os dados brutos (ver Apêndice C), a América do Norte aparece com a maior concentração de trabalhos produzidos que se apresentaram como potencialmente significativos às discussões sobre o ensino de língua em contextos rurais captados para este trabalho de pesquisa (13 estudos, no total, compondo quase 50% da amostra principal).

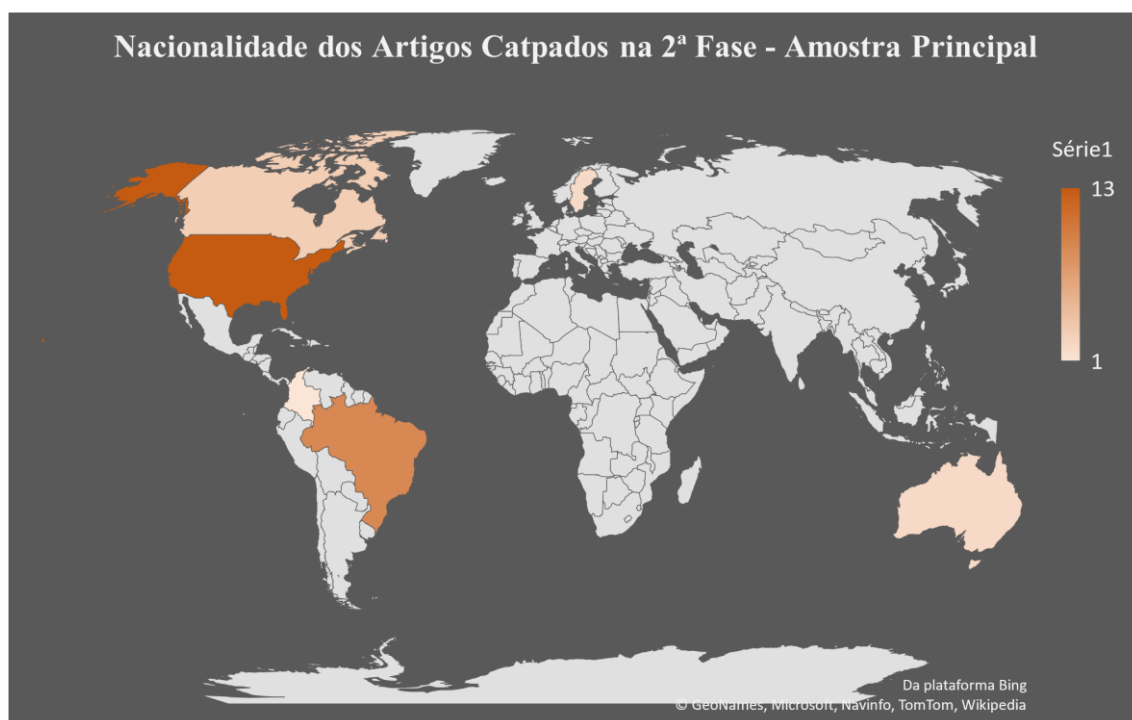
O fato se deve à publicação de trabalhos ligados a dois importantes subcampos de pesquisa, sendo o da “Educação Baseada no Lugar” e da “Alfabetizações e Letramentos Rurais”, os quais apresentaram contribuições para se pensar a prática educativa em comunidades rurais, possuindo relação com as teorias da educação dialógica.

Na tabela e mapa que são apresentados na sequência, ilustra-se o contexto de produção dos artigos captados, por nacionalidade.

Tabela 6 - Quantidade de artigos do grupo amostral principal separados por país

Nacionalidades:	Quantidades:	Artigos:
Austrália	2	AI06; AI32; AI35
Brasil	7	AN12; AN19; AN21; AN24; AN30; AN38; AN46
Canadá	3	AI18; AI51; AI82
Colômbia	1	AI23
Estados Unidos da América	13	AI01; AI09; AI15; AI16; AI17; AI24; AI29; AI33; AI34; AI44; AI61; AI77; AI81
Suécia	1	AI69
Total:		28

Fonte: Própria autora (2020).

Figura 4 - Mapa ilustrativo com escala de cores por número de artigos captados de cada país - amostra principal

Construído em: EXCEL, 2020.

*Nota:

Quanto mais intensa a tonalidade, maior a representatividade no conjunto dos dados.

Fonte: Própria autora (2020).

Unidade de registro:

Como unidade de registro, escolheu-se, nesta fase, o índice de contribuição; ou seja, a análise dos pareceres, conclusões e principais proposições indicadas por cada

artigo foi privilegiada, as quais pudessem denotar ideias, potencialmente significativas para pensar a alfabetização e letramento de populações rurais. Esse índice foi verificado com: (A) caracterização temática das contribuições; (B) subcampos de estudos aos quais estão relacionados e com os quais colaboram; e (C) caracterização das estratégias educacionais, segundo os objetivos que almejam alcançar.

A) Índice de caracterização temática das contribuições

Com a análise, três indicadores principais surgiram após a verificação das temáticas que podem ser encontradas, em cada um dos pareceres dos artigos captados nos bancos de indexação. Nesse sentido, ao estudar os trabalhos captados, verificou-se que:

- A grande maioria dos artigos (21 trabalhos: AI1; AI6; AI16; AI18; AN19; AN21; AI23; AI24; AI29; AN30; AI32; AI33; AI35; AI44; AN46, AI51; AI61; AI69; AI77; AI81 e AI82) apresentam (A) estratégias educacionais em contextos rurais em seus pareceres;
- Um pequeno conjunto (03 artigos: AI09; AI15; AI34) demonstra os impactos das políticas sociais e educacionais territoriais na vida das comunidades, pensando o papel da educação escolar com base em tal conjuntura;
- Um terceiro conjunto (03 artigos: AN12; AI17; AN31) com estudos que apresentam discussões teóricas e conceituais em educação do campo- educação rural;
- Um único (AN38) artigo apresenta um estudo sobre uma política pública educacional aplicada à educação do campo.

Mesmo os artigos que não se detém, diretamente, a propor estratégias de ensino em territórios rurais, denotam uma preocupação em pensar sobre um modelo educacional específico às comunidades camponesas, composto por um conjunto de teorias e práticas pedagógicas personalizadas, no sentido de serem pensadas, especificamente, a essas populações.

Esses trabalhos que compõem a amostra principal mostram uma preocupação que vai além de definir conceitos ou denunciar falta de acesso à educação de qualidade, existe uma preocupação em pensar e propor estratégias didáticas aos educadores e educadoras de contextos rurais, ou seja, há uma preocupação no âmbito da metodologia

de ensino. Portanto, há, na totalidade dos artigos estudados nesta fase - explícita ou implicitamente - uma preocupação metodológica ao pensar a educação em contextos rurais, indicando a ideia da necessidade de adoção de um tipo de metodologia de ensino e aprendizagem específica às populações camponesas. Esse indicador já foi verificado na seção anterior, na análise da amostra total.

B) Índice de caracterização teórico-conceitual das contribuições: os subcampos de estudos

É sabido que quase todos os trabalhos (com exceção apenas do artigo AI09), por opção de captação para composição do segundo grupo amostral, possuem alguma relação com as teorias freirianas, apresentando-as como um referencial explícito (usando obras de Paulo Freire, com citações diretas) ou implícito (usando teorias que tiveram como uma das bases teóricas os estudos freirianos).

Verificou-se que dos 28 trabalhos selecionados para a amostra principal, 11 trabalhos (AI1; AI6; AI15; AI29; AI32; AI34; AI35; AI44; AI69; AI77; AI82) apresentavam explicitamente, como principal referencial ou referencial de apoio, os estudos denominados de (A) “Educação Baseada no Lugar”, compondo, portanto, um importante indicador teórico-conceitual. Do conjunto de artigos, outros 07 trabalhos apresentam os estudos denominados de (B) “Alfabetizações e Letramentos Rurais, conciliados explicitamente, ou seja, com menção direta (AI18; AI24; AI51), ou não (AI16; AI17; AI61; AI81) com os estudos da “Educação Baseada no Lugar”. Levando-se em consideração, portanto, que os estudos da Alfabetizações e Letramentos Rurais também têm como uma de suas bases os estudos da Educação Baseada no Lugar, esse grupo, composto por 19 trabalhos, expressa-se como a maioria dos trabalhos, trazendo significativa contribuição para se pensar o ensino de língua às populações residentes em territórios rurais.

C) Índice de contribuições segundo a caracterização das estratégias educacionais com base nos objetivos que almejam alcançar

Conforme pode ser verificado, existe um importante movimento dentro do campo dos estudos da educação em contextos rurais, que apresenta elementos para uma

significativa reflexão sobre o ensino de língua nos territórios campestres. Fundamentando-se na ideia de que os artigos estudados, principalmente os que possuem influência das proposições freirianas, indicam o trabalho em educação escolar do campo com o uso de estratégias didático-pedagógicas social e culturalmente relevantes, pôde-se depreender dois indicadores principais nesse tópico, que são apresentados a seguir.

No trecho a seguir, a fim de melhor contextualizar o leitor ou leitora deste estudo sobre as contribuições que cada artigo do conjunto amostral principal pode trazer às discussões sobre ensino de língua a populações rurais, apresenta-se também uma resenha sintética desses trabalhos.

(1) *Ensino de língua como expressão das identidades territoriais (conforme abordado, principalmente, em: AI06; AI15; AI18; AI24; AI29; AN30; AI32; AI34; AI35; AN38; AI44; AN46; AI51; AI61; AI69; AI77; AI81 e AI82):*

Embora nem todos os textos da amostra principal abordem, especificamente, o ensino da língua, eles trazem referências que induzem a pensar o ensino dos conteúdos escolares em sua relação com as formas de expressão das identidades territoriais, conforme já apontado na seção anterior, que se dedicou à análise da amostra total. Todos os textos captados para a segunda fase convergem nesse sentido, contudo, alguns deles expressam mais diretamente tal entendimento e esses trabalhos serão citados agora para exemplificar o indicador referido.

A língua, nessa perspectiva, não pode ser vista como algo separado da história, da cultura, da economia, dos aspectos multidimensionais que compõem o território, pois esses múltiplos fatores constituem as identidades das pessoas. Seu ensino, portanto, precisa respeitar os traços identitários geoculturais próprios das populações que configuram o conjunto de educandos(as) e também precisam promover a reflexão sobre outras identidades.

Para Freire (2005), uma das formas de invasão cultural é a linguística, ou seja, a imposição da língua do(a) opressor(a) sob o(a) oprimido(a). Na atual sociedade, as identidades expressam-se em movimentos de resistência contra imposições de lógicas hegemônicas e, corroborando, Castells (2008, p. 70) explica que:

[...] sob uma perspectiva histórica, a língua estabelece o elo de ligação entre a esfera pública e a privada, e entre o passado e o presente,

independentemente do efetivo reconhecimento de uma comunidade cultural pelas instituições do Estado. [...] a língua, como expressão direta da cultura, torna-se a trincheira da resistência cultural, o último bastião do autocontrole, o reduto do significado identificável.

No caso da educação do campo, as identidades têm forte laço com o território de moradia, que também é, em geral, de trabalho, de relações materiais e imateriais e, por isso, os aspectos territoriais precisam ser conhecidos e referenciados no ato de ensinar e aprender a língua.

Os artigos de (AI15) Connors (2016) e (AI34) Harrison (2017), por exemplo, apresentam como o território onde se vive impacta nas relações que as pessoas têm com a escolarização.

(AI15) Connors (2016) parte da constatação de que textos da cultura popular retratam os(as) sulistas norte-americanos(as) de forma negativa e, então, busca questionar a relação entre alfabetização por meio do prisma do território, a fim de desafiar modelos culturais impostos que apresentam uma visão deficitária sobre a alfabetização de pessoas como resultado do local onde vivem, transitando de uma imagem icônica do caipira a uma imagem do local como pobre, subdesenvolvido e violento. Assim, tendo como referencial os estudos sobre alfabetização crítica e sobre a “pedagogia consciente do lugar”, por meio dos estudos de Comber (2005)⁷³; Green e Corbett (2013)⁷⁴; Leander e Sheehy (2004)⁷⁵, o pesquisador analisa histórias orais sobre alfabetização de moradores(as) do local, coletadas por estudantes de graduação com bolsa de iniciação científica da Universidade do Arkansas.

A pesquisa teve como indagação orientadora principal: “Qual é a relação entre o local onde alguém vive e o propósito e valor da alfabetização?” e, como questões secundárias: Que papel patrocinadores(as) da alfabetização (família; educadores/as; instituições) desempenham na vida das pessoas? Como fatores sociais e econômicos em um determinado lugar moldam o propósito da alfabetização das pessoas?

⁷³COMBER, B. **Literacy, place, and pedagogies of possibility**. New York, NY: Routledge, 2015.

⁷⁴GREEN, B., CORBETT, M. (ed.). **Rethinking rural literacies: Transnational perspectives**. New York, NY: Palgrave Macmillan. 2013.

⁷⁵LEANDER, K.M.; SHEEHY, M. (ed.). **Spatializing literacy research and practice**. New York, NY: Peter Lang. 2004.

Connors (2016, p. 443-444), com base nos estudos de Hollanda e Quin (1987)⁷⁶ e Gee (2014)⁷⁷, argumenta que o significado de lugar se constitui por modelos culturais concorrentes, assim, o lugar é marcado não só por aspectos geográficos, mas também sociais, políticos e culturais. Baseado na ideia das relações de poder que produzem os lugares, Connors (2016, p. 444) explora o conceito de “placemaking” (“fazendo o lugar”), apoiando-se teoricamente em Comber (2011)⁷⁸; McCann (2002)⁷⁹ e Sánchez (2011)⁸⁰. Esse conceito traz consigo um convite à reflexão sobre os territórios, os significados e identidades que produzem, sendo pilar central da pesquisa de Connors (2016), na perspectiva que a atuação do grupo de participantes teve como um dos objetivos também o convite à construção de novos significados sobre o lugar, segundo uma visão crítica.

O pesquisador (CONNORS, 2016) pôde verificar que o projeto de pesquisa colaborou não só para que os(as) entrevistados(as) pudessem refletir, criticamente, sobre as influências que o território exerceu em relação as suas perspectivas sobre alfabetização/escolarização, como também pôde colaborar para que os(as) estudantes de graduação envolvidos(as) pudessem rever suas próprias percepções e ideias sobre moradores(as) de localidades, como a de Ozark, e a necessidade de pensar as questões sobre o território na dinâmica escolar.

Em (AI34) Harrison (2017), por sua vez, desenvolve-se um estudo de caso realizado sobre a análise de um projeto denominado “Rx for Reading Detroit”, que é um programa de extensão universitária da Universidade de Misericórdia de Detroit (“University Detroit Mercy”), fundamentado nos estudos da educação baseada no lugar, que aconteceu em três bairros distintos de Detroit-EUA. Harrison (2017) fundamenta esse estudo em diversos autores(as) que dissertam sobre a educação baseada no lugar, a literatura no contexto escolar e, ainda, que tratam sobre as influências do contexto

⁷⁶ HOLLAND, D.; QUINN, N. (ed.). **Cultural models in language and thought**. New York, NY: Cambridge University Press. 1987.

⁷⁷ GEE, J.P. **An introduction to discourse analysis: Theory and method**. 4. ed. New York, NY: Taylor & Francis. 2014.

⁷⁸ COMBER, B. Making space for place- making pedagogies: Stretching normative mandated literacy curriculum. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 12, n. 4, p. 343–348. 2011. doi:10.2304/ciec.2011.12.4.343

⁷⁹ MCCANN, E.J. The cultural politics of local economic development: Meaning- making, place- making, and the urban policy process. **Geoforum**, v. 33, n. 3, p. 385–398. 2002. DOI:10.1016/ S0016-7185(02)00007- 6.

⁸⁰ SÁNCHEZ, L. Building on young children’s cultural histories through placemaking in the classroom. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 12, n. 4, p. 332–342. 2011. DOI:10.2304/ciec.2011.12.4.332.

socioeconômico e cultural na vida das pessoas. Harrison é professora de estudos literários da instituição onde a pesquisa ocorreu.

Destaca-se que Detroit, segundo dados apresentados por Harrison (2017), é uma das cidades mais pobres e com maior presença de população negra e latina dos EUA. O projeto baseou-se na distribuição de livros infantis, na criação de bibliotecas gratuitas - como em salas de espera em clínicas de saúde da região - por meio da atuação de voluntários(as) e também contou com discussão de livros literários na universidade. Harrison (2017) enfatiza que o estudo baseou-se em um conceito de “pedagogia da justiça social baseada no lugar”, que tem como objetivo “[...] ajudar estudantes de diversas origens a examinar criticamente seus próprios relacionamentos com a geografia, a justiça e os privilégios estruturais” (HARRISON, 2017, p. 118)⁸¹. Os dados foram coletados com observações feita pela pesquisadora sobre o possível impacto da presença da literatura na relação entre universidade e comunidades, para a promoção de estratégias para justiça social, ou seja, no enfrentamento de desigualdades sociais, principalmente sobre o ponto de vista dos(as) estudantes voluntários(as).

Como contribuição significativa, esse artigo trata do conceito de “efeito de vizinhança”, apoiado em estudos do Centro Social de Saúde – “Center on Society and Health” - (2016)⁸², além de estudos de Chetty, Hendren e Katz (2016)⁸³, que tratam dos reflexos causados na qualidade de vida das pessoas e na economia intergeracional das famílias, inclusive os relacionados à escolarização, com base no contexto social, econômico e cultural onde vivem. Harrison (2017, p. 121) enfatiza, ironicamente, citando Hamblin (2016), que o “CEP” (código postal de localização da residência) pode ser mais importante que o código genético da pessoa.

Harrison (2017) argumenta que as atividades verificadas, que tiveram como base estudos da educação baseada no lugar, puderam ampliar as relações entre a universidade e a comunidade, promovendo maior contato das famílias com a literatura, o que, tendo como referência inúmeros estudos citados pela pesquisadora ao longo do artigo (HARRISON, 2017), colabora para a ampliação das noções sobre linguagem, assim como

⁸¹ Texto original: Place-based social justice pedagogy can also help students from diverse backgrounds critically examine their own relationships with geography, justice, and structural privilege.

⁸² CENTER ON SOCIETY AND HEALTH. **Mapping Life Expectancy**: Detroit. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University. Disponível em: <http://www.societyhealth.vcu.edu/work/the-projects/mapsdetroit.html>.

⁸³ CHETTY, R.; HENDREN N.; KATZ, L. F. The effects of exposure to better neighborhoods on children: New evidence from the moving to opportunity experiment. **The American Economic Review**, v. 106, n. 4, p. 855- 902. 2016.

desenvolve o ponto de vista crítico. Os(as) voluntários(as) puderam conhecer melhor o contexto onde estudam e vivem, também desenvolvendo ponto de vista crítico e humanitário.

Nesse sentido, as reflexões sobre os aspectos que constituem os territórios e seus impactos sobre as relações com a aprendizagem das pessoas, apresentados por Connors (2016) e Harrison (2017), reforçam a ideia de identidades produzidas por fatores determinados pelos lugares onde vivem e que a educação como expressão fortalecedora das identidades pode ser, potencialmente, significativa para a superação de contextos desiguais.

(AI06) Bartholomaeus (2006) e (AI32) Green (2012) também reforçam as ideias de uma alfabetização e o ensino de língua como processos de constituição de identidades geoculturais.

(AI06) Bartholomaeus (2006) realiza uma pesquisa sobre como a educação baseada no lugar - embora nem sempre utilizada com esse nome segundo a autora - tem sido implementada em escolas rurais na Austrália e qual sua importância para as escolas em contexto rural. A pesquisa deu-se por meio de estudos de caso de três escolas, com estudantes de origem indígena.

Alguns exemplos de escolas que têm em seus fundamentos e práticas curriculares a educação baseada no lugar foram citadas, como por exemplo, a Escola de Missão Russa no Alaska, que ensina os alunos e alunas práticas de caça, preparação de peles de animais, entre outros conhecimentos relativos à cultura local. A pesquisadora destaca que a escola chegou a ser fechada em 1992, por motivo da comunidade não concordar com o currículo instituído, sendo reaberta em 1994, após atender às demandas por adaptação curricular.

A primeira escola estudada foi “Papunya”, que atende alunos(as) de uma comunidade aborígine da Austrália, analisando-se um premiado livro criado sobre a história da comunidade pela escola. A outra foi a escola de “Cowell”, de uma pequena comunidade rural localizada na costa leste da Península de Eyre, no sul da Austrália, que teve importante experiência na oferta de conhecimentos sobre aquicultura, por solicitação da comunidade, que tem tradição no cultivo de ostras e peixes. A terceira escola foi “Gladstone”, de uma cidade no centro norte do sul da Austrália, com tradição agrícola e agropecuária, que conta com ensino profissional em práticas agrícolas, com uma experiência inovadora em viticultura. Todas as escolas tinham cerca de 200 educandos(as) cada.

Bartholomaeus (2006) aponta que as mudanças realizadas nos currículos das escolas analisadas foram responsáveis não só por tornar a aprendizagem mais integrada às questões das comunidades as quais atendiam, mas também puderam promover estratégias de desenvolvimento econômico local, contribuindo para o futuro dessas comunidades.

Já (AI32) Green (2012) realiza a análise de um projeto escolar que teve como objetivo observar as pedagogias emergentes e novos letramentos que se relacionam à implantação do tema da sustentabilidade no currículo, que, nesse caso, refere-se não só às questões de ordem da conservação dos biomas, mas também sobre a própria sustentação social de algumas populações rurais em seus territórios. O projeto baseia-se na criação e análise da incorporação de jardim, horta, criação de animais e outras práticas de trabalho com o solo e a produção de alimentos na dinâmica escolar, em três escolas de educação primária na Austrália, com públicos com contextos socioeconômicos diferentes. As atividades comportaram exercícios práticos e teóricos desempenhados pelos educandos e educandas, de forma multidisciplinar, que foram desde medições de canteiros e estudo do solo, a práticas de escrita de relatos sobre as atividades realizadas e observações feitas pelas crianças.

O projeto, ainda, apresenta dados de um estudo mais amplo, que buscou identificar práticas pedagógicas e socioecológicas que sustentam a saúde e a longevidade das relações das pessoas com seus territórios. Para tal, no artigo, Green (2012, p. 328) trabalha com o conceito de “school ground geographies”- a tradução literal seria “a geografia do terreno da escola” -, que significa como os espaços da própria escola - e de seu entorno - podem ser potencialmente importantes para o trabalho sobre espaço, tempo, memória/história, alfabetização e letramento, entre outros conhecimentos que podem, eventualmente, ser explorados por meio de atividades que levem em consideração o território da escola e da comunidade na qual a unidade escolar se encontra. Assim, Green (2012, p. 328-329, tradução nossa) explica:

Associadas a este trabalho estão práticas pedagógicas que expandem os repertórios de comunicação e alfabetização ambiental das crianças (Comber, Nixon & Reid, 2007; Reid, 2007). Como tal, as geografias das escolas são agora consideradas portais importantes que ajudam os(as) alunos(as) a se engajar em uma variedade de letramentos multimodais. Já não vista como uma disciplina separada que privilegia a forma escrita, a alfabetização-letramento está se tornando universalmente entendida como uma ferramenta para entender, criticar e se envolver com o mundo por meio de uma diversidade de textos

(Luke, 2003). A 'multiplicidade de canais de comunicação' (Kalantzis & Cope, 2008) que atualmente sustentam a alfabetização pertence a uma estrutura que define e molda o aprendizado das crianças por meio de formas flexíveis de texto, privilegiando o envolvimento com as agendas da vida real (The New London Group, 2000). Essas agendas estão sendo adotadas em ambientes de aprendizagem ao ar livre, onde as crianças promovem sentido por meio da leitura, escrita, visualização, audição, design e conversação (Walsh, 2010).

[...]

Transcendendo a comunicação baseada em impressão, o projeto ilustra a importância de multiliteramentos que expandem os repertórios e competências semióticas das crianças por meio da conservação da terra, atividades baseadas em artes e trabalho no jardim. A pesquisa associada a este projeto examina a importância das pedagogias produtivas que vinculam a alfabetização e o meio ambiente por meio de processos alternativos e informais (Nixon, 2007; Reid, 2007) ⁸⁴.

Green (2012) fundamenta o trabalho na educação baseada no lugar, apontando três fatores que ela denomina de “chaves” para a composição desse tipo de educação: “[...] aprendizagem baseada no lugar é necessariamente incorporada e local; nossa relação com o lugar é comunicada por meio de histórias e outras representações; e aprendizagem baseada no lugar envolve uma zona de contato de histórias contestadas sobre os lugares [...]” (GREEN, 2012, p. 329, tradução nossa)⁸⁵. Nessa perspectiva, Green (2012) corrobora suas proposições, como ela própria descreve, em estudos que promovem iniciativas “making place” (“fazem o lugar”), ou seja, que promovem reflexões sobre como os territórios são constituídos não apenas geograficamente, mas por questões sociais e culturais, em constante transformação, referenciando-se a autores(as) como

⁸⁴ Texto original: Associated with this work are pedagogical practices that expand children’s environmental communications and literacy repertoires (Comber, Nixon, & Reid, 2007; Reid, 2007). As such, school ground geographies are now considered as important gateways that assist students to engage in a range of multimodal literacies. No longer viewed as a separate discipline that privileges the written form, literacy is becoming universally understood as a tool with which to understand, critique, and engage with the world via a diversity of texts (Luke, 2003). The ‘multiplicity of communication channels’ (Kalantzis & Cope, 2008) that currently underpin literacy belong to a framework that defines and shapes children’s learning via flexible text forms privileging engagement with real life agendas (The New London Group, 2000). These agendas are being taken up in outdoor learning environments where children make meaning through reading, writing, viewing, listening, designing and talking (Walsh, 2010). [...] Transcending print-based communication, the project illustrates the importance of multiliteracies that expand children’s semiotic repertoires and competencies through land conservation, arts-based activities and garden work. Research associated with this project examines the significance of productive pedagogies that link literacy and the environment through alternative and informal processes (Nixon, 2007; Reid, 2007).

⁸⁵ Texto original: [...] place learning is necessarily embodied and local; our relationship to place is communicated in stories and other representations; and place learning involves a contact zone of contested place stories [...].

Birkeland (2005)⁸⁶; Comber (2011)⁸⁷; Derr (2006)⁸⁸; Green (2009)⁸⁹; Gruenewald (2003)⁹⁰; Somerville e Green (2012)⁹¹, entre outros(as).

Fundamentando-se em dados coletados, a pesquisadora verifica que práticas que tratam da geografia local ajudam os(as) educandos(as) a pensarem melhor sobre as relações homem/mulher e ambiente. Assim, Green (2012) apresenta atividades que se baseiam em experiências de vida e práticas locais, como as de conservação da terra e produção de alimentos, como potencialmente eficazes para integrar as estruturas curriculares aos tema da sustentabilidade, pois ampliam os conhecimentos dos(as) educandos(as) sobre espaço de forma crítica.

Nesses trabalhos de (AI06) Bartholomaeus (2006) e (AI32) Green (2012), há uma importante reflexão sobre a necessidade de investimentos em práticas escolares que trabalhem com aspectos dos territórios locais, como estratégia fundamental para a aprendizagem mais significativa e para fortalecimento social individual e comunitário, isso também ocorre nos trabalhos de (AI24) Davis (2013) e (AI69) Schmidt (2017), sendo eles:

(A24) Davis (2013) aborda o papel que os estudos da ecopedagogia podem ter na alfabetização de pessoas de comunidades rurais. O ensaio apresenta uma análise de um projeto denominado “Vozes Jovens Cidadãos: Cidadania Rural, Escolas e Políticas Públicas”⁹², que envolveu educandos(as) do último ano da educação básica de cinco escolas rurais em Nebraska (EUA), com o objetivo principal de ajudar a juventude rural a criar seu próprio espaço retórico para resolver as demandas locais. Esse trabalho analisou os resultados verificados em um projeto de uma série de reportagens realizada em parceria entre o Projeto Escrita Nebraska, o Conselho Humanidades de Nebraska e

⁸⁶ BIRKELAND, I. **Making place, making self: travel, subjectivity and sexual difference**. Aldershot: Ashgate. 2005.

⁸⁷ COMBER, B. Making Space for Place-Making Pedagogies: stretching normative mandated literacy curriculum. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 12, n. 4, p. 343348. 2011.

⁸⁸ DERR, T. 'Sometimes birds sound like fish': Perspectives on children's place experiences. *In*: SPENCER, C.; BLADES, M. (ed.), **Children and their Environments**. Cambridge: Cambridge University Press. 2006.

⁸⁹ GREEN, M. Learning in place: Pedagogical pathways for place making. Paper presented at the **Australian Association for Research in Education Changing Climates: Education for a sustainable future**, QUT, Brisbane, QLD. 2009.

⁹⁰ GRUENEWALD, D. The best of both worlds: A critical pedagogy of place. **Educational Researcher**, v. 32, n. 4, p. 3-12. 2003.

⁹¹ SOMERVILLE, M.; GREEN, M. Place and sustainability in schools and teacher education. Paper presented at the **Australian Association for Research in Education**, Sydney, NSW. 2012.

⁹² BROOKE, Robert. **“Voices of Young Citizens: Rural Citizenship, Schools, and Public Policy.”** Reclaiming the Rural: Essays on Literacy, Rhetoric, and Pedagogy. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2012. p. 161-173. Print.

NET-TV, que teve como propósito que a juventude rural falasse de questões sobre a sobrevivência das comunidades campesinas, tendo como idealizadores(as) dos planos desse programa de tv educadores(as) que aplicaram as teorias da educação baseada no lugar em suas aulas.

Para Davis (2013, p. 78), a conexão entre os estudos sobre alfabetização comunitária à ecopedagogia pode ser, potencialmente, eficaz para fazer mudanças pessoais e coletivas necessárias. Para tal, Davis (2013) apresenta o conceito de “Ecoliteracy” (“Ecoalfabetização”/“Ecoletramento”), isto é, a alfabetização precisa também ser vista como ato ecológico, sendo um conceito fundamentado nos estudos sobre educação baseada no lugar, ecopedagogia/ecocomposição e na Pedagogia Crítica.

Segundo Davis (2013), fundamentada em Richard Kahn⁹³, a ecopedagogia tem como objetivo principal promover o potencial coletivo do ser humano, buscando a justiça social, de forma sustentável e ecológica, tendo como perspectiva que a sobrevivência das comunidades depende da sustentabilidade planetária. Para Sydney Dobrin⁹⁴, citado por Davis (2013, p. 80), “[...] a retórica e composição é um empreendimento ecológico em que a escrita não pode ser separada do lugar, do ambiente, da natureza ou da localização”.

Davis (2013) também explica o conceito de “Ecocomposition” (Ecocomposição), definida com um conjunto de conhecimentos de teorias e abordagens pedagógicas sobre os discursos, estudando as relações entre “[...] escritores(as) individuais e seus ambientes circundantes, entre escritores(as) e textos, entre textos e cultura, entre ideologia e discurso, e entre a linguagem e o mundo”⁹⁵, segundo Dobrin, citado por Davis (2013, p. 82, tradução nossa). Para Richard Khan, por Davis (2013, p. 83), a ecopedagogia tem suas raízes no trabalho de Paulo Freire e nos estudos da Pedagogia Crítica; nessa perspectiva, para Davis (2013), a crise ecológica precisa se tornar preocupação pedagógica essencial.

Fundamentando-se no trabalho de “Alfabetizações e Letramentos Rurais,” de Kim Donehower, Charlotte Hogg, e Eileen Schell⁹⁶, Davis (2013, p. 84) enfatiza um

⁹³ KAHN, Richard V. **Critical Pedagogy, Ecoliteracy, & Planetary Crisis: The Ecopedagogy Movement**. New York: Peter Lang, 2010. Print.

⁹⁴ DOBRIN, Sidney. **Postcomposition**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2011. Print. Dobrin, Sidney I., and Christopher J. Keller. *Writing Environments*. Albany: State University of New York Press, 2005. Print.

⁹⁵ Texto original: [...] between individual writers and their surrounding environments, between writers and texts, between texts and culture, between ideology and discourse, and between language and the world [...].

⁹⁶ DONEHOWER, Kim; CHARLOTTE, Hogg; SCHELL, Eileen E. **Rural Literacies**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2007. Print.

conjunto de estudos que apresenta um conceito de alfabetização e letramento como inseparável das noções de sustentabilidade, por meio de uma concepção que envolve uma definição multidimensional do contexto, formada pela dimensão ecológica, econômica, política, além de outros fatores sociais e a interdependência entre eles, promovendo a ideia de que é preciso letrar para que todas as comunidades possam fazer parte de uma “conversa global”, entretanto, sem perder de vista a posição de identidade e cultura local e seu valor dentro dessa “conversa”.

Davis (2013), após dissertar sobre as contribuições teóricas que ajudam a delimitar o conceito de ecopedagogia e de ecoalfabetização, propõe o modelo retórico de Lorraine Higgins, Elenore Longo e Linda Flower, apresentado no trabalho “Alfabetização comunitária: um modelo retórico de pesquisa pessoal e pública” (“Community Literacy: A Rhetorical Model for Personal and Public Inquiry”⁹⁷), publicado em 2006, que consiste em mapear o contexto do território (verificando as práticas de letramento⁹⁸ já existentes, as histórias, especificidades e demandas/problemáticas locais e suas relações com as problemáticas mundiais), criando um público local, por meio do desenvolvimento das capacidades retóricas daquela população, fazendo circular textos e práticas discursivas que retomem as identidades locais, conectadas às demais identidades globais, com uso de diálogo coletivo e democrático, ajudando a pensar em como os conhecimentos sobre a linguagem podem auxiliar a solucionar problemas reais.

Davis (2013, p. 90) sintetiza dizendo que: “Fundindo a pedagogia crítica com a ecoalfabetização radical, a ecopedagogia tem o potencial de não apenas incentivar formas de conhecimento multiculturalmente relevantes, mas também analisar, criticar e desconstruir os discursos culturais que nos cercam”⁹⁹.

Dessa forma, Davis (2013) apresenta o projeto de Lorraine Higgins, Elenore Long e Linda Flower, “Alfabetização Comunitária: Um modelo retórico para pessoas e consulta pública”, como modelo exemplar de como práticas educativas - ligadas às teorias pedagógicas que ajudam a pensar as questões que delimitam os territórios - podem

⁹⁷ Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/280925246_Community_Literacy_A_Rhetorical_Model_for_Personal_and_Public_Inquiry/link/55cb9dd408aeb975674c7f6a/download. Acesso em: 14 jan. 2020.

⁹⁸ Compreende-se como “práticas de letramento”, conforme explica Piccoli (2010, p. 269), baseada em Brian Street, as formas mais amplas de pensar, ler e escrever em contextos culturais, ou seja, “[...] referem-se ao comportamento quanto às conceitualizações sociais e culturais que dão significados aos usos da leitura e/ou da escrita”.

⁹⁹ Texto original: Merging critical pedagogy with radical ecoliteracy, ecopedagogy holds the potential to not only encourage multi-culturally relevant forms of knowledge but also to analyze, critique, and deconstruct the cultural texts that surround us.

ser eficazes não só para tornar a aprendizagem mais significativa, mas colaboram para pensar estratégias para melhorar a vida em âmbito pessoal e coletivo, na perspectiva da promoção da justiça social.

Percebe-se que existe uma linha de ligação entre os trabalhos anteriormente citados que pode indicar a educação do campo-educação rural como um subcampo de estudos da Educação, que apresenta um conjunto de saberes significativos sobre educação de populações rurais, mas também *sobre* as populações rurais, isto é, sobre identidades rurais. Esses aspectos também podem ser notados nos exemplos a seguir.

No trabalho apresentado por (AI69) Schmidt (2017), realiza-se um estudo de caso sobre uma turma de educandos(as) da educação infantil da Suécia, onde ocorreram atividades para trazer ao contexto escolar das aulas de alfabetização questões sobre o território e sustentabilidade social.

Schmidt (2017) relaciona as proposições da educação baseada no lugar com o conceito de “leitura do mundo” de Paulo Freire (1970)¹⁰⁰. A pesquisadora (SCHMIDT, 2017, p. 4) destaca, ainda, fundamentando-se nos estudos de Luke e Freebody (1997)¹⁰¹, o “Modelo dos Quatro Recursos” para a alfabetização eficaz, que propõe que se abarquem práticas de codificação, uso funcional, criação de significado e a análise crítica de textos. Schmidt (2017, tradução nossa), em seguida, incorpora às proposições de Luke e Freebody (1997) os estudos de Cummin (2001)¹⁰² sobre “[...] o espaço interpessoal, onde o máximo envolvimento cognitivo e o máximo investimento em identidade são apontados como cruciais para a motivação e o aprendizado das crianças”¹⁰³; assim, quando todos esses elementos são trabalhados, as crianças tornam-se capazes de “[...] interpretar, criticar e redesenhar os textos e o mundo ao redor”¹⁰⁴. Portanto, segundo essa perspectiva e, ainda, Comber e Nixon (2004)¹⁰⁵, citados por Schmidt (2017, p. 5), a alfabetização é vista como um processo de constituição da identidade.

¹⁰⁰ FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. London: Penguin. 1970.

¹⁰¹ LUKE, A.; FREEBODY, P. The social practices of reading. *In*: MUSPRATT, S.; LUKE, A; FREEBODY, P. (ed.) **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practices**. Cresskill, NJ: Hampton Press. 1997, p. 195–225.

¹⁰² CUMMINS, J. **Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society**. 2. ed. Los Angeles: California Association for Bilingual Education. 2001.

¹⁰³ Texto original: “[...] is the interpersonal space, where maximum cognitive engagement and maximum identity investment are pointed out as crucial for children’s motivation and learning”

¹⁰⁴ Texto original: Children need educational support in order to use language and literacy for various reasons and purposes, which includes practicing their freedom of speech and thought, as well as interpreting, critiquing and redesigning both texts and the surrounding world.

¹⁰⁵ COMBER, B.; NIXON, H. Children reread and rewrite their local neighborhoods: Critical literacies and identity work. *In*: EVANS, J. (ed.), **Literacy moves on: Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom**. New York: David Fulton Publishers. 2004. p. 127–148.

Schmidt (2017, p. 6, tradução nossa) diz que é preciso pensar sobre como: “[...] o aprendizado da alfabetização em todo o currículo pode ser vinculado à questões de sustentabilidade, onde o mundo circundante das crianças pode ser lido como um "texto" para avaliar criticamente, questionar, reler e redesenhar (Comber; Nixon 2004; Freire 1970)”¹⁰⁶.

O estudo de caso etnográfico foi realizado com uma turma de educação infantil (entende-se que em fase de pré-escola, de aproximadamente 4 ou 5 anos), com 21 educandos(as), da escola “Fairfield”, localizada na Suécia, com aproximadamente 400 educandos(as). A maioria dos educandos e educandas participantes tem outra língua materna, diferente do sueco, sendo verificados 11 idiomas: curdo, assírio, árabe, sírio, finlandês, bósnio, somaliano, croata, pashto, amarinhã e tigrinjan (SCHMIT, 2017, p. 8). A pesquisadora enfatiza que o livro didático utilizado pela turma, denominado “The Magic Marble”¹⁰⁷ não contém questões específicas sobre o contato intercultural, bilinguismo ou aquelas relacionadas ao território local.

O estudo deu-se com a realização de observação, por dois meses, pela pesquisadora em sala de aula, sendo aplicadas e analisadas duas atividades em colaboração com a professora da turma, que culminaram na criação de dois livros elaborados coletivamente, para serem usados como alternativos ao livro didático da turma, contendo histórias que as crianças falaram à pesquisadora em momentos de entrevistas em grupos, contando com ilustrações das crianças e fotos de espaços locais – destaca-se que as entrevistas foram feitas com uso de perguntas que buscaram verificar o cotidiano das crianças, como brincadeiras e interesses.

Schmit (2017) conclui que é necessário um maior número de pesquisas com viés colaborativo, unindo o(a) pesquisadora(a), o(a) educador(a) e a comunidade, buscando-se a promoção de práticas mais contextualizadas na educação escolar e a alfabetização, desde a etapa da educação infantil, “[...] onde a abordagem fundamental deve ser a de apresentar os recursos linguísticos, semióticos, narrativos e outros recursos comunicativos das crianças e experiências sobre o lugar”¹⁰⁸ (SCHMIT, 2017, p. 13, tradução nossa). Schmit (2017) destaca que ao usar práticas colaborativas e

¹⁰⁶ Texto original: One burning issue in this paper is how literacy learning across the curriculum can be linked to issues of sustainability where the children’s own surrounding world could be read as a “text” to critically evaluate, question, reread and redesign (Comber and Nixon 2004; Freire 1970).

¹⁰⁷ WANBLAD, M. **Den magiska kulan** [The Magic Marble]. Stockholm: Natur & Kultur. 2011.

¹⁰⁸ Texto original: Development of contextualized practices should be seen as a long-term work, where the fundamental approach must be to bring forward children’s own linguistic, semiotic, narrative and other communicative resources and experiences of place.

contextualizadas na escola, amplia-se as relações democráticas e de sustentabilidade, no que se refere à manutenção de aspectos culturais para as futuras gerações.

Os trabalhos de (AI81) Waller e Barrentine (2015) e (AI82) Wason-Ellam (2010) demonstram como a literatura, que aborda a experiência rural, aumenta a relevância do texto e da comunidade para os(as) educandos(as) de territórios rurais, assim como também argumenta (AI29) Fischer (2016).

(AI81) Waller e Barrentine (2015) tratam de um estudo de caso sobre como educadores(as) podem atuar na conexão da aprendizagem com a valorização e desenvolvimento do senso crítico em relação à comunidade onde moram. O estudo foi realizado em uma pequena comunidade rural da região de “Midwest” (EUA), tendo três educadoras do primeiro ciclo do ensino fundamental como participantes; destaca-se que as educadoras viviam no meio rural e estavam há longa data na unidade escolar onde atuavam.

Waller e Barrentine (2015) destacam que nos EUA é comum o incentivo por currículos normatizados, ou seja, currículos padrões para todas as escolas. Entretanto, esse fator tende a ser um dificultador na abordagem da diversidade na escola, promovendo, por vezes, certa marginalização de determinadas comunidades e seus modos de vida. Com base em Smith (2002)¹⁰⁹ e Lester (2012)¹¹⁰, as autoras (WALLER; BARRENTINE, 2015) apoiam-se no conceito de “educação baseada no lugar”, tratado por Azano (2011)¹¹¹. Nesse sentido, fundamentando-se em Luke (2003)¹¹², elas propõem um tipo de alfabetização que propicie ao educando e educanda olhar para dentro e fora de seu contexto territorial e de sua cultura e história (do local para o global e vice e versa).

Waller e Barrentine (2015, p. 2, grifos das autoras, tradução nossa) explicam que:

Os(as) alfabetizadores(as) reconhecem três tipos de conexões para a construção de esquemas: **texto-para-texto**, **texto-para-mundo** e **texto-para-si mesmo** (Fountas & Pinnell, 2006; Harvey & Goudvis, 2007; Keene, 2008; Keene, 2008; Miller, 2008, 2013; Zimmerman & Hutchins, 2003). Fountas e Pinnell (2006) descrevem cada tipo de conexão. Uma conexão de texto-para-texto ocorre quando um(a)

¹⁰⁹ SMITH, G. A. Placed-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, v. 83, p. 584-594. DOI:10.1177/003172170208300806.

¹¹⁰ LESTER, L. Putting rural readers on the map: Strategies for rural literacy. *The Reading Teacher*, v. 65, p. 407-415. DOI:10.1002/TRTR.01062. 2012.

¹¹¹ AZANO, Amy. The possibility of place: One teacher’s use of place-based instruction for English students in a rural high school. *Journal of Research in Rural Education*, v. 26, n. 10, 2011,

¹¹² LUKE, A. Literacy education for a new ethics of global community. *Language Arts*, v. 81, p. 20-22. 2003.

leitor(a) usa conteúdo ou interpretações de experiências anteriores de leitura e faz conexões entre textos. Quando um(a) leitor(a) cria novas informações a partir de um texto com o conhecimento existente, ele ou ela está fazendo uma conexão de texto-para-mundo. Ao fazer uma conexão de texto-para-si, o leitor ou leitora se baseia em um esquema pessoal e pode incluir “memórias, emoções, atitudes, perspectivas e imagens sensoriais” (p. 43)¹¹³.

Sob tal perspectiva, com o entendimento de que o(a) educando(a) estabelece diferentes conexões ao realizar um texto - como ideias que se conectam com outros textos, com fatores do mundo ou com as memórias e experiências do próprio educando(a) -, Waller e Barrentine (2015, p.2) propõem um tipo de conexão a ser estimulada pelos educadores e educadoras, principalmente os(as) de contextos rurais, denominada de “place-based connection”, ou seja, “conexão baseada no território”, na perspectiva de que o(a) educando(a) possa refletir sobre sua própria relação com o meio onde vive.

As pesquisadoras verificam que, embora as educadoras tivessem vivência no contexto, pois ou moravam no local ou nos arredores, vivenciando as mesmas experiências com o território dos(as) educandos(as) e também tivessem autonomia pedagógica, elas faziam uso, predominantemente, do material didático de leitura disponibilizado pela escola, que continha uma abordagem padronizada sobre a leitura e pouco abordavam a vida no campo e, no mesmo sentido em que os livros pouco abordavam ou de forma folclórica e obsoleta o meio rural, as educadoras também pouco conectavam à leitura à reflexão sobre a questão do território rural (WALLER; BARRENTINE, 2015, p. 8). Assim, as atividades com conexões “texto para texto” e “texto para mundo” foram mais presentes nas aulas observadas do que as com conexões “texto para si próprio(a)”, nessa perspectiva, afastando-se das possibilidades de conexões da “educação baseada no lugar”. Waller e Barrentine (2015, p. 8, grifos nossos, tradução nossa) dizem que:

¹¹³ Texto original: Literacy educators acknowledge three types of schema-building connections: **text-to-text, text-to-world, and text-to-self** (Fountas & Pinnell, 2006; Harvey & Goudvis, 2007; Keene, 2008; Miller, 2008, 2013; Zimmerman & Hutchins, 2003). Fountas and Pinnell (2006)¹¹³ describe each type of connection. A text-to-text connection occurs when a reader uses content or interpretations from previous reading experiences and makes connections between texts. When a reader weaves together new information from a text with existing background knowledge, he or she is making a text-to-world connection. When making a text-to-self connection, a reader draws upon a schema that is personal and can include “memories, emotions, attitudes, perspectives and sensory images” (p. 43).

O trabalho dos(as) professores(as) como conhecedores dos(as) alunos(as) e dos textos é desvalorizado e substituído por texto pré-selecionado, conteúdo pré-determinado, idioma prescrito e interpretação do texto com base em texto. **Se os(as) leitores(as) rurais não têm a oportunidade de fazer conexões baseadas no local, o resultado é a identidade contínua do “rural como outro” que carece de oportunidades educacionais, econômicas e culturais** (Donehower, Hogg & Schell, 2007, p. 14) Além disso, continuamos a nos engajar em “oportunidades perdidas” (Azano, 2011, p. 9) para capacitar os alunos e alunas não apenas a compreender melhor o local, mas a si mesmos(as) em relação ao local¹¹⁴.

Nessa perspectiva, a aprendizagem mecânica, mais focada em aspectos técnicos do processo de aquisição da língua que são privilegiados, em detrimento da oportunidade da aprendizagem técnica atrelada à reflexiva, em que se aprende a decodificação, aprendendo também a pensar o significado do texto (WALLER; BARRENTINE, 2015, p. 9).

As autoras apresentam indicações de textos literários para explorar as noções de identidade e território rural, tendo em vista que as professoras, embora tivessem fortes vínculos com o contexto local rural, preferiram fazer uso do chamado “currículo comercial”, ao invés de utilizar seus conhecimentos para usar a literatura que se presta a explorar a experiência rural (WALLER; BARRENTINE, 2015, p. 10 - 11). Waller e Barrentine (2015, p. 11, tradução nossa) concluem que “Quando os(as) educandos(as) são orientados(as) a entrelaçar sua comunidade com o texto, não apenas a relevância do texto aumenta, mas também a relevância da comunidade”¹¹⁵.

No caso do artigo de (AI82) Wason-Ellam (2010), a pesquisadora teve como objetivo pensar como colocar em prática as teorias acerca da educação baseada no lugar por meio da literatura infantil. A pesquisadora tem como referência a ideia de Dewey (1988)¹¹⁶ sobre a necessidade da inserção do pensamento na experiência, que emerge em interações e também tem como base o construtivismo social, referenciando-se em autores

¹¹⁴ Texto original: The work of teachers as knowers of students and texts is devalued and replaced by preselected text, predetermined content, prescribed language, and textbased interpretation of text. If rural readers are not given the opportunity to make place-based connections, the result is the continued identity of the “rural as other” that lacks education, economic, and cultural opportunities (Donehower, Hogg, & Schell, 2007, p. 14). Moreover, we continue to engage in “missed opportunities” (Azano, 2011, p. 9) to empower students not only to have a greater understanding of place, but of themselves in relation to place.

¹¹⁵ Texto original: “When students are guided to interweave their community with text, not only is the relevance of text increased, but so is the relevance of community”.

¹¹⁶ DEWEY, J. Experience and education. In **John Dewey the later works 1925–1953**, J.A. Boydston, 13: 1938–1939, 1–62. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. 1988.

como Vygotsky (1978)¹¹⁷, Haberman (1991)¹¹⁸, Freire (1972)¹¹⁹, Kukla (2000)¹²⁰; e se baseia, ainda, nos estudos da educação baseada no lugar, aportando-se a autores como Bowers (2001)¹²¹, Gruenewald (2003)¹²², Graham (2007)¹²³, Gruenewald e Smith (2008)¹²⁴ e também faz uso de autores(as) que dissertam sobre o uso da literatura na sala de aula.

A pesquisadora define o estudo como “autoetnográfico”, fundamentando-se em Ellis e Bochner (1996)¹²⁵, pois ela analisa uma experiência que ela própria realizou como professora e que foi feita em uma escola primária, localizada no interior de uma cidade canadense. O trabalho constituiu-se nas leituras e discussão, com uma turma de educandos(as), de livros de literatura infantil que tinham como cenário o campo, com potencialidade para fazer os(as) educandos(as) refletirem sobre os espaços e identidade territorial, melhorando a percepção ambiental de crianças que vivem em espaço urbano. Segundo Squire (1996)¹²⁶, citado por Wason-Ellam (2010, p. 281, tradução nossa), “[...] há uma geografia intrínseca em muitos textos literários e, correspondentemente, essas representações geográficas podem promover e ajudar a tornar possível uma gama de significados, atitudes e valores culturalmente definidos”¹²⁷.

A pesquisadora pôde verificar, por meio das experiências vivenciadas e narrativas dos(as) educandos(as) coletadas, que o diálogo acerca das obras literárias

¹¹⁷ VYGOTSKY, L. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

¹¹⁸ Haberman, M. The pedagogy of poverty versus good teaching. **Phi Delta Kappa**, v. 73, n. 4, p. 290–94. 1991.

¹¹⁹ FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. Harmondsworth: Penguin. 1972.

¹²⁰ KUKLA, A. **Social constructivism and the philosophy of science**. New York: Routledge. 2000.

¹²¹ BOWERS, C.A. **Educating for eco-justice and community**. Athens: The University of Georgia Press. 2001.

¹²² GRUENEWALD, D.A. The best of both worlds: A critical pedagogy of place. **Educational Researcher**, v. 32, n. 4, p. 3–12. 2003.

¹²³ GRAHAM, M.A. Art, ecology and art education: Locating art education in a critical placebased pedagogy. **Studies in Art Education**, v. 48, n. 4, p. 375–92. 2007.

¹²⁴ GRUENEWALD, D.A. 2008. Place-based education: Grounding culturally responsive teaching in geographical diversity: Local diversity. In: GRUENEWALD D.A.; SMITH, G.A. **Place-based education in the global age**, New York, NY: Lawrence Erlbaum. 2008. p. 137–54.

¹²⁵ ELLIS, C.; BOCHNER, A.P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In: ELLIS, C.; BOCHNER, A.P. **Composing ethnography**: Alternative forms of qualitative writing, C. Ellis and A.P. Bochner, Walnut Creek, CA: AltaMira Press. 1996. p. 733–68.

¹²⁶ SQUIRE, S. Landscapes, places and geographic spaces: Texts of Beatrix Potter as cultural communication. **Geo Journal**, v. 38, p. 75–86. 1996.

¹²⁷ Texto original: [...] there is a intrinsic geography to many literary texts and, correspondingly, such geographic representations may both foster and help to make possible a range of culturally defined meanings, attitudes and values’

escolhidas puderam ampliar as noções sobre o espaço das crianças, fazendo-as refletirem sobre questões ambientais e identidade geocultural.

No artigo de (A29) Fischer (2016), por sua vez, apresenta-se uma publicação canadense, na qual são abordadas as experiências de lugar de cinco pessoas adultas sobre alfabetização na primeira infância, tendo como principal campo teórico-conceitual a fenomenologia, com base em autores como Merleau-Ponty e na teoria da resposta do(a) leitor(a) de Rosenblatt (1994)¹²⁸ e Robison (2011)¹²⁹, apoiando-se, ainda, em estudos que se dedicam a entender as relações das crianças com os espaços e com suas experiências como leitores(as) e produtores de textos, assim, faz uso também dos estudos da educação baseada no lugar. A questão orientadora do estudo foi pensar de que maneira as experiências de leitura infantil dos(as) participantes funcionaram como paisagens pedagógicas da consciência do lugar (FISCHER, 2016, p. 3). A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas feitas com os(as) participantes selecionados(as). A pesquisadora argumenta que propõe uma abordagem fenomenológica.

Segundo Fischer (2016, p. 2, tradução nossa), “[...] as pesquisas destinadas a entender melhor as complexas relações entre a identidade do(a) leitor(a) e a identidade do lugar na teoria e na prática podem fornecer uma abordagem mais significativa e holística à instrução de alfabetização e letramento baseada no local”¹³⁰. Dessa forma, Fischer (2016, p. 2, tradução nossa) enfatiza, por meio da análise de estudos anteriores que se dedicaram a pensar a relação entre leitor(a) e espaço, que:

[...] Esses campos também abordaram o tópico do lugar, examinando as políticas de alfabetização em contextos específicos de local, concluindo que a identidade da leitura é influenciada por estruturas sociais e, com consciência crítica, também pode alterar as estruturas sociais (Kendall 2008; Leander e Sheehy 2011; Nichols, Nixon e Rowsell 2011; Robison 2011) (FISCHER, 2016, p. 2)¹³¹.

¹²⁸ ROSENBLATT, L. **The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work**. Carbondale: Southern Illinois University Press. 1994.

¹²⁹ ROBISON, C. M. Re-reading Readership: Phenomenology in Literacy Research. Presented at the **National Council of Teachers of English Assembly for Research** held at the University of Wisconsin-Madison, Madison, WI. 2011.

¹³⁰ Texto original: [...] research aimed at better understanding the complex relationships between reader identity and place identity in both theory and practice can inform a more meaningful and holistic approach to place-based literacy instruction.

¹³¹ Texto original: These fields have also approached the topic of place by looking at the politics of literacy within specific place contexts, concluding that reading identity is influenced by social structures, and with critical awareness, can also alter social structures (Kendall 2008; Leander and Sheehy 2011; Nichols, Nixon, and Rowsell 2011; Robison 2011).

Após a análise dos dados coletados, a pesquisadora verifica que quatro temas principais emergiram (FISCHER, 2016): (1) Reposicionamento - reconhecimento consciente de mudança de posicionamento de si mesmos dentro das dimensões sociais e culturais únicas dos lugares, assim, tratam-se de experiências que auxiliam na constituição da identidade; (2) Transporte - capacidade de se transportar de forma fictícia para outros lugares, estabelecendo comparações; (3) Aninhamento - importância da preparação do lugar para a leitura, que promove sensação de acolhimento; e (4) Camadas - enquanto o “transporte” é a capacidade de ir de forma fictícia para outros lugares, “camadas” é a capacidade de sobrepor cenários, isto é, sobrepor as composições sobre o espaço dos livros lidos ao ambiente/espaço real do(a) leitor(a).

Fischer (2016) argumenta que todas as experiências humanas estão enraizadas no espaço e, nessa perspectiva, baseada em Chawla (1992)¹³², Fischer (2016), destaca que a educação escolar precisa levar as crianças a pensarem de forma consciente sobre o lugar, pois pensar sobre um espaço, mesmo que de maneira fictícia, faz com que as crianças pensem em seu próprio lugar, suas especificidades, por meio de comparações, além de estimular o senso estético, a capacidade de alteridade e a constituição identitária.

O trabalho de (AN30) Foerste *et al.* (2018), por sua vez, enfatiza o território como dimensão central para os estudos da Educação do Campo, em respeito à valorização das diversas culturas, recomendação essa que também se conecta à ideia de educação que valoriza e apoia as identidades rurais.

Erineu Foerste, Bernd Fichtenr, José Walter Nunes e João Clemente de Souza Neto apresentam um artigo que busca responder a seguinte indagação: Como a Educação do Campo trabalha as culturas e saberes dos trabalhadores rurais? Usando prática de investigação sócio-histórica, por meio de análise documental, os autores buscam apresentar a discussão da Educação do Campo como um conceito polivalente, que não se restringe a processos de escolarização, mas sim pode ser definido como prática de interculturalidade (FOERSTE *et al.*, 2018).

Uma importante contribuição apresentada por esse trabalho é a discussão dos territórios como dimensão central para os debates da Educação do Campo, em sua diversidade de gentes, que se expressam por diferentes histórias e culturais e, nesse

¹³² CHAWLA, L. Childhood Place Attachments. *In: Place Attachment*, v. 12, edição: I. Altman and S. Low, New York: Plenum Press. 1992. p. 63–86.

sentido, o conceito de Educação do Campo precisa estar articulado à perspectiva da interculturalidade e de uma prática de Pedagogia Social (FOERSTE *et al.*, 2018, p. 139).

Fazendo uso das proposições de Paulo Freire, os autores concluem que: “Podemos denominar, então, essa forma de educação como revolta dialógica intercultural [...] Essa práxis educativa podemos denominar de Educação do Campo como prática de Pedagogia Social” (FOERSTE *et al.*, 2018, p. 140).

Conforme pode-se verificar, os artigos citados até agora neste item, mesmo abordando diferentes aspectos sobre a relação das práticas educativas escolares com os territórios dos educandos e educandas, convergem - consensualmente - para a ideia de que a educação precisa propor-se a compreender, fortalecer e empoderar identidades subjugadas e oprimidas, sendo os territórios rurais lugares de identidades humanas historicamente marginalizadas.

O trabalho de (AI18) Corbett (2010), por sua vez, ao propor o estudo da sociologia e antropologia para embasar as práticas de ensino e aprendizagem nos territórios rurais, faz um apelo a áreas de estudo que mais amplamente debruçaram-se sobre o estudo das identidades culturais, referendando a ideia de uma educação como expressão da identidade, que – também – dá-se a partir dos distintos territórios (“geointerculturais”).

Corbett (2010) apresenta uma reflexão sobre a influência dos estudos da psicologia na educação, anunciando a tese de que para resolver grande parte dos problemas educacionais, os estudos antropológicos e sociais podem ser mais importantes, no sentido de que auxiliam a compreender o contexto, o lugar e as relações sociais que comportam, fundamentando-se nas proposições de Frank Smith (1987) de que o campo da educação teria escolhido o “cavalo errado” ao ancorar-se nos estudos da psicologia.

Corbett (2010, p. 83) é partidário da ideia de que a fonte da complexidade dos processos de aprendizagem dá-se na diversidade da experiência social. Assim, o autor (CORBETT, 2010), propõe que o(a) educador(a) seja um(a) “antropólogo(a)”, isto é, que tente primeiramente compreender o contexto, ao invés de apenas instruir. Nesse sentido, para Corbett (2010), cria-se a “educação baseada no lugar”, na qual o ensino está focado no(a) educando(a), no humano, e não no conteúdo. Essa perspectiva, segundo Corbet

(2010, p. 83), fundamenta-se em Smith (2002)¹³³, Sobel (1994)¹³⁴ e Theobald (1997)¹³⁵, entre outros(as) autores(as).

Para justificar a argumentação, Corbett (2010) relata sua experiência como educador na província canadense de Monitoba, uma comunidade onde a população nativa indígena faz-se presente. Nessa situação, o autor relata que seus conhecimentos sobre metodologias de pesquisa, sociologia e antropologia auxiliaram-lhe mais do que seus conhecimentos sobre a psicologia cognitivista. Assim, Corbett (2010) diz que só conseguiu verificar resultados significativos de aprendizagem nos(as) educandos(as) quando conheceu de fato o contexto local e o trouxe, por meio de diálogo sobre suas problemáticas, para as aulas, de forma interativa e reflexiva. Dessa forma, para Corbett (2010), a questão da alfabetização em comunidades rurais necessita estar vinculada à compreensão e tomada antropológica e sociológica do contexto do território, de sua história e cultura.

Corbett (2010, p. 85) defende que os(as) educadores(as) sejam mais do que “técnicos da aprendizagem”, ou seja, que sejam “sociólogos(as)-professores(as)” e, sob tal perspectiva, no caso do(a) educador(a) que é alfabetizador(a), faz-se necessário que ele(a) seja um(a) educador(a) de “artes da linguagem”, como aquele que compreenda a diversidade das estruturas de uso da linguagem nas diferentes comunidades e os papéis que desempenha. De acordo com Theobald (1997), citado por Corbett (2010, p. 4), a escola rural é o lugar para o desenvolvimento do chamado “renascimento rural”, no qual o conhecimento promovido por meio da alfabetização traduz-se em ferramenta de defesa, pela preservação do território e os modos de vida que abriga. Por isso, valorizar o ensino e aprendizagem da língua nativa é vital, mas dominar a língua inglesa, no caso das comunidades norte-americanas, sua fala e escrita, também se configura como importante ferramenta para a autonomia na defesa dos povos indígenas de seu território, história e patrimônio cultural, o que só ocorrerá com um(a) educador(a) que conheça e valorize profundamente o contexto local dos(as) estudantes (CORBETT, 2010, p. 85).

¹³³ SMITH, F. **Reading Instructions that makes sense**. New York: Teachers College Press. 1984.

¹³⁴ SOBEL, D. Place-based Education: learning to be where we are. **Phi Delta Kappan**, v. 83, n. 8, p. 584-594. 1994.

¹³⁵ THEOBALD, T. **Teaching the commons: place, pride and the renewal of community**. Boulder Co: Westview Press. 1997.

Com tais proposições, verifica-se que, para Corbett (2010), o ensino da língua também precisa dar-se como expressão das identidades geoculturais e de demandas sociais locais.

(AI35) Hattam *et al.* (2009), (AI44) Lester (2016), (AN46) Lima (2018), (AI51) Mendonza (2017), (AI61) Panos (2016) e (AI77) Szabo e Golden (2016), ao proporem a conexão entre o currículo comum às discussões sobre os aspectos e demandas dos territórios locais, também validam a perspectiva da alfabetização e letramento como formas de respeito e fortalecimento das identidades. Na sequência a análise desses trabalhos:

(A35) Robert Hattam, Marie Brennan, Lew Zipin e Barbara Comber apresentam uma pesquisa-ação, na qual buscou-se implantar, no currículo escolar do ensino médio, questões sobre letramento vernacular (relacionado às práticas de letramento historicamente marginalizadas, principalmente de origem popular), educação baseada no lugar, pedagogias produtivas e cultura popular. O estudo foi feito em parceria com o Conselho de Pesquisa Australiano e denominado “Redesenhando Pedagogias no Norte” (“Redesigning Pedagogies in the North – RpiN”), tendo como base, principalmente, as teorias do filósofo Pierre Bourdieu (1986; 1998)¹³⁶.

A pesquisa-ação teve como objetivo, por meio de inserções no currículo escolar de aspectos da história e cultura das comunidades, promover reflexões e ações em prol da superação de desigualdades sociais. Como participantes, a equipe de desenvolvimento contou com 15 pesquisadores(as) universitários(as), aproximadamente 30 educadores(as)-pesquisadores(as), 03 escolas secundárias regionais, incluindo uma unidade de educação de pessoas adultas e um grupo de 10 diretores(as) de escolas públicas de educação secundária, destacando-se que as escolas atendiam comunidades economicamente desfavorecidas. A questão orientadora foi: “Como podemos redesenhar o currículo e a prática pedagógica para apresentar alto desafio intelectual aos educandos e educandas de maneira que envolvam o mundo da vida e as preocupações de suas comunidades?” (HATTAM *et al.*, 2009, p. 308).

Os(as) pesquisadores(as) partem do conceito de Bourdieu de “capital cultural”, significando, em síntese, a bagagem cultural socialmente diferenciada, a qual os

¹³⁶ BOURDIEU, P. The forms of capital. In J. Richardson (ed.), **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press. 1986. p. 241-258.

BOURDIEU, P. **Practical reason: On the theory of action**. Cambridge, UK: Polity. 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Reproduction in education, society and culture**. London: Sage. 1977.

educandos e educandas trazem consigo, determinada por meio das condições econômicas e sociais que lhe são impostas. Assim, os(as) autores(as) argumentam que “[...] o problema do capital cultural deve se concentrar em pedagogias que comecem a conectar o aprendizado escolar com os mundos da vida dos(as) educandos(as) em suas comunidades”¹³⁷ (HATTAM *et al.*, 2009, p. 307).

A pesquisa também se fundamentou nas proposições de Lisa Delpit (1988)¹³⁸, por meio de sua teoria da “cultura do poder”, ou seja, como a escola funciona para excluir ou silenciar os(as) educandos(as) de estruturas sociais menos poderosas.

O estudo também toma o conceito de "fundos de conhecimento" elaborado por Moll, Amanti, Neff e Gonzalez (1992)¹³⁹, que se baseia na ideia de que se deve capitalizar os conhecimentos, histórias e demais recursos culturais da família e da comunidade, para torná-los recursos pedagógicos para a sala de aula e, nessa perspectiva, Moll *et al.* (1992) propõe um trabalho etnográfico junto às famílias locais, utilizando uma combinação de notas de campo, entrevistas, histórias orais e estudos de caso (HATTAM *et al.*, 2009, p. 309). Assim, os(as) educadores(as) também são responsáveis por produzirem conhecimentos, tal como educandos(as) e pessoas da comunidade, portanto, educadores(as) e educandos(as) também são pesquisadores(as).

Dentre a contribuição de diversos autores(as), que abordam a necessidade de trazer o contexto sócio-cultural dos(as) educandos(as) para as salas de aula, Hattam *et al.* (2009) trazem as contribuições de Freire (1972)¹⁴⁰ sobre os temas geradores e, ainda, as contribuições dos estudos da “pedagogia crítica do lugar” de Gruenewald (2003)¹⁴¹.

O projeto abarcou, ainda, ciclos de debates e outras atividades formativas, envolvendo os(as) participantes. Os(as) educadores(as) participantes foram convidados(as) a realizar projetos escolares que evoluíssem conhecimentos provenientes do contexto local e essas experiências foram analisadas.

Os(as) pesquisadores(as) concluem como metodologia válida aquela que toma o próprio contexto do(a) educando(a) como socialmente importante, ampliando-o por meio da relação com os conhecimentos científicos tradicionalmente existentes no currículo

¹³⁷ Texto original: [...] the problem of cultural capital must focus on pedagogies that start to connect school-based learning with students' own lifeworlds in their communities [...].

¹³⁸ DELPIT, L. The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. **Harvard Educational Review**, v. 58, p. 280-298. 1988.

¹³⁹ MOLL, L.; AMANTI, C.; NEFF, D.; GONZALEZ, N. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes to classrooms. **Theory into Practice**, v. 31, n. 2, p. 132-141. 1992.

¹⁴⁰ FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Penguin. 1972.

¹⁴¹ GRUENEWALD, D. The best of both worlds: A critical pedagogy of place. **Educational Researcher**, v. 32, n. 4, p. 3-12. 2003.

escolar. Portanto, com base nos dados coletados - que foram captados com o uso de observações e depoimentos dos(as) participantes -, destacam que a metodologia utilizada pode possuir potencialidade para alterar contextos de desigualdade social, pois municia os(as) educandos(as) de conhecimentos que podem se materializar em ações futuras que promovam situações socialmente justas.

Um destaque desse trabalho é o conceito de “pedagogias produtivas” apresentado por Hattam *et al.* (2009), que se baseia em trabalho de pesquisa realizado em Queensland, por meio de trabalhos publicados por Hayes, Mills, Christie e Lingard (2006)¹⁴², Lingard, Ladwig, Luke, Mills, Hayes e Gore (2001)¹⁴³, referindo-se às pedagogias que têm como objetivo prover princípios e práticas pedagógicas que se relacionem com aprendizagens, que abarquem o maior número possível de educandos(as), em referência às suas histórias, culturas, contextos, etc.

O próximo artigo, de (AI44) Lester (2016), apresenta estratégias para educadores(as) para alfabetizar, principalmente em comunidades rurais, tentando responder a seguinte questão: “Quais estratégias os(as) professores(as) podem incorporar em suas práticas para reforçar o desenvolvimento da alfabetização, realização e sucesso dos(as) educandos(as) em escolas rurais?”¹⁴⁴ (LESTER, 2016, p. 408, tradução nossa).

A pesquisadora (LESTER, 2016) comenta que as políticas educacionais estadunidenses estiveram mais preocupadas em implantar um programa padrão de educação em todo o território norte-americano, sem atenção à necessária preservação e promoção das singularidades. Contudo, a partir da década de 1990, essa preocupação começa a surgir na agenda nacional dos EUA (percebe-se que na mesma década começam as discussões sobre a educação do campo no Brasil, como educação também voltada ao atendimento das especificidades das populações rurais).

O estudo baseia-se em duas estratégias básicas para potencializar, segundo Lester (2016, p. 409), a alfabetização de educandos(as) de comunidades rurais: (1) “educação baseada no lugar”, ou seja, que conecta os conhecimentos sobre a comunidade dos(as) estudantes ao currículo escolar clássico, estabelecendo conexões entre esse currículo e a cultura da comunidade, seu meio ambiente e história; e (2) viagens de campo

¹⁴² HAYES, D.; MILLS, M.; CHRISTIE, P.; LINGARD, B. **Teachers and schooling making a difference: Productive pedagogies, assessment and performance.** Crows Nest, Australia: Allen & Unwin. 2006.

¹⁴³ LINGARD, B., LADWIG, J., LUKE, A., MILLS, M., HAYES, D., & GORE, J. **Queensland school reform longitudinal study: Final report.** Brisbane, Australia: Education Department. 2001.

¹⁴⁴ Texto original: What strategies can teachers incorporate into their instruction to bolster literacy development, achievement, and success of students in rural schools?

virtuais, nas quais, por meio da internet, apresentam-se aos educandos e educandas outros contextos.

As “viagens de campo virtuais” podem ser uma estratégia válida em comunidades isoladas, onde as dificuldades de deslocamento são grandes. Dessa forma, com o uso das tecnologias, pode-se favorecer ao educando e educanda a ampliação de seu conhecimento de mundo por meio de experiências virtuais que, além de tomarem menos tempo, também podem significar menores custos. Sobre essa questão, Lester (2016) reitera que, de acordo com dados da “Administração Nacional de Telecomunicações e Informação” de 1999 (LESTER, 2016, p. 411), as crianças rurais em todos os níveis socioeconômicos têm menos computadores em casa e são menos propensas a ter conexões com a internet do que as crianças que residem em localidades urbanas. Por isso, a autora destaca o papel da escola como fomentadora de uma maior exposição de tecnologia à criança, colaborando para que sejam aprendizes mais independentes na era da tecnologia, conforme ressaltam Malloy e Gambrell (2006)¹⁴⁵, citados pela pesquisadora (LESTER, 2016, p. 411).

Lester (2016) propõe que os(as) educadores(as) conheçam as características da comunidade, atrelando-as o máximo possível aos objetivos do currículo escolar. Para tanto, o(a) educador(a) deverá investigar sobre possíveis recursos que a comunidade tenha e que possam ser explorados para o desenvolvimento dos conteúdos escolares; além disso, propõe a necessária incorporação de literatura culturalmente relevante, ou seja, toda a literatura (impressa ou on-line) que possa retomar o contexto em que os(as) educandos(as) vivam ou que se preste a ampliar a sua visão do local para outros espaços. E, nessa perspectiva, o(a) educador(a) precisa incentivar que os(as) educandos(as) façam também as mesmas investigações, fazendo conexões entre escola, casa, comunidade e mundo.

Lester (2016) dá uma série de sugestões de sites em que os(as) educadores(as) podem realizar “viagens virtuais” com os(as) educandos(as), ampliando seus conhecimentos, por exemplo, sobre vocabulário, ciências, artes, história. Contudo, destaca que as viagens presenciais também são importantes e, quando viáveis, podem ocorrer inclusive na própria comunidade. Lester (2016) também dá exemplos verídicos de práticas realizadas por educadores(as) em escolas rurais, que colaboraram para uma

¹⁴⁵ MALLOY, J.A.; GAMBRELL, L.B. Approaching the unavoidable: Literacy instruction and the internet. *The Reading Teacher*, v. 59, n. 5, p. 482–484. 2006. DOI:10.1598/RT.59.5.8.

aprendizagem mais significativa, como mapeamento da fauna da comunidade, atrelada a exercícios sobre oralidade e escrita, explorando diferentes gêneros discursivos.

Já o artigo de (AN46) Lima (2018) tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a tentativa dos movimentos sociais em criar uma proposta de educação do campo pautada na diversidade, em contraposição a um ponto de vista “[...] centrado na reprodução de conhecimentos e valores tidos como “verdades universais”, vinculados às matrizes culturais “eurocêntricas” e “norte-americanas” (LIMA, 2018, p. 535).

Lima (2018, p. 538) apresenta a experiência de Paulo Freire com os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MCP), realizados na década de 1960, como exemplos dos primeiros movimentos em defesa da diversidade na educação, na medida em que reivindicavam pelo respeito, pela valorização dos saberes e modos de vida das camadas populares. Para Freire, segundo Lima (2018, p. 538), o diálogo entre diferentes culturas “[...] era estratégia para se ampliar a visão e compreensão destes sujeitos acerca do mundo, portanto, uma das alternativas para a emancipação das classes populares”. Assim, dá-se o diálogo fraterno vinculado à necessária prática da ética humana e à crítica aos processos de dominação política, ideológica e cultural vivenciados historicamente por determinadas parcelas da população. Nesse sentido, para esse pesquisador, as experiências freirianas deram início à construção de pilares para a educação intercultural no Brasil (LIMA, 2018, p. 538).

Fazendo uso dos estudos de Paulo Freire e do filósofo Boaventura de Souza Santos, Lima (2018) reforça as proposições desses autores acerca da necessidade de construir outros modelos de interpretação das culturas, não unicamente fundamentados nos estudos de culturas hegemônicas, mas sim distanciando-se de uma abordagem eurocêntrica, dando lugar a uma visão segundo os olhos dos(as) historicamente subjugados(as) e oprimidos(as).

Nesse contexto, inserem-se os movimentos sociais, reivindicando pelo reconhecimento da diversidade de culturas e modos de vida existentes no campo. Segundo Lima (2018, p. 543):

São inúmeros os aspectos que reafirmam a diversidade dos povos do campo, a exemplo da sua relação com o mundo do trabalho (coletivo, cooperativo, individual, semicoletivo, assalariado, autônomo, mutirão

etc.); na organização política (associações, movimentos organizados, sindicatos etc.); na organização social: festividades, atividades comunitárias, dentre outras.

Lima (2018, p. 546) enfatiza que a defesa pela diversidade na escola não pode compreender, contudo, uma recusa ao conhecimento científico universal.

Como estratégias para o desenvolvimento de práticas educativas interculturais, Lima (2018, p. 548 - 549) propõe, por exemplo, o reconhecimento da história e da memória das comunidades, com o resgate de narrativas, brincadeiras, cantigas, entre outras práticas sociais que expressem a cultura e a política dos povos rurais. Para Lima (2018, p. 548):

Os textos das músicas, das histórias e dos causos contados e cantados pelos camponeses estão permeados de aspectos históricos e políticos que podem transformar-se em teias e fios que se entrelaçam com os elementos sociais, políticos e econômicos da comunidade, desvelando cenários e paisagens pouco discutidas e refletidas pelas crianças e jovens no contexto da escola.

Além disso, o pesquisador (LIMA, 2018, p. 549) aborda a necessidade de falar sobre a diversidade da relação do homem e da mulher com a terra, sobre as tradições culturais e folclóricas, de criar espaços para relatos e trocas de experiências, podendo ser feito um estudo do contexto utilizando as histórias de vidas, por exemplo. Nessa perspectiva, o autor (LIMA, 2018, p. 549) apresenta a pedagógica de Paulo Freire, por meio de projetos temáticos interdisciplinares, como uma das perspectivas em Educação mais apropriadas para escolas do campo.

O estudo desenvolvido no artigo de (AI51) Mendoza (2017), no mesmo sentido, promove uma reflexão sobre adaptação curricular na educação dos povos camponeses, referindo-se à necessidade de “descolonização” dos currículos de alfabetização e letramento, por meio dos estudos da educação baseada no lugar, os quais pensam em recursos locais como alternativas para narrativas oficiais, que inferiorizam comunidades nativas ou imigrantes em detrimento dos(as) descendentes dos(as) colonos(as) brancos(as) no Canadá, principalmente aqueles que se referem à educação indígena e como essas questões subjacentes aparecem nos currículos.

Dentre os(as) autores(as) utilizados, destacam-se as contribuições de Fang e Schleppegrell (2010)¹⁴⁶; Moje (2008)¹⁴⁷; Canagarajah (2013)¹⁴⁸; Gee (2000)¹⁴⁹; Janks (2009)¹⁵⁰, que dissertam sobre as necessidades da alfabetização e letramento críticos, vendo os usos das diferentes línguas como práticas sociais que constroem conhecimento e moldam o mundo em que vivemos.

A autora descreve algumas atividades que fizeram uso de recursos locais para problematizar questões sobre preconceito e opressão praticadas por parte da população de origem europeia, tal como produção de documentários, criação de livro e oficinas de música, caracterizando-as como relevantes para promover reflexões sobre práticas históricas opressoras de determinadas identidades étnicas e raciais.

Como fontes de dados, foi realizado um estudo junto a 34 alunos e alunas de um curso de verão para futuros educadores(as). O curso foi sobre leitura e escrita nas difentes áreas do conhecimento e sobre letramento digital, que também contemplou uma unidade sobre alfabetização indígena.

A atividade central que serviu de base para o estudo foi a de que os educandos e educandas tinham de imaginar como seria dar aulas para uma comunidade indígena brasileira, esboçando estratégias para essas aulas. Foi elaborado um conjunto de perguntas para fomentar as reflexões sobre essa atividade sugerida, as quais os(as) participantes do curso, ou seja, os(as) educadores(as) em formação, tiveram que responder.

Ao analisar os dados coletados nas perguntas respondidas pelos(as) participantes do curso de formação, a pesquisadora verificou a existência de três tipos de discursos: de universalidade, de dualidade e de multiplicidade (MENDONZA, 2017, p. 5), sendo que os dois primeiros podem mais comumente apresentar discursos opressivos, como a de não atenção às especificidades em prol de uma suposta necessidade de universalidade de ações ou mesmo quando reconhecem - na especificidade - a justificativa para o não acesso a direitos, como a defesa do não acesso à educação escolar aos povos indígenas, por

¹⁴⁶ FANG, Z.; SCHLEPPEGRELL, M.J. Disciplinary literacies across content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 53, n. 7, p. 587–597. 2010.

¹⁴⁷ MOJE, E.B. Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 52, n. 2, p. 96–107. 2008.

¹⁴⁸ CANAGARAJAH, A.S. *Critical academic writing and multilingual students*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 2013.

¹⁴⁹ GEE, J.P. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, v. 25, n. 1, p. 99–125. 2000.

¹⁵⁰ JANKS, H. *Literacy and power*. New York, NY: Routledge. 2009.

exemplo, por serem oriundos de culturas de tradição oral. Nesse sentido, o discurso da multiplicidade é aquele que mais abrange e promove a interculturalidade¹⁵¹.

Como destaque, dentre as respostas dos(as) educandos(as) ao desafio proposto, alguns/algumas sugeriram que o currículo do ensino médio brasileiro deveria promover reflexões sobre a herança colonial portuguesa e, também, africana, como resultado da escravização dos(as) africanos(as), além de estudos sociais, ecologia e cultura regional do Brasil (MENDONZA, 2017, p. 6).

A pesquisadora conclui que além dos conhecimentos técnicos, os(as) educadores(as) também precisam incluir questões socioculturais dos(as) educandos(as) no currículo e, para tal, é preciso realizar imersão no contexto, ou seja, conhecer as ideias, histórias e interesses locais, examinar as mensagens políticas por trás dos materiais com os quais ensinam e convidar os(as) educandos(as) a fazerem o mesmo (MENDONZA, 2017, p. 7). Para corroborar, os estudos da educação baseada no lugar podem dar subsídios didático-pedagógicos, segundo Mendonza (2017).

O artigo de (A61) Panos (2016) apresenta uma análise sobre o uso de tecnologias como auxiliar na alfabetização e letramento de educandos(as) de comunidades rurais, na perspectiva de uma abordagem “tranlingual” e “transcultural” (PANOS, 2016), na perspectiva ainda de mensurar práticas escolares que possam ampliar os níveis de aprendizagem e fortalecer as identidades rurais. Para tal, a pesquisadora realizou um estudo etnográfico, o qual se deu por meio de uma parceria com um educador de uma comunidade rural, majoritariamente branca e monolíngue; esse educador foi ganhador de um prêmio denominado “Teacher Educator Award” (Prêmio Professor/a-Educador/a), nos anos de 2013-2014, por sua atuação em turmas do ensino fundamental com o uso de tecnologias da informação, na região de “Stewart County” (EUA), onde quase 30% da população vive abaixo da linha da pobreza.

O educador parceiro, chamado na pesquisa de Dr. Dell, promoveu uma série de atividades com uso de tecnologias, como escrever diariamente em um blog, conversas pelo Skype com pessoas de outros países, criação de vídeos de notícias sobre a escola e correspondências por e-mail. Dr. Dell foi acompanhado durante o período de 06 (seis) meses pela pesquisadora. A coleta de dados se deu também por meio de entrevistas formais e informais e análise de atividades desenvolvidas pelos(as) educandos(as) do Sr.

¹⁵¹ Embora esse termo (“interculturalidade”) não seja utilizado no texto de Mendonza (2017), entende-se que seja o que mais corresponde aos argumentos feitos pela pesquisadora.

Dell. A intenção foi a de observar como o educador fez uso de ferramentas digitais e como elas são negociadas de maneira que possam permitir ou não que os(as) educandos(as) de uma comunidade rural isolada, de baixa renda, marcada pela falta de diversidade étnica, cultural e linguística, situem-se globalmente.

Panos (2016) apresenta uma sucinta, mas importante revisão da literatura acerca da alfabetização e letramento em comunidades rurais, destacando o conceito de “alfabetizações e letramentos rurais”, na perspectiva de um tipo de alfabetização-letramento que pense, valorize e ao mesmo tempo amplie a visão sobre os territórios. Sobre esse conceito, Panos (2016) traz as contribuições de Donehower, Hogg e Schell (2008)¹⁵² e Corbett e Virbet (2013)¹⁵³, além de apresentar de outros autores(as), que debatem sobre a colaboração dos recursos digitais para favorecer os processos de ensino e aprendizagem em alfabetização-letramento. Donehower, Hogg e Schell (2008), citados por Panos (2016, p. 4, tradução nossa), definem “alfabetização-letramento rural” como: “[...] os tipos específicos de habilidades em alfabetização necessárias para alcançar os objetivos de sustentar a vida nas áreas rurais [...] para buscar oportunidades e criar políticas públicas e oportunidades econômicas necessárias para sustentar as comunidades rurais”¹⁵⁴.

Fundamentando-se em Massey (1995; 2005)¹⁵⁵, Panos (2016) destaca a questão do conceito de espaço como algo transitório, sempre em construção, dotado de multiplicidade e pluralidade. Nesse sentido, a noção de espaço rural, com o uso de novas tecnologias, pode ser dotada de nova percepção, assim, não pode ser vista em uma perspectiva binária e essencializada.

Ressalta-se no trabalho de Panos (2016) a exploração ainda de dois conceitos. O de “patrocinador(a)”, que tem base em Brandt (1998)¹⁵⁶, do(a) educador(a) como ferramenta que “patrocina”, ou seja, que permite diferentes acessos, negociando relações

¹⁵² DONEHOWER, K.; HOGG, C.; SCHELL, E. E. **Rural Literacies**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. 2008.

¹⁵³ CORBETT, M.; VIRBET, A. Mediating Plastic Literacies and Placeless Governmentalities: Returning to Corporeal Reality. In: CORBETT, Michael & GREEN, Bill. **Rethinking Rural Literacies: A Transnational Perspective**., Edição: B. Green e M. Corbett, New York: Palgrave Macmillan. 2013. p. 257-274.

¹⁵⁴ Texto original: [...] the particular kinds of literate skills needed to achieve the goals of sustaining life in rural areas...to pursue the opportunities and create the public policies and economic opportunities needed to sustain rural communities.

¹⁵⁵ MASSEY, D. Places and their Pasts. **History Workshop Journal**, v. 39, p. 182–192, 2005, Massey, D. For Space. London: Sage.

¹⁵⁶ BRANDT, D. Sponsors of Literacy. **College Composition and Communication**, v. 49, n.2, p. 165–185. 1998.

de poder em sala de aula, com base nas diferentes escolhas que ele/ela faz. Outro conceito a ser destacado é o de “hibridismo”, com base em Bakhtin (1981)¹⁵⁷, que, em síntese, manifesta-se no uso de diferentes linguagens em um mesmo enunciado.

Panos (2016) conclui, com a análise da experiência do Sr. Dell, que o educador conseguiu desenvolver formas de letramento vinculadas aos novos contextos globais, com diferentes recursos linguísticos em interação, criando experiências de ensino e aprendizagem “tranlinguais” e “transculturais”. Para Canagarajah (2013)¹⁵⁸, citado por Panos (2016, p. 10), práticas como essas permitem a criação de novos significados que, no contexto da ruralidade, podem dar-se em novas formas de conceber e vivenciar os espaços rurais.

O artigo de (A77) Susan Szabo e Freida Golden, uma publicação texana, norteamericana, realiza uma reflexão sobre como colocar em prática, no contexto escolar, os cinco padrões temáticos de Gregory Smith (2002)¹⁵⁹, um dos autores que discorrem sobre a educação baseada no lugar e que, como explicam as autoras, apoia-se em Dewey (1938/1997)¹⁶⁰, na teoria da aprendizagem construtivista, atrelando-à “teoria da ação consciente do território” de Gruenewald (2003)¹⁶¹, conciliada, ainda, a outras teorias, conforme as pesquisadoras explicam:

Este artigo é colocado dentro da teoria da aprendizagem construtivista, **teoria da experiência** (Dewey, 1938/1997) e entrelaçada com a **teoria da educação consciente do lugar** (Gruenewald, 2003). Além disso, a **teoria transacional de Rosenblatt** (1969; 1978¹⁶²) e a **teoria da resposta do(a) leitor(a)**, bem como a **teoria de esquemas** de Rumelhart (1980)¹⁶³, são usadas para conectar a educação consciente do lugar à literatura e à alfabetização das crianças. A teoria

¹⁵⁷ BAKHTIN, M. M. Discourse in the Novel. In: BAKHTIN, M. M. **The Dialogic in Translation: Four Essays**. Edição: M. Holquist. Tradução: M. Holquist e C. Emerson, Austin, Texas: University of Texas Press. [1935] 1981. p. 259–422.

¹⁵⁸ CANAGARAJAH, S. **Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms**. New York: Routledge. 2013.

¹⁵⁹ SMITH, G.; SOBEL, D. **Place- and Community-based Education in Schools**. New York City, NY: Routledge. 2010.

¹⁶⁰ DEWEY, J. **Experience and education**. New York City, NY: Touchstone. 1938/1997.

¹⁶¹ GRUENEWALD, D. Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. **American Educational Research Journal**, v. 40, n. 3, p. 619–654. 2003. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3699447>.

¹⁶² ROSENBLATT, L. (1969). Towards a transactional theory of reading. **Journal of Reading Behavior**, v. 1, n. 1, p. 31-49. Rosenblatt, L. (1978). **The reader, the text, the poem: The transaction theory of the literary work**. Carbondale, ILL: Southern Illinois University Press.

¹⁶³ RUMELHART, D.E. Schemata: The building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B.C.; BREWER, W. F. (ed.), **Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education** Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates. 1980. p. 33-58.

construtivista da aprendizagem afirma que o conhecimento é construído por meio de nossas experiências passadas, que são limitadas ao lugar. Esta ideia é apoiada pela teoria da experiência de Dewey (1938/1997). A educação consciente do lugar concentra-se no relacionamento da cultura e da natureza que molda as comunidades (Brooke, 2003¹⁶⁴; Gruenewald, 2003; Smith & Sobel, 2010¹⁶⁵). Assim, a educação consciente do lugar faz sentido para as crianças porque se baseia em suas experiências anteriores e faz uso dos espaços ao seu redor. É uma maneira de tornar as aulas em sala de aula significativas e relevantes. **A educação consciente do lugar ensina a família, a cultura local e a história local e conecta tudo ao mundo maior.** Uma compreensão da educação consciente do local é benéfica para as crianças, à medida que elas se movem para apreciar o mundo maior (Ross, 2003¹⁶⁶). As crianças constroem conhecimento sobre as experiências que têm nos lugares em que vivem, a fim de entender o mundo.

A teoria transacional de Rosenblatt (1969; 1978) e a teoria da resposta do(a) leitor(a) argumentaram que um(a) leitor(a) interage com o texto usando experiências em segundo plano. **Assim, a criança suburbana e a criança rural, devido às suas diferentes origens, interagirão com um texto de maneira diferente.** Isso é apoiado pela teoria de esquemas de Rumelhart (1980), que afirma que os esquemas existentes formados por experiências em segundo plano servem como base para interagir com novos conhecimentos e construir significados. **Assim, a criança suburbana e a criança rural provavelmente organizarão seus conhecimentos em diferentes padrões** (SZABO & GOLDEN, 2016, p. 22, grifos nossos, tradução nossa)¹⁶⁷.

¹⁶⁴ BROOKE, R. (ed.). **Rural voices, place-conscious education and the teaching of writing.** New York City, NY: Teachers College Press. 2003.

¹⁶⁵ SMITH, G.; SOBEL, D. **Place- and Community-based Education in Schools.** New York City, NY: Routledge. 2010.

¹⁶⁶ ROSS, P. A geography of stories: helping secondary students come to voice through reading, people and place. In: BROOKE, R. (ed.), **Rural Voices, place-conscious education and the teaching of writing.** New York City, NY: Teachers, College Press. 2003. p. 44-63.

¹⁶⁷ Texto original: This article is posited within constructivist learning theory, theory of experience (Dewey, 1938/1997) and intertwined with theory of place-conscious education (Gruenewald, 2003). In addition, Rosenblatt's (1969; 1978) transactional theory and reader response theory as well as Rumelhart's (1980) schema theory are used to bridge place-conscious education to children's literature and literacy. Constructivist learning theory states that knowledge is constructed through our past experiences which are place bound. This idea is supported by Dewey's experience theory, (1938/1997). Placeconscious education focuses on the relationship of culture and nature that shape communities (Brooke, 2003; Gruenewald, 2003; Smith & Sobel, 2010). Thus, place-conscious education makes sense for children because it builds on their prior experiences and makes use of the spaces around them. It is a way to make classroom lessons meaningful and relevant. Place-conscious education teaches family, local culture, and local history and connects it all to the larger world. An understanding of place-conscious education is beneficial to children as they move to appreciate the larger world, (Ross, 2003). Children construct knowledge on the experiences they have in the places where they live in order to understand the world.

Rosenblatt's (1969; 1978) transactional theory and reader-response theory argued that a reader interacts with text using background experiences. Thus, the suburban child and the rural child, due to their different backgrounds, will interact with a text differently. This is supported by Rumelhart's (1980) schema theory, which states that existing schemata formed by background experiences serves as the base for interacting with new knowledge and constructing meaning. Thus, the suburban child and the rural child will most likely organize their knowledge into different patterns.

Para colocar tal educação em prática, as pesquisadoras propõem a literatura infantil culturalmente relevante para uso no ensino fundamental e médio, apresentando uma lista de livros, em língua inglesa.

Os padrões temáticos de Smith (2012), segundo as pesquisadoras, são: estudos culturais, da natureza, solução de problemas do mundo real, oportunidades de estágio, empreendedorismo e indução ao processo comunitário (SZABO; GOLDEN, 2016). O artigo faz indicações bibliográficas aos educadores e educadoras, fundamentando tais indicações, com o objetivo de que os(as) educadores(as) possam desenvolver um amplo senso sobre os territórios e suas especificidades nas aulas, valorizando as identidades das crianças, de suas famílias e os territórios que habitam, e conferindo a elas, também, a capacidade de, por meio do (re)conhecimento de seu próprio território, poder conhecer os contextos globais.

Como se viu até agora, os artigos citados têm forte conexão com a ideia de que os territórios produzem identidades específicas e esse aspecto precisa ser tomado pelos processos de ensino e aprendizagem escolares. Até mesmo no estudo do Programa de Educação Complementar “Mais Educação”, desenvolvido por (AN38) Justino e Sant’Anna (2017), na medida em que fazem à crítica ao Programa - de que, de fato, não promove a cultura campesina - apresentam a ideia de que à população rural cabe um tipo de educação que expresse sua identidade, valorizando-a e fortalecendo-a.

(AN38) Érica Fernando Justino e Paulo Afrânio Sant’Anna promovem uma discussão sobre os desafios e potencialidades do Programa de Educação Integral, lançado em 2007 pelo Governo Federal denominado de “Mais Educação”, que teve como objetivo ampliar o tempo de estudo do(a) educando(a) do Ensino Fundamental por meio de oficinas pedagógicas, desenvolvidas na maior parte dos casos por voluntários(as), que recebem uma bolsa auxílio para o trabalho no Programa.

Para o desenvolvimento daquele trabalho de pesquisa, a pesquisadora e pesquisador desenvolvem um estudo de caso, realizando entrevistas com 12 pais/responsáveis por educandos(as) que não efetivaram (04 famílias) ou desistiram (08 famílias) da matrícula no Programa, de uma escola rural do município de Itamarandiba/MG. O estudo visa verificar, ainda, quais as relações do referido Programa com os princípios da Educação do Campo e como se articulam com a Educação Popular. Os dados das entrevistas foram analisados com as técnicas da Análise de Conteúdo.

Em relação à fundamentação teórica, verificou-se a coexistência da contribuição de autores de diferentes perspectivas teóricas, como Karl Marx e Friedrich Engels, Boaventura de Souza Santos, Paulo Freire, dentre outros(as).

A pesquisadora e pesquisador evidenciam que, no período de 2012-2015, houve um decréscimo de matrículas no Programa na escola em estudo, da qual emergiu a hipótese de que os(as) responsáveis não viam no Programa “Mais Educação” algo que contribuísse para formação escolar de seus filhos e filhas (JUSTINO; SANT’ANNA, 2017).

Após a análise dos dados, Justino e Sant’Anna (2017) elaboram três eixos temáticos, que indicam, respectivamente, que o programa não corresponde às expectativas da comunidade; e que não dialoga democraticamente com a comunidade local, pois essa não tem a oportunidade de participar dos processos de tomada de decisão da escola, e que o programa “Mais Educação” não valoriza e potencializa os saberes locais, não dialogando com os princípios da Educação do Campo.

O próximo artigo, de (AI17) Corbett e Donehower (2017), propõem o pensar com a construção teórica e metodológica de um tipo de alfabetização e letramento que atenda às especificidades e demandas das populações rurais, por meio de um subcampo de estudos denominado de “Rural Literacies” (Alfabetizações e Letramentos Rurais). Certamente, ele é um dos trabalhos que melhor expressa a busca por um ensinar e aprender a linguagem que esteja conectado aos aspectos geoculturais, sendo, assim, expressão das identidades territoriais e das demandas sociais locais.

Trata-se de um trabalho que realiza um estudo conceitual acerca das alfabetização-letramento e ruralidade como conceitos relacionados, estruturando o conceito de “alfabetização-letramento rural” como uma categoria educacional e cultural vinculada aos estudos sobre educação e aquisição da linguagem, como um subcampo emergente (CORBETT; DONEHOWER, 2017, p. 1-2).

Segundo o autor e autora, essa abordagem conceitual é feita com uma perspectiva multidisciplinar e transnacional (CORBETT; DONEHOWER, 2017, p. 1-2). Assim, o conceito é tomado com base no entendimento de que diferentes espaços e tempos podem impactar nos processos de ensino e aprendizagem da linguagem, enquanto área de conhecimento. Portanto, Corbett e Donehower (2017) apresentam o conceito de

“singularidades”, com base em Eppley e Corbett (2011)¹⁶⁸, referindo-se às especificidades que a questão espacial, ou seja, dos territórios, podem trazer ao contexto de ensino e aprendizagem da linguagem.

Corbett e Donehower (2017) explicam que o termo “alfabetização-letramento rural” foi citado, pela primeira vez nos Estados Unidos, em uma tese de doutorado em 1995, na Universidade de Nebraska (KRUSE, 1995¹⁶⁹). A estudante, Kruse, tinha formação em ensino de língua inglesa em nível secundário e nomeou sua dissertação como “um estudo etnográfico de letramentos rurais” (KRUSE, 1995), tendo como objetivo descrever comportamentos sobre letramento que os(as) estudantes rurais tinham. Posteriormente, o termo foi utilizado por Jacqueline Edmondson, em uma publicação de 2003, na qual a professora de Educação da Universidade Estadual da Pensilvânia, influenciada pelas teorias freirianas, destacava uma preocupação com o futuro das comunidades rurais no âmbito das políticas econômicas neoliberais, estabelecendo conexões entre as comunidades rurais, urbanas e suburbanas.

No trabalho de Edmondson (2003)¹⁷⁰, de acordo com Corbett e Donehower (2017, p. 2), é que primeiro vê-se o tema da sustentabilidade/preservação das comunidades rurais, que continuou a influenciar os estudos sobre alfabetizações e letramentos rurais. De acordo com o autor e autora (CORBETT; DONEHOWER, 2017, p. 2, tradução nossa):

Edmondson (2003) documentou a colisão entre “letramentos tradicionais” e “letramentos neoliberais” em comunidades rurais e explorou o surgimento de “letramentos agrários alternativos” que possam surgir a partir dessa colisão. Edmondson afirma que um desses sistemas, o “letramento agrária alternativa”, pode melhor ajudar as pessoas rurais a se sustentarem em suas comunidades, ajudando-as a “ler o valor em sua comunidade, tendo controle sobre suas vidas, e tendo escolhas sobre como vão viver na comunidade” (Edmondson, 2003, pp. 108-109). Enquanto Kruse (1995) viu os letramentos rurais, principalmente as práticas baseadas na escola com textos, Edmondson (2003) estendeu esses letramentos além da escola e a noção de alfabetização-letramento baseada em texto com o conceito freiriano da “leitura do mundo”, bem como “a leitura da palavra” (Freire e Macedo,

¹⁶⁸ EPPLEY, K.; CORBETT, M. I’ll see that when I believe it: A dialogue on epistemological difference and rural literacies. *Journal of Research in Rural Education*, v. 27, n. 1, p. 1-9. 2011. Disponível: <http://jrre.vhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/02/27-1.pdf>.

¹⁶⁹ KRUSE, M. **From village to college**: Writing the rural experience (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska, Lincoln. 1995.

¹⁷⁰ EDMONDSON, J. **Prairie town**: Redefining rural life in the age of globalization. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. 2003.

1987). Podemos ver aqui a influência dos Novos Estudos do Letramento (NLS; Gee, 1991; Rua, 1995, 2003), que define a “alfabetização-letramento” linguisticamente (como comportamentos de discurso, não apenas operações com textos), bem como antropologicamente e retoricamente (como socialmente situada e meta-orientada)¹⁷¹.

A publicação que popularizou o termo “alfabetizações-letramentos rurais” foi a fundamentada nas contribuições de Donehower *et al.* (2007)¹⁷², que se baseou na ideia de “alfabetizações e letramentos rurais” como habilidades linguísticas necessárias para criar oportunidades sociais essenciais para sustentar socialmente as comunidades rurais.

Donehower, Hogg e Schell (2007), de acordo com Corbett e Donehower (2017, p. 3), também demonstram o “viés urbano” a que a “alfabetizações e letramentos rurais” foram submetidos, um tema que também emerge na obra “Rethinking Rural Literacies” (Repensando os Letramentos Rurais), de Corbett e Green (2013)¹⁷³.

Outras importantes contribuições vieram da chamada “Rural Education and Literacies (REAL)”, uma rede de pesquisa com membros do Canadá, Austrália, Finlândia e Estados Unidos, conforme citado em seções anteriores, atuando principalmente no campo da Educação e Linguística, com uso das contribuições advindas dos estudos sobre espaço/lugar/território, cultura e identidades, Pedagogia Crítica e, também, sobre os chamados “Novos Estudos de Letramento” e educação progressista. Sobre essa contribuição, Corbett e Donehower (2017, p. 3, tradução nossa) explicam:

Eles trouxeram uma compreensão profunda das pedagogias críticas e locais para entender a alfabetização e letramento rural e tinham raízes no NEL (Novos Estudos do Letramento) e na educação progressiva. A influência dos geógrafos culturais (por exemplo, Massey, 1994)

¹⁷¹ Texto original: Edmondson (2003) documented the collision between “traditional literacies” and “neoliberal literacies” in rural communities and explored the rise of “alternative agrarian literacies” that might emerge from this collision. Edmondson argues that one of these systems, “alternative agrarian literacy,” might best aid rural people to sustain their communities by helping them “read value in their community, have control over their lives, and have choices about how they will live in the community” (Edmondson, 2003, pp. 108-109). While Kruse (1995) saw rural literacies as primarily school-based practices with texts, Edmondson (2003) extended these literacies beyond school and the notion of text-based literacy to the Freirian concept of “reading the world” as well as “reading the word” (Freire & Macedo, 1987). We can see here the influence of New Literacy Studies (NLS; Gee, 1991; Street, 1995, 2003) that defines literacy linguistically (as discourse behaviors; not just operations with texts) as well as anthropologically and rhetorically (as socially situated and goal-oriented).

¹⁷² DONEHOWER, K.; HOGG, C.; SCHELL, E. E. **Rural literacies**. Carbondale: Southern Illinois University Press. 2007.

¹⁷³ GREEN, B.; CORBETT, M. J. (ed.). **Rethinking rural literacies: Transnational perspectives**. New York, NY: Palgrave Macmillan. 2013.

também foi aparente nesta coleção, pois muitos(as) dos(as) autores(as) procuraram entender a natureza do “lugar” além das fronteiras geográficas, como um conjunto de relações entre pessoas e localidades. Os estudos de mobilidade (Bauman, 1998; Urry, 2000) também se destacaram neste texto (Donehower & Green, 2016)¹⁷⁴.

Após realizar uma síntese da história do surgimento do conceito, o pesquisador e pesquisadora realizam uma busca no banco de dados dando “Google Scholar” e “ProQuest” - por serem os mais sensíveis aos descritores utilizados - dos quais emergiram 95 fontes, que relatavam diversos contextos de diferentes continentes e seus países, por meio do uso dos descritores “Rural Literacy” e “Rural Literacies”.

Um dado importante, verificado por Corbett e Donehower (2017, p. 3-4) de acordo com os resultados obtidos, é que os trabalhos sobre “alfabetizações-letramentos rurais”, embora tenham aumentado nacional (lembrando que falam a partir do contexto da América do Norte) e internacionalmente, tendem a se localizar no que chamam de “sociedades de colonos”, tais como Canadá, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia. A ideia de “alfabetizações-letramentos rurais” não foi encontrada na Europa ou em países onde as populações rurais ainda predominam, como sul e sudeste da Ásia, China, África e algumas localidades da América Latina. Assim, esse conceito parece estar associado a um subcampo de estudo científico que ainda está em desenvolvimento, centrado, por enquanto, em um círculo relativamente pequeno, constituído principalmente por norteamericanos(as) e acadêmicos(as) australianos(as).

Com a análise dos artigos selecionados na pesquisa bibliográfica, Corbett e Donehower (2017) traçam algumas categorias temáticas dentro das quais os trabalhos estão situados: (1) alfabetização-letramento e sustentabilidade, vinculados à questão do desenvolvimento sustentável agrário, na perspectiva da sobrevivência das comunidades rurais, no âmbito cultural e econômico; (2) alfabetização-letramento como capital, no sentido de abordar a questão atrelada à necessidade de atingir as expectativas de políticas educacionais; (3) alfabetização-letramento como formas múltiplas e mutáveis de associação simbólica, abordando a diversidade de usos da linguagem, em sistemas

¹⁷⁴ Texto original: They brought a deep understanding of both place-based and critical pedagogies to understanding rural literacies and had roots in NLS and progressive education. The influence of cultural geographers (e. g. Massey, 1994) was apparent in this collection as well, as many of the authors sought to understand the nature of “place” beyond geographic boundaries, as a set of relationships among people and locales. Mobility studies (Bauman, 1998; Urry, 2000) also figured prominently in this text (Donehower & Green, 2016).

multimodais¹⁷⁵ de comunicação/multiletramentos; (4) alfabetização-letramento como expressão de identidades culturais, abordando como práticas textuais e geração de sentidos, associando-se a determinados grupos sociais e suas relações com outros grupos; e (5) alfabetização-letramento como lugar personalizado de prazer e aprendizagem, referindo-se a trabalhos que abordam as múltiplas maneiras pelas quais as pessoas dão sentido e obtêm êxito por meio de práticas de alfabetização e letramento, que refletem em suas vidas pessoais de aprendizado, trabalho e lazer.

Os temas presentes foram, portanto: identidade; sustentabilidade/preservação das comunidades rurais; justiça social no contexto da globalização e neoliberalismo; efeitos da urbanização na escolarização de pessoas de localidades rurais, sob a perspectiva das políticas educacionais e teoria e prática pedagógica; tecnologias e materiais educacionais como ferramentas para alfabetização-letramento em comunidades rurais; formação de educadores(as) para atuarem em contextos rurais – esses temas apareceram, em várias ocasiões, interligados (CORBETT; DONEHOWER, 2017, p. 6 -7). Tais estudos apresentam-se por meio de diferentes perspectivas teóricas, como a fenomenologia, teoria crítica e pós-estruturalismo (CORBETT; DONEHOWER, 2017).

O pesquisador e pesquisadora (CORBETT; DONEHOWER, 2017, p. 9-10) concluem que os estudos da “alfabetizações-letramentos rurais” estão associados aos chamados “novos estudos sobre letramento” e à “virada linguística dos estudos sociais” (compreende-se que se referem, por exemplo, aos estudos da sociolinguística). Eles também reclamam não só para que práticas linguísticas de populações rurais sejam levadas em conta, como também para que possam promover, por meio do ensino da linguagem oral e escrita, no bojo da educação escolar e não-escolar, estratégias que auxiliam na sustentabilidade social de comunidades rurais, frente ao avanço das políticas neoliberais eurocêntricas e urbanocêntricas.

Sob tal conjectura, o conceito de “sustentabilidade” está relacionado à preservação das formas de existência do rural, gestão responsável do meio ambiente, coesão da comunidade e orgulho, equidade espacial e intergeracional, segundo Flora *et al.* (1999) e Owens (2001), citados por Corbett e Donehower (2017, p. 8), sendo o conceito mais presente e, com o entendimento das proposições de Corbett e Donehower

¹⁷⁵ “Multimodais” referem-se à compreensão de que múltiplas modalidades da linguagem (fala, escrita, imagens, gestos etc.) constituem, de forma interrelacionada, os significados dos discursos (orais e escritos) (ROJO, 2006).

(2017), também o mais importante para os estudos acerca da “alfabetização-letramento rural”.

Por fim, finalizam apontando para a relevância dos estudos da alfabetização e letramento rural no contexto da geopolítica (CORBETT; DONEHOWER, 2017, p. 10, tradução nossa):

Na era de Donald Trump, da “One Nation” na Austrália, dos(as) promotores(as) do Brexit e outros(as) que afirmam falar, tanto para as massas, quanto pelas massas, numa voz perturbadora e carismática que muitas vezes focaliza os imaginários rurais atávicos e falsos, considerações sobre letramentos rurais parecem mais importantes do que nunca.¹⁷⁶

Verifica-se, dessa forma, de acordo com Corbett e Donehower (2017), que os estudos da “alfabetizações e letramentos rurais” situam-se no chamado “modelo ideológico” da linguagem (STREET, 2003), em uma perspectiva sociocultural do ensino da língua, considerando que as práticas sociais de usos das línguas são distintas segundo os diferentes contextos (históricos, geográficos, econômicos, culturais, políticos), defendendo que as maneiras por meio das quais as pessoas usam a língua e o que pensam sobre ela têm raízes em suas concepções de identidade e ensino-aprendizagem, assim as línguas são constituídas por aspectos da cultura, mas também por outros fatores, como pelas relações sociais de poder.

Por fim, até mesmo o trabalho de (AN31) Gonçalves (2018), ao apresentar uma síntese e reflexão sobre o Seminário Interterritorial de Educação do Campo no Semiárido (SIECS), demonstra que, embora haja diferentes perspectivas teóricas sobre a educação do campo no Brasil, existe um consenso sobre a necessidade de adaptação, no âmbito administrativo e pedagógico, com base nas identidades e das demandas locais, para a educação escolar em comunidades campesinas.

Com base no relato e análise de Gonçalves (2018), destaca-se a ampliação do entendimento, no coletivo das discussões e reflexões suscitadas no Seminário, da necessidade de construção de uma base teórica sólida conciliada à uma metodologia coerente para a Educação do Campo, que estabeleça diálogo como os movimentos sociais

¹⁷⁶ Texto original: In the age of Donald Trump, Australia’s One Nation, Brexit promoters, and others who claim to speak, both to the masses and for the masses, in a disturbing yet charismatic voice which are often focused on atavistic and false rural imaginaries, a consideration of rural literacies seems more important than ever.

do campo e que firme compromisso com a melhoria social. Para Gonçalves (2018, p. 623), existe a necessidade de “[...] qualificar o discurso científico numa ampla interação com os saberes dos povos tradicionais, com as artes e outras tantas formas de compreender e intervir no mundo [...]”.

Pode-se verificar, portanto, baseando-se na descrição sintética dos artigos com foco em suas principais contribuições à indagação desta pesquisa, que todos possuem, explícita ou implicitamente, a ideia da adoção de práticas educativas vinculadas às expressões identitárias dos educandos e educandas, que no caso das populações rurais, têm forte ligação com os territórios onde vivem, que são lugar de moradia, de trabalho e de tradições culturais, a fim de que a educação escolar possa dar alguma contribuição ao empoderamento das populações camponesas, marginalizadas por um projeto histórico de urbanização e desvalorização do trabalho no campo e das culturas rurais.

(2) *O ensino de língua como ferramenta de enfrentamento sociocultural (conforme pode ser verificado em: AI01; AI06; AI09; AN12; AI16; AI17; AN19; AN21; AI23; AN30; AI32; AI33; AI35; AI51 e AI69).*

Em primeiro lugar, sobre este indicador, há de se explicar que se compreende como enfrentamento sociocultural a capacidade da pessoa, ou grupo de pessoas pertencentes às culturas historicamente subjugadas, de terem conhecimentos que sirvam para alterar contextos de desigualdade vivenciados, seja no âmbito individual e/ou coletivo.

De distintas maneiras, alguns artigos estudados e que compõem o grupo amostral principal abordam, mais diretamente, a educação em contextos rurais como ferramenta de sobrevivência/enfrentamento social. Sendo a população camponesa proveniente, em sua grande maioria, de populações historicamente oprimidas (acampados/as; assentados/as; pequenos/as agricultores/as familiares; quilombolas; indígenas; etc.), a educação do campo pode apresentar-se como recurso para o enfrentamento social.

(AI01) Ajayi (2014); (AI06) Bartholomaeus (2006); (AN12) Chamon (2016); (AI16) Cooney (2014); (AI17) Corbett e Donehower (2017); (AN21) Costa e Caetano (2016); (AN30) Foerste *et al.* (2018); (AI32) Greem (2012); (AI33) Han *et al.* (2015); (AI35) Hattan (2009); (AI51) Mendonza (2017) e (AI69) Schmidt (2017) apresentam a educação em contextos rurais fortemente vinculada ao compromisso ético de auxiliar na sustentação social, econômica e cultural das comunidades camponesas. Alguns desses

trabalhos já foram citados no item anterior, assim, deter-nos-emos em abordar os ainda não mencionados, com detalhamento.

(AI01) Ajayi (2014), da Universidade de São Diego - EUA, apresenta um trabalho de análise de uma pesquisa-ação que tem como campo referencial a formação de educadores(as), por meio da análise da vivência estudantil de 23 educandos(as), futuros educadores(as), em um curso de métodos de alfabetização de 16 semanas. A intenção foi a de que, além de métodos de alfabetização e letramento, os(as) educandos(as) pudessem refletir sobre a cultura e as práticas sociais de comunidades rurais. Assim, os(as) estudantes foram convidados(as) a pensar elementos da cultura local como recurso para o ensino de língua, constituindo-se como educadores(as) pesquisadores(as).

O trabalho pesquisado (AJAYI, 2014) parte da constatação de que os cursos de ensino superior de formação de educadores(as) norte-americanos não preparam os(as) futuros(as) educadores(as) para o ensino em comunidades rurais, com identidades bilíngues e biculturais; nesse sentido, apresenta a educação/pedagogia baseada no lugar como conjunto de teorias e estratégias práticas que podem realizar a conexão entre o ensino de língua às identidades e modos de vida de populações de determinados territórios, auxiliando essas pessoas a pensarem criticamente sobre problemáticas e demais questões locais.

A pesquisa de Ajayi (2014) foi guiada por quatro questões: Como os(as) futuros(as) educadores(as) relacionam o ensino de língua ao contexto econômica dos(as) educandos(as)?; Como é que os(as) participantes conectam instrução escolar com a comunidade dos seus alunos e alunas?; Como é que os(as) futuros(as) educadores(as) valorizam o conhecimento e a alfabetização com os recursos provenientes da comunidade dos(as) alunos(as)?; Como é que os(as) participantes veem a reflexão colaborativa?.

Ajayi (2014) fundamenta seus pressupostos em diversos(as) autores(as), tendo como referência estudos sobre educação baseada em projetos, educação colaborativa e reflexiva e educação baseada no lugar, citando autores como Stevens (2003), Barron (2003)¹⁷⁷, Freire; Macedo (1987) e Freire (2000)¹⁷⁸, McLaren; Giroux (1990)¹⁷⁹, entre

¹⁷⁷ BARRON, B. When smart groups fail. *The Journal of the Learning Sciences*, v. 12, n. 3, p. 307–359. 2003.

¹⁷⁸ FREIRE, P.; MACEDO, D. *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey. 1987.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. 30. ed. New York, NY: Continuum. 2000.

¹⁷⁹ MCLAREN, P.; GIROUX, A. Critical pedagogy and rural education: A challenge from Poland. *Peabody Journal of Education*, v. 67, n. 4, p. 154–165. 1990.

outros. Para o pesquisador (AJAYI, 2014, p. 5 e 6, tradução nossa), esses estudos auxiliam a formação do(a) educador(a) de língua, pois:

Primeiro, a teoria ajuda os(as) professores(as) a estabelecer conexões entre a pedagogia da ELA (English-language arts¹⁸⁰) e as preocupações, esperanças e aspirações dos(as) alunos(as) rurais. Segundo, ajuda os professores e professoras a entender e expandir o conhecimento cultural e histórico local das práticas de alfabetização em inglês. Terceiro, a teoria permite que os(as) professores(as) ajudem os(as) alunos(as) a desenvolver habilidades de alfabetização em inglês para resolver problemas do mundo real em suas comunidades rurais. Quarto, a reflexão coletiva permite que os(as) professores(as) usem o pensamento crítico para desencadear novas interpretações por meio de discussões com colegas e membros da comunidade. Quinto, a teoria facilita a compreensão dos(as) estudantes-professores(as) sobre a interconexão entre suas vidas e outras pessoas nas comunidades. Sexto, a reflexão coletiva incentiva a diversidade de entendimento, opiniões e perspectivas entre os(as) alunos(as). Finalmente, a teoria permite que os(as) professores(as) desenvolvam entendimentos colaborativos de questões em uma comunidade de praticantes (Freire 1995; Wenger 1998; Wenger e Dinsmore 2009). Para resumir esta seção, a reflexão colaborativa tem o potencial de promover entre os(as) alunos(as)-professores(as) das escolas rurais "um senso de 'ruralidade' e entendimento das comunidades rurais, pedagogia rural e questões rurais" (White 2006, p. 16¹⁸¹).¹⁸²

A pesquisa ocorreu em Southern Califórnia, em uma região próximo ao México, com cerca de 75% da população constituída por mexicanos(as)-americanos(as), tendo como uma de suas principais fontes de subsistência a agricultura, responsável por 48% das fontes de emprego. Assim, diz-se que a maior parte dos(as) habitantes dessa localidade constituem-se por meio de uma identidade transnacional, ou seja, as identidades configuram-se por meio de mais de uma nação, conforme discute Ajayi

¹⁸⁰ Entende-se como ensino de língua oficial (língua e literatura).

¹⁸¹ WHITE, S. (2006). Preparing preservice teachers for rural teaching: A new approach. **International Journal of PEPE Inc**, 9(1), 14–19.

¹⁸² Texto original: First, the theory helps student teachers make connections between ELA pedagogy and the concerns, hopes, and aspirations of rural pupils. Second, it helps student teachers understand and expand local cultural and historical knowledge of English literacy practices. Third, the theory allows student teachers to help pupils develop English literacy skills for solving real-world problems in their rural communities. Fourth, collective reflection allows student teachers to use critical thinking to trigger new interpretations through discussions with peers and community members. Fifth, the theory facilitates student teachers' understanding of the interconnection between their lives and other people in the communities. Sixth, collective reflection encourages diversity of understanding, opinions, and perspectives among student teachers. Finally, the theory allows student teachers to develop collaborative understandings of issues within a community of practitioners (Freire 1995; Wenger 1998; Wenger and Dinsmore 2009). To summarize this section, collaborative reflection has the potential to foster among student teachers in rural schools "a sense of 'rurality,' and understanding of rural communities, rural pedagogy and rural issues" (White 2006, p. 16).

(2016, p. 7), fundamentado em Glick Schiller *et al.* (1995)¹⁸³. O estudo contou com 23 participantes, todos(as) educandos(as)-educadores(as) que foram convidados a aplicarem um conjunto de conhecimentos sobre ensino por meio de projetos, colaborativo e reflexivo e educação baseada no lugar em aulas de ensino de língua. Os participantes foram desafiados(as) a promoverem estratégias de ensino de língua que auxiliassem os(as) educandos(as) a conectarem-se com suas histórias e culturas locais, auxiliando-os(as) a pensarem sobre o valor de suas identidades e mais, sobre soluções para problemas da vida diária.

Além das aulas teóricas, os(as) educandos(as) participantes também ministraram aulas. Toda a vivência no curso constituiu-se como fonte de dados, oriundos de questionário estruturado respondido pelos(as) educandos(as) e também de depoimentos sobre as aulas ministradas. Após aplicar técnicas de análise qualitativa, foram verificadas pelo pesquisador quatro temas mais recorrentes: (a) relativo ao ensino da língua e situação econômica dos(as) educandos(as); (B) conectando instrução para as pessoas à cultura e às práticas sociais; (C) valorização do conhecimento e alfabetização por meio de recursos das comunidades dos(as) educandos(as); e (D) a aprendizagem ativa, envolvida e exploratória (AJAYI, 2016, p. 11).

Os dados revelaram que os(as) educandos(as)-educadores(as) participantes verificaram que a educação baseada em projetos e colaborativa-reflexiva auxilia os(as) professores(a) a conectarem os conhecimentos técnicos aos interesses e demandas dos(as) aprendizes, tornando a aprendizagem mais significativa e socialmente engajada, na medida em que colabora para a valorização e preservação das identidades, podendo colaborar, também, para pensar sobre o desenvolvimento econômico rural, tendo em vista as questões econômicas serem base para a sustentação/preservação de modos de vida.

O artigo de (A12) Chamon (2016), por sua vez, trata das dimensões epistemológica, sociológica e formativa da Educação do Campo. Chamon (2016, p. 184) justifica sua pesquisa por meio do seguinte diagnóstico:

Ao mesmo tempo, segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, há mais de seis milhões e meio de jovens e adultos analfabetos no meio rural brasileiro. A isso, acrescenta-se o fato de que dois terços dos assentados em áreas de reforma agrária são analfabetos funcionais (SILVA; COSTA; ROSA, 2011).

¹⁸³ GLICK SCHILLER, N.; BASCH, L.; SZANTON, BLANC, C. From immigrant to transmigrant: theorizing transnational migration. *Anthropological Quarterly*, v. 68, n. 1, p. 48–63. 1995.

Com base nesses dados, a autora (CHAMON, 2016) destaca a Educação do Campo como educação escolar que se coloca na contramão da lógica capitalista dominante. Entretanto, segundo adverte (CHAMON, 2016, p. 185), a Educação do Campo não pode ser pensada apenas por meio do viés econômico, afirmando: “O campo deve ser entendido como conjunção de territórios imateriais (produção de conhecimento, identidade, cultura) e territórios materiais (produção da vida e de seus meios)” (CHAMON, 2016, p. 185).

Assim, Chamon (2016, p. 186) busca promover reflexão para as seguintes indagações sobre a educação do campo: “O que nos traz esse discurso que a autoriza à posição de contra hegemônica? De que exclusões ela é representante, que estariam rejeitadas pela razão instrumental liberal? Que neutralidade ela desafia, neutralidade que é estratégia de um viés dominante, mas dissimulado?”; para tentar elaborar reflexões sobre tais perguntas, a autora uso das proposições de autores como Pierre Bourdieu, Lev Vygotsky e Paulo Freire.

Embora a autora (CHAMON, 2016, p. 187) reconheça que a dimensão política é a mais importante da Educação do Campo, ela se propõe a dissertar sobre as dimensões epistemológica, sociológica e formativa. Em relação à dimensão epistemológica, a autora destaca a Educação do Campo concebida, desde o seu início, como aquela que busca levar em consideração os saberes práticos tradicionais, juntamente com o conhecimento instrumental. Em relação à dimensão sociológica, a autora afirma o caráter político de tal educação, que nasce com as demandas da sociedade civil de luta por terra e por uma educação crítica, contra hegemônica. Sobre à dimensão formativa, a autora anuncia três eixos que essa educação abarca: trabalho como princípio educativo; o conhecimento tradicional atrelado ao conhecimento técnico-científico; a interdisciplinaridade. Assim, para Chamon (2016, p. 193), a Educação do Campo “Representa, portanto, mais do que uma alternativa ao modelo capitalista de produção, uma proposta contra hegemônica para a sociedade”.

Portanto, fundamentando-se nos artigos descritos, verifica-se até o momento que as proposições sobre educação rural-educação do campo com perspectiva dialógica estão fortemente relacionadas à ideia de uma educação que municie o(a) educando(a) ao enfrentamento social, sendo ele(a) oriundo(a) de uma cultura não-hegemônica e, portanto, marginalizada.

Nesse mesmo sentido, o artigo de (A16) Cooney (2014) realiza importante estudo de caso no qual aborda a ampliação de uma pista do aeroporto de “Hilton Head”

– Carolina do Sul (EUA) e os discursos sobre essa obra, devido ao seu impacto social e ambiental, com dados coletados em notícias e artigos publicados pela imprensa, entidades responsáveis pelo projeto e narrativas de moradores(as) locais. O projeto da pista previa sua ampliação passando por área habitada por remanescentes da população local africana escravizada, de origem étnica Gullah, constituindo-se como área rural, e tendo, contudo, recebido aprovação dos órgãos governamentais responsáveis.

Os(as) moradores(as) mais afetados eram contra a obra, em contraponto a um discurso predominante de que a ampliação significaria a expansão econômica do local, ou seja, os(as) desenvolvedores(as) do projeto controlavam o discurso público; em contrapartida, os(as) opositores(as) não conseguiram promover um discurso de reação que pudesse convencer a opinião pública.

Apoiada na concepção de alfabetizações-letramentos rurais de Donehower, Hogg e Schell¹⁸⁴ e, ainda, na concepção de Sidney Dobrin¹⁸⁵ que aborda a “[...] compreensão de como a construção discursiva interage com os lugares que habitam, constrói esses lugares, mapeia esses lugares, define esses lugares e, finalmente, controla esses lugares”¹⁸⁶, Cooney (2014) propõe os estudos sobre alfabetizações e letramento de Deborah Brandt¹⁸⁷ como ponto de partida, como possibilidade de criar ferramentas para empoderar os(as) moradores(as) locais impactados(as) com projetos dessa ordem, onde o rural não é visto como espaço importante de vida, mas sim de retrocesso econômico, podendo ter seu espaço e as vidas das pessoas que moram nele alterados, sem grandes controvérsias.

O conceito de práticas de letramento de Brandt sugere, segundo Cooney (2014, p. 43), “[...] que nossas maneiras de ser alfabetizados(as) se tornam partes definidoras de quem somos como indivíduos e grupos. A alfabetização-letramento assume um tipo de materialidade porque é identificativa. As partes interessadas entendem suas

¹⁸⁴ DONEHOWER, Kim. *Rhetorics and Realities: The History and Effects of Stereotypes about Rural Literacies*. **Rural Literacies** Edição: Kim Donehower, Charlotte Hogg e Eileen E. Schell. Carbondale: Southern Illinois UP, 2007. p. 37-76. Print.

DONEHOWER, Kim; CHARLOTTE, Hogg; EILEEN, E. Schell. *Constructing Rural Literacies: moving Beyond the Rhetorics of Lack, Lag, and the Rosy Past*. **Rural Literacies**. Edição: Kim Donehower, Charlotte Hogg e Eileen E. Schell. Carbondale: Southern Illinois UP, 2007. p. 1-36. Print.

¹⁸⁵ DOBRIN, Sidney I. **Writing Takes Place**. *Ecocomposition: Theoretical and Pedagogical Approaches*. Edição: Christian R. Weisser e Sidney I. Dobrin. Albany: State of New York. 2001. p. 11-25. Print.

¹⁸⁶ Texto original: “[...] understanding how discursive construction interacts with the places we inhabit, builds those places, maps those places, defines those places, and ultimately controls those places [...]”.

¹⁸⁷ BRANDT, Deborah. **Literacy as Involvement: The Acts of Writers, Readers, and Texts**. Carbondale: Southern Illinois UP, 1990. Print.

particularidades por meio e por causa de seus letramentos”¹⁸⁸. No caso em questão, fica evidente, segundo Cooney (2014, p. 44), que o discurso econômico sobressai-se em relação aos discursos social, histórico e ambiental, destacando que eles são constituídos por meio de experiências em letramentos. Dessa forma, as práticas discursivas com argumentos econômicos têm maior impacto em relação aos discursos com fundamento social e ambiental, assim como aqueles que são de carácter urbano em detrimento dos discursos rurais, isto é, não há amparo consistente na justificativa histórica e ambiental quando se trata de um espaço rural, frente ao discurso hegemônico econômico de desenvolvimento urbano.

Cooney (2014, p. 47, tradução nossa) destaca que “As apresentações realizadas pelo conselho da cidade sobre o Plano Diretor de Extensão e a avaliação ambiental revelam um conhecimento específico da economia baseada no desenvolvimento que ditou o discurso dominante do debate em Hilton Head”¹⁸⁹. Para Kim Donehower, segundo Cooney (2014, p. 57), há estigmas nos discursos sobre a ruralidade que levam à identificação com a urbanidade, tendo em vista o rural estar associado como sendo de status inferior intelectual, cultural, econômico e moralmente. As práticas de alfabetizações-letramentos rurais podem significar e dotar as pessoas de habilidades linguísticas necessárias para mudar essa realidade, afirmando e valorizando a identidade rural e os discursos que a circunscrevem. Nessa perspectiva, as alfabetizações e letramentos rurais são fortemente associados a melhores possibilidades de agir social e, em alguns casos, de melhor enfrentamento social.

Já o estudo apresentado pelo artigo de (A21) Janaina Santana da Costa e Edson Caetano, trata-se, por sua vez, segundo a autora e autor (COSTA; CAETANO, 2016), de um estudo qualitativo, de cunho fenomenológico, tendo como principal contribuição teórica a obra do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire. O trabalho apresenta um estudo etnográfico feito na Escola Paulo Freire, coordenada pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem-Terra (MST), localizada no Assentamento Antônio Conselheiro, no município de Barra do Bugres-MT.

¹⁸⁸ Texto original: [...] literate become defining parts of who we are as individuals and groups. Literacy takes on a kind of materiality because it is identificatory. Stakeholders understand their particularities through and because of their literacies.

¹⁸⁹ Texto original: The presentations held by the town council on the extension master Plan and the EA reveal a specific literacy of development-based economics that has come to dictate the dominant discourse of the Hilton Head debate.

Em quase 40 anos de existência, o MST vem constituindo uma pedagogia própria, alicerçada na ideia de formação que se dá nos espaços escolares e não escolares. Assim, a própria participação no Movimento configura-se como um processo educativo às pessoas que o integram, segundo Costa e Caetano (2016). No artigo, a pesquisadora e o pesquisador (COSTA; CAETANO, 2016, p. 534) defendem a ideia de que a luta do MST “qualifica” (COSTA; CAETANO, 2016, p. 534), ou seja, expressa a educação de base freiriana, (aquela fundamentada nos estudos e práticas de Paulo Freire).

Ao longo de sua história, o MST demanda por uma educação não só no campo, no sentido de facilitar o acesso do campesinato a ela, mas uma educação do campo, com o campo, ou seja, uma educação construída coletivamente, que atenda às demandas do Movimento por formação crítica, atrelando os conhecimentos locais aos científicos acumulados historicamente pela humanidade. E, ainda, uma educação que auxilie na construção de alternativas para o desenvolvimento econômico dos(as) assentados(as), na perspectiva de poder auxiliar na criação de sistemas de geração de renda no campo, contrapondo-se às agroindústrias, que, na visão do MST, são fundamentadas no latifúndio, na monocultura, na exploração desmedida dos recursos naturais, no uso de produtos nocivos à saúde humana e na exploração do(a) trabalhador(a) rural.

O Movimento propõe, então, uma reconfiguração da escola tradicional, por meio da visão de um projeto de desenvolvimento agrário que se contrapõe ao modelo hegemônico atual, conferindo à escola um outro papel social, o de contestação dos sistemas políticos e econômicos tal como estão dados e, dessa forma, vincula-se às concepções de Paulo Freire por uma educação que problematize a realidade social, contestando-a e, assim, contribua para a emancipação das pessoas em relação aos sistemas de opressão social.

A educação do campo, portanto, tem caráter de conjunto de práticas para o empoderamento social das populações camponesas, historicamente subjugadas.

O artigo de (AI33) de Keonghee Tao Han, Marga Madhuri e W. Reed Scull constitui-se por um estudo da percepção sobre multiculturalidade e justiça social em processos de ensino e aprendizagem em alfabetização de educadores(as) de duas regiões distintas, uma urbana e outra rural. Trata-se de um estudo com base teórica conceitual da Pedagogia Crítica, fundamentando-se em autores como Darder *et al.* (2009)¹⁹⁰; Giroux

¹⁹⁰ DARDER, A.; BALODANO, M. P.; TORRES, R. D. Critical pedagogy: An introduction. In: DARDER, A.; BALODANO, M. P.; TORRES, R. D. (ed.), **The critical pedagogy reader**. New York, NY: Routledge. 2009. p. 1-20.

(1983)¹⁹¹; Kincheloe (2008)¹⁹², Habermas (1972)¹⁹³, Paulo Freire (2000)¹⁹⁴, entre outros(as).

Para realizar a pesquisa, o estudo concentrou-se em duas diferentes universidades, uma de uma localidade rural remota, a “Mountain University” (MU) (Wyoming/EUA) e a outra em um local urbano, a “Inland University” (IU) (Califórnia/EUA). Os(as) educadores(as) em formação na “MU” eram monolíngues europeus-americanos/europeias-americanas, sendo 14 participantes no total, e na “IU” foram 10 participantes, sendo 08 europeus-americanos/ europeias-americanas, 01 mexicano-americano e 02 afro-americanos(as); a maioria dos dois grupos foi composta por mulheres de até 30 anos.

Os(as) participantes tiveram acesso à formação em métodos de alfabetização ligados aos estudos da Pedagogia Crítica. A pesquisa ocorreu pelo período de dois semestres e incluiu a análise de atividades realizadas pelos(as) educandos(as), como respostas às perguntas e aos trabalhos de pesquisa sobre questões relacionadas à identidade étnica e racial e multiculturalidade. Realizou-se análise temática do material, com base na definição de Bogdan e Bicklen (2007)¹⁹⁵ e Emerson *et al.* (1995)¹⁹⁶, conforme apontamento das autoras (HAN; MADHURI; SCULL, 2015, p. 637).

As autoras chamam a atenção para o fato de que, no meio rural americano, há predominância de educadores(as) brancos(as) monolíngues, chegando a 90% ou 98% em algumas localidades, conforme dados demográficos norte-americanos (HAN; MADHURI; SCULL, 2015, p. 632).

Na MU, três temas emergiram com base na coleta e análise dos dados (HAN; MADHURI; SCULL, 2015, p. 637): (1) a falta de exposição à diversidade; (2) sentimento de superioridade branca; (3) resistência dos(as) participantes à educação para a justiça multicultural/social. Nesse sentido, verificou-se que, para os(as) participantes da MU, estudar a multiculturalidade e questões étnicas e raciais não era um fator relevante para atuar em aulas de alfabetização. Essa constatação foi explicitamente colocada por

¹⁹¹ GIROUX, H. Teachers as intellectuals. *Social Education*, v. 49, n. 15, p. 376–379. 1985.

¹⁹² KINCHELOE, J. L. *Critical pedagogy*. 2. ed. New York, NY: Peter Lang. 2008.

¹⁹³ HABERMAS, J. *Knowledge and human interests*. London: Heinemann. 1972.

¹⁹⁴ FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, UL: Penguin. 2000.

¹⁹⁵ BOGDAN, R. C.; BICKLEN, S. K. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon. 2007.

¹⁹⁶ EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. *Writing ethnographic field notes*. Chicago, IL: The University of Chicago Press. 1995.

alguns/algumas participantes, que expressaram a necessidade por aprender mais sobre fonética e ortografia, por exemplo; ou seja, a maioria dos(as) participantes sentia que só precisava de competências técnicas linguísticas para alfabetizar.

Na IU, emergiram três temas das respostas dos(as) estudantes às atividades (HAN; MADHURI; SCULL, 2015, p. 644): (1) disposição para aceitar um currículo que aborde temas relacionados à justiça social e multiculturalidade; (2) acolhimento de estratégias e recursos para a promoção da consciência sobre diversidade étnico-racial e justiça social; e (3) sentimento de gratidão pela oportunidade de participar em um curso noturno de alfabetização para responsáveis por educandos(as). Assim, constituído por um público de maior exposição à diversidade, o grupo da IU esteve mais aberto e sensível à necessidade de incluir temas relacionados às questões étnico-raciais no currículo escolar, atreladas às atividades de alfabetização, demonstrando maior empatia em relação à marginalização vivenciada pelas chamadas minorias étnicas.

Com a análise dos dados, as pesquisadoras chegaram à conclusão que existe uma concepção técnica sobre o conhecimento versus uma visão emancipatória, e que existe um impacto gerado ao acolhimento à Pedagogia Crítica relativo ao contexto, ou seja, a vivência em um contexto homogêneo versus onde a diversidade faz-se presente, ou seja, um contexto multicultural é mais aberto à aceitação e assimilação dessa teoria. Assim, as autoras destacam a necessidade de incorporar proposições da Pedagogia Crítica em programas de formação de educadores(as), na perspectiva de compreender que essa teoria pode ser eficaz no combate ao racismo epistêmico (HAN; MADHURI; SCULL, 2015, p. 646).

As autoras propõem o ensino no contexto da formação de educadores(as) de um tipo denominada de “alfabetização crítica”, fundamentando-se em autores como Janks (2010)¹⁹⁷; Lewison *et al.* (2008)¹⁹⁸ e Vasquez (2010)¹⁹⁹. Dessa forma, mais uma vez, a educação é vista como instrumento para mudança de contextos desiguais.

O estudo de (AI09) Biddle e Azano (2016) traz uma revisão de literatura das principais discussões sobre a educação em meio rural dos últimos 100 anos na América do Norte (de 1910 a 2015), com foco na questão de como pesquisadores(as) de educação

¹⁹⁷ JANKS, H. **Literacy and power**. New York, NY: Routledge. 2010.

¹⁹⁸ LEWISON, M.; LELAND, C.; HARSTE, J. C. **Creating critical classrooms**. New York, NY: Lawrence Earlbaum. 2008.

¹⁹⁹ VASQUEZ, V. **Getting beyond “I like the book”**: Creating space for critical literacy in K-6 classrooms. Newark, DE: International Reading Associations. 2010.

têm formulado a ruralidade e definido ou redefinido o “problema da escola rural”, ao longo do tempo. A fundamentação teórica se dá, principalmente, com as contribuições de Blumer (1969)²⁰⁰.

A coleta dos textos ocorreu com o uso de plataformas de indexação de textos acadêmicos, como “Google Scholar”, JSTOR, ERIC ProQuest e “Web of Science”, com o uso de descritores específicos sobre educação rural, selecionando-se 148 textos relacionados à temática escolhida, que representou 25% dos publicados em cada década. O tratamento dos dados deu-se por meio das técnicas da Análise de Conteúdo.

Com a análise dos artigos, verificou-se a ocorrência de períodos distintos na abordagem da educação rural, os quais foram analisados com base nos seguintes aspectos: (A) tendências sociais e econômicas que marcaram o meio rural nos diferentes momentos; (B) o desenvolvimento das pesquisas em educação rural como um campo de estudo; e (C) a evolução da concepção sobre o “problema da escola rural”.

Segundo Biddle e Azano (2016), no início da década de 1910, a educação rural já era vista como um grande problema educacional estadunidense, tendo em vista o estado estrutural das escolas rurais na época. No final da década de 1970, ainda há relatos de que as forma de vida rurais não teriam mais espaço em um América cosmopolita emergente (BIDDLE; AZANO, 2016, p. 299). E, nessa perspectiva, o problema da educação rural ainda ecoa na atualidade das discussões da educação das populações rurais nos EUA.

De 1910 a 1944, Biddle e Azano (2016, p. 300-308) destacam o nascimento da preocupação com a educação rural, tendo em vista o avanço da urbanização. São relatados problemas relacionados, sobretudo, à infraestrutura e formação dos(as) educadores(as) das escolas rurais. Sobre a perspectiva da história da educação rural norte-americana, destaca-se nesse período: a criação do “Department of Rural Education”, o “Journal of Rural Education”, ambos da década de 1930; a “White House Conference for Rural Education”, em 1944, que culminou na “Charter of Rights of the Rural Child to Education”, uma carta que exprimia as demandas por direitos à educação de qualidade às crianças residentes em localidades rurais e isoladas.

No período de 1945 a 1980, destaca-se o contexto do Pós Segunda Guerra, que trouxe o problema da carência de educadores(as), sobretudo nas localidades rurais, já que grande parte dos homens ingressaram em atividades militares e as mulheres tiveram outras oportunidades profissionais, além do trabalho na educação escolar. A escassez de

²⁰⁰ BLUMER, H. **Symbolic interactionism**: Perspective and method. Berkeley: University of California Press. 1969.

educadores(as) estava associada, ainda, ao crescimento dos índices de natalidade e aos baixos salários oferecidos para os trabalhos na educação escolar. Nessa época, também iniciam-se reflexões acerca da questão da educação rural atrelada aos problemas da segregação racial, assim, a questão da educação rural aproxima-se das discussões sobre a educação de populações marginalizadas, como as populações isoladas do Alasca (BIDDLE; AZANO, 2016, p. 311).

No período de 1980 a 2015, com a integração e internacionalização das cadeias de fornecimento de alimentos e recursos naturais, aumentou a pobreza nas comunidades camponesas. Nesse contexto, os(as) pesquisadores(as) em educação rural discutem a questão da própria existência das comunidades rurais. Na década de 1980, nascem as principais revistas sobre educação rural, que aglutinaram a maior parte das publicações sobre a temática, sendo elas “*Journal of Research in Rural Education*”, “*The Rural Educator*” e “*Rural Special Education Quarterly*”, que anunciaram a delimitação de um campo de pesquisa em educação rural.

Especificamente nos anos de 1990 e início dos anos 2000, verifica-se a discussão latente sobre: os baixos salários; a ampla gama de responsabilidades exigidas de um(a) educador(a) rural, tendo que ser um generalista e especialista ao mesmo tempo; a concorrência entre os(as) novos(as) e veteranos(as) educadores(as); o aumento do uso de tecnologias de ensino a distância; as parcerias universidade-escola e a pressão em relação ao desempenho do(a) educando(a) como avaliador do desempenho do(a) educador(a), tendo em vista que os(as) educadores(as) das áreas rurais eram os mais afetados com a falta de formação (BIDDLE; AZANO, 2016, p. 311).

Somente a partir dos anos 2000, inicia-se uma discussão mais aprofundada no campo da pesquisa em educação rural sobre o contexto de aprendizagem nos territórios rurais, fundamentando-se no entendimento de que a questão das especificidades dos territórios poderia ser utilizada para aumentar a relevância curricular (BIDDLE; AZANO, 2016, p. 314).

Mais uma vez, pode-se perceber que o final da década de 1990 e início da década de 2000 marcam um movimento internacional sobre discussões relacionadas sobre metodologias de ensino em escolas rurais.

Biddle e Azano (2016) concluem que a primeira fase apresenta o rural como antítese da modernidade e do progresso industrial e, nessa época, houve um movimento entre os(as) educadores(as) pela equidade entre escolas rurais e urbanas. A partir dos anos de 1980, é que se verifica a questão do território como um fator a ser levado em

consideração no debate educacional, em relação ao campo de pesquisa em Educação. Esses estudos estavam atrelados às discussões mais amplas, que tinham como objetivo refletir sobre a escolarização das populações marginalizadas, como os(as) negros(as) e os(as) indígenas.

Nesse sentido, usando as contribuições de Blumer²⁰¹ e do interacionismo simbólico, as pesquisadoras acreditam que houve um discurso acerca da educação rural, no qual o problema desse tipo de educação parece ser a própria questão do território rural em si e não as questões políticas educacionais que afetaram e marginalizaram, historicamente, a escolarização das populações de territórios rurais. Dessa forma, as pesquisadoras afirmam a necessidade da formação docente em uma perspectiva crítica, em qual seja o contexto (BIDDLE; AZANO, 2016, p. 316).

Para as autoras (BIDDLE; AZANO, 2016), o cenário da economia mundial globalizada tem dado lugar a modelos agrícolas industriais em detrimento aos de agricultura familiar. Assim, as novas formas de produção no campo geraram migração, suburbanização e urbanização forçadas em diversas localidades nos Estados Unidos, gerando, portanto, novas questões relacionadas à educação rural. Portanto, advertem que se faz necessário que os pesquisadores e pesquisadoras do campo vejam o problema da educação rural de forma mais ampla, não só atrelado ao fator geográfico dos territórios.

Ao denunciar a relação marginalizada que as populações camponesas tiveram historicamente com a educação, fruto das decisões políticas e econômicas liberais, nota-se a vulnerabilidade social vivenciada pelas pessoas rurais, trazendo a reflexão sobre o papel da educação escolar nesse contexto, como possível instrumento de empoderamento social.

Da mesma maneira, dá-se nos trabalhos de (AN19) Costa *et al.* (2018) e (AI23) Cruz *et al.* (2017), pois ao recomendarem a teoria e experiência freiriana à educação do campo, referendam a necessidade de uma educação emancipadora e, portanto, capaz de instrumentalizar o(a) educando(a) para a ação social.

No artigo de (AN19) de Alisson Silva da Costa, Cláudia Valéria de Assis Dança e Nathalia Barros Ramos, aborda-se o desenvolvimento do Programa “Tecendo a Cidadania”, desenvolvido pela Universidade de Brasília (UnB), em parceria com movimentos sociais e o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e que foi financiado pelo PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma

²⁰¹ BLUMER, H. **Symbolic interactionism**: Perspective and method. Berkeley: University of California Press. 1969.

Agrária). O Programa teve como objetivo promover educação escolar até o 5º ano do Ensino Fundamental, para o público da Educação de Jovens e Adultos, no contexto de escolas do campo do Distrito Federal/Brasília e entorno, englobando também municípios do Nordeste de Goiás e Noroeste de Minas Gerais. Foram contemplados 38 assentamentos, cerca de 600 jovens e adultos(as) foram beneficiados(as), tendo como colaboradores(as) 50 educadoras, 04 coordenadoras locais, 05 estudantes e 02 professoras do curso de Pedagogia da UnB. O estudo teve como base a pesquisa qualitativa, que ocorreu por meio de entrevista com as educadoras envolvidas no Programa, com uso de questionário semiestruturado.

O pesquisador e as pesquisadoras (COSTA; DANÇA; RAMOS, 2018) justificaram o trabalho com base em dados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA), desenvolvida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e Ministério da Educação em 2005, a qual revelou, na época, que 87% dos(as) favorecidos(as) com parcelas de terra em assentamentos de reforma agrária possuíam, no máximo, a 4ª série do Ensino Fundamental como nível de escolaridade e 32% nunca haviam frequentado a escola, indicadores que denotam que existe uma demanda significativa por escolarização na idade adulta entre assentados(as).

Para participar do Programa “Tecendo a Cidadania”, o(a) educador(a) precisava ter apenas Ensino Médio completo e, no caso do contexto em estudo, as educadoras foram indicadas por Movimentos Sociais, sendo eles o Movimento dos Sem Terras (MST) e o Movimento de Apoio ao Trabalhador Rural (MATR). Foram indicadas somente mulheres, com menos de 50 anos, a maior parte já tendo alguma experiência com a docência (67%). A proposta pedagógica do Programa teve como base a educação emancipadora do educador e filósofo Paulo Freire, segundo o autor e autoras (COSTA; DANÇA; RAMOS, 2018).

Em relação às conclusões apontadas, destaca-se a dificuldade das educadoras em adequar conteúdos e materiais didáticos à faixa etária dos(as) educandos(as); a escassez de materiais didáticos com a perspectiva teórica escolhida para a faixa etária dos(as) alunos(as) atendidos(as); o processo de ampliação dos conhecimentos das educadoras, inicialmente fundamentadas em práticas tradicionalistas, e que foram dando espaço a práticas mais atreladas à perspectiva freiriana. Assim, o pesquisador e pesquisadoras (COSTA; DANÇA; RAMOS, 2018, p. 1384) revelam que o processo de emancipação, ou seja, de tomada de consciência social por meio do conhecimento, historicamente, acumulado das culturas e ideologias sociais, deu-se também com as educadoras, além

dos(as) educandos(as) e, portanto, muitas delas expressaram o desejo de cursar o ensino superior, principalmente o curso de Pedagogia. Então, destacou-se a construção coletiva, propiciada na relação entre Estado, Universidade e Movimentos Sociais, que contribuiu para o bom desempenho do Programa.

Por fim, o artigo de (AI23) Doris Lilia Torres Cruz, Widy Patricia Fonseca Villamil e Blanca Nieves Pineda Jaimes tem como intuito apresentar dados da análise da implantação de um conjunto de estratégias didático-pedagógicas para o desenvolvimento das capacidades argumentativa e crítica, em relação às problemáticas do contexto rural, por meio do desenvolvimento da expressão oral.

As pesquisadoras fazem uso, principalmente, dos estudos da Pedagogia Crítica, reportando-se em Henry Giroux²⁰² e Paulo Freire²⁰³. As autoras também apropriam-se das contribuições de Austin (2005)²⁰⁴, Cotrina²⁰⁵(2008), Dolz (1995)²⁰⁶, Janik e Toulmin (1998)²⁰⁷, Martínez (2002)²⁰⁸, Paul y Elder (2005)²⁰⁹, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1989)²¹⁰, Pérez (2014)²¹¹, Priestley (1996)²¹², ou seja, de autores(as) que discorrem sobre a argumentação. Trata-se de um estudo desenvolvido por pesquisadoras do campo da Linguística.

A pesquisa ocorreu na região rural de “El Frutillo”, em Ventaquemada, Boyacá – Colômbia. Fez-se uso de “observação participante” (CRUZ; VILLAMIL; JAIMES, 2017) por meio da pesquisa em “investigação-ação” (CRUZ; VILLAMIL; JAIMES, 2017, p. 208).

As estratégias utilizadas tiveram como base quatro etapas: tematização; apropriação vivencial; problematização; e argumentação oral, com base no método de alfabetização e letramento de Paulo Freire. Para tanto, os(as) educandos(as) tiveram

²⁰² GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós. 1990.

²⁰³ FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XX editores. 2006.

²⁰⁴ AUSTÍN, J.L. **Cómo hacer cosas con palabras**: Palabras y acciones. Barcelona: Paidós

²⁰⁵ Não encontra menção nas referências do trabalho. 2005.

²⁰⁶ DOLZ, J. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. In: DOLZ, A. C. **Comunicación, Lenguaje y Educación. Enseñar a argumentar**. Madrid: Edisa. 1995. p. 26, 65-77. Disponível em: <https://doi.org/10.1174/021470395321340448>.

Dolz, J.; Pasquier, A. **Argumentar para convencer**. Ginebra: Gráficas Ona. 1996.

²⁰⁷ JANIK, A.; TOULMIN, S. **La Viena de Wittgenstein**. Bogotá, Colombia: Taurus. 1998.

²⁰⁸ MARTÍNEZ, M. **Estrategias de lectura y escritura de textos perspectivas teóricas y talleres**. Cali, Colombia: Cátedra UNESCO MECEAL. 2002.

²⁰⁹ PAUL, R.; ELDER, L. **Estándares de competencia para el pensamiento crítico**. Tomales, CA: Fundación para el Pensamiento Crítico. 2005.

²¹⁰ PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de la argumentación**. Madrid: Gredos. 1989.

²¹¹ PÉREZ, H. **Argumentación y comunicación. Desarrollo de la competencia comunicativa**. Bogotá: Magisterio. 2014.

²¹² PRIESTLEY, M. **Técnicas y estrategias de pensamiento crítico**. México: Trillas. 1996.

acesso às atividades que os levavam a pensar sobre questões da problemática local, a maior parte de cunho ambiental, por meio de leituras, composições, desenhos, redações, atividades lúdicas, como brincadeiras, entre outras atividades; ou seja, práticas transversais de atividades que puderam integrar-se às diferentes áreas do currículo escolar, sendo aplicadas em todas as disciplinas (CRUZ; VILLAMIL; JAIMES, 2017). Foram trabalhados com educandos(as) dos chamados 4º e 5º graus da educação primária, no contexto colombiano, de uma escola denominada “São Antônio de Pádua” (os educandos e educadas participantes possuíam de 10 a 13 anos de idade).

Buscou-se analisar a agudeza perceptiva, o questionamento permanente, a capacidade de construir e reconstruir o saber e ter uma mente aberta para aceitar e debater ideias (CRUZ; VILLAMIL; JAIMES, 2017, p. 206) e, assim, foram verificados os seguintes elementos: argumentação por valores e uso de ditos e provérbios; análises de ponto de vista; argumentação explicativa quase lógica e por feitos e provas; argumentação de hipóteses e construção de conclusões; argumentação causa-efeito; argumentação de indução por generalização e argumentação pragmática - itens elaborados com base em estudos linguísticos sobre a argumentação, tendo como suporte teórico os(as) autores(as) anteriormente citados(as).

A aplicação das estratégias demonstrou um avanço significativo nas habilidades dos(as) educandos(as) em desenvolver a capacidade argumentativa e crítica (CRUZ; VILLAMIL; JAIMES, 2017, p. 206), ampliando o conhecimento sobre o meio rural e o ponto de vista crítico sobre seus aspectos correlacionados. Por isso, as autoras concluem (CRUZ; VILLAMIL; JAIMES, 2017, p. 223) que as aulas tradicionais não permitem o desenvolvimento da capacidade argumentativa e crítica, por isso propõe aos educadores e educadoras que promovam cenários de comunicação oral em suas aulas, por meio de estratégias como as utilizadas na pesquisa-ação.

Ao dar enfoque ao processo de emancipação crítica de educadores(as) e educandos(as), como fator de melhoria das aprendizagens de ambos(as), os últimos artigos descritos corroboram para a ideia de escola como espaço de formação crítica que, na visão de Paulo Freire - autor referenciado por essas pesquisas em primeira ou segunda linha - tem relação com o agir social, que é reflexão e ação para o melhoramento social. Com base nessas premissas, a educação é novamente concebida como ferramenta para o desenvolvimento da criticidade e, assim, da capacidade de atuação cidadã consciente, socialmente engajada e, por isso, potencialmente transformadora.

Pode-se dizer, portanto, que ambos os indicadores (ensino da língua como expressão das identidades e demanda sociais e ensino da língua para o enfrentamento social) estão interrelacionados e presentes em todos os artigos do conjunto amostral principal, pois, na medida em que essas pesquisas recomendam o trabalho com aspectos da identidade local, valorizando-a, incentiva-se um trabalho de apoio e fortalecimento identitário, dessa maneira, com certeza, presta-se como subsídio ao empoderamento para o enfrentamento social.

A seguir apresenta-se uma tabela que sintetiza a mensuração por índices realizada com a amostra principal:

Tabela 7– Síntese da classificação dos artigos captados para a amostra principal.

Continua

Unidade de Contexto - Índice Contextual: local referenciado	Índices de Unidades de Registro								
	Temáticas (T)*				Campos Conceituais (C)*			Estratégias (E)*	
	T1	T2	T3	T4	C1	C2	C3	E1	E2
Brasil	AN19	--	AN12	AN38	--	--	AN12	AN12	--
	AN21		AN31				AN19	AN19	
	AN30						AN21	AN21	
	AN46						AN30	AN30	
							AN31	AN31	
							AN38	AN38	
							AN46	AN46	
Total nacional (amostra Brasil)	04	00	02	01	00	00	07	07	00
África	--	--	--	--	--	--	--	--	--
América Latina	AI23	--	--	--	--	--	AI23	AI23	--

Tabela 7– Síntese da classificação dos artigos captados para a amostra principal.

Unidade de Contexto - Índice Contextual: local referenciado	Índices de Unidades de Registro								
	Temáticas (T)*			Campos Conceituais (C)*			Estratégias (E)*		
	T1	T2	T3	T4	C1	C2	C3	E1	E2
América do Norte	AI01	AI09	AI17	--	AI01	AI16	AI09	AI01	--
	AI16	AI15			AI15	AI17	AI33	AI09	
	AI18	AI34			AI29	AI18		AI15	
	AI24				AI34	AI24		AI16	
	AI29				AI44	AI51		AI17	
	AI33				AI77	AI61		AI18	
	AI44				AI82	AI81		AI24	
	AI51							AI29	
	AI61							AI33	
	AI77							AI34	
	AI81							AI44	
	AI82							AI51	
								AI61	
							AI77		
							AI81		
							AI82		
Ásia	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Europa	AI69	--	--	--	AI69	--	--	AI69	--
Oceania	AI06	--	--	--	AI06	--	--	AI06	--
	AI32				AI32			AI32	
	AI35				AI35			AI35	
Total contexto internacional	17	03	01	00	11	07	03	21	--
Totais gerais (nacionais e internacionais)	21	03	03	01	11	07	10	28	--
Total por unidade de registro		28			28			28	

Legenda*:

Temáticas: (1) Estratégias educacionais; (2) Impacto de políticas sociais e econômicas; (3) Discussões sobre teorias e práticas educacionais; (4) Políticas públicas em educação do campo.

Campos Conceituais: (1) Educação Baseada no Lugar; (2) Alfabetização e Letramentos Rurais; (3) Outros subcampos teóricos da Educação.

Estratégias Educacionais: (1) Ensino de língua como expressão das identidades geoculturais e das demandas sociais locais e para o enfrentamento social; (3) Outras perspectivas.

Fonte: Própria autora (2020).

Um segundo olhar para as contribuições: aprofundando-se no indicador das estratégias escolares

É justamente nas contribuições dos artigos, no que se refere às reflexões metodológicas, que o presente estudo se deteve com maior afinco, com a apresentação do quadro que consta no Apêndice D com o mapeamento mais bem detalhado das estratégias didático-pedagógicas propostas nos artigos, as quais expressam o pensar nos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da prática escolar, que, pensa-se, podem subsidiar as discussões sobre alfabetização e letramento de comunidades rurais. Destaca-se que se compreendeu que, mesmo os artigos que não tratam especificamente de estratégias escolares/processos de ensino e aprendizagem, de alguma forma eles colaboraram para pensar sobre a questão desta pesquisa, portanto, também aparecem no mapeamento citado.

Percebe-se que as estratégias pedagógicas abordadas em alguns dos artigos analisados compõem um importante conjunto amostral sobre práticas escolares, que podem embasar uma metodologia própria à educação em contextos rurais para alfabetização e letramento, as quais demonstram potencialidade, para não só ensinar os conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, como também para poder ampliar o ponto de vista crítico sobre os territórios e as identidades das populações que neles vivem e suas demandas. Então, segundo Donehower, Hogg e Schell (2007, p. 14), citados por (AI81) Waller e Barrentine (2015, p. 08), quando o(a) aluno(a) não tem oportunidade de fazer conexões baseadas no lugar rural onde vive, o resultado é uma identidade sempre do espaço rural e da pessoa que nele vive como “outro(a)”, ou seja, como social e culturalmente de menor importância.

Assim, nos artigos estudados, existe o entendimento que trabalhar questões relacionadas à geografia e práticas socioculturais locais são pedagogicamente relevantes, não só para tornar a aprendizagem mais significativa, mas também para que elas se constituíam como compromisso ético do(a) educador(a), a fim de fazer com que o(a) educando(a) valorize sua identidade e tenha conhecimentos para promover a sustentabilidade de sua comunidade e seus modos de vida.

Tendo na língua o componente central de expressão da identidade, a alfabetização e letramento das populações camponesas precisa levar em consideração, portanto, aspectos sobre a cultura linguística das populações rurais, que se vinculam ao território como fator de constituição identitária e também precisam fazer com que possam

participar da comunidade linguística global, auxiliando a pensar a sua sustentabilidade social, cultural e econômica.

Fundamentando-se nos indicadores expressos pelas contribuições que puderam ser apreendidas de cada artigo, foram traçadas as seguintes categorias:

Categorização

A categorização foi semântica e considerou-se, para a elaboração, os indicadores verificados sobre os diferentes atributos de cada artigo analisados anteriormente e seus campos temáticos, no que se pôde apreender sobre aos processos de ensino e aprendizagem de língua em comunidades rurais, explícita e implicitamente, conforme descrito até o momento.

Segundo Bardin (2016), a categorização precisa possuir algumas qualidades, como a regularidade, exclusão mútua e a pertinência e, nesse sentido, pode-se afirmar com os indicadores verificados que todos os artigos com base dialógica, que compuseram o grupo amostral principal, conduzem, principalmente, a dois subcampos temáticos: (a) análise e reflexão de políticas, planos e/ou projetos institucionais educacionais às populações rurais e (2) teorias e práticas escolares personalizadas à educação do campo.

Embora o presente trabalho tenha como propósito pensar com foco nos procedimentos metodológicos de alfabetização e letramento em escolas do campo, a questão metodológica é tomada por meio de uma perspectiva multifatorial, ou seja, as práticas de ensinar e aprender a língua sofrem influência de diversos fatores, constituídos, predominantemente, conforme se pôde verificar na análise dos indicadores, por aspectos relacionados às organizações da educação escolar como política/plano/projeto institucional/governamental e às teorias e práticas pensadas para tal educação que se dá nos territórios rurais.

Sob os dois prismas centrais, ou seja, o dos projetos institucionais educacionais rurais e o das teorias e práticas como conjunto de conhecimentos sobre a educação do campo, projeta-se o papel do educador ou educadora como materializador de tais planos institucionais, teorias e práticas em educação em meios rurais, podendo fazer seu trabalho como simples mantenedor(a) ou como (re)criador(a) crítico(a), na relação que estabelece com os aspectos que constituem as identidades e demandas (problemas reais) das populações-público, neste contexto, as populações camponesas. Dessa forma, os dois fatores constituem-se como categorias de análise, nesta etapa do tratamento dos dados.

No caso do índice temático da etapa anterior, verificou-se quatro principais temáticas: (1) estratégias educacionais; (2) impacto de políticas sociais e econômicas; (3) discussões sobre teorias e práticas educacionais; (4) políticas públicas em educação do campo. Percebe-se ainda que, mesmo com tais temáticas, existem duas facetas principais, a das políticas/planos/projetos em educação do campo - por meio da discussão no âmbito da institucionalização da educação -, e outra faceta, na qual a educação do campo compõe um conjunto de saberes e práticas que se propõem a apresentar e fortalecer as identidades rurais.

Da mesma forma, no índice teórico, verifica-se indicadores que apontaram dois importantes subcampos de estudos em educação rural, a Educação Baseada no Lugar e a Alfabetizações e Letramentos Rurais, que ocorrem internacionalmente, os quais apresentam uma preocupação em pensar estratégias didáticas mais significativas ao público rural.

Por fim, no estudo do índice que tratou da caracterização das estratégias escolares em educação rural e no mapeamento com a descrição dessas estratégias citadas pelos autores e autoras estudados(as), nos artigos que compuseram o grupo amostral principal (ver Apêndice D), percebem-se esforços em avaliar e descrever planos educacionais, teorias e práticas em educação do campo, demonstrando novamente a preocupação desse campo de pesquisa em pensar, avaliar e propor políticas públicas em educação do campo, e pensar em melhores metodologias educacionais a essa população.

Assim, delimita-se as categorias de **(1) políticas e planos educacionais em alfabetização e letramentos rurais**²¹³ e **(2) teorias e práticas pedagógicas em alfabetizações e letramentos rurais**, que se dão em completividade, ou seja, quando as pesquisas fazem a crítica ou propõem políticas/planos educacionais específicas à educação do campo, assim como teorias e práticas singulares, expressam a ideia de que às populações camponesas faz-se necessário e de direito uma alfabetização consciente das identidades e problemáticas rurais e, sendo consciente, que ensine a linguagem por meio da “leitura da palavra” e da “leitura do mundo”, no dizer de Freire (1983).

²¹³ Conforme descrito neste parágrafo, as discussões sobre políticas/planos/projetos educacionais em educação do campo e em alfabetização e letramento de populações camponesas são abordadas aqui no sentido apenas da ideia que expressam sobre a necessidade de formulação de estratégias educacionais específicas às populações rurais, tendo em vista o foco desta pesquisa que se dá por meio da faceta metodológica. Compreende-se como “políticas, planos ou projetos” a adoção de estratégias institucionais, neste caso, as de cunho pedagógico, de ordem dos governos, das escolas ou dos próprios educadores(as), que se materializam no plano de trabalho docente.

As categorias delimitadas com fundamento na análise da amostra principal, que teve como objetivo pensar as contribuições de artigos com influência das teorias comunicativas-dialógicas (AUBERT *et al.*, 2016) para a alfabetização e letramento em comunidades rurais, conduzem-nos a pensar, dessa forma, em duas dimensões centrais do ensino de língua em comunidades rurais, sendo eles: **(1) Alfabetização e letramento de sujeição e (2) Alfabetização e letramento de emancipação.**

Com o consenso dos trabalhos estudados de que as populações camponesas configuram-se como coletivos de pessoas, como aquelas que possuem especificidades em seus modos de vida e que, portanto, requerem práticas escolares adequadas, que recuperem as práticas sociais tradicionais, que valorizem as identidades e auxiliem essas comunidades a pensar sobre suas sobrevivências e fortalecimento enquanto modos de vida mais socialmente vulneráveis, produz-se a necessidade de pensar em procedimentos metodológicos próprios para o alfabetizar e letrar na educação em territórios rurais.

Verifica-se, então, a coexistência de duas dimensões: a primeira relacionada à alfabetização e letramento que não estão preocupados com as questões sociais, culturais e econômicas das populações camponesas, detendo-se exclusivamente no ensino técnico dos conhecimentos propostos nos currículos escolares; em oposição, há uma segunda dimensão, que tem como um dos fundamentos o compromisso ético de ensinar com base na realidade e demandas locais, que possui as geoculturas como um dos princípios educativos, apresentando os conhecimentos tradicionais como socialmente importantes, estabelecendo uma conexão entre os conhecimentos valorizados em cada campo das ciências e os conhecimentos tradicionais populares, empoderando, no dizer de Macedo e Freire (2013), para o enfrentamento social, na perspectiva de fazer a pessoa e a comunidade pensarem a sua sobrevivência na organização sócio-política atual, mas também refletir se sobreviver, de forma digna, no atual modelo de sociedade é possível, em um movimento de pensar e agir em relação ao futuro que se quer para os povos camponeses, para a humanidade.

Portanto, a primeira dimensão é denominada no contexto desta apresentação de “alfabetização e letramento de sujeição” e está fundamentada no currículo padrão, homogêneo, preocupando-se apenas com acesso e qualidade técnica (ou nem mesmo com isso) e não com desenvolvimento da criticidade. A segunda dimensão, em contrapartida, é a “alfabetização e letramento da emancipação”, que referenda o conceito de “alfabetização emancipadora” de Macedo e Freire (MACEDO, 2013, p. 193-198), e que propõe o currículo adaptado, composto dos conhecimentos científicos clássicos e os

tradicionais locais sobre a história e cultural regional, potencializado com práticas que possibilitem o desenvolvimento da consciência crítica (Freire, 1983) para o melhor agir social.

Os estudos de base comunicativa-dialógica, assim, estão vinculados à alfabetização e letramento de emancipação e, para tanto, precisam conter em suas práticas de ensino e aprendizagem, segundo os artigos analisados com essa base (síntese reflexiva das propostas apresentadas pelos artigos e que pode ser verificada no Apêndice D): (1) um diagnóstico sobre a comunidade (conhecimento sobre os modos de pensar, de agir, de ser das pessoas da comunidade local, sua geografia, história, cultura, suas práticas linguísticas etc.); (2) materiais didáticos personalizados, criados preferencialmente de forma colaborativa, contendo registro de histórias e práticas culturais locais e, ainda, atividades que façam pensar em estratégias para o enfrentamento às problemáticas locais; (3) literatura culturalmente relevante, ou seja, aquela que se preste a pensar o contexto rural local e outros, na busca pela valorização das identidades campesinas, seu (re)conhecimento por meio do olhar sobre o próprio território e por meio do olhar sobre outros; (4) tecnologia como aliada à superação das distâncias (isolamento geográfico), tanto para a promoção de experiências pedagógicas aos educandos e educandas, quanto à formação de educadores(as), para isso, conhecer gêneros discursivos que circulam nos meios digitais é fundamental para educandos(as) e educadores(as); (5) “lugar (território)” e trabalho, como constituidores das identidades e das relações sociais e que, portanto, precisam constituir-se como princípios educativos, assim como o conceito de “cultura”; (6) conhecimento que possibilita o engajamento para a mudança social; (7) aprendizagem de usos sociais da linguagem para finalidades diversas, em seus usos locais e globais, afinal, não se pode estabelecer enfrentamento social se não se conhece as práticas discursivas globais; e (8) uso de teorias que ajudam a pensar sobre as identidades e saberes das populações rurais.

No item a seguir apresenta-se as contribuições da Metodologia Comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006) a esse debate.

5.3 Fatores excludentes e transformadores à alfabetização e letramento em contextos rurais

Uma das contribuições da Metodologia Comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006) é pensar os fatores excludentes e transformadores que os dados coletados mostram. Assim,

com a análise dos dados gerados pela amostra principal, alguns indicadores que denotam fatores que limitam ou impossibilitam a alfabetização - com qualidade e de maneira crítica e emancipadora às populações camponesas - puderam ser verificados, em contrapartida a outros que favorecem esse tipo de alfabetização, denotando fatores transformadores, sendo esses últimos especialmente importantes para pensar a alfabetização e letramento para o agir social crítico-dialógico.

No caso da alfabetização e letramento na educação do campo, no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem da língua em contextos territoriais rurais, compreende-se, por meio das categorias delimitadas, que **fatores excludentes** são verificados pelas situações que coíbem ou que dificultam a alfabetização e letramento críticos, portanto, são não-dialógicas e, nesse sentido, podem ser consideradas como aquelas concepções que:

- Acreditam em uma suposta igualdade de teorias e práticas para todas as escolas, propondo a uniformidade do ensino de língua a todos os contextos territoriais e às múltiplas identidades neles presentes, apoiando-se no que, neste estudo, foi chamado de “alfabetização e letramento de sujeição”, ou seja, são teorias e práticas que estão preocupadas apenas com a ampliação ao acesso à educação das populações camponesas, propondo a elas as mesmas teorias e práticas que há séculos vêm delimitando um modelo hegemônico de educação, calcada em uma visão eurocêntrica e urbanocêntrica, de cunho basicamente técnico;
- Negam à existência de uma cultura rural, com aspectos próprios; assim, negam à existência de uma ideologia predominante urbanocêntrica, que promove marginalização histórica das populações rurais, com aspectos ruralfóbicos²¹⁴. Dessa forma, também desconhecem as práticas discursivas mais comuns nas comunidades camponesas, acreditando em uma perspectiva

²¹⁴ Entende-se como “ruralfobia” as práticas que promovem a marginalização dos territórios e modos de vida rurais. Entende-se nesse contexto, por exemplo, os discursos e práticas que defendem a não necessidade de investimentos econômicos em espaços rurais com justificativa de baixa densidade democrática, que abordam os modos de vida rurais como subdesenvolvidos, incivilizados, atrasados, entendendo esses aspectos como inerentes à condição rural e não como reflexos de sistemas políticos e econômicos, que vêm há séculos dizimando as possibilidades de desenvolvimento econômico e social nos campos e promovendo êxodo rural; que estigmatizam as populações rurais, apresentando-as como aquelas que não possuem ou produzem conhecimentos de relevância; entre outras formas de opressão e imposição dos modos de vida urbano sob os rurais.

de homogeneidade dos usos da linguagem e das práticas de ensino e aprendizagem da língua em atividades de alfabetização e letramento;

- Impõem visões como a não necessidade de escolas em locais rurais ou recursos didáticos específicos para uso com populações camponesas, conferindo maior valor ao discurso econômico de centralização, em espaços urbanos das populações discentes rurais e homogeneização dos recursos didático-pedagógicos (como livros didáticos).

Como **fatores transformadores** são considerados aqueles que:

- Acreditam no uso de estratégias metodológicas próprias à alfabetização e letramento de populações rurais, aderindo-se à concepção da “alfabetização e letramento de emancipação”, com atenção às especificidades constituidoras das populações rurais;
- Consciente de uma visão hegemônica urbanocêntrica das relações, buscam promover a crítica às estruturas e relações sociais ruralfóbicas, por meio do desenvolvimento de uma alfabetização e letramento que promovam a “leitura do mundo” conciliada à “leitura da palavra” (FREIRE, 1983), ou seja, que ensinem a língua contextualizada, permeada por suas histórias, geografias, traços culturais, ideologias etc.;
- Conscientes das especificidades que compõem as muitas populações rurais e suas necessidades de educação escolar, acreditam na particularização dos espaços, estruturas administrativas, recursos didáticos, currículo, tempo (jornadas de aulas, calendário escolar etc.), e promovem a desmonopolização da escola como único e possível espaço educativo, nesse sentido, também admitem modelos escolares, por exemplo, por alternância, quando isso não signifique menor qualidade no atendimento.

Para melhor caracterização desses fatores, elaborou-se um quadro, fundamentado nas discussões apresentadas pelos artigos analisados na amostra principal. Destaca-se que se buscou elaborar uma categorização neste estudo que é bibliográfico, o que não é convencional à metodologia comunicativa que, em geral, é utilizada em estudos com pessoas. Entretanto, entende-se que um olhar sobre tais dimensões (excludentes e

transformadoras) pode ser produtivo, a fim de visualizar alguns aspectos que podem potencializar as aprendizagens em alfabetização e letramento das populações camponesas, no mesmo sentido que fortalecem e promovem o maior e melhor engajamento social dessas populações, colaborando para pensar uma metodologia de ensino de língua própria às escolas do campo.

O quadro que é apresentado foi elaborado, principalmente, com base nas proposições apresentadas por cada artigo, em referência aquilo que criticam ou exaltam como mais indicado à educação do campo, sobretudo no que se refere à alfabetização e letramento das populações rurais. Como fatores transformadores, portanto, são considerados os aspectos que esses trabalhos indicam como projetos educacionais, teorias e práticas potencialmente significativas à promoção de educação com qualidade, crítica e emancipadora às populações camponesas e, portanto, o oposto disso como aspectos que limitam ou impossibilitam tal educação, sendo considerados como fatores excludentes.

Para delimitar os fatores excludentes e transformadores, foram verificados os indicadores da primeira fase da coleta de dados, obtidos com o apoio das técnicas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), os quais apontaram para a busca pela delimitação de um conjunto de saberes sobre a educação do campo fundamentado em aspectos que podem influenciar, positiva ou negativamente, à alfabetização das populações camponesas, sendo eles: (1) impacto de projetos educacionais; (2) teorias e práticas em educação. Esses fatores constituem-se como categorias, porque são os temas e subtemas mais frequentes dentre os indicadores elencados na etapa anterior.

As categorias a serem utilizadas nesta etapa são, portanto, as mesmas definidas pelo primeiro tratamento dos dados e, conforme pôde-se verificar, referem-se às situações colocadas pelo “sistema”, ou seja, regulados por esferas de poder institucionalizado (HABERMAS, 2012), mas também conectam-se a outras que se referem aos aspectos da vida cotidiana das pessoas rurais, ao chamado “mundo da vida” (HABERMAS, 2012), ou seja, aos fatores que constituem, por exemplo, as identidades rurais e delimitam formas de ser e compreender o mundo, intersubjetivamente, sendo, nesse caso, um aspecto central que se refere às populações camponesas, conforme verificou-se até o momento: territórios que comportam culturas específicas, então, trata-se da dimensão geocultural. O “mundo da vida”, portanto, refere-se aos fatores ligados às vivências cotidianas que caracterizam cada pessoa e comunidade, podendo ser configuradas, inclusive, pelos sistemas.

Nesta etapa, foi incluída mais uma categoria (geocultura), que se refere não mais somente ao fazer da escola, não estando ligada ao âmbito institucional em primeira ordem, dessa forma, refere-se às pessoas que têm acesso à educação do campo, ao homem e mulher do campo. Assim, inclui-se a dimensão das pessoas, dos sujeitos para os quais é pensada a educação do campo.

Os fatores de “sistemas” e “mundo da vida” são conceitos da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas (2012), referindo-se, respectivamente, às esferas de poder (sistemas) que se impõem ao dia a dia da vida das pessoas (mundo da vida), ou seja, aos modos de pensar e agir individuais e coletivos, que podem gerar empobrecimento cultural e fragmentação das consciências. Contudo, a ação dos “sistemas” pode ser coibida ou minimizada, por meio da expansão, democratização e solidarização das decisões comunicativas, com a busca discursiva por consensos (susceptíveis à crítica segundo critérios de veracidade, que se dá no mundo objetivo dos fatos, meio às normas sociais legitimadas em experiências intersubjetivas).

Para melhor ilustrar a argumentação, apresenta-se um quadro, no qual as categorias citadas estão articuladas aos fatores considerados excludentes e aos considerados transformadores:

Quadro 02: Dimensões excludentes e dimensões transformadoras, por categoria, referentes a “sistema” e “mundo da vida”

Continua

	Categorias	Dimensão Excludente	Dimensão Transformadora
Sistema	-Políticas econômicas.	- Pobreza no campo; desvalorização do trabalho agrícola.	-Fortalecimento das relações econômicas no campo.
	-Políticas/planos/projetos educacionais.	-Planos de alfabetização homogêneos.	- Planos de alfabetização específicos às populações rurais.

Quadro 02: Dimensões excludentes e dimensões transformadoras, por categoria, referentes a “sistema” e “mundo da vida”

	Categorias	Dimensão Excludente	Dimensão Transformadora
Sistema	- Teorias e práticas educacionais institucionalizadas em alfabetização e letramento, em escolas do campo.	- Teorias e práticas que são adeptas à homogeneização; - Recursos didáticos que não atendem às especificidades rurais; - Planejamento docente, pensado unicamente com base em um currículo comum institucionalizado a todas as escolas.	- Teorias e práticas que contemplam o atendimento às especificidades; - Recursos personalizados e/ou culturalmente relevantes; - Planejamento docente pensado com base nas identidades culturais locais e globais.
Mundo da Vida	- Geoculturas. - Pessoas como alfabetizadores(as) ou alfabetizandos(as).	- Urbanocentrismo/ Monoculturalismo/ Invasão Cultural/Relações antidialógicas. - Vivência em processos de ensino e aprendizagem em alfabetização e letramento antidialógico; - Ensino da língua descontextualizado, acrítico.	- Fortalecimento e valorização de tradições culturais rurais/Interculturalismo/ Síntese Cultural/Relações dialógicas. - Vivência em processos de ensino e aprendizagem em alfabetização e letramento dialógico; - Ensino da língua de forma contextualizada, fundamentado em uma perspectiva crítica e dialógica.

Fonte: Própria autora (2020).

Compreende-se, com o que pôde ser visto na amostra principal e referendado pela análise mais aprofundada da segunda amostra, tanto com as técnicas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), quanto das contribuições da Metodologia Comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006), que as discussões sobre alfabetização e letramento na educação do campo conduzem à recomendação de políticas/planos/projetos, teorias, procedimentos metodológicos e recursos didáticos próprios aos processos de ensino e aprendizagem em

escolas de contextos rurais e, dessa maneira, a teorias e metodologias particulares as práticas de alfabetização e letramento em escolas do campo.

Tal metodologia precisa pautar-se em atividades e materiais cultural e socialmente relevantes, que possam conferir o ensino das técnicas da leitura e da escrita, e que também colaborem para pensar criticamente a linguagem em seus contextos de produção, pensando, assim, a sociedade em seus processos políticos, econômicos, culturais. Dessa forma, as teorias e práticas propostas por autores e autoras de base dialógica contribuem para pensar o fazer na prática no contexto da sociedade atual, com a perspectiva de melhoria das relações sociais, em nível local e global. Conforme pôde-se verificar, as teorias e práticas verificadas são as que mais fazem indicações de estratégias didáticas no âmbito da prática escolar (ver Apêndice D), propondo-se, por exemplo, até mesmo ao mapeamento de textos literários chamados de “culturalmente relevantes” às identidades rurais e outros suportes educativos, impressos e/ou virtuais, que se dedicam a uma certa “experiência sobre o rural”, ou seja, à reflexão sobre as geografias, histórias e culturas rurais, buscando inspirar a criação de atividades para a prática do(a) professor(a) do campo.

Nesse sentido, há distintos movimentos que podem favorecer a alfabetização de populações camponesas, fazendo-a cultural e socialmente relevante e que promova a síntese cultural (FREIRE, 2005): um que parte da esfera dos planos econômicos e educacionais elaborados (ou não elaborados) institucionalmente a essa população, que se materializa, principalmente, nas estruturas administrativas escolares, na base curricular comum, nos recursos didáticos de rede escolar, etc.; um segundo movimento que diz respeito à esfera das teorias e práticas em educação rural, enquanto conjunto de conhecimentos sobre educação de populações rurais e sobre as identidades rurais; e, ainda, pode-se dizer que também há um terceiro movimento, que se refere ao entendimento e compreensão do educador e educadora sobre essa modalidade de educação, que se dá por meio da influência que esse(a) profissional obtém das políticas, teorias e práticas urbanocêntricas hegemônicas postas, mas tem, principalmente, relação com sua capacidade de autonomia, com seu próprio pensar crítico e com seu compromisso ético de fazer um plano de trabalho pedagógico que realmente promova a conscientização e, assim, instrumentalize para a emancipação, ou seja, para a transformação de contextos desiguais tão frequentemente vivenciados pelos povos dos campos, das águas e das florestas.

Nessa perspectiva, Freire (2015b) ensina que para ensinar é preciso, dentre vários atributos, respeito aos saberes dos educandos e educandas, reconhecimento e assunção da identidade cultural, que exige luta em defesa dos direitos dos(as) educandos(as) e exige compreender que a educação é forma de intervenção no mundo.

Portanto, há uma “alfabetização de sujeição” e uma “alfabetização de emancipação”. Na primeira, o direito às especificidades é negado e, na segunda, o direito às especificidades materializa-se por meio de um conjunto de procedimentos de ensinar e aprender que fortalecem as identidades rurais. Os artigos com base dialógica ligam-se à concepção de “alfabetização de emancipação”, pois preocupam-se em pensar políticas, teorias e práticas culturalmente relevantes.

Dessa maneira, nota-se, ainda, que os estudos da educação do campo também colaboram para compor um conjunto de conhecimentos sobre as identidades rurais e, nesse sentido, configuram saberes que podem ser aproveitados por educadores e educadoras de quaisquer escolas (rurais ou não), a fim de que se reflita sobre essas identidades, colaborando para a construção de perspectivas interculturais e não urbanocêntricas.

Afinal, não se promove educação antirracista só em escolas quilombolas ou onde a comunidade negra é predominante, pois o objetivo é que todos(as) conheçam o que é o racismo e como combatê-lo, dessa maneira, entende-se que, da mesma forma, as identidades rurais precisam ser pensadas, com as discussões sobre elas e as problemáticas rurais, ocupando todos os espaços escolares, para que se combata formas preconceituosas de conceber o rural e colabore para a valorização e fortalecimento das identidades camponesas, mesmo porque os(as) educandos(as) rurais não estão só em escolas do campo.

5.4 Análise da coerência interna dos artigos captados

Durante a análise dos dados, percebeu-se que uma parte das pesquisas apresentadas apoia-se em metodologias de coleta e tratamento de dados e aportes teóricos, que visam detectar evidências que referendam as conclusões; outras apoiam-se em discussões teóricas, percepções dos(as) autores(as) sobre suas próprias experiências ou de outros(as), nas quais não são citadas, explicitamente, evidências de que as proposições

feitas podem gerar maiores e melhores aprendizagens, ampliando os níveis de conhecimento e/ou fortalecendo as identidades rurais para o agir social.

Dessa forma, percebeu-se que alguns trabalhos apresentam contribuições, talvez, dir-se-ia, mais fidedignas do que outros, entretanto, mesmo aqueles que não tiveram seus percursos metodológicos descritos e/ou traçados com a precisão considerada desejada (ou seja, com técnicas validadas pela comunidade científica que podem promover evidências em ciências humanas), apontam “caminhos”, ou seja, mostram as ideias, concepções e discussões presentes nos estudos da educação do campo nacional e internacional e, dentro deles, sobre as discussões acerca da alfabetização e letramento das populações camponesas.

Projetou-se o quadro a seguir, no qual destacam-se os artigos que contribuem com evidências científicas, por meio da descrição por seus autores e autoras de técnicas metodológicas referendadas pela comunidade científica, em ciências humanas, para a busca de indicadores que podem conduzir a pareceres fidedignos:

Quadro 03 – Análise de indicadores de técnicas de verificação de possíveis evidências em pesquisas em Educação.

Continua

Contextos:	AA*	Principais técnicas para a verificação de evidências utilizadas – grupo AA	AB** (sem citações explícitas de evidências)
Brasil	AN19 AN30 AN38	AN19 - Entrevista, com uso de questionário semiestruturado. AN30 – Técnicas da análise documental. AN38 – Estudo de caso, com apoio de entrevistas. Fez uso das técnicas da Análise de Conteúdo para tratamento dos dados.	AN12 AN21 AN31 AN46
Totais nacionais (amostra Brasil)	03	--	04
África	--	--	--
América Latina	AI23	AI23 – Pesquisa-ação. Uso de observação-participante.	--

Quadro 03 – Análise de indicadores de técnicas de verificação de possíveis evidências em pesquisas em Educação.

Contextos:	AA*	Principais técnicas para a verificação de evidências utilizadas – grupo AA	AB** (sem citações explícitas de evidências)
América do Norte	AI01 AI09 AI15 AI16 AI17 AI29 AI33 AI34 AI51 AI61 AI81 AI82	AI01 – Pesquisa-ação, com uso de questionários e entrevistas. AI09 – Técnicas da pesquisa bibliográfica. AI15 – Entrevistas e questionários (uso de técnicas da pesquisa com histórias orais). AI16 – Estudo de caso, com uso de análise documental e de depoimentos. AI17 – Técnicas da pesquisa bibliográfica. AI29 – Uso de entrevistas. AI33 – Análise de atividades realizadas pelos(as) participantes. AI34 – Pesquisa-ação, com observação participante. AI51 - Pesquisa-ação; uso de entrevistas. AI61 - Técnicas da pesquisa bibliográfica, com análise documental. AI81 - Estudo de caso; com uso de entrevistas participantes, observação em sala de aula e análise documental. AI82 - Estudo autoetnográfico; análise de narrativas dos(as) participantes.	AI18 AI24 AI44 – Indicações de estratégias escolares. AI77 – Indicações de estratégias escolares ²¹⁵ .

²¹⁵ Estes trabalhos preocupam-se em fazer indicações de estratégias escolares para o ensino de populações rurais, com base na tese defendida por outros estudos de que atividades cultural e socialmente relevantes levam a aprendizagens mais significativas na educação do campo/educação rural, porque ajudam a valorizar e a fortalecer as identidades rurais para a sua sustentabilidade social.

Quadro 03 – Análise de indicadores de técnicas de verificação de possíveis evidências em pesquisas em Educação.

Contextos:	AA*	Principais técnicas para a verificação de evidências utilizadas – grupo AA	AB** (sem citações explícitas de evidências)
Ásia	--	--	--
Europa	AI69	AI69 – Estudo de caso etnográfico; pesquisa colaborativa; entrevistas com os(as) participantes.	
Oceania	AI06 AI32 AI35	AI06 – Técnicas de estudo de casos. AI32 – Pesquisa-ação, com entrevistas e observação de campo. AI35 – Pesquisa-ação; observações de campo.	
Totais contexto internacional		17	04
Totais gerais (nacionais e internacionais)		20	08
Total geral		28	
Legenda: Artigos do Grupo A* – Artigos em que há citações de técnicas de metodologias em pesquisa em ciências humanas, que podem levar à verificação de evidências científicas, podendo conferir maior legitimidade às conclusões; Artigos do Grupo B** – Artigos sem descrição explícita de técnicas de pesquisa de campo ou bibliográficas.			

Fonte: Própria autora (2020).

Verifica-se que a maior parte da amostra principal corresponde a estudos que fizeram uso de técnicas utilizadas nas ciências humanas para produzir indicadores de forma que não estejam apenas centrados nas avaliações subjetivas dos(as) pesquisadores(as). Dessa maneira, julga-se que a amostra foi capaz de produzir com validade as análises e interpretações apresentadas nesta tese.

Em dados percentuais, verifica-se que na amostra nacional, dos 07 artigos analisados, 04 não apresentam buscas por evidências, totalizando 57% dessa amostra; no caso da amostra de outros países da América Latina, o único artigo desta fase apresentou evidências; na amostra da América do Norte, que compõe o maior grupo de artigos, dos 16 estudos analisados, apenas 04 não apresentaram evidências, correspondendo a 33,3% da amostra (faz-se importante destacar que desses, 02 artigos dedicam-se ao mapeamento

e indicação de estratégias didáticas em educação rural); no caso da amostra da Europa e Oceania, todos os artigos apontam certo grau de evidências. No contingente de nacionais e internacionais, no caso dos nacionais, 42,8% apresentam evidências e, no caso dos internacionais, 80,9% apresentam evidências.

De toda maneira, pode-se dizer que a amostra analisada consegue demonstrar com evidências que o trabalho com metodologias, que trazem a reflexão sobre as identidades e demandas rurais para o contexto dos processos de ensino e aprendizagem, levam a aprendizagens mais cultural e socialmente relevantes em escolas do campo, promovendo aprendizagens de conhecimentos instrumentais, inclusive os relativos à capacidade de reflexão e argumentação crítica, assim como o respeito e fortalecimento identitário das populações rurais para a atuação cidadã consciente, crítica, ativa e potencialmente transformadora.

Com esse entendimento, alguns dos artigos analisados também dedicam-se a apresentar estratégias para o trabalho com materiais didáticos social e culturalmente relevantes, podendo apoiar educadores(as) na elaboração de seus planos de trabalho em escolas do campo, destacando-se, nesse caso, os artigos AI44 (LESTER, 2016) e AI77 (SZABO; GOLDEN, 2016) que, partindo de pesquisas anteriores que referendam o uso desses materiais, dedicam-se a mapear e indicar estratégias pedagógicas e materiais didáticos a educadores(as) de escolas rurais, com indicações bibliográficas.

Sob tal conjuntura, as impressões obtidas por meio da análise dos artigos captados conduzem a resposta à indagação orientadora da pesquisa e, tal reflexão, apresentar-se-á na próxima seção, que se destina a síntese integradora deste estudo.

6. ALGUMAS CONCLUSÕES

Se os(as) leitores(as) rurais não têm a oportunidade de fazer conexões baseadas no local, o resultado é a identidade contínua do “rural como outro” [...] (DONEHOWER, HOGG; SCHELL, 2007, p. 14, tradução nossa²¹⁶).

Em atenção ao objetivo e à questão de pesquisa delimitados, os dados mostram importante contribuição dos estudos com influência dialógica para se pensar os processos de ensino de língua em escolas rurais, conforme as análises verificaram e esta seção se destina a essa discussão. Inicialmente, apresenta-se uma retomada do objetivo e a questão da pesquisa, que depois são conectados aos pareceres demonstrados pela análise dos dados, assim, a seção se configura como uma síntese integradora.

Ao alcance do objetivo

O **objetivo** do trabalho, conforme anteriormente descrito, foi o de evidenciar as contribuições dos estudos da educação dialógica (FREIRE, 2005), com base em trabalhos selecionados neste contexto, os quais vinculam-se à “aprendizagem dialógica” (AUBERT *et al.*, 2016) para pensar possibilidades de alfabetização e letramento no contexto da Educação do Campo.

Nesse percurso, os estudos desenvolvidos colaboraram também para a delimitação de um conceito de alfabetização e letramento na perspectiva dialógica para a educação do campo, que referenda o conceito de Freire e Macedo (2013) de “alfabetização emancipadora”, que se expressa como forma de política cultural (FREIRE; MACEDO, 2013), atrelada ao conceito de produção cultural (em contraposição à reprodução cultural), que se dá por meio da autodeterminação individual e coletiva e não se abstém da dimensão sócio-política da alfabetização, aquela que possibilita o desenvolvimento de mais do que meras opiniões sobre os fatos, e colabora para uma compreensão mais profunda e rigorosa dos significados (MACEDO, 2013, p. 168 - 198). Assim, ratifica-se o conceito de “alfabetização emancipadora” (MACEDO, 2013) como

²¹⁶ DONEHOWER, Kim; HOGG, Charlotte.; SCHELL, Eileen. **Rural Literacies**. Southern Illinois: University Press, 2007.

proposta à educação do campo. Nessa perspectiva, delimita-se esse conceito por meio das seguintes proposições:

[...] o ato de aprender a ler e escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade. O conhecimento de um conhecimento anterior, obtido pelos educandos como resultado da análise da práxis em seu contexto social, abre para eles a possibilidade de um novo conhecimento. O novo conhecimento revela a razão de ser que se encontra por detrás dos fatos desmitologizando, assim, as falsas interpretações desses mesmos fatos. Desse modo, deixa de existir qualquer separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. A leitura de um texto exige agora uma leitura dentro do contexto social a que ele se refere (MACEDO, 2013, p. 194-195).

Segundo Macedo (2013, p. 175, grifos do autor), “[...] o programa de alfabetização de que se precisa é aquele que há de representar uma afirmação do povo oprimido e permitir-lhe recriar a própria história, cultura e língua; aquele que, ao mesmo tempo, ajude a levar os indivíduos assimilados, que se sentem cativos da ideologia colonial, a *cometer suicídio de classe*”. Portanto, a “alfabetização emancipadora” defendida por Freire e Macedo (2013), entende-se, é a que melhor pode promover a alfabetização e letramento dos(as) historicamente oprimidos(as) e, nesse sentido, das populações rurais.

O conceito de “alfabetização emancipadora” (FREIRE; MACEDO, 2013) possui dimensão de política pública, de teoria e prática, em que todas as facetas devem se guiar por uma só via, a da libertação da condição de alienação²¹⁷, por meio da conscientização, que se dá na relação dialógica entre educador(a) e educando(a). Nessa perspectiva, o estudo pôde delimitar um conceito de **alfabetização dialógica**, com base nos estudos freirianos e da aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997), que tem como objetivo pensar e fazer processos de ensino e aprendizagem da língua fundamentados nas perspectivas de autores(as) com fundamentação teórica dialógica.

O trabalho também colaborou para compor um conjunto amostral de dados que demonstram o comportamento dos estudos em alfabetização e letramento de orientação teórica comunicativa-dialógica, no contexto da pesquisa em Educação do Campo-Educação Rural, pois os artigos captados nos bancos de indexação científica puderam

²¹⁷ Para Paulo Freire (1983), em síntese, a alienação expressa-se em formas de opressão vivenciadas por grupos sociais, ocorrendo, principalmente, por meio da “ação antidialógica”, que acontece, sobretudo, em formas de negação da liberdade e da pessoa humana como ser histórico (portanto, interferidora).

demonstrar que existem pesquisas com base dialógica, no contexto das discussões acadêmicas sobre alfabetização e letramento na educação em territórios rurais e, mais, demonstraram que têm importância qualitativa para os estudos em educação do campo, porque, justamente, parecem ser os que melhor respondem às demandas de ensino e aprendizagem em alfabetização e letramento de populações rurais, como aqueles que mais analisam experiências consideradas bem sucedidas e os que mais apresentam indicações didáticas para o trabalho escolar do(a) professor(a) que ensina língua em territórios rurais.

Esse fator pôde ser percebido já na verificação da amostra geral coletada, em que a maior parte dos estudos, que tratam sobre metodologias de ensino de língua em territórios rurais, recorrem às teorias que têm como uma de suas bases autores(as) com fundamentação comunicativa-dialógica. Entretanto, não se pode afirmar que isso seja uma tendência, pois não se analisou a amostra total de artigos apresentados nas buscas realizadas.

No entanto, tendo em vista os parâmetros de análises qualitativas, percebe-se que todos os artigos que se dispuseram a tratar de alfabetização e letramento em escolas rurais captados o fizeram com o uso de uma base comunicativa e, nesse sentido, pode-se dizer que existe uma possível convergência nos trabalhos sobre essa temática que expressam relevância dos estudos comunicativos-dialógicos, majoritariamente de base freiriana, no auxílio às demandas reais vivenciadas pelos(as) educadores(as) alfabetizadores(as) do campo.

Pôde-se apresentar possíveis contribuições que foram encontradas nos estudos captados, as quais podem colaborar para se pensar a alfabetização e letramento no âmbito da Educação do Campo no Brasil e, assim, mostram possíveis fatores que dificultam ou que favorecem a alfabetização e letramento de educandos(as) de comunidades rurais, compreendendo o ensino de língua como conjunto de conhecimentos determinantes para o agir social e sustentabilidade dessas populações. Tais fatores estão no cerne de opções metodológicas, que se dão no âmbito de políticas educacionais governamentais ou no âmbito das opções teóricas e práticas das escolas e/ou dos(as) docentes ou, ainda, de pesquisadores(as). Essas políticas e pessoas determinam se o processo de alfabetização irá apoiar-se em uma concepção da **alfabetização e letramento de sujeição (portanto, antidialógica)**, com práticas que apenas se dediquem ao ensino técnico da linguagem, descontextualizadas e acríticas, ou se irão se apoiar em uma concepção da **alfabetização e letramento de emancipação (portanto, dialógica)**, que promove ensino das técnicas

da leitura e da escrita conciliadas aos aspectos sociopolíticos e culturais da linguagem fundamentada em seus contextos de produção, sendo, portanto, crítica.

Pôde-se também inserir com o presente trabalho de pesquisa os estudos vinculados ao conceito de “alfabetizações e letramentos rurais” (GREEN; CORBETT, 2013) na pesquisa em Educação do Campo brasileira, contribuindo para a delimitação de um conjunto de conhecimentos, concepções e práticas sobre alfabetização e letramento em territórios campestinos e, sobre esse aspecto, a pesquisa pôde constatar que os estudos desenvolvidos pela REAL (“Rural Education and Literacies Research Network/REAL” - “Rede de Pesquisa em Educação e Letramentos Rurais”), com sede no Canadá (CORBETT; GREEN, 2013), aparentemente, não são referenciados nas pesquisas em educação do campo no Brasil, fato também comprovado pelo mapeamento realizado por Corbett e Donehower (2017).

Dessa maneira, acredita-se que a pesquisa atendeu ao objetivo central, pois pôde demonstrar, com a análise dos artigos selecionados, que existe um importante movimento dentro dos estudos sobre alfabetização e letramento em espaços rurais, com fundamento comunicativo-dialógico e que colabora para se pensar teorias e práticas que melhor atendam às demandas de ensino e aprendizagem da língua nos territórios rurais. Esse movimento, que se dá nacional e internacionalmente, ratifica a ideia de demandas sociais e de uma identidade cultural campestina singular, diversa (intercultural) e vulnerável (socialmente, culturalmente, economicamente) às opções políticas, econômicas e culturais globais contemporâneas e que, por isso, demanda de abordagem particularizada no ensino da língua.

Portanto, a pesquisa mostrou que existe um conjunto de saberes sobre a educação do campo - com base dialógica - significativo e com potencialidade para auxiliar os educadores e educadoras de escolas do campo a pensar em melhores “fazer pedagógicos” em alfabetização e letramento nessa modalidade de educação.

Assim, o objetivo atendido auxilia na resposta à questão da pesquisa, conforme se apresenta a seguir.

Um parecer em resposta à questão de pesquisa

A **questão** delimitada para a pesquisa foi “Como os estudos fundamentados teoricamente em autores(as), que compõem a base teórica da “aprendizagem dialógica”, aparecem na pesquisa em Educação Rural-Educação do Campo em âmbito nacional e

internacional e qual é (ou qual pode ser) sua relevância para pensar a alfabetização e letramento de educandos e educandas de escolas do campo brasileiras, em contextos territoriais rurais de assentamentos de reforma agrária e outras comunidades camponesas que tenham como fonte de subsistência a agricultura familiar?”

Nesse sentido, verifica-se que são de grande importância as contribuições dos estudos que têm como principal base, ou uma das bases teóricas, as proposições de Paulo Freire e/ou outros(as) autores(as) de base dialógica, porque projetam-se como estudos comprometidos em pensar o ensino de língua como mais do que um conjunto de conhecimentos sobre como se dá a constituição grafofonêmica e os gêneros discursivos, de forma técnica e mecânica, pois ancoram-se na concepção de língua como expressão de identidades e, portanto, como produto e produtora das relações sociais humanas. Alfabetizar e letrar por meio da abordagem da língua como expressão e constituidora das culturas colabora para não só valorizar identidades historicamente subjugadas, como também municia o(a) educando(a) de um olhar crítico sobre os fatos sociais, necessário para o engajamento social ativo, potencialmente transformador para o melhoramento social.

O conjunto de pesquisas sobre alfabetização e letramento com base comunicativa-dialógica parecem conduzir à concepção de uma metodologia particular para a alfabetização e letramento na educação do campo, caracterizada pelo uso/criação de recursos e práticas social e culturalmente relevantes, no sentido de que possam ser potencialmente significativas para ensinar e aguçar o olhar crítico, que se relaciona à capacidade problematizadora e argumentativa, que se dá não só no conhecimento do como escrever e ler em diferentes situações comunicativas, mas compreende que para argumentar é preciso saber fazer primeiro a “leitura do mundo” (FREIRE, 1983), ou seja, é preciso conhecer e compreender como se dão as relações sociais em seus diferentes âmbitos, seja histórico, político, econômico, cultural.

Dessa maneira, verifica-se a proposta de uma metodologia que se fundamenta na interdisciplinaridade, porque reconhece que todo saber possui aspectos de diferentes campos do conhecimento e que propõe o uso de temas, recursos e práticas social e culturalmente relevantes - “relevantes” porque podem fazer educador(a) e educando(a) pensar criticamente sobre o território, sua história, sua cultura e demais aspectos que constituem as identidades e realidades sociais em âmbito pessoal, comunitário e em sua relação com as questões globais, despertando para a conscientização.

A conscientização é um conceito central na obra de Paulo Freire. Assim explica Freire (2001, p. 30, grifos do autor) o que compreende por “conscientização” e sua relação com a alfabetização dialógica:

A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se *des-vela* a realidade, mas se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em *estar frente à realidade* assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.
[...]

Dessa maneira, o processo de alfabetização política – como processo linguístico – pode ser uma prática para a *domesticação dos homens*, ou uma prática para sua libertação. No primeiro caso, a prática da conscientização não é possível em absoluto, enquanto no segundo caso o processo é, em si mesmo, conscientização. Daí uma ação, desumanizante, de um lado, e um esforço de humanização, de outro.

Freitas (2010, p. 88-89) também explica que, para Paulo Freire, a conscientização não é a simples tomada de consciência dos fatos sociais e das situações de opressão a que homens e mulheres de determinadas classes sociais e/ou identidades são acometidos(as) diariamente. Ela refere-se à tomada de consciência, ou seja, implica no engajamento social, na luta pela transformação de contextos desiguais e, portanto, é reflexão e ação. Assim, Freire enfatiza a natureza epistemológica, estética, mas também política da prática educativa e a conscientização é um princípio ético o qual precisa assumir a educação (FREITAS, 2010, p. 89), porque “[...] a criticidade é a nota fundamental da mentalidade democrática” (FREIRE, 1983, p. 95).

Em 2017, a Organização das Nações Unidas (ONU) declara a Década das Nações Unidas para Agricultura Familiar (2019-2028), apresentando a conjuntura internacional dos trabalhadores e trabalhadoras da agricultura familiar com indicativos de que são responsáveis por até 80% da produção de comida no mundo, segundo nota oficial da ONU Brasil (ONU, 2020):

A Década é também uma oportunidade para que os governos adotem políticas de apoio à agricultura familiar sustentável e diversificada e avancem em direção a um novo paradigma para sistemas alimentares e desenvolvimento rural, onde o foco não seja “apenas a produção, mas as questões socioeconômicas e a sustentabilidade ambiental em conjunto”.

Os agricultores familiares produzem 80% dos alimentos do mundo e são importantes impulsionadores do desenvolvimento sustentável.

A presidente da Assembleia Geral da ONU disse que a Década é também uma oportunidade para fortalecer as organizações de agricultura familiar e proteger e promover seus direitos. “A Declaração sobre os direitos dos camponeses e outras pessoas que trabalham nas áreas rurais adotada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro passado representa um importante passo à frente. Devemos usar esta Década para progredir na sua implementação”.

A disposição da ONU coloca-se frente à triste realidade da agricultura familiar no mundo, que dificilmente tem sobrevivido devido à monopolização das grandes corporações dos insumos agrícolas e das injustiças dos mercados financeiros, que não estipulam regras justas e igualitárias de comercialização interna e externa dos produtos, além das políticas de concentração de terras, impactando em pouco retorno financeiro aos/às pequenos(as) agricultores(as), gerando pobreza no campo. Dados da Organização das Nações Unidas de 2019 (ONU, 2019²¹⁸) indicam que “[...] cerca de 80% das pessoas extremamente pobres no mundo vivem em áreas rurais”, o que ainda gera êxodo rural e, conseqüente, urbanização forçada, doenças de ordem físicas e psicológicas no campo causadas por fatores ambientais (como o uso desmedido de agrotóxicos, o que gera também empobrecimento dos solos), ou por fatores sociais, como pela inviabilidade econômica de continuar a realizar trabalhos com a terra e a manter tradições culturais ancestrais.

Essa triste realidade promoveu, historicamente, grande fechamento de propriedades rurais no mundo, assim como de escolas do campo, até mesmo em países considerados “ricos/desenvolvidos”, com cenário ainda pior nos países “subdesenvolvidos”, sem contar o aumento dos conflitos e as conseqüentes mortes no campo por terras e recursos naturais, conforme denuncia a “Global Witness” (O ANO, 2020) e a Comissão Pastoral da Terra (CANUTO; LUZ; SANTOS, 2020).

De acordo com Silva (2020), ao mesmo tempo que a agricultura familiar é responsável pela comercialização de 50 a 80% dos alimentos *in natura* no mundo, a maioria das pessoas que sofrem de fome no mundo vivem em áreas rurais, e destaca: “Esse é o nosso paradoxo: um setor que está em risco de fome é também crucial para a segurança alimentar global” (SILVA, 2020).

²¹⁸ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Redução da pobreza rural é essencial para atingir objetivos globais**. 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/reducao-da-pobreza-rural-essencial-para-atingir-objetivos-globais-diz-publicacao/>. Acesso em: 12 set. 2020.

Nesse sentido, expressa-se o compromisso ético, político, não só pedagógico, de promover alfabetização e letramento como formas de engajamento social crítico nos territórios rurais. Para viabilizar esse compromisso, no contexto do ensino de língua, verifica-se que algumas opções didáticas podem ser potencialmente relevantes, conforme demonstrado na seção anterior que se dedicou a mensurar, dentre outros aspectos dos artigos analisados, estratégias pedagógicas propostas por pesquisadores e pesquisadoras da educação em territórios rurais, constituindo um conjunto de conhecimentos que expressam ou fazem pensar em práticas potencialmente relevantes, como: entrevistas com pessoas da comunidade, a fim de traçar diagnóstico sobre os principais gêneros discursivos e demandas (problemas reais) locais; uso de textos de memórias (memoriais) que deem visibilidade às tradições culturais locais; trabalho com histórias e cantos de tradição oral; trabalho com textos jornalísticos (notícias, reportagens, artigos de opinião) que abordem os diferentes aspectos da realidade campestre (aspectos geográficos, ambientais; formas de organização do trabalho no campo; culturas campestres); textos literários que retratem o espaço rural em âmbito nacional e internacional; textos literários que retratem as identidades rurais nacionais e internacionais; biografias de pessoas da comunidade e de ativistas ambientais e de luta pela democratização do acesso às terras; relatórios que retratem dados sobre violência no campo e impactos ambientais; textos científicos sobre produção agrícola; registros antropológicos sobre culinária local, vestimentas e outros aspectos culturais.

Enfim, existe uma diversidade de possibilidades com uso da língua oral e escrita, com potencial para promover práticas de leitura/análise e produção discursiva potencialmente significativas para alfabetizar e letrar com abordagem dialógica (e, portanto, crítica) em territórios rurais. E elas são atividades que, no contexto desses estudos, têm sido chamadas de atividades “culturalmente relevantes” (DAVIS, 2013; LESTER, 2016; MENDONZA, 2017) e, no contexto desta pesquisa, diz-se “socialmente e culturalmente relevantes”.

Esses estudos também propõem que os(as) educadores(as) estudem antropologia e sociologia rural, conforme destacado por Corbett (2010), para melhor compreender os contextos campestres e, dessa forma, melhor promover educação do campo de qualidade²¹⁹. É, ainda, uma alfabetização e letramento que não se priva das discussões

²¹⁹ Para que não se corresse o risco de realizar uma abordagem superficial em relação a pensar as contribuições da Antropologia Rural e da Sociologia Rural para esse estudo, não foram abarcados saberes desses campos do conhecimento nesta pesquisa, tendo em vista as opções de delimitação deste trabalho.

globais sobre raça e gênero, sobre direitos humanos, sobre modelos econômicos e políticos, porque compreende que o campo faz parte de uma totalidade e, assim, expressa as lutas de classes e outras lutas sociais, tal como abordado nos artigos de Phine e Bhopal (2017) e Biddle e Azano (2016). Assim, os saberes, a conscientização precisam guiar para a ação, para a intervenção na sociedade, a fim de criar relações de maior justiça social.

Entende-se que não pode a formação crítica em alfabetização e letramento abster-se dessas discussões, mas ela deve fazê-lo não por meio de discursos vazios e baseados em meras opiniões ou censo comum, mas sim fundamentada em dados científicos e/ou testemunhais que possam ser legitimados, que expressem argumentos válidos e, nessa perspectiva, também colabore para fazer o(a) educando(a) entender como se constroem argumentos, posições de validade (AUBERT *et al.*, 2016).

Essas atividades precisam realizar o movimento dos saberes locais para os globais e/ou dos globais para os locais, colaborando, dessa forma, para a ampliação dos conhecimentos dos(as) educandos(as). O(a) educador(a) precisa promover ao educando e educanda o pensar a realidade, pois, segundo Freire (2001, p. 39), “Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”.

A alfabetização dialógica é crítica e tem dimensão de *práxis* e, portanto, precisa também estar associada à luta mais ampla por acesso e melhores condições de ensino e aprendizagem nos espaços rurais, pois também se faz na luta por políticas socioeconômicas e educacionais que respeitem e fortaleçam os modos de vida rurais e, nesse sentido, para Freire e Macedo (2013, p. 51):

[...] uma teoria radical da alfabetização precisa incorporar uma noção de ideologia crítica que inclua uma visão de ação humana em que a produção do significado tenha lugar no diálogo e na interação, que constitua reciprocamente a relação dialética entre as subjetividades humanas e o mundo objetivo. Como parte de um projeto político significativo, uma teoria radical da alfabetização precisa produzir uma visão da ação humana restaurada mediante formas de narrativa que

Entretanto, entende-se, por meio desta pesquisa, que conhecer essas temáticas com a profundidade necessária precisa fazer parte de um movimento da pesquisadora para o futuro e, em relação às escolas, como, em geral, são espaços da interdisciplinaridade, principalmente as escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, poderão contar com profissionais que certamente serão capazes de trazer esses estudos para o contexto escolar dos momentos de formação *in loco* ou mesmo na criação de atividades em colaboração, como os(as) professores(as) de História e Geografia e, no caso de algumas escolas, de Sociologia e Filosofia. Sugere-se, ainda, a realização de parcerias, como as escolas do campo de Araraquara/SP (onde a pesquisadora principal deste estudo trabalha como educadora do campo) possuem com pesquisadores(as) dessas temáticas, ligados(as) às universidades da região.

atuem como parte de “uma pedagogia do *empowerment* [...] centrada dentro de um projeto social que vise a intensificar a possibilidade humana.

A teoria de Freire e Macedo (2013) para a alfabetização-letramento propõe-se a ser radical, porque recusa-se a ser uma educação alienadora, que apenas colabora para a manutenção dos sistemas de opressão social; é radical porque nega-se a uma alfabetização esvaziada de contexto histórico, social, político, cultural; é radical porque propõe a transformação das relações sociais e escolares desiguais, tornando-as mais socialmente justas e propõe a transformação das relações socioeconômicas que se baseiam no acirramento das desigualdades sociais (superação do neoliberalismo).

Essa alfabetização e letramento são, portanto, dialógicos, o que significa, segundo Freire (2013a, p. 51), “[...] vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não “sloganizar”. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade”. Trata-se de um pressuposto de tamanha radicalidade crítica que admite, inclusive, a crítica à própria identidade e modos de vida pessoais e comunitários, na busca pelo aprimoramento individual e coletivo, ou seja, a valorização das identidades proposta pela educação dialógica não é aquela que nega as ideologias e os problemas que cada expressão identitária/grupo social possa, eventualmente, trazer consigo em suas formas de se fazer no mundo e, nesse sentido, admite a mudança como fator importante do desenvolvimento social, desde que não seja fruto da imposição, mas opção ética fundamentada no entendimento plenamente consciente da necessidade ou querência fraterna de mudança. Dessa forma, busca o combate ao sexismo, homofobia, racismo, xenofobia e tantas outras formas de opressão que ocorrem nos territórios urbanos e também nos territórios rurais. Para Freire (2013a, p. 114), ser radical é diferente de ser sectário. A radicalidade freiriana não teme mudar, pois está aberta à superação, está, portanto, a serviço da verdade e é criadora.

Assim como Freire (2013b) recomenda uma relação de comunicação entre agrônomos(as) e camponeses(as) por meio de comunicação, que não se dá apenas na transmissão de comunicados, mas na troca comunicativa-dialógica de saberes - nos quais o(a) agrônomo(a) não se sobrepõe aos saberes e experiências locais, mas os toma como socialmente relevantes e os concilia aos conhecimentos científicos que possam contribuir para o trabalho do(a) camponês(a) -, compreende-se que da mesma forma deva-se ocorrer a alfabetização e letramento de populações camponesas, ou seja, o educador e educadora

não podem ser apenas transmissores de comunicados, de saberes “oculosos”, técnicos, precisa sim “comunicar” de fato, o que, para Freire (2013b), subentende a intercomunicação (BASTOS, 2010, p. 79), com relação horizontal²²⁰.

Para tanto, é preciso ter amor (como forma de compromisso com as pessoas), humildade (de quem compreende que não sabe tudo e, por isso, aprende com os/as outros/as), fé e esperança (como ato de quem acredita na possibilidade de mudança e, por isso, não espera, luta), confiança (que se adquire por meio da dialogicidade, na ética de quem pratica o que fala e fala o que pratica), criticidade (que promove o pensar verdadeiro, que percebe a realidade social como processo) e um conteúdo programático, que possibilite o pensar crítico sobre os fatos sociais, sobre as “situações limites”, ou seja, sobre os determinantes históricos opressores, compreendendo-os desde suas raízes, promovendo reflexão e ação para suas possíveis superações (FREIRE, 2005).

Com a promoção da educação dialógica, conduz-se à reflexão sobre o “inédito viável” (FREIRE, 2005), que, de acordo com Freire (2005), relaciona-se à realidade sonhada, que não é sonho apenas, mas possibilidade e, como tal, pode materializar-se em ação, em intervenção histórica no mundo.

Nesse sentido, com base em Freire (2013b), a chamada “comunicação rural²²¹” (não “extensão rural”) assume o caráter pleno da palavra “comunicação”, não mais como prática assistencialista ou de simples difusão de conhecimentos, mas torna-se ação interativa, intersubjetiva, de construção conjunta de conhecimentos e busca por melhores estratégias, de respeito às práticas agrícolas e agropecuárias tradicionais e às populações camponesas, sendo, portanto, **comunicação rural dialógica**. Da mesma forma, a prática docente não pode ser assistencialista ou, meramente, difusora de informações científicas, precisa ser comunicativa, com proposta dialógica de construção de conhecimentos intersubjetivamente.

Na relação entre os saberes locais, oriundos da experiência cotidiana e os saberes construídos historicamente pelas ciências, Freire (2014, p. 121) adverte que

²²⁰ Não se quer dizer “horizontal” com significado de “nivelamento”, como redução de um(a) no(a) outro(a), a palavra é, contudo, um movimento que permite a autoridade do(a) educador(a), não autoritarismo, liberdade, não licenciabilidade (FREIRE, 2014, p. 163) e, dessa forma, não anula o papel do(a) docente, mas sim o fortalece na relação de respeito mútuo e troca de saberes, permitindo ao educador e educadora não só ensinar, mas aprender no ato de ensinar, como profissional e pessoa inacabada, em constante movimento de aprimoramento pessoal e profissional.

²²¹ Por “comunicação rural” entende-se, com base em Bordenave (1988; 1983), que, por sua vez, tem base em Paulo Freire, como “[...] conjunto de fluxos de informação, de diálogo e de influência recíproca entre os componentes do setor rural e entre eles e os demais setores da nação afetados pelo funcionamento da agricultura, ou interessados no melhoramento da vida rural” (BORDENAVE, 1988, p. 08).

“Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio”. Os artigos de base dialógica estudados acenam para a necessidade de uma educação que realize o movimento entre essas esferas do saber e que, inclusive, conforme destaca Freire (2014), seja capaz de fazer a crítica ao que se produz como conhecimento local e global.

Na verdade, o que os estudos coletados propõem era aquilo já proposto por Freire na década de 1960 sobre a alfabetização e letramento do camponês e camponesa, que é a formação para o exercício da cidadania e fortalecimento das relações democráticas e que conduzam para a promoção de justiça social, por isso, denominada por Freire e Macedo (2013) de “alfabetização emancipadora”, porque tem relação com a liberdade que só se dá na tomada de consciência sobre os fatos sociais e na possibilidade de interferir neles, ativamente.

Entretanto, pelo o que se pôde verificar, são duas propostas metodológicas para a alfabetização e letramento em localidades rurais verificadas nos trabalhos estudados: uma delas que pensa a sobrevivência das comunidades rurais no modelo político e econômico vigente, e outra que acena para a impossibilidade de sobrevivência dessas comunidades no modelo atual, propondo a transformação social. Infelizmente, a maior parte dos artigos não deixa explícita essa opção, nem mesmo deixa explícita a necessidade de politização dessas populações.

Entende-se que é preciso, conforme orientou Freire (1983; 2005; 2013a; 2014), não só promover a reflexão sobre os contextos de opressão e pensar em possibilidades de sobrevivência-sustentação social no presente, mas é preciso também pensar em formas de superação do neoliberalismo e, dessa maneira, o(a) educador(a) precisa dar o testemunho ético de quem já compreende que é necessário promover transformação social, política, econômica, cultural, pois, conforme explica Freire: [...] ensinando língua portuguesa, não posso deixar para um amanhã possível a questão da linguagem e de suas relações com as classes sociais. [...]. Esperar que o ensino dos conteúdos em si mesmo provoque amanhã a inteligência radical da realidade é assumir uma posição espontaneísta e não crítica” (FREIRE, 2013a, p. 102). Compreende-se que é preciso que esses trabalhos retornem as bases freirianas e anunciem, com maior força, a alfabetização como processo de compreensão da língua (“leitura da palavra”) e politização (“leitura do mundo”).

Nesse sentido, destaca-se que, no presente trabalho, com base nos dados apresentados em relação ao contexto social vivenciado internacionalmente pelos povos camponeses, as atuais relações políticas, econômicas e culturais estabelecidas

globalmente colaboram para a marginalização desses povos, sendo inviável a sobrevivência digna, justa e democrática da maior parte das pessoas rurais que trabalham com a agricultura familiar na atual conjuntura. Nega-se, diariamente, o direito do homem e mulher do campo ao acesso à educação, àquela de qualidade e a um tipo de educação que realmente valorize e fortaleça os modos de vida rurais. Assim, defende-se uma educação, como fez Paulo Freire, que possa ajudar a pensar e constituir formas mais humanas, éticas, justas e igualitárias de relações políticas, culturais, econômicas e ambientais.

Portanto, a proposta da alfabetização e letramentos dialógicos não se refere ao simples conhecimento e compreensão dos aspectos que constituem os territórios rurais, como se tem dado atualmente significado em algumas situações à palavra “letramento”, ou seja, com o sentido de conhecer e saber exercer de forma prática algum conhecimento, como, por exemplo, “letramento digital”, “letramento matemático”, “letramento em saúde”, “letramento político” etc.

Na verdade, a proposta de base dialógica para a alfabetização e letramento em escolas do campo vai além, porque relaciona-se a um conjunto de conhecimentos que pode não só ajudar a promover a compreensão sobre os distintos aspectos que constituem a vida nos territórios rurais em sua diversidade ou as variantes linguísticas²²² e gêneros discursivos utilizados nos territórios rurais. Enfatiza, a necessidade e propõe-se a pensar quais conhecimentos linguísticos locais precisam ser valorizados e fortalecidos, e quais outros desses devem ser ensinados para fazer com que o homem e mulher do campo possam melhor exercer a sua cidadania e ação social ativa e crítica, e quais teorias e metodologias didático-pedagógicas podem ser utilizadas para alcançar esses objetivos. Dessa maneira, entende-se que o fazer dos processos de ensino e aprendizagem da língua nos territórios rurais compreende uma metodologia particularizada.

Do ponto de vista do conceito de “igualdade de diferenças”, que constitui um dos sete princípios da aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997), entende-se que a escola do campo precisa compreender aspectos administrativos e pedagógicos personalizados às

²²² Sabe-se que, historicamente, as variantes linguísticas utilizadas nos territórios rurais foram fortemente estigmatizadas, como símbolo de pobreza intelectual e cultural, ligando-se de forma excessiva a situações de preconceito linguístico (BAGNO, 2004). Entretanto, a alfabetização e letramento que se propõe nesta pesquisa à educação das populações campestres vai além de uma relação de ensino e aprendizado da língua com respeito a tais variantes, pois ela propõe-se a ensinar para o uso cidadão da linguagem, dotando o educando e educanda de conhecimentos linguísticos para que possam não só ver valor em suas formas de uso da linguagem, mas que também possam usar a língua fora de seus territórios, para diferentes finalidades sociais, o que compreende ensinar e aprender formas internacionais de uso da linguagem, de forma contextualizada e crítica.

identidades e demandas rurais, por isso, cabem metodologias em alfabetização e letramento, na forma de estratégias didáticas específicas e, nesse sentido, as teorias dialógicas podem colaborar.

Os estudos em alfabetização e letramento do campo com fundamento dialógico, conforme se pôde verificar na categorização do conjunto amostral geral, porque reconhecem as territorialidades rurais como constitutiva de identidades particulares, propõem “metodologias educacionais rurais”, ou seja, metodologias que estejam mais adequadas às demandas locais das populações camponesas. Conforme já dito anteriormente, isso não quer dizer que educandos(as) de localidades urbanas não tenham que conhecer a realidade rural, significa, contudo, que há de se pensar que, para populações camponesas, há abordagens educacionais que precisam ser adequadas ao contexto local.

Nessa perspectiva, o presente trabalho, sobretudo, demonstra a necessidade de uma alfabetização e letramentos particularizados, uma alfabetização e letramento rurais, assim como conceitua Corbett e Donehower (2017), uma alfabetização e letramentos **do** homem e mulher do campo, **para e com** as populações camponesas e não apenas **no** campo.

“A terra é nossa”, conforme anuncia Patativa do Assaré em seu poema e, da mesma forma, é a alfabetização, porque ela precisa expressar os modos de vida e as demandas locais e globais daqueles e daquelas que foram, e ainda são historicamente oprimidos(as) e marginalizados(as).

Outro aspecto a se considerar é que os estudos da educação do campo (ou “educação rural”, como é geralmente conceituada fora do contexto brasileiro), também colabora para a constituição de um conjunto de conhecimentos sobre as identidades rurais, que podem e precisam estar em escolas que não sejam “escolas do campo”, por meio do entendimento que a problemática rural (em suas diferentes facetas) precisa ser pensada e discutida em todos os espaços escolares, pois, conforme anteriormente mencionado, as pessoas rurais não estão apenas em escolas do campo (e com o histórico fechamento das escolas rurais no Brasil e no mundo, as pessoas camponesas estão cada vez mais em escolas urbanas, portanto, levar esse conhecimento a elas é de vital importância), além do enfrentamento às ideias e práticas que oprimem as populações camponesas, que deve ser compromisso de todos(as).

Fundamentando-se na verificação dos índices e categorias elaboradas com base na análise dos dados coletados, pode-se dizer que os dados demonstram que os estudos

analisados referendam as proposições de Freire (2005) de que, apenas uma educação libertadora, na qual as identidades e os saberes dos educandos e educandas possam ser valorizados e ampliados por meio de uma postura consciente e crítica sobre os fatos sociais, pode promover uma educação humanizadora, que forme mais do que trabalhadores e trabalhadoras, forme cidadãos e cidadãs.

Verificou-se que o uso da obra de Paulo Freire dá-se, majoritariamente, pela conciliação de seus fundamentos a outras reflexões e proposições, contudo sem refutá-las, sem negá-las, ou seja, aparecem de forma completiva, o que demonstra a atualidade e, portanto, importância, da obra de Paulo Freire para os estudos nacionais e internacionais em Educação e, mais especificamente, em educação do campo-educação rural e em alfabetização e letramento do campo.

Os estudos analisados reforçam, em sua maior parte com evidências (ver Quadro 3), que a alfabetização e o letramento dialógicos, ou seja, que possuem sua base nos estudos freirianos, visam eticamente abranger, pensar, discutir e propor soluções às demandas educacionais e sociais das comunidades camponesas e, nesse sentido, ressalta-se que esse movimento precisa ser não só **para** essas populações, mas **com** elas, **delas**.

Portanto, pode-se afirmar o pressuposto inicialmente delineado, ou seja, que à educação do campo cabe um fazer em alfabetização e letramento específico, distinto, particularizado, porque a não atenção à especificidade gera a exclusão, e também pode-se afirmar a tese defendida inicialmente, ou seja, que há indicações em artigos nacionais e internacionais de perspectiva dialógica que podem efetivamente contribuir para a concepção de metodologias que podem estar mais adequadas à alfabetização e ao letramento das populações camponesas.

Para Graff (2016), o ensino e aprendizagem de língua só faz sentido quando imbuído de saberes sobre o seu uso nas diversas circunstâncias da vida, no âmbito da escrita e da oralidade e, nesse sentido, reforça essa concepção por meio das proposições de Galtung (1976)²²³:

O que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse letrado? Resposta: não muito, pois o mundo está amplamente estruturado em determinado modo que está preparado para absorver esse impacto. Mas se o mundo inteiro fosse de indivíduos letrados, autônomos, críticos, capazes de traduzir ideias em ações de maneira individual e coletiva – aí sim o

²²³ GALTUNG, J. Literacy, education, and schooling for what? In: Bataille, L. (ed.). **A turning point for literacy: adult education for development**. New York: Pergamon Press. 1976. p. 98-99.

mundo mudaria. (GALTUNG, 1976, citado por GRAFF, 2016, p. 248, tradução do autor²²⁴).

Graff (2016, p. 250) propõe um ensino da língua amplo, em que os contextos e formas de produção da linguagem possam ser também ensinados e aprendidos, em suas relações com as históricas, culturas, políticas, ideologias, concepções, instituições e expectativas. E nesta perspectiva que se inserem os estudos com base comunicativa-dialógica, com a compreensão que para mudar o mundo, um dos fatores, é um ensino de língua, no dizer de Freire e Macedo (2013), emancipador. Entende-se que essa tarefa, ou seja, a do ensino crítico e contextualizado, não cabe apenas ao professor ou professora alfabetizadora, mas entende-se que o ensino da língua se configura como um componente privilegiado para o desenvolvimento da criticidade e da capacidade argumentativa para o agir social e o educador ou educadora não pode se abster, em seu compromisso ético, desse trabalho.

Na busca pelo ensino crítico-problematizador, os estudos comunicativos-dialógicos apresentam teorias e procedimentos metodológicos que podem auxiliar os educadores e educadoras nesse trabalho e, na presente pesquisa, mostrou-se as suas contribuições à alfabetização emancipadora no contexto da educação de populações camponesas.

Assim, acredita-se que o trabalho apresentou, com base em algumas técnicas selecionadas da pesquisa científica em ciência humanas, e mais especificamente em Educação, indicadores que puderam expressar-se como possíveis evidências de que o trabalho em alfabetização - em articulação dos saberes técnicos com os saberes sobre o mundo e, no contexto da educação rural, também com os saberes do campo - tende a levar a aprendizagens mais eficientes do ponto de vista instrumental e social. Nesse aspecto, ressalta-se que a perspectiva da aprendizagem dialógica (AUBERT *et al.*, 2016), que se buscou adotar nesta pesquisa, exige que o trabalho científico seja construído com base nas pesquisas anteriores de mesma temática e com evidências para a construção de seus pareceres e, para tanto, busca distanciar-se de pressupostos que não possuem a mesma perspectiva.

²²⁴ Texto original: What would happen if the whole world became literate? Answer: not so very much, for the world is by and large structured in such away that it is capable of absorbing the impact. But if the whole world consisted of literate, autonomous, critical, constructive people, capable of translating ideas into action, individually or collectively – the world would change.

A pesquisa vinculada aos estudos da aprendizagem dialógica fundamenta-se e propõe experiências educativas apenas validadas cientificamente, por estudos com critérios metodológicos que busquem evidências qualitativas e/ou quantitativas, testadas em diferentes contextos sociais e, sobretudo, com populações vulneráveis socialmente, pois acredita que somente assim constroem-se propostas que podem ajudar a criar sistemas educacionais de real qualidade.

Destaca-se que, longe de pretender apresentar um parecer conclusivo sobre as pesquisas na educação do campo sobre alfabetização e letramento, o presente trabalho buscou apresentar um recorte desses estudos situados no campo da Educação que, acredita-se, no âmbito das escolas do campo, poderá auxiliar professores(as) alfabetizadores(as) a melhor pensar em suas práticas e, no âmbito acadêmico, poderá promover outros debates sobre o ensino de língua em escolas campestres e, dessa maneira, espera-se que esse trabalho tenha “plantado sementes”, engajando-se na luta pelo “ser mais”, pois no dizer de Freire (2015a, p. 242):

Talvez possa alguém perguntar: e onde fica a vocação para o *ser mais*? Fica onde mulheres e homens a puseram ao longo da história de suas lutas. Fica na natureza humana como tal, historicamente condicionada. É exatamente por isso que o *ser mais é vocação*, não é *dado*, nem sina nem destino certo. É *vocação* como pode, distorcendo-se, virar *desumanização*. Por isso é que viver a *vocação* implica lutar por ela, sem o que ela não se concretize. É nesse sentido que a liberdade não é presente que recebemos, mas direito que ora conquistamos, ora preservamos, ora aprimoramos, ora perdemos. Em que pese ontológica, a humanização anunciada na vocação não é inexorável, mas problemática. Tanto pode concretizar-se quanto pode frustrar-se. Depende do que faremos do nosso presente.

Por fim, faz-se importante dizer que este trabalho se deu, em parte, em um período muito singular da História humana contemporânea, pois ocorreu meio a pandemia da Covid-19. Neste período, durante certa fase (mais de um ano), as aulas presenciais nas escolas brasileiras foram interrompidas e as dificuldades de acesso à educação das populações campestres se acentuaram. Com maior dificuldade à internet, as aulas síncronas em educação remota no contexto do município de Araraquara/SP, onde a pesquisadora principal deste estudo reside e trabalha em uma escola do campo, foram praticamente inexistentes, pois, nas localidades rurais desse município, o acesso à internet é ainda muito caro (economicamente inviável para muitas famílias rurais) e de má qualidade, conjuntura muito parecida com outras cidades do Brasil e do mundo.

Nesse período, mais do que outras, as escolas do campo brasileiras tiveram que se reinventar, adotando modelos de “educação por correspondência” e sistemas de entrega e recolhimento de atividades nas casas dos(as) educandos(as), o que nem sempre pôde garantir a qualidade almejada nos processos de ensino e aprendizagem. Enquanto escolas da rede privada deram continuidade às aulas por meio de sofisticadas tecnologias da informação, que possibilitavam o contato simultâneo entre educadores(as) e educandos(as), as famílias rurais quase não acessaram essas experiências, podendo acessar apenas estratégias não tão efetivas de ensino e aprendizagem remoto. Por isso, e por todos os fatores citados neste estudo sobre os contextos camponeses, sabe-se que ainda é grande a luta por educação de qualidade às populações rurais e, assim, expressa-se a necessidade de promover uma alfabetização que seja essencialmente politizadora, que não se abstenha de ensinar os conhecimentos técnicos sobre a linguagem, mas também não se abstenha de pensar a linguagem em sua complexidade, como forma de reflexão e ação no mundo para a construção de relações mais justas, éticas, com igualdade nas diferenças e, nesse sentido, espera-se que o presente trabalho de pesquisa tenha dado alguma contribuição.

REFERÊNCIAS

- AJAYI, Lasisi. Investigating effective teaching methods for a place-based teacher preparation in a rural community. **Educ Res Policy Prac**, Estados Unidos da América [S.], 2014.
- ALONSO, María García. Miguel Soler en la Tierra de los Valientes. La Mina, Uruguay, 1954-1961. **Historia y Memoria de la Educación**, Madri/Espanha, n. 7, p. 645-681, 2018.
- ÁLVAREZ-ESPINOZA, Alejandro *et al.* Transición y sentido identitario de la formación académica en estudiantes secundários de origen rural: una aproximación desde el sur de Chile. **Revista Páginas de Educación**, Uruguai [S.], v. 11, n. 2, p. 61-84, 2018.
- ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ASCOLANI, Adrián. Concepciones reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural Argentina (1930-1960). **Dialogia**, São Paulo, n. 25, p. 43-68, jan./abr. 2017.
- AUBERT, Adriana *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.
- AYALON, Aram. Why Is Rural Education Missing from Multicultural Education Textbooks. **The Educational Forum**, Londres/Inglaterra, v.68, n.1, p.24-31, 2004.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é? Como se faz?** São Paulo: Loyola, 1999.
- BALTAR, Marcos; BEZERRA, Charlene. Paulo Freire e os Estudos Críticos do Letramento: O Sular e a Relação Norte-Sul. **Revista Línguas & Letras**, Unioeste, Cascavel/Paraná, v. 15, n. 28, p.142-159, jan./jul. 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTHOLOMAEUS, Pamela. Some rural examples of place-based education. **International Education Journal**, Austrália [S.], v. 7, n. 4, p. 480-489, 2006.
- BASTOS, Fábio da Purificação de. Comunicação (verbete). *In*: STRECK, Danilo. R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 69-70.
- BERBAT, Márcio da Costa; FEIJÓ, Gabriela de Carvalho. Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantins/Tocantins, v. 1, n.2, p. 476-494, jul./dez. 2016.
- BERBAT, Marcio da Costa; MEDEIROS, Glauca da Silva Afonso. Educação do Campo e o Processo de Nucleação: realidade do município de Miguel Pereira do Estado

do Rio de Janeiro. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, [S.l.], v.10, n.4, p.318-327, out./dez. 2017.

BEZERRA NETO, L. Educação do Campo ou Educação do Campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun. 2010.

BERTHOFF, Ann E. Prefácio 2. *In*: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo (org.). **Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p. 11-30.

BIDDLE, Catharine; AZANO, Amy Price. Constructing and Reconstructing the “Rural School Problem”: A Century of Rural Education Research. **Review of Research in Education**, [S.l.], v. 40, p. 298 – 325, mar. 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, Juan Diaz. Comunicação Rural: discurso e prática. *In*: **IX CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1988. p.11-21.

BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é comunicação rural?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

BOTHA, Adèle; HERSELMAN, Marlien. A Teacher Tablet Toolkit to meet the challenges posed by 21st century rural teaching and learning environments. **South African Journal of Education**, África do Sul [S.l.], v. 35, n. 4, p. 1-19, nov. 2015.

BRAGA, Fabiana; MELLO, Roseli Rodrigues de; PAULA, Lucimara Cristina. A transformação da educação dentro do atual contexto: uma articulação necessária entre sujeito e estrutura. **Revista Interações**, Santarém/Portugal, n. 46, p. 185-207, 2017.

BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Aprendizagem dialógica ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. *In*: STRECK, Danilo. R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 69-70.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é o Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Coordenação de Apoio às Redes de Ensino. **Informe nº 07/2018 – COARE/FNDE**. Escolha PNLD Campo. Brasília: Ministério da Educação, fev. 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/124-livro-didatico?download=11811:informe-07-pnld-2018>. Acesso em 16 de maio de 2019.

BRASIL. **Lei 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 40, de 24 de julho de 2011**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Brasília: Ministério da Educação, 24 jul. 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3463-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-40-de-26-de-julho-de-2011#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Programa%20Nacional,%2C%20208%2C%20211%20e%20213..> Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso: 16 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 02, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: Ministério da Educação, 28 abr. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo. Brasília: Ministério da Educação, 3 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso: 16 maio 2019.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo (verbete). *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257–266.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

CANUTO, Antonio; LUZ, Cássia Regina da Silva; SANTOS, Paulo César Moreira (Coord.). **Conflitos no Campo**: Brasil 2019. Goiânia: Comissão Pastoral da Terra/CPT Nacional, 2019. 252 p. Disponível em: <https://cptnacional.org.br/downloads-2/send/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14195-conflitos-no-campo-brasil-2019-web>. Acesso: em 7 set. 2020.

CAVALCANTE, Rita Laura Avelino; SANTOS, Júlia Loren dos; MORAIS, José Elenito Teixeira. Formação de professores da escola do campo: apontamentos sobre algumas ações e programas desenvolvidos nas IFES mineiras. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 3, n.3, p. 834-861, set./dez. de 2018.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educ. Soc.** [online], v.33, n.118, p.291-305, 2012.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. As dimensões da Educação do Campo. **Revista de Educação de Santa Maria**, Santa Maria/RS, v. 41, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2016

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ÇIFTÇI, Serife Koza; CIN, Firdevs Melis. What matters for rural teachers and communities? Educational challenges in rural Turkey. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, Inglaterra [S.l.], p. 1-16, 2017.

CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Vilmar Alves. A construção da categoria analítica “Campo” no Brasil - Possibilidades à Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 2, n.2, p. 811-829, jul./dez. de 2017.

CONNORS, Sean P. A Place Thriving With History: Reclaiming Narratives About Literacy in the Arkansas Ozarks. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Estados Unidos da América [S. l.], v. 60, n. 4, p. 443–451, 2016.

CONSTANTINO, Francisca; MARIGO, Adriana; MOREIRA, Raquel. Aprendizagem dialógica: base para a educação e a transformação social no Brasil. **Revista REMIE Multidisciplinary Journal of Education Research**, Barcelona, v. 1, p. 53-78, 2011. Disponível em: <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/76/67>. Acesso em: 13 abr. 2017.

COONEY, Emily. Discordant Place-Based Literacies in the Hilton Head, South Carolina Runway Extension Debate. **Community Literacy Journal**, EUA [S. l.], v. 9, p. 39-61, 2014.

- CORBETT, Michael; DONEHOWER, Kim. Rural Literacies: Toward Social Cartography. **Journal of Research in Rural Education**, [S. l.], v. 32, n.5, p. 1-13, 2017.
- CORBETT, Michael; GREEN, Bill. **Rethinking Rural Literacies**. Estados Unidos da América (EUA): Palgrave Macmillan US; Edição do Kindle, 2013.
- CORBETT, Michael. Backing the right horse: teacher education, sociocultural analysis and literacy in rural education. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 26, p. 82-86, 2010.
- COSTA, Alisson Silva da Costa¹; DANSA, Cláudia Valéria de Assis; RAMOS, Nathália Barros. Perspectivas e análises do processo formativo de educadoras no projeto tecendo a cidadania no campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 3, n.4, p. 1372-1392, set./dez. 2018.
- COSTA, Deane Monteiro Vieira. Civilizar o campo: educação, saúde e iniciação profissional nos cursos de alfabetização da Professora Zilma Coelho Pinto, no Estado do Espírito Santo (1947-1963). **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 3, p. 279 – 305, set./dez. 2017.
- COSTA, Janaína Santana da; CAETANO, Edson. Compreendendo os movimentos sociais do campo e o MST: projeto educativo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 1, n.2, p. 524-549, jul./dez. 2016.
- COSTA, Maria Lemos; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 1, n. 2, p. 177-203, jul./dez. de 2016.
- CRUZ, Doris Lilia Torres; VILLAMIL, Widy Patrícia Fonseca; JAIMES, Blaca Nieves Pineda. Las Vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico en educación rural. **Práxis & Saber Revista de Investigación y Pedagogía Maestría en Educación**, Boyacá/Colômbia, v. 8, n. 17, p. 201-224, mar./ago. 2017.
- CUNHA, Murilo Bastos da. **Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2016.
- DAVIS, Rhonda. A Place for Ecopedagogy in Community Literacy. **Community Lieracy Journal**, Estados Unidos da América [S.l.], v. 7, p. 77-91, 2013.
- DENG, Honglian; LEI, Zhaoxia. Exploration and analysis of rural primary school teacher's language violence. **SHS Web of Conferences**, [S.l.], n. 24, p. 1-6, 2016.
- DÍAS, Maria del Carmen Agulló; RICO, Andrés Payá. Democracia, renovación pedagógica y territorio rural: la escuela agrícola comarcal valenciana «La Serranía». **Historia y Memoria de la Educación**, [S. l.], n. 7, p. 299-334, 2018.
- ELFER, Charles Joseph. **Place-based Education: a review of historical precedentes in theory e practice**. 2011. Tese (Doutorado em Filosofia) - Clayton State University,

EUA, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Charles-Elfer/publication/308338962_Place-based_education_A_review_of_historical_precedents_in_theory_practice/links/57e1500a08ae79eb807318de/Place-based-education-A-review-of-historical-precedents-in-theory-practice.pdf . Acesso em: 14 jan. 2020.

FAJARDO, Vanessa. **1ª Turma do Método Paulo Freire se Emociona ao Lembrar das Aulas**. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2013/04/1-turma-do-metodo-paulo-freire-se-emociona-ao-lembrar-das-aulas.html>. Acesso em: 17 maio 2017.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Educação de Adultos: Método Paulo Freire**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em: 1º nov. d2019.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de Esperança: o método Paulo Freire, política e pedagogia na experiência de Angicos**. São Paulo: Ática, 1994.

FERRARI, Gláucia Maria; FERREIRA, Oseias Soares. Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 1, n.2, p. 495-523, jul./dez. 2016.

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

FIGUEIREDO, Marina Morena Alves de; FREITAS, Maria da Conceição da Silva. Educação do Campo e o programa Projovem Campo em Planaltina/DF. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 2, n.2, p. 502-519, jul./dez. 2017.

FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Teorias da aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 7-22.

FISCHER, Sarah. Readers as place-makers: the experience of place in the literacy life-worlds of middle childhood. **Environmental Education Research**, [S. l.], p. 01-13, nov. 2016.

FLECHA, Ramón. Por que Paulo Freire é o principal pedagogo na atual sociedade da informação? *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo Freire (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 203-206.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona/Espanha: Paidós, 1997.

- FLECHA, Ramon; GÓMEZ, Jesús; PUIGVERT, Lidia. **Teoría sociológica contemporánea**. Barcelona: Paidós, 2001.
- FLECHA, Ramon; PUIGVERT, Lidia. Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y a las Ciencias Sociales. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, Murcia/Espanha, v. 33, p. 21-28, 1998.
- FOERSTE, Erineu *et al.* Educação do campo e pedagogia social: interculturalidade em lutas coletivas por terra e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri/Epanha, v. 76, p.125-142, 2018.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e Didáticas de Alfabetização: História, Características e Modos de Fazer de Professores**. Belo Horizonte/MG: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- FREIRE, Ana Maria Araujo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo**. Recife/PE: Comissão Nacional de Cultural Popular, Comissão Regional de Cultura Popular de Brasília, Serviço de Extensão Cultural, Universidade do Recife, 1963. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Conscientiza%C3%A7%C3%A3o-e-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-Uma-nova-vis%C3%A3o-do-processo.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.
- FREIRE, Paulo. **À Sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 6. ed. Rio de Janeiro, 2013: Paz e Terra.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. Conscientização (verbetes). *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 147-148.

GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e Politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Seminário – RISA**, Angicos, RN, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun. 2013. Edição Especial.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1989.

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 9, v.2, p.25-34, ago./dez. 2014.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem em Paulo Freire. **Rev. Educação, Sociedade e Cultura**, Porto/Portugal, n. 23, p. 7-20, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Paulo Freire e Mikahil Bakhtin. O encontro que não houve. *In*: FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (org.). **Leituras**: Um cons/certo. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2003. p. 45-66.

GIROUX, Henry A. Introdução: Alfabetização e a Pedagogia do Empowerment Político. *In*: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 33-78.

GÓMEZ, Aitor; RACIONERO, Sandra; SORDÉ, Teresa. Ten years of Critical Communicative Methodology. **International Institute for Qualitative Inquiry**, Califórnia/EUA, v. 3, n. 1, p. 17-44, maio 2010.

GOMÉZ, Jesus; LATORRE, Antonio; MONTSE, Sánches; FLECHA, Ramon. **Metodología Comunicativa Crítica**. Barcelona/Espanha: El Roure Editorial S.A., 2006.

GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza Gonçalves. Ecologia de Saberes na Educação do Campo como alternativa epistemológica e societal: experiência do SIECS. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 3, n.2, p. 616-632, maio/ago. 2018.

GRAFF, Harvey. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. Trad. de Pedro Milliet. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá/PR, v. 16, n. 1, p. 233-252, jan./abr. 2016.

GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. **Teoria e educação nº 02**. Porto Alegre: Pannônica, 1990. p. 30-64.

GREEN, Bill; CORBETT, Michael. Rural Education and Literacies: An Introduction. *In*: GREE, Bill; CORBETT, Michael (org). **Rethinking Rural Literacies**. Estados Unidos da América (EUA): Palgrave Macmillan US, Edição do Kindle, 2013. p.01-16.

GREEN, Bill. Literacy, Rurality, Education: A Partial Mapping. *In*: CORBETT, Michael; GREEN, Bill (org). **Rethinking Rural Literacies**. Estados Unidos da América (EUA): Palgrave Macmillan US, Edição do Kindle, 2013. p. 17-34.

GREEN, Mônica. Place, Sustainability and Literacy in Environmental Education: Frameworks for Teaching and Learning, **Review of International Geographical Education Online**, Victoria/Austrália, v. 2, n. 3, p. 326-346, 2012.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento (Verbete). *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 147-148.

GUSTSACK, Felipe. Invasão Cultural. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 233-234.

GUSTSACK, Felipe. Síntese Cultural. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 373-375.

HAN, Keonghee Tao; MADHURI, Marga; SCULL, W. Reed. Two Sides of the Same Coin: Preservice Teachers' Dispositions Towards Critical Pedagogy and Social Justice Concerns in Rural and Urban Teacher Education Contexts. **Urban Rev.**, Nova Iorque/EUA, v. 47, p. 626–656, 2015.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HARRISON, Mary-Catherine. Rx for Reading Detroit: Place- Based Social Justice Pedagogy. **Michigan Journal of Community Service Learning**, Michigan/EUA, p. 117-130, Spring 2017.

HATTAM, Robert *et al.* Researching for social justice: contextual, conceptual and methodological challenges. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, Londres/Inglaterra, v. 30, n. 3, p. 303-316, set. 2009.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Perfil Bibliométrico dos Grupos de Pesquisa em Educação do Campo: (2000-2016). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 1, n.1, p. 4-25, jan./jun. 2016.

HOELLER, Silvana Cassia; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O movimento de transição da Educação Rural para a Educação do Campo: contradições e

tensionamentos. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n.59, p. 1419-1439, out./dez. 2018.

ILARI, Rodolfo. **A Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **População residente, por raça ou cor, segundo a situação de domicílio, o sexo e a idade**. 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175#resultado>. Acesso em: 29 jul. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais** – Uma análise das condições de vida da população brasileira, 2012. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Geografia, 2017.
INSTITUTO PAULO FREIRE: **O Instituto Paulo Freire**. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>. Acesso em: 12 abr. 2017.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, Paraná, n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Birds of Different Feathers: Algumas Diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. *In*: TAKAKIM, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campina/SP: Pontes Editora, 2017. p. 195 – 207.

JUSTINO, Érica Fernanda Justino; SANT'ANNA, Paulo Afrânio. Programa Mais Educação: diálogos partindo da percepção de pais de estudantes de uma comunidade rural. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 2, n.1, p. 389-410, jan./jun. 2017.

KATO, Mary. **No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KAZI; Asma Shahid; AZIZ, Fakhra; QURASHIL, Uzma. An Oasis of Literacy in a Desert of Poverty: A Case Study of a Rural School for the Underprivileged in Southern Punjab. **Sage Open Research Paper**, [S. l.], v. 9, p. 1-9, abr./jun. 2018.

KIELING, José Fernando. Alienação (Verbete). *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 33.

KOMINKIÉWICZ, Vagner Luiz. **A educação do MST diante do Estado e da política pública de Educação do Campo sob influência dos organismos multilaterais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158915>. Acesso em: 15 jul. 2019.

KUHN, Angélica Kuhn. Ensino Médio Técnico em Agroecologia e resistência no campo: o caso da Escola 25 de Maio, Fraiburgo (SC). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 1, n.1, p. 107-127, jan./jun. 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEDO, Marco Túlio Santos. O processo de ensino nas escolas multisseriadas do campo e o Programa Escola Ativa. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 3, n.1, p. 333-358, jan./abr. 2018.

LÉLIS, Úrsula Adelaide; SILVA, Maria Vieira; GOMES, Maria Auxiliadora Amaral Silveira. Políticas públicas de gestão da Educação do Campo no contexto de reestruturação organizacional do Pronera. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 2, n.2, p. 650-676, jul./dez. 2017.

LESTER, Laura. Putting rural readers on the map: strategies for rural literacy. **The Reading Teacher**, [S. l.], v. 65, n. 6, p. 407-415, 2016.

LI, Jichuan. “Junction” Construction of Rural Basic Education, Vocational Education and Adult Education Based on System Thinking. **International Conference on Arts, Design and Contemporary Education**, [S. l.], p. 627-630, 2015.

LIMA, Elmo de Souza. Educação e diversidades nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais. **Revista de Educação de Santa Maria**, Santa Maria/RS, v. 43, n. 3, p. 535-552, jul./set. 2018.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas; SILVA, Emanuela Alves da. Base de profissionalidade do trabalho docente na Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 3, n.3, p. 810-833, set./dez. 2018.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização e Pedagogia Crítica. *In*: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p. 170-198.

MAGALHÃES, Justino. Escola Única e Educação Rural no Estado Novo em Portugal. **Historia y Memoria de la Educación**, Madri/Espanha, n. 7, p. 269-298, 2018.

- MALLAT, Juliana Domit; GONÇALVES, Ademir Nunes; GEHRKE, Marcos. Licenciatura em Educação do Campo: princípios formativos a didática por área do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 3, n. 2, p. 677-704, maio/ago. 2018.
- MARIGO, Adriana *et al.* Comunidades de Aprendizagem: compartilhando experiências em algumas escolas brasileiras. **Políticas Educativas**, Córdoba/Argentina, v. 3, n. 2, p. 74 – 89, 2010.
- McHENRY-SORBERA, Erin; SCHAFFTB, Kai A. “Make My Day, Shoot a Teacher”: tactics of inclusion and exclusion, and the contestation of community in a rural school–community conflict, **International Journal of Inclusive Education**, [S. l.], v. 19, n. 7, p. 733–747, 2015.
- MELLO, Roseli Rodrigues de. Aprendizagem Dialógica: base para a alfabetização e para a participação. *In*: 14º CONGRESSO DE LEITURAS DO BRASIL (COLE), 2003, São Paulo. **Anais [...]**. – São Paulo: FAPESP, 2003. Associação de Leitura do Brasil (ABL). Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais14/Sem01/C01028.doc. Acesso em 13 set. 2020.
- MENDONÇA, Onaide Schartz. **Percorso Histórico dos Métodos de Alfabetização**. UNIVESP, 2011a. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.
- MENDONÇA, Onaide Schartz. **A Eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização**. UNIVESP, 2011b. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40145/1/01d16t10.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.
- MENDONZA, Anna. Preparing Preservice Educators to Teach Critical, Place- Based Literacies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, [S. l.], v. 0, n. 0, p. 1–8, 2017.
- MIANO, María Amalia; CORRO, Erik S. Lara. Temáticas, geografías y debates en el campo de la pedagogía de la alternancia. **Revista de Investigación Educativa**, Salamanca/Espanha, v. 27, p. 60-89, jul./dez. 2018.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec. Rio de Janeiro: Abrasco, 1998.
- MÓLGORA, Marco A. Calderón. México, de la Educación Indígena a la Educación Rural. **Historia y Memoria de la Educación**, Madri/Espanha, n. 7, p. 153-190, 2018.
- MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.
- MORAWSKI, Cynthia M. Teaching students in place: the languages of third space learning, **Cult. Stud. of Sci. Educ.**, [S. l.], jul. 2016.

MOREIRA, Edna Souza; ROSA, Geângelo de Matos; OLIVEIRA, Isaura Francisco de. Educação infantil no campo e os avanços no aspecto legal: reconhecimento da educação como direito social para as crianças camponesas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 2, n. 1, p. 163-183, jan./jun. 2017.

MOTIWALA, Tasneem. A discussion of the quality of education with emphasis on early years in rural India. **He Kupu The Word**, Auckland/Nova Zelândia, v. 4, n. 3, p. 9-13, abr. 2016.

NEDUNGADI, Prema; MULKI, Karunya; RAMAN, Raghu. Improving educational outcomes & reducing absenteeism at remote villages with mobile technology and WhatsApp: Findings from rural India. **Education and Information Technologies**, [S. l.], v. 23, p. 113-127, jan. 2018.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SEBASTIÁN HEREDERO, Eladio. Interface Educação Especial – Educação do Campo: Diretrizes Políticas e Produção de Conhecimento no Brasil. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 11, n. 1, p. 489-502, 2016.

O ANO com maior número de mortes registrado para defensores da terra e do meio ambiente. **Global Witness**, [S. l.], 24 jul. 2018. Disponível em: <https://www.globalwitness.org/en/press-releases/o-ano-com-o-maior-n%C3%BAmero-de-mortes-j%C3%A1-registrado-para-defensores-da-terra-e-do-meio-ambiente/>. Acesso em: 7 set. 2020.

OLIVEIRA, Cristiane Fontes de; BRAGA, Fabiana Marini. Las contribuciones del concepto de alfabetización de Paulo Freire para los estudios sobre la Educación en Derechos Humanos. **Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire**, Santiago/Chile, ano 16, n. 19, p. 65-88, jun. 2018.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPO, Marília. Educação Básica do Campo. (verbete). In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 22, n. 68, p.11-33, jan./mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Agricultores familiares são essenciais para a subsistência global**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agricultores-familiares-sao-essenciais-para-subsistencia-global-diz-oficial-da-onu/>. Acesso:7 set. 2020.

OPEN SYLLABUS PROJECT. **The American Assembly**, Columbia University. Publicado em 2016. Disponível em: <http://opensyllabusproject.org/>. Acesso: em 13 abr. 2017.

PACHECO, Luci Mary Duso. Camponês (verbetes). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 64-65.

PANOS, Alexandra. Towards translingual and transcultural practice: explorations in a white-majority, rural, Midwestern elementary classroom. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, [S. l.], p. 1-18, maio 2016.

PAULA, Lucimara Cristina de; MELLO, Roseli Rodrigues de. A práxis histórica de Paulo Freire como fundamentação para as pesquisas sobre formação de educadores. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 6-23, jan/abr. 2018.

PAULA, Adalberto Penha de; ROSA, Marina Comerlatto da. Escola do Campo: construção de uma matriz formativa e o trabalho como princípio educativo. **Revista Perspectivas em Diálogo**, Naviraí/MS, v. 4, n. 8, p. 74-89, jul./dez. 2017.

PEREIRA, Camila Casteliano; SOUZA, Maria Antônia de. A política de fechamento de escolas no campo na região metropolitana de Curitiba/PR. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/BA, v. 13, n. 26, p. 158-180, set./dez. 2017.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil, **Boletim Regional, Urbano e Ambiental**, IPEA, Brasília/DF, Rio de Janeiro/RJ, n. 21, p. 63 – 74, jul/dez 2019.

PHINI, Barbara; BHOPAL, Kalwant. Racialising rural education. **Race Ethnicity and Education**, [S. l.], v. 20, n. 2, p.192-196, 2017.

PICCOLI, Luciana. Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Educ. Real**, Porto Alegre/RS, v. 35, n. 3, p. 257-275, set./dez. 2010.

REID, Carol. Cosmopolitanism and rural education: a conversation. **International Journal of Inclusive Education**, [S. l.], v. 19, n. 7, p. 721–732, 2015.

REIS, Thiago; MORENO, Ana Carolina. Educação - Brasil Urbano x Brasil Rural, [S. l.], **G1**. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/brasil-urbano-x-brasil-rural.html>. Acesso em: 16 maio 2019.

RELATÓRIO INCLUD-ED final: Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. Barcelona/Espanha: **Universidade de Barcelona**, 2012. Disponível em:

<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2019.

RIVERA, Gretel; RIVERA, Maria; DÍAZ-PUENTE, José M. A gaze on rural education according to scientific discourses during the last decade. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Atenas/Grécia, n. 197, p. 1684 – 1689, 2015.

ROJO, Roxane H. R. **As relações entre fala e escrita**: mitos e perspectivas – Caderno do Professor. Belo Horizonte, MG, CEALE: Rede Nacional de Centros de Formação Continuada, MEC, 2006.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica. Elaboração e Relatório de Estudos Científicos**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SANTOS, Ramofly Bicalho; RICHARD, David. O Movimento dos Pequenos Agricultores na interface entre agricultura familiar e educação do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 2, n.1, p. 86-105, jan./jun. de 2017.

SAQLAIN, Nadeem. The development of virtual schooling in Newfoundland and Labrador”. **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, Turquia [S. l.], v. 17, n. 1, p. 78-86, jan. 2016.

SCHMIDT, Catarina. Thrown Together: Incorporating Place and Sustainability into Early Literacy Education, **IJEC**, [S. l.], p.01-15, jun. 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Carmelo Souza da. Perspectivas dos atores ligados à vida acadêmica dos discentes em transição e adaptação escolar em assentamentos organizados pelo MST. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 2, n.1, p. 345-363, jan./jun. 2017.

SILVA, Cicero da; CARDOSO FILHO, Ilário Dias. Educação do Campo e material didático: uma análise de livros didáticos de História. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 3, n.1, p. 76-103, jan./abr. 2018.

SILVA, José Graziano da. **Agricultura Familiar e Sustentabilidade**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-agricultura-familiar-e-sustentabilidade/>. Acesso em: 9 set. 2020.

SILVA, Lourdes Helena. A Pedagogia da Alternância na Educação do Campo: velhas questões, novas perspectivas de estudo. **EccoS Revista Científica**, São Paulo/SP, n. 36, p. 143-158, jan./abr. 2015.

SIMONCINI, Kym; PAMPHILON, Barbara; MIKHAILOVICH, Katja. Place-Based Picture Books as an Adult Learning Tool Supporting Agricultural Learning in Papua New Guinea. **Adult Learning**, Austrália [S. l.], v. 28, n. 2, p. 61-68, 2016.

SMIT, Brigitte. A narrative inquiry into rural school leadership in South Africa. **Qualitative Research in Education**, [S. l.], v. 1, n. 6, p. 1-21, 2017.

SMIT, Robbert; HYRY-BEIHAMMER, Eeva Kaisa; RAGGL, Andrea. Teaching and Learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. **International Journal of Education Research**, [S. l.], v. 74, p. 97-103, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A Questão dos Métodos**. São Paulo: Contextos, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOMERVILLE, Margaret J. A Place Pedagogy for Global Contemporaneity. **Educational Philosophy and Theory**, [S. l.], v. 42, n. 3, p.01-19, 2010.

SOUZA, William Kennedy do Amaral *et al.* Apontamentos sobre a Educação do Campo em Colorado do Oeste/Rondônia: notas de um camponês letrado. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 3, n.1, p. 313-332, jan./abr. de 2018.

STREET, Brian V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice, **Current Issues in Comparative Educacion**, Londres, v. 5, n. 2, p. 77-91, maio 2003.

SZABO, Susan; GOLDEN, Freida. Using Children`s Literature to Support k-8 Place-Conscious Education, **Texas Journal of Literacy Education**, Texas/EUA, v. 4, n.1, p. 21-28, verão 2016.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **DELTA**, São Paulo/SP, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TRAK, R. L. Fonologia (verbetes). *In*: TRAK, R. L. **Dicionário de Linguagem e de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 117-118.

TRAK, R. L. Pragmática (verbetes). *In*: TRAK, R. L. **Dicionário de Linguagem e de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 232-234.

TRAK, R. L. Psicolinguística (verbetes). *In*: TRAK, R. L. **Dicionário de Linguagem e de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 243.

TRAK, R. L. Sociolinguística (verbetes). *In*: TRAK, R. L. **Dicionário de Linguagem e de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 277-278.

TORRES, Lúcia Herrera Torres; BONILLA, Rafael Henrique Buitrago. Educación Rural em Boyaca, Fortalezas y Debilidades desde la Perspectiva del Profesorado. **Práxis & Saber**, Tunja/Bogotá/Colômbia, v. 12, n. 6, p. 169-190, jul./dez. 2015.

VALE, Maria José; JORGE, Sônia Maria Gonçalves; BENEDETTI, Sandra. **Paulo Freire, educador para transformar**: almanaque histórico. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires. Invasão Cultural. *In*: VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006. p. 128-129.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires. Síntese Cultural. *In*: VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO,

Regina Helena Pires. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. 2ª ed. São Paulo: Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006. p. 178-179.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. Projeto Político-Pedagógico: Novas trilhas para a escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001. p. 45-68.

VEJA, Ignacio Franco. Mecanismos y factores asociados a la participación parental en la educación en zonas rurales. **Revista Peruana de Investigación Educativa**, Peru [*S. l.*], n. 8, p. 71-98, 2016.

WALKER-GIBBS, Bernadette; LUDECKE, Michelle; KLINE, Jodie. Pedagogy of the Rural: implications of size on conceptualizations of rural. **International Journal of Pedagogies and learning**, Nova Iorque/EUA, v. 10, n. 1, p. 81–89, 2015.

WALLER, Rachael; BARRENTINE, Shelby J. Rural Elementary Teachers and Place-Based Connections to Text During Reading Instruction. **Journal of Research in Rural Education**, [*S. l.*], v. 30, n. 7, p. 1-13, 2015.

WASON-ELLAM, Linda. Children's literature as a springboard to place-based embodied learning. **Environmental Education Research**, [*S. l.*], v. 16, n. 3–4, p. 279–294, jun./ago. 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 117-118.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Cláudia Raymundo. **O Ensino da Língua Materna: Dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire**. Aparecida, SP: Editora Ideias & Letras, 2010.

APÊNDICE A: Classificação dos artigos científicos analisados na primeira etapa da pesquisa, os quais compõem a amostral total de dados.

As siglas alfanuméricas descritas a seguir foram utilizadas para se referir aos artigos durante a pesquisa, sempre que necessário. “AN” refere-se a “artigo nacional” e “AI” refere-se a “artigo internacional”.

Tabela 01 – Siglas de classificação dos artigos científicos nacionais do grupo da amostral total.

Siglas de classificação dos artigos científicos nacionais do grupo da amostral total.
Artigos nacionais (AN*):
AN07**; AN08; AN11; AN12; AN14; AN19; AN20; AN21; AN22; AN27; AN28; AN30; AN31; AN36; AN37; AN38; AN40; AN41; AN42; AN43; AN46; AN47; AN49; AN54; AN56; AN59; AN60; AN62; AN63; AN67; AN70; AN71; AN72; AN76.
Total de artigos nacionais:
34
Notas: *AN (sigla) – Artigo nacional ** Cada número corresponde ao respectivo artigo listado em ordem alfabética por sobrenome do primeiro autor ou autora, conforme ordenação numérica apresentada no presente Apêndice.

Tabela 02 – Siglas de classificação dos artigos científicos internacionais do grupo da amostral total.

Siglas de classificação dos artigos científicos internacionais do grupo da amostral total.
Artigos internacionais (AI*):
AI01**; AI02; AI03; AI04; AI05; AI06; AI09; AI10; AI13; AI15; AI16; AI17; AI18; AI23; AI24; AI25; AI26; AI29; AI32; AI33; AI34; AI35; AI39; AI44; AI45; AI48; AI50; AI51; AI52; AI53; AI55; AI57; AI58; AI61; AI64; AI65; AI66; AI68; AI69; AI73; AI74; AI75; AI77; AI78; AI79; AI80; AI81; AI82.
Total de artigos internacionais:
48
Notas: *AI (sigla) – Artigo internacional ** Cada número corresponde ao respectivo artigo listado em ordem alfabética por sobrenome do primeiro autor ou autora, conforme ordenação numérica apresentada no presente Apêndice.

A) Classificação por ordem alfabética do sobrenome do(a) primeiro(a) autor(a):

1. AJAUI, Lasisi. Investigating effective teaching methods for a place-based teacher preparation in a rural community. **Educ Res Policy Prac**, [S. l.], Estados Unidos da América, 2014.
2. ALONSO, María García. Miguel Soler en la Tierra de los Valientes. La Mina, Uruguay, 1954-1961. **Historia y Memoria de la Educación**, Madri/Espanha, v., n. 7, p. 645-681, 2018.
3. ÁLVAREZ-ESPINOZA, Alejandro *et al.* Transición y sentido identitario de la formación académica en estudiantes secundários de origen rural: una aproximación desde el sur de Chile. **Revista Páginas de Educación**, [S. l.], Uruguai, v. 11, n. 2, p. 61-84, 2018.
4. ASCOLANI, Adrián. Concepciones reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural Argentina (1930-1960). **Dialogia**, São Paulo, v., n. 25, p. 43-68, jan./abr. 2017.
5. AYALON, Aram. Why Is Rural Education Missing from Multicultural Education Textbooks. **The Educational Forum**, Londres/Inglaterra, v. 68, n. 1, p. 24-31, 2004.
6. BARTHOLOMAEUS, Pamela. Some rural examples of place-based education. **International Education Journal**, [S. l.], Austrália, v. 7, n. 4, p. 480-489, 2006.
7. BERBAT, Márcio da Costa; FEIJÓ, Gabriela de Carvalho. Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantésinópolis/Tocantins, v. 1, n. 2, p. 476-494, jul./dez. 2016.
8. BERBAT, Márcio da Costa; MEDEIROS, Glaucia da Silva Afonso. Educação do Campo e o Processo de Nucleação: realidade do município de Miguel Pereira do Estado do Rio de Janeiro. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 318-327, out./dez. 2017.
9. BIDDLE, Catharine; AZANO, Amy Price. Constructing and Reconstructing the “Rural School Problem”: A Century of Rural Education Research. **Review of Research in Education**, [S. l.], v. 40, p. 298 – 325, mar. 2016.
10. BOTHA, Adèle; HERSELMAN, Marlien. A Teacher Tablet Toolkit to meet the challenges posed by 21st century rural teaching and learning environments. **South African Journal of Education**, [S. l.], África do Sul, v. 35, n. 4, p. 1-19, nov. 2015.
11. CAVALCANTE, Rita Laura Avelino; SANTOS, Júlia Loren dos; MORAIS, José Elenito Teixeira. Formação de professores da escola do campo: apontamentos sobre algumas ações e programas desenvolvidos nas IFES mineiras. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantésinópolis/TO, v. 3, n. 3, p. 834-861, set./dez. 2018.
12. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. As dimensões da Educação do Campo. **Revista de Educação de Santa Maria**, Santa Maria/RS, v. 41, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2016.
13. ÇİFTÇİ, Serife Koza; CIN, Firdevs Melis. What matters for rural teachers and communities? Educational challenges in rural Turkey. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, [S. l.], Inglaterra, p. 1-16, 2017.
14. CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Vilmar Alves. A construção da categoria analítica “Campo” no Brasil - Possibilidades à Educação do Campo. **Revista**

- Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 2, n. 2, p. 811-829, jul./dez. 2017.
15. CONNORS, Sean P. A Place Thriving With History: Reclaiming Narratives About Literacy in the Arkansas Ozarks. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, [S. l.], Estados Unidos da América, v. 60, n. 4, p. 443–451, 2016.
 16. COONEY, Emily. Discordant Place-Based Literacies in the Hilton Head, South Carolina Runway Extension Debate. **Community Literacy Journal**, [S. l.], Estados Unidos da América, v. 9, p. 39-61, 2014.
 17. CORBETT, Michael; DONEHOWER, Kim. Rural Literacies: Toward Social Cartography. **Journal of Research in Rural Education**, [S. l.], v. 32, n.5, p. 1-13, 2017.
 18. CORBETT, Michael. Backing the right horse: teacher education, sociocultural analysis and literacy in rural education. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 26, p. 82-86, 2010.
 19. COSTA, Alisson Silva da Costa¹; DANSA, Cláudia Valéria de Assis; RAMOS, Nathália Barros. Perspectivas e análises do processo formativo de educadoras no projeto tecendo a cidadania no campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 3, n.4, p. 1372-1392, set./dez. 2018.
 20. COSTA, Deane Monteiro Vieira. Civilizar o campo: educação, saúde e iniciação profissional nos cursos de alfabetização da Professora Zilma Coelho Pinto, no Estado do Espírito Santo (1947-1963). **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 3, p. 279 – 305, set./dez. 2017.
 21. COSTA, Janaína Santana da; CAETANO, Edson. Compreendendo os movimentos sociais do campo e o MST: projeto educativo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 1, n.2, p. 524-549, jul./dez. 2016.
 22. COSTA, Maria Lemos; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 1, n. 2, p. 177-203, jul./dez. 2016.
 23. CRUZ, Doris Lilia Torres; VILLAMIL, Widy Patrícia Fonseca; JAIMES, Blaca Nieves Pineda. Las Vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico en educación rural. **Práxis & Saber Revista de Investigación y Pedagogía Maestría en Educación**, Boyacá/Colômbia, v. 08, n. 17, p. 201-224, mar./ago. de 2017.
 24. DAVIS, Rhonda. A Place for Ecopedagogy in Community Literacy. **Community Lieracy Journal**, [S. l.], Estados Unidos da América, v. 7, p. 77-91, 2013.
 25. DENG, Honglian; LEI, Zhaoxia. Exploration and analysis of rural primary school teacher’s language violence. **SHS Web of Conferences**, [S. l.], n. 24, p. 1-6, 2016.
 26. DÍAS, Maria del Carmen Agulló; RICO, Andrés Payá. Democracia, renovación pedagógica y territorio rural: la escuela agrícola comarcal valenciana «La Serranía». **Historia y Memoria de la Educación**, [S. l.], n. 7, p. 299-334, 2018.
 27. FERRARI, Glaucia Maria; FERREIRA, Oseias Soares. Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocatinópolis/TO, v. 1, n. 2, p. 495-523, jul./dez. 2016.
 28. FIGUEIREDO, Marina Morena Alves de; FREITAS, Maria da Conceição da Silva. Educação do Campo e o programa Projovem Campo em Planaltina/DF.

- Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 2, n.2, p. 502-519, jul./dez. 2017.
29. FISCHER, Sarah. Readers as place-makers: the experience of place in the literacy life-worlds of middle childhood. **Environmental Education Research**, [S. l.], p. 01-13, nov. 2016.
 30. FOERSTE, Erineu *et al.* Educação do campo e pedagogia social: interculturalidade em lutas coletivas por terra e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri/Epanha, v. 76, p. 125-142, 2018.
 31. GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza Gonçalves. Ecologia de Saberes na Educação do Campo como alternativa epistemológica e societal: experiência do SIECS. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 3, n. 2, p. 616-632, maio/ago. 2018.
 32. GREEN, Mônica. Place, Sustainability and Literacy in Environmental Education: Frameworks for Teaching and Learning), **Review of International Geographical Education Online**, Victoria/Austrália, v. 2, n. 3, p.326-346, 2012.
 33. HAN, Keonghee Tao; MADHURI, Marga; SCULL, W. Reed. Two Sides of the Same Coin: Preservice Teachers' Dispositions Towards Critical Pedagogy and Social Justice Concerns in Rural and Urban Teacher Education Contexts. **Urban Rev.**, Nova Iorque/EUA, v. 47, p. 626–656, 2015.
 34. HARRISON, Mary-Catherine. Rx for Reading Detroit: Place- Based Social Justice Pedagogy. **Michigan Journal of Community Service Learning**, Michigan/EUA, p. 117-130, primavera 2017.
 35. HATTAM, Robert *et al.* Researching for social justice: contextual, conceptual and methodological challenges. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, Londres/Inglaterra, v. 30, n. 3, p. 303-316, set. 2009.
 36. HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Perfil Bibliométrico dos Grupos de Pesquisa em Educação do Campo: (2000-2016). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 1, n.1, p. 4-25, jan./jun. 2016.
 37. JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, [S. l.], Paraná, v., n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015.
 38. JUSTINO, Érica Fernanda Justino; SANT'ANNA, Paulo Afrânio. Programa Mais Educação: diálogos partindo da percepção de pais de estudantes de uma comunidade rural. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 2, n.1, p. 389-410, jan./jun. 2017.
 39. KAZI; Asma Shahid; AZIZ, Fakhra; QURAIISHIL, Uzma. An Oasis of Literacy in a Desert of Poverty: A Case Study of a Rural School for the Underprivileged in Southern Punjab. **Sage Open Research Paper**, [S. l.], v. 09, p. 1-09, abr./jun. 2018.
 40. KOMINKIÉWICZ, Vagner Luiz. **A educação do MST diante do Estado e da política pública de Educação do Campo sob influência dos organismos multilaterais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158915>. Acesso em: 15 de jul. 2019.

41. KUHN, Angélica Kuhn. Ensino Médio Técnico em Agroecologia e resistência no campo: o caso da Escola 25 de Maio, Fraiburgo (SC). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 1, n.1, p. 107-127, jan./jun. 2016.
42. LEDO, Marco Túlio Santos. O processo de ensino nas escolas multisseriadas do campo e o Programa Escola Ativa. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 3, n.1, p. 333-358, jan./abr. 2018.
43. LÉLIS, Úrsula Adelaide; SILVA, Maria Vieira; GOMES, Maria Auxiliadora Amaral Silveira. Políticas públicas de gestão da Educação do Campo no contexto de reestruturação organizacional do Pronera. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 2, n.2, p. 650-676, jul./dez. 2017.
44. LESTER, Laura. Putting rural readers on the map: strategies for rural literacy. **The Reading Teacher**, [S. l.], v. 65, n. 6, p. 407-415, 2016.
45. LI, Jichuan. “Junction” Construction of Rural Basic Education, Vocational Education and Adult Education Based on System Thinking. **International Conference on Arts, Design and Contemporary Education**, [S. l.], p. 627-630, 2015.
46. LIMA, Elmo de Souza. Educação e diversidades nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais. **Revista de Educação de Santa Maria**, Santa Maria/RS, v. 43, n. 3, p. 535-552, jul./set. 2018.
47. LOPES, Wiama de Jesus Freitas; SILVA, Emanuela Alves da. Base de profissionalidade do trabalho docente na Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 3, n.3, p. 810-833, set./dez. de 2018.
48. MAGALHÃES, Justino. Escola Única e Educação Rural no Estado Novo em Portugal. **Historia y Memoria de la Educación**, Madri/Espanha, n. 7, p. 269-298, 2018.
49. MALLAT, Juliana Domit; GONÇALVES, Ademir Nunes; GEHRKE, Marcos. Licenciatura em Educação do Campo: princípios formativos a didática por área do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 3, n.2, p. 677-704, maio/ago. 2018.
50. McHENRY-SORBERA, Erin; SCHAFFTB, Kai A. “Make My Day, Shoot a Teacher”: tactics of inclusion and exclusion, and the contestation of community in a rural school–community conflict, **International Journal of Inclusive Education**, [S. l.], v. 19, n. 7, p. 733-747, 2015.
51. MENDONZA, Anna. Preparing Preservice Educators to Teach Critical, Place-Based Literacies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, [S. l.], v. 0, n. 0, p. 1-8, 2017.
52. MIANO, María Amalia; CORRO, Erik S. Lara. Temáticas, geografías y debates en el campo de la pedagogía de la alternancia. **Revista de Investigación Educativa**, Salamanca/Espanha, v. 27, p. 60-89, jul./dez. 2018.
53. MÓLGORA, Marco A. Calderón. México, de la Educación Indígena a la Educación Rural. **Historia y Memoria de la Educación**, Madri/Espanha, n. 7, p. 153-190, 2018.
54. MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.
55. MORAWSKI, Cynthia M. Teaching students in place: the languages of third space learning, **Cult. Stud. of Sci. Educ.**, [S. l.], jul. 2016.
56. MOREIRA, Edna Souza; ROSA, Geângelo de Matos; OLIVEIRA, Isaura Francisco de. Educação infantil no campo e os avanços no aspecto legal:

- reconhecimento da educação como direito social para as crianças camponesas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 2, n.1, p. 163-183, jan./jun. 2017.
57. MOTIWALA, Tasneem. A discussion of the quality of education with emphasis on early years in rural India. **He Kupu The Word**, Auckland/Nova Zelândia, v. 4, n. 3, p. 9-13, abr. 2016.
58. NEDUNGADI, Prema; MULKI, Karunya; RAMAN, Raghu. Improving educational outcomes & reducing absenteeism at remote villages with mobile technology and WhatsApp: Findings from rural India. **Education and Information Technologies**, [S. l.], v. 23, p. 113-127, jan. 2018.
59. NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SEBASTIÁN HEREDERO, Eladio. Interface Educação Especial – Educação do Campo: Diretrizes Políticas e Produção de Conhecimento no Brasil. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 11, n. 1, p. 489-502, 2016.
60. OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 22, n. 68, p.11-33, jan./mar. 2017.
61. PANOS, Alexandra. Towards translanguaging and transcultural practice: explorations in a white-majority, rural, Midwestern elementary classroom. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, [S. l.], p. 1-18, maio 2016.
62. PAULA, Adalberto Penha de; ROSA, Marina Comerlato da. Escola do Campo: construção de uma matriz formativa e o trabalho como princípio educativo. **Revista Perspectivas em Diálogo**, Naviraí/MS, v. 4, n. 8, p. 74-89, jul./dez. 2017.
63. PEREIRA, Camila Casteliano; SOUZA, Maria Antônia de. A política de fechamento de escolas no campo na região metropolitana de Curitiba/PR. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/BA, v. 13, n. 26, p. 158-180, set./dez. 2017.
64. PHINI, Barbara; BHOPAL, Kalwant. Racialising rural education. **Race Ethnicity and Education**, [S. l.], v. 20, n. 2, p.192-196, 2017.
65. REID, Carol. Cosmopolitanism and rural education: a conversation. **International Journal of Inclusive Education**, [S. l.], v. 19, n. 7, p. 721–732, 2015.
66. RIVERA, Gretel; RIVERA, Maria; DÍAZ-PUENTE, José M. A gaze on rural education according to scientific discourses during the last decade. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Atenas/Grécia, n. 197, p. 1684 – 1689, 2015.
67. SANTOS, Ramofly Bicalho; RICHARD, David. O Movimento dos Pequenos Agricultores na interface entre agricultura familiar e educação do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 2, n.1, p. 86-105, jan./jun. 2017.
68. SAQLAIN, Nadeem. The development of virtual schooling in Newfoundland and Labrador?. **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, Turquia [S. l.], v. 17, n. 1, p. 78-86, jan. 2016.
69. SCHMIDT, Catarina. Thrown Together: Incorporating Place and Sustainability into Early Literacy Education, **IJEC**, [S. l.], p.01-15, jun. 2017.
70. SILVA, Carmelo Souza da. Perspectivas dos atores ligados à vida acadêmica dos discentes em transição e adaptação escolar em assentamentos organizados

- pelo MST. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 2, n. 1, p. 345-363, jan./jun. 2017.
71. SILVA, Cicero da; CARDOSO FILHO, Ilário Dias. Educação do Campo e material didático: uma análise de livros didáticos de História. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 3, n. 1, p. 76-103, jan./abr. 2018.
 72. SILVA, Lourdes Helena. A Pedagogia da Alternância na Educação do Campo: velhas questões, novas perspectivas de estudo. **EccoS Revista Científica**, São Paulo/SP, n. 36, p.143-158, jan./abr. 2015.
 73. SIMONCINI, Kym, PAMPHILON, Barbara; MIKHAILOVICH, Katja. Place-Based Picture Books as an Adult Learning Tool Supporting Agricultural Learning in Papua New Guinea. **Adult Learning**, [S. l.], Austrália, v. 28, n. 2, p.61-68, 2016.
 74. SMIT, Brigitte. A narrative inquiry into rural school leadership in South Africa. **Qualitative Research in Education**, [S. l.], v. 1, n. 6, p.1-21, 2017.
 75. SMIT, Robbert; HYRY-BEIHAMMER, Eeva Kaisa; RAGGL, Andrea. Teaching and Learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. **International Journal of Education Research**, [S. l.], v. 74, p. 97-103, 2015.
 76. SOUZA, William Kennedy do Amaral *et al.* Apontamentos sobre a Educação do Campo em Colorado do Oeste/Rondônia: notas de um camponês letrado. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 3, n. 1, p. 313-332, jan./abr. 2018.
 77. SZABO, Susan; GOLDEN, Freida. Using Children`s Literature to Support k-8 Place-Conscious Education, **Texas Journal of Literacy Education**, Texas/EUA, v. 4, n. 1, p. 21-28, verão 2016.
 78. TORRES, Lúcia Herrera Torres; BONILLA, Rafael Henrique Buitrago. Educación Rural em Boyaca, Fortalezas y Debilidades desde la Perspectiva del Profesorado. **Práxis & Saber**, Tunja/Bogotá/Colômbia, v. 12, n. 6, p. 169-190, jul./dez. 2015.
 79. VEJA, Ignacio Franco. Mecanismos y factores asociados a la participación parental en la educación en zonas rurales. **Revista Peruana de Investigación Educativa**, [S. l.], Peru, n. 8, p. 71-98, 2016.
 80. WALKER-GIBBS, Bernadette; LUDECKE, Michelle; KLINE, Jodie. Pedagogy of the Rural: implications of size on conceptualizations of rural. **International Journal of Pedagogies and learning**, Nova Iorque/EUA, v. 10, n. 1, p. 81–89, 2015.
 81. WALLER, Rachael; BARRENTINE, Shelby J. Rural Elementary Teachers and Place-Based Connections to Text During Reading Instruction. **Journal of Research in Rural Education**, [S. l.], v. 30, n. 7, p. 1-13, 2015.
 82. WASON-ELLAM, Linda. Children`s literature as a springboard to place-based embodied learning. **Environmental Education Research**, [S. l.], v. 16, n. 3–4, p. 279–294, jun./ago. 2010.

APÊNDICE B: Classificação dos artigos científicos analisados na segunda etapa da pesquisa, os quais compõem a amostral principal de dados.

As siglas alfanuméricas descritas a seguir foram utilizadas para se referir aos artigos durante a pesquisa, sempre que necessário, já tendo sido citadas no Apêndice A, com as mesmas referências. “AN” refere-se a “artigo nacional” e “AI” refere-se a “artigo internacional”.

Tabela 03 – Siglas de classificação dos artigos científicos nacionais do grupo da amostral principal.

Siglas de classificação dos artigos científicos nacionais do grupo da amostral principal.
Artigos nacionais (AN*):
AN12**; AN19; AN21; AN30; AN31; AN38; AN46.
Total de artigos nacionais:
07
Notas:
*AN (sigla) – Artigo nacional
** Cada número corresponde ao respectivo artigo listado em ordem alfabética por sobrenome do primeiro autor ou autora, conforme ordenação numérica apresentada no presente Apêndice.

Tabela 04 – Siglas de classificação dos artigos científicos internacionais do grupo da amostral principal.

Siglas de classificação dos artigos científicos internacionais do grupo da amostral principal.
Artigos internacionais (AI*):
AI01**; AI06; AI09; AI15; AI16; AI17; AI18; AI23; AI24; AI29; AI32; AI33; AI34; AI35; AI44; AI51; AI61; AI69; AI77; AI81; AI82.
Total de artigos internacionais:
21
Notas:
*AI (sigla) – Artigo internacional
** Cada número corresponde ao respectivo artigo listado em ordem alfabética por sobrenome do primeiro autor ou autora, conforme ordenação numérica apresentada no presente Apêndice.

A) Classificação por ordem alfabética do sobrenome do(a) primeiro(a) autor(a):

- AI01.** AJAUI, Lasisi. Investigating effective teaching methods for a place-based teacher preparation in a rural community. **Educ Res Policy Prac**, [S. l.], Estados Unidos da América, 2014.
- AI06.** BARTHOLOMAEUS, Pamela. Some rural examples of place-based education. **International Education Journal**, [S. l.], Austrália, v. 7, n. 4, p. 480-489, 2006.
- AI09.** BIDDLE, Catharine; AZANO, Amy Price. Constructing and Reconstructing the “Rural School Problem”: A Century of Rural Education Research. **Review of Research in Education**, [S. l.], v. 40, p. 298 – 325, mar. 2016.
- AN12.** CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. As dimensões da Educação do Campo. **Revista de Educação de Santa Maria**, Santa Maria/RS, v. 41, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2016
- AI15.** CONNORS, Sean P. A Place Thriving With History: Reclaiming Narratives About Literacy in the Arkansas Ozarks. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Estados Unidos da América [S. l.], v. 60, n. 4, p. 443–451, 2016.
- AI16.** COONEY, Emily. Discordant Place-Based Literacies in the Hilton Head, South Carolina Runway Extension Debate. **Community Literacy Journal**, EUA [S. l.], v. 9, p. 39-61, 2014.
- AI17.** CORBETT, Michael; DONEHOWER, Kim. Rural Literacies: Toward Social Cartography. **Journal of Research in Rural Education**, [S. l.], v. 32, n. 5, p. 1-13, 2017.
- AI18.** CORBETT, Michael. Backing the right horse: teacher education, sociocultural analysis and literacy in rural education. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 26, p. 82-86, 2010.
- AN19.** COSTA, Alisson Silva da Costa1; DANSA, Cláudia Valéria de Assis; RAMOS, Nathália Barros. Perspectivas e análises do processo formativo de educadoras no projeto tecendo a cidadania no campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 3, n.4, p. 1372-1392, set./dez. 2018.
- AN21.** COSTA, Janaína Santana da; CAETANO, Edson. Compreendendo os movimentos sociais do campo e o MST: projeto educativo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 1, n.2, p. 524-549, jul./dez. 2016.
- AI23.** CRUZ, Doris Lilia Torres; VILLAMIL, Widy Patrícia Fonseca; JAIMES, Blaca Nieves Pineda. Las Vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico en educación rural. **Práxis & Saber Revista de Investigación y Pedagogía Maestría en Educación**, Boyacá/Colômbia, v. 8, n. 17, p. 201-224, mar./ago. 2017.
- AI24.** DAVIS, Rhonda. A Place for Ecopedagogy in Community Literacy. **Community Lieracy Journal**, Estados Unidos da América [S. l.], v. 7, p. 77-91, 2013.
- AI29.** FISCHER, Sarah. Readers as place-makers: the experience of place in the literacy life-worlds of middle childhood. **Environmental Education Research**, [S. l.], p.01-13, nov. 2016.

- AN30.** FOERSTE, Erineu *et al.* Educação do campo e pedagogia social: interculturalidade em lutas coletivas por terra e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri/Epanha, v. 76, p.125-142, 2018.
- AN31.** GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza Gonçalves. Ecologia de Saberes na Educação do Campo como alternativa epistemológica e societal: experiência do SIECS. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 3, n. 2, p. 616-632, maio/ago. 2018.
- AI32.** GREEN, Mônica. Place, Sustainability and Literacy in Environmental Education: Frameworks for Teaching and Learning), **Review of International Geographical Education Online**, Victoria/Austrália, v. 2, n. 3, p.326-346, 2012.
- AI33.** HAN, Keonghee Tao; MADHURI, Marga; SCULL, W. Reed. Two Sides of the Same Coin: Preservice Teachers' Dispositions Towards Critical Pedagogy and Social Justice Concerns in Rural and Urban Teacher Education Contexts. **Urban Rev.**, Nova Iorque/EUA, v. 47, p. 626–656, 2015.
- AI34.** HARRISON, Mary-Catherine. Rx for Reading Detroit: Place- Based Social Justice Pedagogy. **Michigan Journal of Community Service Learning**, Michigan/EUA, p. 117-130, primavera 2017.
- AI35.** HATTAM, Robert *et al.* Researching for social justice: contextual, conceptual and methodological challenges. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, Londres/Inglaterra, v. 30, n. 3, p. 303-316, set. 2009.
- AN38.** JUSTINO, Érica Fernanda Justino; SANT'ANNA, Paulo Afrânio. Programa Mais Educação: diálogos partindo da percepção de pais de estudantes de uma comunidade rural. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v. 2, n.1, p. 389-410, jan./jun. 2017.
- AI44.** LESTER, Laura. Putting rural readers on the map: strategies for rural literacy. **The Reading Teacher**, [S. l.], v. 65, n. 6, p. 407–415, 2016.
- AN46.** LIMA, Elmo de Souza. Educação e diversidades nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais. **Revista de Educação de Santa Maria**, Santa Maria/RS, v. 43, n. 3, p. 535-552, jul./set. 2018.
- AI51.** MENDONZA, Anna. Preparing Preservice Educators to Teach Critical, Place- Based Literacies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, [S. l.], v. 0, n. 0, p. 1–8, 2017.
- AI61.** PANOS, Alexandra. Towards translingual and transcultural practice: explorations in a white-majority, rural, Midwestern elementary classroom. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, [S. l.], p. 1-18, maio 2016.
- AI69.** SCHMIDT, Catarina. Thrown Together: Incorporating Place and Sustainability into Early Literacy Education, **IJEC**, [S. l.], p.01-15, jun. 2017.
- AI77.** SZABO, Susan; GOLDEN, Freida. Using Children's Literature to Support k-8 Place-Conscious Education, **Texas Journal of Literacy Education**, Texas/EUA, v. 4, n. 1, p. 21-28, verão 2016.
- AI81.** WALLER, Rachael; BARRENTINE, Shelby J. Rural Elementary Teachers and Place-Based Connections to Text During Reading Instruction. **Journal of Research in Rural Education**, [S. l.], v. 30, n. 7, p. 1-13, 2015.
- AI82.** WASON-ELLAM, Linda. Children's literature as a springboard to place-based embodied learning. **Environmental Education Research**, [S. l.], v. 16, n. 3–4, p. 279–294, jun./ago. 2010.

APÊNDICE C - Mapeamento de indicadores de contexto e de registro – amostra total (primeira fase)

Quadro 1 – Mapeamento de indicadores de contexto e de registro – amostra total (primeira fase)

							Continua
Nº	UC: Unidades de Contexto ²²⁵	UR ²²⁶ : Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s): ²²⁷	UR: Base dialógica? ²²⁸	UR: Escala de Variação: ²²⁹
01	UC1: EUA UC2: Língua Inglesa UC3: Norte-americana UC4: Anos 2000	Formação de professores(as) de comunidades campesinas.	Pesquisa qualitativa. Pesquisa ação por meio da análise da vivência estudantil de 23 alunos(as), futuros professores(as), em um curso de métodos de alfabetização, de 16 semanas.	A educação baseada no lugar, materializada por meio de projetos e práticas colaborativa-reflexiva que auxiliam os(as) professores(a) a conectarem os conhecimentos técnicos aos interesses e demandas dos(as) aprendizes do campo, tornando a aprendizagem mais significativa e, socialmente. Engajada.	Educação baseada no Lugar; Educação baseada em projetos; Ensino colaborativo; Pedagogia Crítica.	Sim	E3

²²⁵ UC1: Local de estudo; UC2: Língua materna e língua oficial; UC3: Cultura territorial; UC4: Principal período histórico abordado; UC5: Outros aspectos relevantes sobre o contexto.

²²⁶ UR – Unidade de Registro.

²²⁷ Da forma como anunciam o(s) autor(a) ou autores(as).

²²⁸ Tem como um de seus referenciais estudos da educação dialógica, ou seja, de base comunicativa-dialógica?

²²⁹ *Escala de variação da influência da educação dialógica:*

E3 – Possui a teoria freireana como um dos referenciais, com citações diretas (mesmo que também faça uso de outros(as) autores(as) de base não comunicativa);

E2 – Possui como referencial teorias influenciadas pela obra de Paulo Freire, contudo, sem citação direta desse autor ou de outros(as) autores(as) com fundamentação comunicativa-dialógica de primeira linha. Considera-se aqui os estudos da Educação Baseada no Lugar (Placed-based Education) e Alfabetizações e Letramentos Rurais (Rural Literacies);

E1 – Possui como referencial outros(as) autores(as) da aprendizagem dialógica e não propriamente Paulo Freire, com citações diretas e/ou indiretas, tais como: Lev Vygotsky; Mikhail Bakhtin; Jürgen Habermas; etc.;

E0 – Possui como referencial teorias de base não-comunicativas.

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
02	UC1: Uruguai UC2: Castelhana UC3: Camponesa UC4:1954-1961	Registro histórico da escola “La Mina”.	Pesquisa qualitativa. Pesquisa bibliográfica com análise de documentos históricos.	Experiência bem-sucedida de educação do campo, integrando ao currículo e organização administrativa da escola questões das demandas locais.	Não se pôde depreender.	Não	E0
03	UC1: Chile; UC2: Castelhana; UC3: Camponesa; UC4: Anos 2000	Educação da população rural em continuidade de ensino (transição entre escola rural e escola urbana).	Pesquisa qualitativa. Uso de entrevistas narrativas autobiográficas, com 06 jovens de procedência rural e que estudam em escolas em perímetro urbano.	Estudo verifica que alunos(as) de comunidades rurais têm maiores dificuldades para acessar os níveis secundários da educação.	Não se pôde depreender.	Não.	E0
04	UC1: Argentina; UC2: Castelhana; UC3: Camponesa; UC4: Período de 1930-1960	História da Educação Rural.	Pesquisa qualitativa. Pesquisa bibliográfica. Foram analisados depoimentos que constavam em uma publicação educativa de maior circulação na Argentina, denominada “Monitor de la Educación Común”, editada pelo Conselho Nacional de	Demonstra como a história da educação rural, na Argentina, esteve associada à ideia de desenvolvimento social e econômico, com visão humanista, opondo-se à concepção de suposta inferioridade do rural em detrimento do urbano.	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
			Educação do período histórico em estudo.				
05	UC1: EUA; UC2: Língua oficial – Inglesa UC3: Rural, no contexto amplo da multiculturalidade; UC4: Anos 2000	Presença dos estudos sobre a ruralidade no contexto da multi/interculturalidade em livros didáticos.	Pesquisa qualitativa. Análise bibliográfica de livros didáticos selecionados.	Predominância de uma visão urbanocêntrica nos livros didáticos estudados.	Não se pôde depreender.	Não	E0
06	UC1: Austrália; UC2: Língua Oficial – Inglesa; UC3: camponesa e indígena; UC4: Década de 1990 ao contexto atual	Modelos de Educação Rural.	Pesquisa qualitativa. A pesquisa deu-se com o estudo de caso, com pesquisa documental, de três escolas com estudantes de origem indígena.	Apresenta modelos de educação rural projetados com base na realidade cultural local, na perspectiva de promoção de desenvolvimento social e econômico e valorização das identidades e modos de vida.	Educação Baseada no Lugar.	Sim	E2
07	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Década de 2010	Análise do PNLD Campo (Programa Nacional do Livro Didático para Escolas do Campo).	Pesquisa qualitativa. Estudo de caso, fazendo uso de entrevistas feitas com os educandos(as) e professora da uma escola do campo.	Verifica a falta de oferta e a qualidade dos materiais didáticos oferecidos pelo Programa.	Não se pôde depreender.	Não	E0
08	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: 2017	Análise do processo de nucleação de escolas do campo, do município de Miguel Pereira/RJ.	Pesquisa qualitativa. Realização de entrevistas com pessoas que compunham a equipe diretiva de 08 escolas	A nucleação está mais vinculada à economia de recursos financeiros do que à efetiva melhora na qualidade do ensino.	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
			de Miguel Pereira/RJ, que passaram por processo de nucleação.				
09	UC1: EUA UC2: Inglesa UC3: estudo bibliográfico (camponesa) UC4: 1910-2015	Estudo bibliográfico sobre a educação em meio rural, dos últimos 100 anos, na América do Norte.	Pesquisa qualitativa-quantitativa. Estudo bibliográfico com trabalhos acadêmicos.	As pesquisadoras acreditam que houve um discurso acerca da educação rural, no qual o problema parece ser a própria questão do território rural em si, e não as questões políticas educacionais que afetaram e marginalizaram, historicamente, a escolarização das populações de territórios camponeses	Interacionismo simbólico.	Sim	E1
10	UC1: África do Sul UC2: Língua Africâner, entre outras UC3: Camponesa UC4: Década de 2010	Tecnologias da Informação (TICs), em Escolas do Campo.	Pesquisa qualitativa. Estudo de caso que analisa um projeto de inclusão de tecnologias na formação de professores(as) em contextos rurais, para auxiliar no desenvolvimento profissional e constituição de novos ambientes de ensino e aprendizagem.	TIC's podem motivar a criação de estratégias didáticas para formação de professores(as) e nas relações de ensino e aprendizagem; mas o alto custo de alguns desses recursos ainda dificulta o acesso, principalmente em espaços rurais.	Não se pôde depreender.	Não	E0
11	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa	Programas de formação de educadores(as) do campo.	Pesquisa qualitativa. Pesquisa bibliográfica, em	Apresenta a evolução histórica de cursos de nível superior para a formação de	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
	UC4: Anos 2000		textos públicos, tais como: leis, editais, decretos, pareceres, portarias e projetos pedagógicos. Também foram coletados relatos dos(as) coordenadores(as) dos cursos promovidos em parceria entre Ministério da Educação e os Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) do Estado de Minas Gerais, por meio de entrevistas semiestruturadas.	licenciados(as) para atuarem em escolas do campo, apresentando a experiências das IFES mineiras como exemplo bem-sucedido.			
12	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Delimitação conceitual de “Educação do Campo”.	Pesquisa qualitativa. Discussão teórico-conceitual.	Caracteriza o conceito por meio da dimensão política (educação contra hegemônica), epistemológica (conhecimentos tradicionais versus clássicos), sociológica (educação atrelada às lutas sociais por reforma agrária) e formativa (trabalho como princípio educativo; conhecimento tradicional atrelado ao técnico-	Não anunciada, mas identificou-se o uso de autores de primeira linha, como: Lev Vygotsky, Paulo Freire e Pierre Bourdieu.	Sim	E3

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				científico; interdisciplinaridade).			
13	UC1: Turquia UC2: Turca UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Desafios da educação do campo, na Turquia rural.	Pesquisa qualitativa. O estudo ocorreu por meio da realização de 29 entrevistas, com 20 professores(as) – sendo 15 mulheres e 05 homens, que trabalhavam em 16 aldeias diferentes; 9 entrevistas com membros das comunidades; e, ainda, foram realizados 2 grupos focais, um com mulheres e outro com homens, ambos de habitações rurais. Os(as) professores(as) selecionados estavam há, no mínimo, 02 anos nessas localidades, tendo chegado a elas por meio de designação.	Com rica análise conjectural da educação rural na Turquia, as autoras propõem inclusão de conhecimentos no currículo mais significativos aos modos de vida rural e integração dos conteúdos escolares na resolução de problemas reais locais; relacionamento estratégico entre escola e comunidade, como por meio da chamada por voluntários(as), em trabalhos administrativos, pedagógicos e operacionais.	Teoria Crítica.	Não	E0
14	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Delimitação conceitual de “Campo”.	Pesquisa qualitativa. Pesquisa bibliográfica com aplicação da Análise de Conteúdo, verificando as	Demonstra que estudos, das décadas de 1960 e 1970, enfatizam a questão econômica, negligenciando outros fatores que estão	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
			pesquisas dos períodos entre 1960 e 1990, objetivando compreender o processo de elaboração do “Campo”, como categoria da área da Educação.	presentes na vida do campo, havendo, posteriormente, uma ampliação das discussões, com temas também ligados à diversidade cultural no campo, fundamentos educativos e propostas pedagógicas para a Educação do Campo.			
15	UC1: EUA UC2: Inglesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Relação entre alfabetização e território.	Pesquisa qualitativa. Análise de histórias orais sobre alfabetização de moradores(as) de Osarks/Arkansas, coletadas por estudantes de graduação, com bolsa de iniciação científica da Universidade do Arkansas.	Demonstra como relações de poder produzem os lugares e como impactam nas perspectivas sobre alfabetização/escolarização das pessoas que residem em espaços rurais. Destaca-se no artigo o conceito de “placemaking”.	Educação Baseada no Lugar.	Sim	E2
16	UC1: EUA UC2: Inglesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Educação baseada no Lugar como estratégia educacional de empoderamento social.	Pesquisa qualitativa. Estudo de caso que aborda a ampliação de uma pista do aeroporto local e os discursos sobre essa obra, devido ao seu impacto social e ambiental, com dados	Necessidade de uma educação que dê subsídios para que comunidades camponesas façam o enfrentamento social, frente à necessidade de sobrevivência cultural e econômica, por se tratar de	Alfabetização e Letramentos Rurais.	Sim	E2

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
			coletados em notícias e artigos publicados pela imprensa, entidades responsáveis pelo projeto e narrativas de moradores(as) locais.	modos de vida não hegemônica.			
17	UC1: EUA UC2: Inglesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Análise do conceito e estudos da “Alfabetizações e Letramentos Rurais”.	Pesquisa qualitativa. Estudo teórico-conceitual.	Caracterização de um subcampo de estudos denominado de “Rural Literacies”.	Alfabetização e Letramentos Rurais.	Sim	E3
18	UC1: Canadá UC2: Inglesa UC3: Rural – oriunda dos povos do campo, das águas e das florestas. UC4: Anos 2000	Estudo das teorias que embasam à educação e suas contribuições às discussões sobre educação do campo.	Pesquisa qualitativa. Estudo teórico-conceitual.	Apresenta uma reflexão sobre a influência dos estudos da psicologia na educação, anunciando a tese de que, para resolver grande parte dos problemas educacionais, os estudos antropológicos e sociais são mais importantes à educação em contextos rurais.	Alfabetizações e Letramentos Rurais; Educação Baseada no Lugar.	Sim	E2
19	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Análise do Programa “Tecendo a Cidadania” (UnB).	Pesquisa qualitativa. Realização de entrevista com educadoras envolvidas no Programa, com uso de questionário semiestruturado.	Pertinência da filosofia freiriana para a educação de pessoas jovens e adultas ligadas aos territórios rurais, em processos de ensino e aprendizagem.	Estudos freirianos.	Sim	E3
20	UC1: Brasil UC2: Portuguesa	Biografia da professora Zilma Coelho Pinto.	Pesquisa qualitativa. Pesquisa bibliográfica	Inclusão de disciplina de noções agrícolas no currículo	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
	UC3: Camponesa UC4: 1947-1963		documental (foram analisados jornais, revistas, relatórios de governo e entrevistas com familiares e auxiliares da Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim (CAASCI), em 1949.	de programa de alfabetização de jovens e adultos de meio rural. Noção de campo como espaço a ser “civilizado”, onde não há história ou cultura. Apresenta concepções da época da elite agrária de que a educação dos povos campesinos poderia significar perda de empregados(as) no campo. O modelo desenvolvido por Zilma Pinto é visto como estratégia bem-sucedida de educação rural, conciliando na escola um espaço de cultura e assistência social.			
21	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Estudo etnográfico feito na Escola Paulo Freire, coordenada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST).	Pesquisa qualitativa. Pesquisa etnográfica.	Proposta de um modelo de educação contra hegemônica, de formação de ativistas da questão agrária.	Estudos freirianos.	Sim	E3
22	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Análise histórica do conceito de educação do campo.	Pesquisa qualitativa. Pesquisa bibliográfica.	Mudança paradigmática, a partir dos anos 2000, do conceito de educação rural para educação do campo.	Ecologia dos Saberes – Boaventura de Souza Santos.	Não	E0
23	UC1: Colômbia UC2: Castelhana UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Análise da implantação de um conjunto de estratégias didático-pedagógicas para o	Pesquisa qualitativa. Fez-se uso de observação participante por meio	Eficácia da teoria freiriana e da pesquisa ação, para o desenvolvimento da	Pedagogia Crítica; Estudos freirianos.	Sim	E3

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
		desenvolvimento da capacidade argumentativa e crítica, em relação às problemáticas do contexto rural, por meio do desenvolvimento da expressão oral.	da pesquisa em investigação-ação.	capacidade argumentativa e crítica.			
24	UC1: EUA UC2: Inglesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Papel que os estudos da ecopedagogia podem ter na alfabetização de pessoas de comunidades rurais.	Pesquisa qualitativa. Pesquisa bibliográfica (documentos impressos e em vídeo).	O ensino da escrita não pode ser separado do lugar, do ambiente, da natureza ou da localização da pessoa que aprende.	Pedagogia Crítica; Educação Baseada no Território; Alfabetizações e Letramentos Rurais.	Sim	E3
25	UC1: China UC2: Mandarim UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Análise sobre a linguagem dos(as) professores(as), em escolas rurais de fase primárias.	Pesquisa qualitativa. Não foi verificado citações de procedimentos de coleta de dados.	Linguagem docente violenta, que causa impactos à vida escolar, podendo ser mais frequente no campo, devido a maior precarização da carreira docente do(a) educador(a), dos espaços rurais na China.	Não se pôde depreender.	Não	E0
26	UC1: Espanha UC2: Castelhana UC3: Campesina UC4: Anos 2000	Análise da experiência em educação rural, na comunidade de Chulilla (Valência-Espanha).	Narrativas orais.	Modelo de educação escolar rural vinculada ao desenvolvimento local, com gestão democrática, com influências das teorias freinetianas.	Teorias freinetianas.	Não	E0
27	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa; UC4: 2007-2013	Análise bibliográfica das produções acadêmicas sobre Pedagogia da Alternância.	Apresenta um estudo bibliográfico e bibliométrico, tendo como fonte de dados o	Apresentação do modelo de educação por alternância, como potencialmente eficaz para sanar os problemas	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
			Banco de Teses e Dissertações da CAPES (filtros: “Pedagogia da Alternância” e “Alternância”). Foram analisados 73 trabalhos, sendo 63 dissertações e 10 teses.	educacionais de comunidades isoladas. Contudo, aponta para a necessidade de maior formação docente sobre a modalidade, principalmente, em níveis dos cursos superiores de licenciaturas.			
28	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: 2016	Análise do Programa Projovem Campo.	Pesquisa qualitativa. A coleta de dados ocorreu no Centro de Ensino Fundamental Pípiripau II, na zona rural de Planaltina/DF, com a realização de entrevistas com os(as) gestores(as) – 01 diretor(a) e 02 coordenadores(as); 05 educadores(as); 02 educadores(as) sociais e 05 estudantes, em um total de 15 entrevistas. Foram também aplicados questionário aos 60 alunos(as) frequentes do curso em	As pesquisadoras apontam que aspectos de organização estrutural (alimentação, transporte, atraso no repasse de bolsas-auxílio etc.) dificultaram o bom andamento do Programa. Contudo, apontam o currículo adaptado à realidade e demandas das populações camponesas com aspecto positivo e que justifica a continuidade do Programa.	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
			“Pipiripau II”, sendo possível coletar 39 questionários preenchidos, que serviram para constituir um perfil dos alunos e alunas do Programa nessa escola.				
29	UC1: EUA UC2: Inglesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Estratégias que os(as) professores(as) podem incorporar em suas práticas para reforçar o desenvolvimento da alfabetização, realização e sucesso dos(as) alunos(as) em escolas rurais.	Pesquisa qualitativa. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas com cinco adultos.	Apresenta os estudos da Educação baseada no Lugar, como conjunto de conhecimentos para auxiliar a educação de alunos(as) de localidades rurais, dando ênfase à estratégia de excursões de campo virtuais, com as quais, por meio de tecnologias, as dificuldades de deslocamento podem ser sanadas.	Fenomenologia; Educação Baseada no Lugar.	Sim	E2
30	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Como a Educação do Campo trabalha as culturas e saberes dos(as) trabalhadores(as) rurais.	Pesquisa qualitativa; Análise documental.	Territórios como dimensão central para os debates da Educação do Campo, em sua diversidade de gentes, que se expressam por diferentes histórias e culturais e, nesse sentido, o conceito de Educação do Campo precisa estar, segundo o pesquisador, articulado à perspectiva da	Não anunciada. Tem Paulo Freire como uma das referências bibliográficas.	Sim	E3

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				interculturalidade e de uma prática de Pedagogia Social.			
31	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: 2016	Apresenta uma síntese das principais discussões do Seminário Interterritorial de Educação do Campo do Semiárido (SIECS).	Pesquisa qualitativa; Diário de campo e análise documental.	Necessidade de construção de uma base teórica sólida conciliada à uma metodologia coerente para a Educação do Campo, que estabeleça diálogo como os movimentos sociais do campo e que firme compromisso com a melhoria social. Recusa em assumir o Materialismo Histórico Dialético como único fundamento teórico possível à compreensão da realidade social; Educação do Campo como direito fundamental e a importância dos movimentos sociais e das universidades, para a construção de respostas aos problemas sociais. Apresenta a “ecologia de saberes”, conceito criado pelo filósofo Boaventura de Sousa Santos, como uma importante contribuição para se “desestabilizar”, no dizer da autora (GONÇALVES, 2018, p. 630), pensamentos	Ecologia dos Saberes; Tem Paulo Freire como uma das referências bibliográficas.	Sim	E3

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				dados como certos e conclusivos, estabelecendo um diálogo para a compreensão de que todo o ponto de vista será sempre parcial e inacabado.			
32	UC1: Austrália UC2: Inglês UC3: Geral UC4: Anos 2000	Análise de um projeto escolar. O projeto se baseou na criação e análise da incorporação de jardim, horta, criação de animais e outras práticas de trabalho com o solo e produção de alimentos na dinâmica escolar, em três escolas de educação primária na Austrália, com públicos com contextos socioeconômicos diferentes	Pesquisa qualitativa; Diário de campo, análise de trabalhos escolares e entrevistas semiestruturadas com crianças (53 alunos/as, de 8 a 12 anos), 03 professores(as) e 03 diretores(as) das escolas participantes.	A partir dos dados coletados, a pesquisadora verifica que práticas que tratam da geografia local ajudam os alunos e alunas a pensarem melhor sobre as relações homem/mulher e ambiente. Assim, Greem (2012) apresenta atividades que se baseiam em experiências de vida e práticas locais, como as de conservação da terra e produção de alimentos, como potencialmente eficazes para integrar as estruturas curriculares aos tema da sustentabilidade, as quais ampliam os conhecimentos dos(as) alunos(as) sobre espaço de forma crítica	Educação baseada no Lugar.	Sim	E2
33	UC1: EUA UC2: Inglesa UC3: Urbana e Camponesa	Estudo sobre a percepção sobre multiculturalidade e justiça social, em processos de ensino e	Pesquisa qualitativa; Análise de atividades realizadas pelos(as) alunos(as), como	As pesquisadoras chegaram à conclusão que existe uma concepção técnica sobre o conhecimento (na qual as	Pedagogia Crítica; Tem Paulo Freire como uma das referências bibliográficas.	Sim	E3

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
	UC4: Anos 2000	aprendizagem em alfabetização de professores e professoras de duas regiões distintas, uma urbana e outra rural.	respostas a perguntas e trabalhos de pesquisa sobre questões relacionadas à identidade racial e multiculturalidade.	questões culturais e sociais não são relevantes) versus uma visão emancipatória (na qual ensino técnico e humanístico se unem) e que, nesse sentido, existe um impacto gerado ao acolhimento à Pedagogia Crítica relativo ao contexto, ou seja, um contexto multicultural é mais aberto a aceitação e assimilação dessa teoria. Assim, as autoras destacam a necessidade de incorporar perspectivas da Pedagogia Crítica em programas de formação de professores(as), pois compreendem que essa teoria pode ser eficaz no combate ao racismo epistêmico.			
34	UC1: EUA UC2: Inglesa UC3: Urbana e Camponesa UC4: Anos 2000	Análise de um projeto denominado “Rx for Reading Detroit”, que trata de um programa de extensão universitária, da Universidade de Misericórdia de Detroit (“University Detroit	Pesquisa qualitativa; Estudo de caso; Diário de Campo.	Como contribuição significativa, este artigo trata do conceito de “efeito de vizinhança”, apoiado em estudos do Centro Social de Saúde – “Center on Society and Health” - (2016) ²³⁰ , além de estudos de Chetty,	Educação baseada no Lugar; Tem Paulo Freire como uma das referências bibliográficas.	Sim	E3

²³⁰ CENTER ON SOCIETY AND HEALTH. **Mapping Life Expectancy**: Detroit. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University. 2016. Disponível em: <http://www.societyhealth.vcu.edu/work/the-projects/mapsdetroit.html>.

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
		Mercy”), fundamentado nos estudos da educação baseada no lugar, que aconteceu em três bairros distintos de Detroit-EUA.		Hendren e Katz (2016) ²³¹ , que tratam dos reflexos causados na qualidade de vida das pessoas e na economia intergeracional das famílias, inclusive os relacionados à escolarização, com base no contexto social, econômico e cultural onde vivem. Harrison (2017, p. 121) enfatiza, ironicamente, citando Hamblim (2016), que o “CEP” (código postal) pode ser mais importante que o código genético da pessoa.			
35	UC1: Austrália UC2: Inglesa UC3: Geral UC4: Anos 2000	Trata de uma pesquisa-ação, a qual buscou implantar, em currículo escolar do ensino médio, questões sobre letramento vernacular, educação baseada no lugar, pedagogias produtivas e cultura popular.	Pesquisa qualitativa; Pesquisa ação.	Os(as) pesquisadores(as) concluem como metodologia válida aquela que toma o próprio contexto do aluno e aluna como socialmente importante, ampliando-o por meio da relação com os conhecimentos científicos tradicionalmente existentes no currículo escolar. Portanto, concluem que a metodologia utilizada pode possuir potencialidade para	Estudos bourdieianos (referência à obra do Pierre Bourdieu); Educação baseada no Lugar; Pedagogia Crítica.	Sim	E3

²³¹ CHETTY, R.; HENDREN, N.; KATZ, L. F. (2016). The effects of exposure to better neighborhoods on children: New evidence from the moving to opportunity experiment. *The American Economic Review*, 106(4), 855- 902.

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				<p>alterar contextos de desigualdade social, pois municia os(as) educandos(as) de conhecimentos que podem materializar-se em ações futuras, que promovam situações socialmente justas. Um destaque desse trabalho é o conceito de “pedagogias produtivas” apresentado por Hattam <i>et al.</i> (2009), que se baseia em trabalho de pesquisa realizado em Queensland, por meio de trabalhos publicados por Hayes, Mills, Christie e Lingard (2006)²³², Lingard, Ladwig, Luke, Mills, Hayes e Gore (2001)²³³, que se referem às pedagogias que têm como objetivo prover princípios e práticas pedagógicas que se relacionem com aprendizagens que abarquem o maior número possível de</p>			

²³² HAYES, D., MILLS, M.; CHRISTIE, P.; LINGARD, B. **Teachers and schooling making a difference: Productive pedagogies, assessment and performance.** Crows Nest, Australia: Allen & Unwin. 2006.

²³³ LINGARD, B.; LADWIG, J.; LUKE, A.; MILLS, M.; HAYES, D.; GORE, J. **Queensland school reform longitudinal study: Final report.** Brisbane, Austrália: Education Department. 2001.

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				alunos e alunas, em referência às suas histórias, culturas, contextos, etc.			
36	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Não definido UC4: Anos 2000 - 2016	Buscou conhecer as características dos grupos de pesquisa no Brasil, que discutem o tema da educação do campo.	Pesquisa quali-quantitativa; Estudo bibliométrico.	Indica a existência de 36 grupos, formados entre 2000 e 2016, sendo a maioria da área de Educação (86,71%), localizados nas regiões Nordeste (33,3%), Sudeste (22,2%), Sul e Norte, com 16,7% cada e Centro-Oeste, com 11,1%, somando-se, conjuntamente, 106 linhas de pesquisa. A temática mais presente discutida nos grupos foi a de formação de professores(as) na educação do campo (24 no total), e as autoras (HAYASHI; LIDUENHA, 2016, p. 19) anunciam a carência pela discussão de outras temáticas, como a da diversidade e identidade na educação do campo, a qual apresentou apenas 05 resultados.	Cientometria.	Não	E0
37	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Não definido	Realiza uma análise sobre as políticas de Educação	Pesquisa qualitativa; Pesquisa bibliográfica (estudo documental).	Defende a tese de que tanto o presidente Fernando Henrique Cardoso, quando	Materialismo.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
	UC4: 1998-2010	do Campo, nos anos de 1998 a 2010.		Luis Inácio Lula da Silva, promoveram uma política de aprofundamento das políticas neoliberais, não atendendo às demandas e reivindicações dos movimentos sociais por reforma agrária.			
38	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Não definido UC4: Anos 2000	Promove uma discussão sobre os desafios e potencialidades do Programa de Educação Integral, lançado em 2007 pelo Governo Federal denominado de “Mais Educação”.	Pesquisa qualitativa; Estudo de caso, com uso de entrevistas com 12 responsáveis por educandos(as) que não efetivaram (04 famílias) ou desistiram (08 famílias) da matrícula no Programa, de uma escola do município de Itamarandiba/MG. Os dados foram analisados com uso das técnicas da Análise de Conteúdo.	Programa não corresponde às expectativas da comunidade; não dialoga democraticamente com a comunidade local; não valoriza e potencializa os saberes locais, não dialogando com os princípios da Educação do Campo.	Coexistência da contribuição de autores de diferentes perspectivas teóricas, como Karl Marx e Friedrich Engels, Boaventura de Souza Santos, Paulo Freire, dentre outros(as).	Sim	E3
39	UC1: Paquistão UC2: Urdu; Inglês UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Apresenta a análise da implementação de um projeto educacional desenvolvido por uma fundação sem fins lucrativos denominado de “Trust for Rural Uplift and Community	Pesquisa qualitativa; Estudo de caso; Uso de entrevistas semi-estruturadas com 05 alunos(as) e 12 professoras e observação da rotina escolar.	As autoras puderam verificar que a escola implantou um modelo educacional baseado na formação e bonificação de professores(as); atividades extracurriculares, como passeios pedagógicos, assembleias e, até mesmo,	Tem como aporte teórico autores(as) que dissertam sobre o tema da percepção da autoeficácia profissional de docentes, tais como George	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
		Education” (TRUCE)”, a qual fundou uma escola chamada “Nafisa Mai School (NMS)”, em “Dera Jutta”, uma vila no sul de Punjab, no Paquistão, que desenvolve um modelo educacional criado pelos próprios fundadores da escola.	Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo	assistência em saúde, além de promover discussões sobre autoconfiança com a comunidade escolar e, inclusive, discussões sobre questões sociais, como o casamento precoce das meninas. Nesse sentido, o compromisso da escola em valorizar os(as) professores(as), e a preocupação com a formação integral dos alunos e alunas, impactaram na confiabilidade da comunidade em relação ao trabalho da escola, fazendo, inclusive, com que famílias mais resistentes matriculassem também suas filhas no colégio ou com que os alunos e alunas incorporassem hábitos de boa higiene e sociabilidade,	(2011) ²³⁴ , Bandura (1977) ²³⁵ , Dellinger <i>et al.</i> (2008) ²³⁶ , Durowoju e Onuka (2015) ²³⁷ , entre outros autores(as).		

²³⁴ GEORGE, E. R. **Teacher efficacy and its effects on the academic achievement of African American students**. 2011. Thesis - Greenleaf University, Melbourne, FL. 2011.

²³⁵ BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, 84, p. 191-215. 1977.

²³⁶ DELLINGER, A. B.; BOBBETT, J. J., OLIVIER, D. F., & ELLETT, C. D. Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. **Teaching and Teacher Education**, 24, p. 751-766. 2008.

²³⁷ DUROWOJU, E. O., & ONUKA, A. O. Teacher self-efficacy enhancement and school location: Implication for students' achievement in economics in senior secondary school in Ibadan, Oyo State, Nigeria. **Journal of Education and Practice**, 6, p. 109-115. 2015.

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				transmitindo-os também a seus familiares. Assim, mostram que as escolas têm papel crucial no desenvolvimento e manutenção de comunidades rurais.			
40	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: 2015	Busca analisar sob quais conjunturas moveram-se as disputas educacionais entre o MST (Movimento dos/as Trabalhadores/as Sem-Terra), o Estado e Organismos Multilaterais	Pesquisa qualitativa; Estudo documental e estudo de campo (entrevistas com lideranças do MST).	Conclui que os organismos multilaterais parecem estar mais interessados em apaziguar conflitos sociais do que realmente atender às demandas por educação dos movimentos sociais de luta pela reforma agrária. O estudo ainda faz as seguintes indicações: análise de experiências bem-sucedidas já desenvolvidas no âmbito da educação nos movimentos sociais; fim ao dualismo campo-cidade, que dificulta a unidade dos(as) trabalhadores(as); necessidade de unificação do MST em âmbito nacional para a reorganização da classe trabalhadora para pensar uma educação pública contra o capital.	Materialismo Histórico.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
41	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC2: Camponesa UC4:	Aborda o Ensino Médio, que integra educação e trabalho na Educação do Campo, por meio da análise do Curso de Ensino Médio Técnico em Agroecologia da Escola 25 de Maio, localizada no Assentamento Rural Vitória da Conquista, Fraiburgo (SC), com o modelo de alternância.	Pesquisa qualitativa; Estudo de caso, com aplicação de questionário e entrevista com 22 educandos(as) egressos(as) da escola estudada, da turma de 2009, sendo 16 homens e 06 mulheres - destaca-se que no ano do estudo formaram-se 23 alunos(as), ou seja, apenas 01 não participou da pesquisa.	Os(as) entrevistados(as) apontam para a importância do curso, destacando os seguintes aspectos: acesso do(a) jovem do campo ao Ensino Médio, ao mesmo tempo que possibilita sua formação profissional vinculada aos saberes e contextos locais; articulação entre teoria e prática; aproximação entre família e escola; interligação entre saberes locais e saberes científicos; formação crítica; abordagem da agroecologia, tema ainda pouco difundido nas escolas brasileiras.	Não se pôde depreender.	Não	E0
42	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Geral UC4: Década de 1990 até atualidade	Estudo do Programa Escola Ativa (PEA), que se configura como um programa do Ministério da Educação do Brasil.	Pesquisa qualitativa; Pesquisa bibliográfica.	O texto expressa a importância do Programa, entretanto, destaca as dificuldades que as escolas do campo ainda encontram para sua implantação, dado à falta de infraestrutura, que dificulta os processos de ensino e aprendizagem. Embora o artigo expresse uma importante descrição histórica e de funcionamento do PEA, sente-se falta de dados mais aprofundados	Materialismo Histórico.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				que possam mensurar a qualidade desse Programa.			
43	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Década de 1990 para a atualidade	O trabalho buscou compreender quais as consequências do deslocamento de gestão da Educação do Campo do MEC para o INCRA e se esse é realmente um órgão capacitado para lidar com os temas referentes à educação.	Pesquisa qualitativa; Pesquisa bibliográfica.	Apontam para os elevados índices de abandono dos cursos oferecidos para pessoas residentes nas localidades camponesas, sobretudo no caso da Educação de Jovens e Adultos (dados do relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária - IPEA, publicados em 2015). As autoras chamam a atenção, ainda, para o afastamento dos movimentos sociais da participação na gestão dos programas de Educação do Campo, fato reiterado pelo Acórdão TCU nº 2.653, o qual estabelece que os movimentos sociais não poderiam participar da escolha das entidades prestadoras de serviço para implantação de projetos educacionais do PRONERA, decisão ratificada pelo Decreto nº 7.352/2010, podendo produzir estratégias, segundo as	Materialismo Histórico.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				pesquisadoras, que satisfaçam apenas aos interesses e à lógica do sistema do capital.			
44	UC1: EUA UC2: Inglesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Apresenta e analisa estratégias para professores(as) alfabetizarem, principalmente em comunidades rurais.	Pesquisa qualitativa; Não se pôde identificar métodos e instrumentos de coleta dos dados. As proposições advêm de estudos teóricos e observações de práticas pela pesquisadora.	O estudo se baseia em duas estratégias básicas para potencializar, segundo Lester (2016, p. 409), a alfabetização de alunos(as) de comunidades rurais: (1) “educação baseada no lugar”, ou seja, que conecta os conhecimentos sobre a comunidade dos(as) estudantes ao currículo escolar, estabelecendo conexões entre o currículo escolar e a cultura da comunidade, seu meio ambiente e história; e (2) viagens de campo virtuais, nas quais, por meio da internet, apresentam-se aos alunos e alunas outros contextos.	Educação baseada no Lugar.	Sim	E2
45	UC1: China UC2: Mandarim UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Promove uma reflexão sobre a necessária junção entre educação básica, profissionalizante e educação de pessoas adultas, no âmbito da educação rural chinesa.	Pesquisa qualitativa. Não se pôde apreender outras informações sobre a metodologia utilizada.	Propõe pensar as políticas de educação de forma inter-relacionada entre ensino profissional secundário e ensino superior profissional, levando-se em consideração questões da estrutura	Materialismo Dialético.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				administrativa, curricular e de formação docente na educação rural. Destaca a necessidade de promoção de sistemas de crédito, relacionados à necessidade de financiamento das políticas educacionais.			
46	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Apresenta uma reflexão sobre a tentativa dos movimentos sociais em criar uma proposta de educação do campo, pautada na diversidade.	Pesquisa qualitativa; Estudo teórico conceitual; Não apresentou dados sobre a metodologia.	O pesquisador aborda a necessidade de falar sobre a diversidade da relação do homem e mulher com a terra, sobre as tradições culturais e folclóricas, criar espaços para relatos e trocas de experiências, podendo ser feito um estudo do contexto com base nas histórias de vidas, por exemplo. Nessa perspectiva, o autor (LIMA, 2018, p. 549) apresenta a pedagogia de Paulo Freire, por meio dos projetos temáticos interdisciplinares, como a mais utilizada nas escolas do campo, entretanto, não apresenta dados que comprovem a sua afirmação.	Estudos freirianos; Estudos do filósofo Boaventura de Souza Santos.	Sim	E3
47	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Apresenta quais fundamentos e práticas educativas são desenvolvidas à	Pesquisa qualitativa; Estudo teórico conceitual.	Apresentam alguns fundamentos que devem configurar a ação do(a)	Materialismo histórico-dialético.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
		profissionalidade docente de educadores(as) do campo por meio da multisseriação.	Não apresentou dados sobre a metodologia.	educador(a) da educação do campo: a) <i>observação e consideração de saberes e elementos das identidades culturais dos educandos e de suas comunidades;</i> b) <i>propósitos para com projeto de emancipação e libertação dos modos coletivos de ser, agir, pensar e se comportar, que favoreçam relações de produção voltadas para a satisfação imediata do Capital;</i> c) <i>rigorosidade metódica de pesquisa e ação-reflexão-ação, a partir de pedagogias libertadoras;</i> d) <i>ética para com os processos de intervenção pedagógica em contextos de formação humana no campo;</i> e) <i>superação de formas e posturas de sexismo, preconceitos e discriminação, que desfavorecem a formação humana com igualdade social no Campo e</i> f) <i>consciência de classe.</i> (LOPES; SILVA, 2018, 824-825).			

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				Propõem a pedagógica histórico-crítica como contribuição mais significativa à Educação do Campo, entretanto, fazem essa discussão apenas teoricamente, sem apresentar dados científicos de que a metodologia proposta por essa pedagogia possa alcançar mais prontamente às demandas por aprendizagens e formação crítica, dos educandos e educandas do campo.			
48	UC1: Portugal UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos de 1990	Aborda a história da “Escola Única”, que era um curso escolar correspondente à instrução elementar, estabelecendo relação com a Educação Rural e Educação Pública em Portugal.	Pesquisa qualitativa; Pesquisa bibliográfica.	Apresenta dados da história da educação rural em Portugal. O autor destaca que as experiências em educação rural eram propostas que não pensaram as demandas locais, caminhando sempre para uma visão urbanocêntrica, que colaborou para que as taxas de analfabetismo e o incumprimento escolar tardassem a desaparecer no campo português.	Não se pôde depreender.	Não	E0
49	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa	Realiza um estudo sobre os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo	Pesquisa qualitativa; Pesquisa bibliográfica.	Com base na análise da matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Educação	Não anunciada. (Vários/as autores/as são citados/as, inclusive	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
	UC4: Anos 2000	do Paraná, buscando responder quais elementos teóricos e práticos indicam uma didática por área do conhecimento na formação inicial de professores(as), nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, e quais seriam os princípios dessa didática por área.		do Campo do Paraná, Mallat, Gonçalves e Gehrke (2018) verificam um exercício de junção, nas propostas curriculares desses cursos, da Didática Geral à Didática Específica, constituindo uma Didática por Área de Conhecimento, atrelando o conhecimento acumulado mais geral da Didática, pedagógico, filosófico e social, perpassando pela didática do ensino de conteúdos específicos, com os diferentes componentes curriculares, até promover uma reflexão sobre uma didática que se dá por áreas de conhecimentos, em um movimento de ensino interdisciplinar, com uma visão totalitária do conhecimento, que está mais amplamente vinculado à realidade das práticas e saberes comunitários das populações do campo. No entanto, não há exemplificações práticas do trabalho didático por áreas de conhecimento, em processos	Paulo Freire, contudo, apenas como referência às contribuições que a EdCampo teve ao longo de sua história).		

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				de ensino e de aprendizagem, nesse artigo.			
50	UC1: EUA UC2: Inglesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2010	Estudo de caso sobre uma escola localizada na comunidade rural de "Mountainville", na Pensilvânia - EUA, que atende cerca de 1.000 alunos(as), onde o conselho de escola local e o sindicato dos(as) professores(as) entraram em conflito na negociação de reajuste salarial dos(as) professores(as), culminando na transformação ontológica de professores(as) locais em "forasteiros", inimigos, ou seja, adversários à identidade e ethos da comunidade local, mesmo a maior parte residindo com suas famílias na comunidade.	Pesquisa qualitativa; Estudo de caso. O estudo deu-se por meio de pesquisa de campo, que ocorreu durante um período de 7 meses, envolvendo a coleta de mais de 30 horas de entrevistas não estruturadas e semi-estruturadas com 22 participantes, dentro os quais membros do conselho escolar, administradores(as) escolares, professores(as), membros do sindicato e da comunidade; foram também analisados documentos emitidos pela escola e sindicato sobre negociações, além de outros documentos, como o estatuto dos(as)	Os pesquisadores concluem (McHENRY-SORBERA; SCHAFFTB, 2015, p.745), que as tendências internacionais nas políticas neoliberais distanciam o trabalho da escola das tradições das comunidades e, juntamente com os ataques à profissão docente e ao valor da educação pública, projetam um cenário de conflito.	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
			professores(as) e notas na imprensa sobre o caso.				
51	UC1: Canada UC2: Inglesa UC3: Indígena UC4: Anos 2000	Promove uma reflexão sobre a necessidade de “descolonização” dos currículos de alfabetização/letramento, por meio dos estudos da educação baseada no lugar, os quais pensam em recursos como alternativas para narrativas oficiais, que inferioriam comunidades nativas ou imigrantes em detrimentos dos(as) descendentes dos(as) colonos(as) brancos(as) no Canadá, principalmente àqueles que se referem à educação indígena e como essas questões subjacentes aparecem nos currículos.	Pesquisa qualitativa. Foram realizadas entrevista com futuros(a) docentes matriculados(as) em um curso de verão. O curso foi sobre leitura e escrita nas difentes áreas do conhecimento e sobre letramento digital, o qual contemplou uma unidade sobre alfabetização indígena. A turma de alunos(as) era composta por 16 homens e 16 mulheres, 08 eram asiáticos(as) e os(as) demais eram de descendência do Oriente Médio, latinos(as), aborígenes ou multiétnicos(as). A atividade central, que serviu de base para o estudo, foi a de que os alunos e alunas	Ao analisar os dados coletados nas perguntas respondidas pelos alunos e alunas do curso de formação, a pesquisadora verificou a existência de três tipos de discursos: de universalidade, de dualidade e de multiplicidade (MENDONZA, 2017, p. 05), sendo que os dois primeiros podem mais comumente apresentar discursos opressivos, como a de não atenção às especificidades em prol de uma suposta necessidade de universalidade de ações ou mesmo quando reconhecem na especificidade a justificativa para o não acesso à direitos, como a defesa do não acesso à educação escolar aos povos indígenas, por exemplo, por serem oriundos de culturas de tradição oral; nesse sentido, o discurso da multiplicidade é aquele que	Alfabetização- Letramento Crítico; Educação Baseada no Lugar.	Sim	E2

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
			<p>tinham que imaginar como seria dar aulas para uma comunidade indígena brasileira, esboçando estratégias para essas aulas. Foi elaborado um conjunto de perguntas para fomentar as reflexões sobre essa atividade sugerida, as quais os(as) alunos(as) do curso, ou seja, os(as) professores(as) em formação, tiveram que responder.</p>	<p>mais abrange e promove a interculturalidade. A pesquisadora conclui que além dos conhecimentos técnicos, os(as) educadores(as) também precisam incluir questões socioculturais dos(as) alunos(as) no currículo e, para tal, é preciso realizar imersão no contexto, ou seja, conhecer as ideias, histórias e interesses locais, examinar as mensagens políticas por trás dos materiais com os quais ensinam e convidar os alunos e alunas a fazerem o mesmo (MENDONZA, 2017, p. 07). Nessa perspectiva, os estudos da educação baseada no lugar podem dar subsídios didático-pedagógicos.</p>			
52	UC1: Argentina UC2: Castelhana UC3: Geral UC4: 1960 até atualidade	Analisa as produções científicas sobre a Pedagogia da Alternância.	Pesquisa qualitativa; Pesquisa bibliográfica. Para realizar a pesquisa, as pesquisadoras realizaram pesquisas em bases de dados, editoras, revistas	As pesquisadoras concluem que a alternância, enquanto estratégia educacional, possui potencial para transformar a realidade rural, por meio do vínculo do(a) educando(a) ao seu território e dos conhecimentos que podem fazer o educando(a)	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
			<p>(<i>ScienceDirect</i>; <i>JSTOR</i>; <i>Springer</i>; <i>SAGE Journals</i>; <i>Revue Française de Pédagogie</i>; <i>Ela</i>, <i>Études de Linguistique Appliquée</i>; Educação e Pesquisa; Revista de Ciências Humanas; Revista Extensão Rural, entre outras), com o uso de vários descritores, isolados e combinados, que puderam revelar trabalhos científicos sobre o tema. Foram encontrados 102 artigos, sendo que a pesquisa teve foco em 59 deles.</p>	<p>ver o espaço rural como opção viável de vida, de promoção de renda e desenvolvimento econômico, além de demonstrar capacidade de formação cidadã e crítica.</p>			
53	<p>EC1: México EC2:Castelhana UC3: Camponesa UC4: Estudo histórico</p>	<p>Trata-se de um ensaio que tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a história da educação rural no México, no contexto das políticas públicas que surgem em consequência</p>	<p>Ensaio.</p>	<p>Apesar dos esforços em políticas públicas relatados, Mólgora (2018) cita a não consideração histórica em relação às necessidades regionais, referente ao não atendimento das demandas e especificidades das</p>	<p>Não se pôde depreender.</p>	<p>Não</p>	<p>E0</p>

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
		da revolução social da década de 1910.		comunidades rurais, sobretudo das indígenas.			
54	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Apresenta os desafios e potencialidades da expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo que, na ocasião da publicação do artigo, somavam-se 42 cursos, integrando a pesquisa intitulada “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”, realizada no período de 2013 a 2017, por meio do Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.	Pesquisa qualitativa.	São apresentados cinco pontos eleitos como desafios aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, por meio dessa expansão: (1) promover o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior; (2) garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução; (3) vincular-se organicamente com as lutas e com as Escolas do Campo; (4) materializar-se por meio da Alternância pedagógica; (5) promover a formação do trabalho docente multidisciplinar, por meio das áreas de conhecimento. Em relação às potencialidades, a pesquisadora destaca os seguintes aspectos em relação à expansão: (1) consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento; (2) acúmulo de forças para conquista de novas políticas e cursos; (3)	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				desencadeamento de novas lógicas para organização escolar e método do trabalho pedagógico em escolas do campo; (4) ampliação do acesso e uso de novas tecnologias nas Escolas do Campo.			
55	UC1: Canadá UC2: Várias UC3: Geral UC4: Anos 2000	Realiza uma discussão sobre um texto de Martinez-A´lvarez, que apresenta estratégias de aprender por meio da exploração de atividades geocientíficas inspiradas na educação baseada no lugar, com crianças bilíngues portadoras de deficiências A.ssim pretende realizar uma triangulação entre aprendizagem bilíngue, educação baseada no lugar e educação inclusiva	Resenha crítica.	No texto, Morawski (2016) apresenta argumentos teóricos apresentados por autores(as) do subcampo da educação baseada no lugar, sobre a necessidade de explorar os elementos geográficos locais na promoção de aprendizagens mais significativas, dando exemplo de atividades que foram realizadas a com base na análise de fotografias de espaços geográficos locais ou que pudessem estabelecer ligação com aspectos do território local. Morawski (2016) aborda o conceito de “terceiro espaço”, que parece significar o espaço criado	Educação baseada no Lugar.	Sim	E2 ²³⁸

²³⁸ Tendo em vista tratar-se de um texto que, aparentemente, presta-se apenas à crítica e reflexão sobre outro estudo, excluiu-se esse artigo da amostra principal, mesmo tendo base na Educação Baseada no Lugar.

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				<p>simbolicamente para favorecer a aprendizagem dos alunos e alunas, com base em suas experiências quotidianas particulares, entretanto, não o explica em profundidade, não o fundamentando teoricamente, além disso, sentiu-se falta no texto de Morawski (2016) de maiores elementos que pudessem denotar a triangulação proposta.</p>			
56	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Apresenta como o aporte jurídico, que orienta a educação, tem contemplado as questões inerentes à educação infantil do campo, sobretudo a partir de 1998.	Pesquisa qualitativa; Pesquisa bibliográfica.	Para as autoras, as legislações citadas, assim como a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que tornou obrigatório o estudo dos 04 aos 17 anos, embora tenham significado avanço, não têm sido suficientes para garantir o acesso e a qualidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos brasileiras, e esse quadro complexifica-se no caso das crianças que residem nos campos. Entretanto, as autoras não apresentam dados sobre o	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				número de crianças nessa faixa etária residentes no campo em contraposição à porcentagem que tem acesso real à educação infantil do campo e em quais situações/condições.			
57	UC1: Índia UC2: Hindi, Inglês, entre outras UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Aborda a condição da educação infantil na Índia pós-independência; as medidas que foram tomadas por sucessivos governos para melhorar a situação da educação infantil no meio rural; o cenário atual da educação infantil na Índia rural e, por fim, o que pode ser feito para trazer outras melhorias à educação rural das crianças indianas.	Pesquisa qualitativa.	A autora conclui que, embora tenham ocorridos planos para superação dos problemas da educação rural de crianças na Índia, eles estão longe de demonstrar uma significativa resolução dos problemas educacionais das populações rurais desse país. Para a autora, esse contexto só será superado quando o governo central, o dos estados, juntamente com os órgãos de governos locais, tomarem coletivamente a responsabilidade de enfrentar essa tarefa. A autora cita a pesquisa “The Annual Status of Education Report”, realizada em 30 aldeias indianas selecionadas aleatoriamente, que apresentou dados em 2014 que demonstraram fatores	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				bastante preocupantes sobre a educação de crianças em contextos rurais na Índia, como, por exemplo, que apenas 71% das crianças frequentavam à escola; apenas 75,6% das escolas rurais tinham água potável e que apenas 23,6% das crianças com 6 anos dessas escolas estavam alfabetizadas. Como justificativa para os baixos índices de aproveitamento escolar, a pesquisa demonstrou falta de infraestrutura; falta de material didático; formação docente precária; falta de meios de transporte escolar, denunciando total falta de planejamento, investimento público e supervisão.			
58	UC1: Índia UC2: Hindi, Inglês, entre outras UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Apresenta um estudo sobre a implantação de um projeto com uso de tecnologias da informação (WhatsApp e outros aplicativos) para favorecer a formação de professores(as) e controlar o absentismo	Pesquisa qualitativa; Estudo de caso; Os autores afirmam que realizaram uma análise de “etnografia on line” ou “netnografia”.	Os autores concluem que o programa diminuiu o absentismo entre alunos(as) e professores(as), ampliou a motivação de ambos, além de minimizar custos com visitas por parte dos(as) coordenadores(as); nesse sentido, os autores indicam a	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
		docente e discente de alunos e alunas de escolas rurais indianas.		ampliação de estudos acerca de tecnologias educacionais de baixo custo, que possam favorecer o ensino em comunidades isoladas, apresentando o projeto relatado como exemplo de boa prática nesse âmbito.			
59	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Apresenta uma reflexão sobre a relação entre as modalidades educacionais, Educação Especial e Educação do Campo.	Pesquisa qualitativa; Pesquisa bibliográfica, por meio de busca no Banco de Teses da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações de trabalhos sobre a relação entre as modalidades; Também realizaram busca no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil.	Com a contribuição de autores(as) que discorrem sobre o assunto, destaca algumas características que aproximam a Educação Especial à Educação do Campo, como: o descaso por parte das políticas governamentais; criação de políticas públicas puramente assistencialistas; estigmatização de seu público-alvo, o qual se encontra, muitas vezes, invisibilizado nas práticas escolares. Por fim, os pesquisadores e pesquisadora expõem a necessidade - também referendada por outros pesquisadores(as) - de ampliação das pesquisas na área, a fim de conhecer o	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				contexto da Educação Especial na Educação do Campo, contribuindo para a criação de práticas de educação inclusiva que não sejam meramente urbanocêntricas, mas que atendam às demandas dos(as) alunos(as) com deficiência que residem no campo, em sua diversidade de culturas e modos de vida.			
60	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos 2000	Apresenta um estudo dos livros didáticos do Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD) da Educação do Campo, lançado em 2013 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da seleção e análise de imagens e textos, com foco nas questões de raça e gênero, na perspectiva de que os livros didáticos materializam formas de pensar e criar um currículo para a Educação do Campo.	Pesquisa qualitativa; Pesquisa bibliográfica.	A autora verifica que, em relação aos livros didáticos analisados, existem dois ordenadores centrais dos modos como as questões de raça e gênero são colocadas: uma refere-se a “colonialidade do saber”, e a outra ao “estilo politicamente correto”. Tendo em vista um suposto esforço em “deselitizar” o conhecimento hegemônico de origem europeia e introduzir temas ligados a raça e gênero, mas que, de fato não conseguem problematizar os modos de produção do racismo, pois apresentam esses temas de	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				forma periférica e sem profundidade e, dessa forma, pouco colaboram para a não perpetuação do racismo e sexismo.			
61	UC1: EUA UC2: Língua Inglesa UC3: Camponesa UC4: Anos de 2010	Apresenta uma análise sobre o uso de tecnologias como auxiliar na alfabetização e letramento de educandos(as) de comunidades rurais, na perspectiva de uma abordagem “tranlingual” e “transcultural”.	Estudo etnográfico feito por meio do acompanhamento, por 6 meses de um professor de uma comunidade rural, maioritariamente branca e monolíngue; esse professor foi ganhador de um prêmio denominado “Teacher Educator Award” (Prêmio Professor/a-Educador/a), nos anos de 2013-2014, por sua atuação em turmas de 6ª série do ensino fundamental, com o uso de tecnologias da informação, na região de “Stewart County” (EUA), onde quase 30% da população	Fundamentando-se em Massey (1995; 2005) ²³⁹ , Panos (2016) destaca a questão do conceito de espaço como algo transitório, sempre em construção, dotado de multiplicidade e pluralidade. Nesse sentido, a noção de espaço rural, com o uso de novas tecnologias, pode ser dotado de nova percepção, assim, não pode ser visto em uma perspectiva binária e essencializada. Destaca-se no trabalho de Panos (2016) a exploração ainda de dois conceitos: o de “patrocinador”, que tem base em Brandt (1998) ²⁴⁰ , ou seja, do(a) professor(a) como ferramenta que “patrocina”, aquele que permite diferentes acessos, negociando relações de poder em sala de aula, por	Alfabetizações e Letramentos Rurais; Deborah Brandt; Mikahil Bakhtin.	Sim	E2

²³⁹ MASSEY, D. Places and their Pasts. **History Workshop Journal**, Londres, v. 39, n. 1, p. 182–192, primavera 1995.

²⁴⁰ BRANDT, D. Sponsors of Literacy. **College Composition and Communication**, Illinois, v. 49, n. 2, p. 165–185. 1998.

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
			<p>vive abaixo da linha da pobreza. A coleta de dados deu-se também por meio de entrevistas formais e informais e análise de atividades desenvolvidas pelos alunos e alunas do professor.</p>	<p>meio das diferentes escolhas que ele/ela faz; outro conceito a ser destacado é o de “hibridismo”, com base em Bakhtin (1981)²⁴¹, que se manifesta no uso de diferentes linguagens em um mesmo enunciado.</p> <p>Panos (2016) conclui, por meio da análise da experiência do Prof. Dell (como propor aos alunos e alunas escrever diariamente um blog, conversar pelo Skype com pessoas de outros países, assistir a vídeos de notícias sobre a escola e participar de correspondências por e-mail), que o educador conseguiu desenvolver formas de letramento vinculadas aos novos contextos globais, onde diferentes recursos linguísticos estiveram em interação, criando experiências de ensino e aprendizagem “tranlinguais”</p>			

²⁴¹ BAKHTIN, M. M. Discourse in the Novel. *In*: BAKHTIN, M. M. **The Dialogic in Translation**: Four Essays. Edição: M. Holquist. Tradução: M. Holquist e C. Emerson., Austin, Texas: University of Texas Press, [1935] 1981. p. 259–422.

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				e “transculturais” e, para Canagarajah (2013) ²⁴² , citado por Panos (2016, p. 10), práticas como essas permitem a criação de novos significados que, no contexto da ruralidade, podem dar-se em novas formas de conceber e vivenciar os espaços rurais.			
62	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos de 2010	Analisa as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Pará/Brasil, buscando identificar a categoria “trabalho” nas proposições acerca da ação docente nas escolas do campo desse Estado. Para o autor e a autora, a categoria “trabalho” contribui para o exercício de práticas escolares contra hegemônicas, isto é, para uma perspectiva de crítica aos princípios da lógica capitalista.	Pesquisa bibliográfica-exploratória.	Na avaliação geral de Paula e Rosa (2017, p. 81), embora as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Pará tragam importantes contribuições para se pensar a organização administrativa e pedagógicas das unidades escolares do campo, apontando práticas e alternativas metodológicas, como, por exemplo, a experiência de movimentos sociais camponeses, como o MST (Movimento dos/as Trabalhadores/as Sem-Terra), não consegue se desvincular do que denominam o autor e autora	Materialismo Histórico Dialético.	Não	E0

²⁴² CANAGARAJAH, S. *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms*. New York: Routledge. 2013.

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				de “um projeto societário burguês” (PAULA; ROSA, 2017, p. 81), porque não conseguem estruturar de modo objetivo o “trabalho” como categoria prática de reflexão sobre o trabalho alienador e sobre o trabalho educativo enquanto mercadoria (PAULA E ROSA, 2017, p.85).			
63	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos de 2015-2017	Analisa a questão do fechamento de escolas de localidades rurais.	Estudo exploratório e análise documental.	No caso da região estudada, as pesquisadoras (CASTELIANO e SOUZA, 2017) verificam questões como as políticas de transporte público e a nucleação das escolas rurais (criação de unidades polo) como um dos fatores que propiciou o fechamento de escolas do campo. Entretanto, as pesquisadoras denunciam o capitalismo agrário como principal responsável pelo fechamento de tais escolas, deflagrado pelo incentivo à monocultura e mecanização no campo e, nessa perspectiva, à consequente baixa	Materialismo Histórico.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				necessidade de mão de obra no campo, promovendo um processo migratório observado desde a década de 1970; assim, o fechamento de escolas do campo se trata de um projeto de governo do Estado capitalista (CASTELIANO; SOUZA, 2017, p. 176).			
64	UC1: EUA UC2: Inglesa UC3: Camponesa; indígena. UC4: Anos de 2010	Promove uma discussão sobre a problemática entorno da questão racional, atrelada à questão da ruralidade, por meio da análise de artigos selecionados que abordam essa temática.	Pesquisa bibliográfica (com uso de 07 artigos).	Pini e Bhopal (2017, p. 192) argumentam que, embora se tenha construído uma imagem de que a problemática rural não tem relação com a questão racial e que o racismo seria um fenômeno urbano, a literatura da ciência social rural tem demonstrado a prevalência da discriminação racial vivenciada por uma ampla gama de grupos raciais, como os povos ciganos, refugiados, trabalhadores(as) imigrantes e indígenas, muitos deles(as) habitantes de espaços campestres. Contudo, embora esses estudos da sociologia tenham avançado	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				nesse sentido, tal abordagem no campo da educação parece ter sido negligenciada, para Pini e Bhopal (2017, p. 192).			
65	UC1: Austrália UC2: Inglesa UC3: Camponesa UC4: Anos de 2010	Promove uma reflexão acerca do conceito de cosmopolitismo de professores(as) australianos(as), na perspectiva de buscar a criação de um conceito de “rural” que não seja visto como o “outro” da metrópole.	Para a realização da pesquisa, foi constituído um grupo focal, com a presença de 08 professores(as) que trabalham na educação de crianças e jovens de origem indígena aborígine, dentre os quais homens e mulheres, todos e todas imigrantes, de diferentes nacionalidades (norte-americana, escocesa, polonesa, alemã, queniana e inglesa); somente o queniano era negro, as demais pessoas eram brancas.	Fazendo uso das proposições de Werbner ²⁴³ (2015), acerca dos diferentes tipos de cosmopolitismo, dentre outros autores(as), Reid (2015) destaca que os(as) professores(as) analisados(as) encontram-se em um tipo de “cosmopolitismo parcial”, no qual as contradições são presentes e os(as) educadores(as) confrontam-se com suas próprias histórias pessoais e culturais no ato da tradução cultural, ou seja, a experiência dos(as) indígenas é negada, pois os(as) educadores(as) tomam modelos educacionais hegemônicos, sem levar em consideração às especificidades da comunidade que atendem.	Não se pôde depreender.	Não	E0

²⁴³ WERBNER, P. Vernacular Cosmopolitanism. *Theory, Culture & Society*, v. 23, n.2-3, p. 496- 498. 2006.

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				Reid (2015) destaca que todos os professores e professoras receberam formação para atuarem na comunidade que possui alunos e alunas de origem aborígene, entretanto, apenas o professor queniano pareceu entender o contexto e o seu papel, assim como o papel da escola na construção de uma “pedagogia para as escolas rurais” (REID, 2015) e, a esse fato, a autora atribui a história de vida do próprio professor, que já havia atuado em educação em comunidades camponesas.			
66	UC1: Espanha (pesquisa bibliográfica internacional) UC2: Inglesa UC3: Camponesa UC4: Anos de 2004-2014	Apresenta uma revisão da literatura sobre educação rural da última década. A intenção do estudo é o de responder a três questões principais: Quais os países que mais intensamente definem a agenda científica nesse campo?; Quais são as regiões geográficas que recebem mais atenção?; Que questões prevalecem	Pesquisa bibliográfica. Para realizar o trabalho de pesquisa, foram selecionados os 100 artigos mais citados entre os anos de 2004-2014 dentro da base de dados “Web of Science”, que incluiu as palavras “rural” e “educação” no título como	Considera-se que todos os dados gerados pelo artigo sejam relevantes. Entretanto, destacar-se-á somente algumas conclusões: Em relação aos autores e autoras que mais são referenciados sobre o tema, a maior parte são estadunidenses, constituindo 35% dos(as) autores(as) citados(as), tendo, dessa vez, a China como segundo lugar,	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
		nos diferentes continentes?	descritores de busca. Os 100 resumos foram baixados e introduzidos no software de análise qualitativa “Nvivo”, o que permitiu realizar a análise quantitativa e qualitativa, com base em variáveis geográficas e de conteúdo. Para fins de tratamento dos dados, os EUA foram analisados fora do contexto continental americano, tendo em vista a relevância de sua produção na área. Foi feito uso, ainda, das técnicas da Análise de Conteúdo.	com 16%, seguida pelo Reino Unido, com 13%, Austrália 8%, Canadá e África do Sul com 5%, Japão 3% e Brasil com 2%. Entre as áreas geográficas de interesse, a Ásia é a mais analisada, com quase 20% das abordagens, com estudos, por exemplo, realizados na América do Norte, Europa e Austrália; sobre essa questão, Rivera e Puentea (2015, p. 1687) ainda destacam que apenas a Austrália escreve sobre a si, embora tenham interesse em outras áreas geográficas, como a Europa e a Ásia; a Europa não escreve sobre a América do Norte e vice-versa, assim como a África e América Latina escrevem somente com base em seu próprio contexto.			
67	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos de 2010	Apresenta uma síntese de um trabalho de pesquisa desenvolvido pelo Programa de Educação Tutorial – PET Educação do Campo e Movimentos Sociais, na Universidade	Pesquisa bibliográfica.	O artigo revela-se como um estudo introdutório de apresentação do MPA e do chamado “Plano Camponês” desenvolvido por esse movimento. Entretanto, no entendimento desta	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
		Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com enfoque na participação do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). O PET – Educação do Campo, vinculado à universidade (UFRRJ), desenvolve projetos de extensão e, nesse sentido, o estudo buscou desenvolver uma reflexão acerca da articulação entre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), em suas relações com o Movimento dos/as Pequenos/as Agricultores/as (MPA), para a promoção de uma agricultura familiar e agroecológica.		pesquisadora, deixou de realizar maiores relações desse movimento com as políticas públicas da educação do campo citadas pelos autores (SANTOS; RICHARD, 2017), apenas apresentando o MPA com um dos movimentos que criou base para a promoção de tais políticas.			

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
68	UC1: Canadá UC2: Inglesa UC3: Camponesa UC4: Anos de 2000	Apresenta um estudo sobre como o “Centro de Educação a Distância e Inovação” de “Newfoundland” e “Labrador” no Canadá, criado em 2000, tem tido sucesso na oferta de oportunidades para estudantes do Ensino Médio de localidades rurais, por meio da educação a distância.	Pesquisa bibliográfica.	A história da educação a distância, no Canadá, data da década de 1930, com a educação por correspondência e, em seguida, a partir da década de 1950, com a rádio-educação e essas experiências ocorreram na localidade de “Newfoundland” e “Labrador”, conforme registros históricos; no início da década de 1990, surgem as primeiras experiências com computadores, em laboratórios de informática nas escolas. Inaugurado em 2000, o “Centro de Educação a Distância e Inovação” oferece 40 cursos <i>on-line</i> , com 1.000 alunos(as) do Ensino Médio, que são acompanhados(as) por uma equipe multidisciplinar, composta por professores(as) que supervisionam as atividades e outros profissionais com habilidades técnicas. Saqlain (2016) conclui que embora a experiência do	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				Centro seja positiva, ainda há falta de professores(as) qualificados(as) e investigações que possam mensurar os impactos desses recursos na formação escolar. Sobre esse artigo, sentiu-se falta de fontes de dados que pudessem consolidar o parecer do pesquisador.			
69	UC1: Suécia UC2: Sueco UC3: Camponesa UC4: Anos de 2010	Apresenta análise de uma turma de alunos(as) da educação infantil da Suécia, onde ocorreram atividades para trazer ao contexto escolar das aulas de alfabetização questões sobre o território e sustentabilidade social.	Estudo de caso etnográfico. O estudo de caso etnográfico foi realizado com uma turma de educação infantil (acredita-se que em fase de pré-escola, de aproximadamente 4 ou 5 anos), com 21 alunos(as), da escola “Fairfield”, localizada na Suécia, com aproximadamente 400 alunos(as). A maioria	Schmidt (2017) relaciona as proposições da educação baseada no lugar com o conceito de “leitura do mundo” de Paulo Freire (1970) ²⁴⁴ . A pesquisadora (SCHMIDT, 2017, p. 04) destaca, ainda, fundamentando-se nos estudos de Luke e Freebody (1997) ²⁴⁵ , o “Modelo dos Quatro Recursos” para a alfabetização eficaz, que propõe que se abarquem práticas de codificação, uso funcional, criação de	Educação baseada no lugar; Tem Paulo Freire como uma das referências bibliográficas.	Sim	E3

²⁴⁴ FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. London: Penguin. 1970.

²⁴⁵ LUKE, A.; FREEBODY, P. The social practices of reading. *In*: MUSPRATT, S. ; LUKE, A.; FREEBODY, P.(eds.). **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practices**. Cresskill, NJ: Hampton Press. 1997. p. 195–225.

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
			<p>dos alunos e alunas participantes tem outra língua materna, diferente do sueco, sendo verificados 11 idiomas: curdo, assírio, árabe, sírio, finlandês, bósnio, somaliano, croata, pashto, amarinhan e tigrinjan (SCHMIT, 2017, p. 08).</p> <p>O estudo deu-se por meio de observação, por dois meses, pela pesquisadora em sala de aula, sendo aplicadas e analisadas duas atividades em colaboração com a professora da turma, que culminaram na criação de dois livros elaborados</p>	<p>significado e também a análise crítica de textos. Schmidt (2017, tradução nossa); em seguida, incorpora às proposições de Luke e Freebody (1997) aos estudos de Cummin (2001)²⁴⁶ sobre “[...] o espaço interpessoal, onde o máximo envolvimento cognitivo e o máximo investimento em identidade são apontados como cruciais para a motivação e o aprendizado das crianças”²⁴⁷. Assim, quando todos esses elementos são trabalhados, as crianças tornam-se capazes de “[...] interpretar, criticar e redesenhar os textos e o mundo ao redor”²⁴⁸. Nessa perspectiva, segundo, ainda, Comber e Nixon (2004)²⁴⁹, citados por</p>			

²⁴⁶ CUMMINS, J. **Negotiating identities**: Education for empowerment in a diverse society. 2. ed.. Los Angeles: California Association for Bilingual Education. 2001.

²⁴⁷ Texto original: [...] is the interpersonal space, where maximum cognitive engagement and maximum identity investment are pointed out as crucial for children’s motivation and learning.

²⁴⁸ Texto original: Children need educational support in order to use language and literacy for various reasons and purposes, which includes practicing their freedom of speech and thought, as well as interpreting, critiquing and redesigning both texts and the surrounding world.

²⁴⁹ COMBER, B.; NIXON, H. Children reread and rewrite their local neighborhoods: Critical literacies and identity work. *In*: EVANS, J. (ed.), **Literacy moves on**. Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom . New York: David Fulton Publishers. 2004. p. 127–148.

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
			coletivamente. Esses foram usados como livros alternativos ao didático da turma, contendo histórias que as crianças contaram à pesquisadora em momentos de entrevistas em grupos, contendo ilustrações das crianças e fotos de espaços locais – destaca-se que as entrevistas foram feitas com uso de perguntas que buscaram verificar o cotidiano das crianças, como brincadeiras e interesses.	Schmidt (2017, p. 05), a alfabetização é vista como um processo de constituição da identidade. Schmit (2017) destaca que ao usar práticas colaborativas e contextualizadas na escola, ampliam-se as relações democráticas e de sustentabilidade, no que se refere à manutenção de aspectos culturais para as futuras gerações.			
70	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos de 2010	Apresenta uma reflexão sobre o processo de transição e adaptação de educandos(as) das escolas rurais dos assentamentos do MST, para as escolas públicas urbanas no Estado de Pernambuco, localizadas no município de Vitória de Santo Antão, São	Trata-se de uma pesquisa exploratória e a coleta de dados deu-se por meio de entrevistas com uso de questionário semiestruturado feitas com alunos(as), professores(as), pedagogos(as), gestores(as),	Silva (2017, p. 359 – 363) conclui, após análise das entrevistas, exemplificadas com a demonstração de alguns trechos das falas coletadas, que não há efetiva preparação dos alunos e alunas para o processo de transição de uma escola a outra, processo que, por vezes, é vivenciado de forma	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
		Lourenço da Mata e Escada. As crianças que estudam nas escolas do campo dos assentamentos do MST, nesses municípios, frequentam classes multisseriadas que comportam crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e que depois são transferidas para escolas localizadas no perímetro urbano.	pais/responsáveis e líderes do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra), além de pessoas ligadas à escola na qual as crianças ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental.	tensa pelos educandos e educandas das escolas dos assentamentos estudados. Não existe projeto específico do Setor de Educação do MST, nem por parte das redes municipais de educação que administram as escolas analisadas, nem mesmo preocupação por parte dos pais/responsáveis em relação à necessidade de orientação prévia a ser dada a seus filhos e filhas			
71	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Anos de 2010	Busca analisar livros didáticos do componente curricular de História utilizados no 6º ano do Ensino Fundamental, em escolas situadas em Tocantinópolis-TO. O livro em análise trata de um livro elaborado para o Programa Escola Ativa, que se trata de um programa do Governo Federal que busca melhorar a qualidade do ensino em classes multisseriadas, criado em 1997 e que existe até a atualidade (“Caderno de	Pesquisa bibliográfica	Conclui-se que o livro didático, feito especificamente para o contexto de escolas do campo, como é o caso do material do Programa Escola Ativa, favorece o fortalecimento da identidade camponesa e a desconstrução de estereótipos sobre o homem e mulher do campo.	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
		Ensino Aprendizagem: História”); e de outro produzido para escolas de uma forma geral (ou seja, não especificamente para escolas do campo) e que é também utilizado em escolas do campo, no contexto estudado (“Vontade de Saber História”).					
72	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Estudo histórico - década de 1990 – até década de 2010	Traz uma análise das experiências escolares de alternância no contexto brasileiro, mas especificamente dos Centros Familiares de Formação por Alternância.	Pesquisa bibliográfica.	Silva (2015) revela limitações e potencialidades desse projeto educacional, limitações relacionadas a infraestrutura; falta de maior engajamento de monitores(as) e familiares (afinal, cabe, no tempo que se passa na comunidade, aplicar o conhecimento estudado) e, em relação às potencialidades, a autora destaca o acesso à educação por comunidades que residem em localidades isoladas; a possibilidade de profissionalização do(a) educando(a), ao mesmo tempo que mantém sua relação com sua comunidade de origem, podendo ainda	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				auxiliar nas atividades produtivas; maior engajamento com os movimentos sociais; criatividade na elaboração de estratégias educacionais para a viabilização de novos espaços de aprendizagem; maior relação entre teoria e prática; evidência de uma lógica integrativa (escola e comunidade; conhecimento teórico e conhecimento técnico; formação humanista e formação profissional).			
73	UC1: Nova Guiné UC2: Tok Psin; Iri Motu, entre outras UC3: Camponesa UC4: Década 2010	Apresenta uma análise sobre dois livros para alfabetização com mensagens agrícolas para mulheres camponesas da região de Papua, em Nova Guiné, desenvolvidos em colaboração com tais mulheres e educadores(as) locais. Destaca-se que a principal estratégia dos livros é a de usar as imagens como apoiadoras da leitura.	Estudo de caso. Elaboração de diário de campo e coleta de entrevistas.	As pesquisadoras indicam, após análise de relatos sobre os livros - coletados de pessoas de algumas famílias do local e educadores(as) que tiveram contato com o material -, que os livros tiveram significativo impacto, auxiliando os(as) moradores(as) locais a pensarem sobre desenvolvimento econômico local, ao mesmo tempo que empregavam habilidades de leitura. As pesquisadoras também indicam a	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				necessidade de maiores pesquisas sobre o assunto.			
74	UC1: África do Sul UC2: Africâner, dentre outras UC3: Camponesa UC4: Década de 2010	Realiza uma análise sobre os papéis de liderança em escolas rurais. O estudo buscou compreender como essas lideranças percebem e experimentam os seus próprios trabalhos e as questões relacionadas à gestão.	Estudos de casos; Estudos etnográfico; Foram acompanhados um diretor negro e uma diretora negra em duas escolas sul-africanas, sendo realizados cinco anos de observação (em dois dias da semana, aproximadamente), constituindo, segundo a autora, uma investigação narrativa com observações etnográficas, com a elaboração de diário de campo.	A pesquisadora (SMIT, 2017) conclui, por meio da contribuição dos(as) autores(as) selecionados(as), que a diretora e diretor, que se configuraram como sujeitos de sua pesquisa, migram de um discurso inicial de esperança para um discurso de desespero e resignação, frente a tantos problemas educacionais e sociais vivenciados, que podem, segundo Smit, levar à paralisia. A autora também verifica que a liderança não se trata apenas de uma característica inerente à pessoa, embora nos casos estudados o papel de liderança tenha relação, principalmente, com características pessoais, mas sim como habilidade que pode se constituir por meio de processo de formação. A liderança caracteriza-se, principalmente, segundo Smit, pela habilidade em relacionar-se com os(as)	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				outros(as), relacionando-se mais diretamente aos modos de ser (com habilidades relacionadas, por exemplo, a atendimento, colaboração, visão estratégica, intuição e até mesmo coragem), do que às habilidades de execução de tarefas (SMIT, 2017, p. 14). Nesse sentido, a pesquisadora recomenda a realização de aprofundamento dos estudos sobre liderança e trabalho emocional em contextos rurais, a fim de que linhas de formação em liderança em espaços educacionais rurais sejam, possivelmente, delineadas e aplicadas.			
75	UC1: Suíça UC2: Várias UC3: Camponesa UC4: Década de 2010	Apresenta uma reflexão sobre a questão das turmas multisseriadas em escolas rurais da Europa (Áustria, Finlândia, Espanha e Suíça), realizada por meio da análise de artigos selecionados, que abordam o tema da	Pesquisa bibliográfica.	Como destaque a uma das pesquisas apresentadas, a de Smit <i>et al.</i> (2015), apresentam-se programas curriculares e planos de atividades individualizados no contexto de turmas multisseriadas em escolas rurais, elaborados com planejamento do(a) docente responsável e depois	Não se pôde depreender.	Não.	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
		multisséries nos países elencados.		orientado e supervisionado por esse(a) professor(a), contendo atividades individuais e em grupo. Esse fato contribui para o desenvolvimento individual, fazendo com que o fato dos alunos e alunas estarem em turmas multisseriadas não atrapalhe as suas aprendizagens. Nessa metodologia verificada, os alunos e alunas são incentivados a terem maior responsabilidade sob as suas aprendizagens, com estratégias de “auto e hetero-avaliação” (SMIT; HYRY-BEIHAMMER; RAGGL, 2015, p. 06). Tais estratégias colaboram para uma escolarização compatível a de outras escolas, localizadas em áreas urbanas.			
76	UC1: Brasil UC2: Portuguesa UC3: Camponesa UC4: Década de 2010	Apresenta uma análise sobre a relação entre o Movimento dos/as Pequenos/as Agricultores/as (MPA) e a Educação do Campo.	Estudo de caso; Entrevista com um militante do movimento social em estudo.	O estudo revela que, mesmo o movimento social tendo consciência e engajamento na luta pela transformação social, sendo importante promotor da educação campesina, essa modalidade	Materialismo Histórico.	Não.	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				educacional pouco colabora para a promoção de um tipo de educação que colabore para a ruptura com as estruturas opressoras do capitalismo.			
77	UC1: EUA UC2: Inglesa UC3: Camponesa UC4: Década de 2010	Realiza uma reflexão sobre como colocar em prática, no contexto escolar, os cinco padrões temáticos de Gregory Smith (2002) ²⁵⁰ , um dos autores que discorrem sobre a educação baseada no lugar, que, por sua vez, como explicam as autoras, apoia-se em Dewey (1938/1997) ²⁵¹ , na teoria da aprendizagem construtivista, atrelando-a a teoria da ação consciente do território de Gruenewald (2003) ²⁵² , conciliada, ainda, a outras teorias.	Pesquisa bibliográfica.	Os padrões temáticos de Smith (2012), segundo as pesquisadoras, são: estudos culturais, estudos da natureza, solução de problemas do mundo real, oportunidades de estágio e empreendedorismo e indução ao processo comunitário (SZABO; GOLDEN, 2016). Assim, o artigo faz indicações bibliográficas aos/às educadores/as, de atividades que possam desenvolver um amplo senso sobre os territórios e suas especificidades em suas aulas, valorizando as identidades das crianças, de suas famílias e os territórios	Educação baseada no Lugar; Construtivismo; Entre outros.	Sim.	E2

²⁵⁰ SMITH, G.; SOBEL, D. **Place- and Community-based Education in Schools**. New York City, NY: Routledge. 2010.

²⁵¹ DEWEY, J. **Experience and education**. New York City, NY: Touchstone. 1938/1997.

²⁵² GRUENEWALD, D. Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. **American Educational Research Journal**, v. 40, n. 3, p. 619–654. 2003. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3699447>.

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
		Para colocar tal educação em prática, as pesquisadoras propõem a literatura infantil, apresentando uma lista de livros para uso no ensino fundamental e médio, em língua inglesa.		que habitam e conferindo a elas também a capacidade de, por meio do (re)conhecimento de seu próprio território, poder conhecer os contextos globais.			
78	UC1: Colômbia UC2: Castelhana e outras UC3: Camponesa e urbana UC4: Década de 2010	Apresenta uma pesquisa sobre as potencialidades e debilidades do contexto escolar rural em relação ao contexto escolar urbano, por meio das impressões de docentes, coordenadores(as) e diretores(as).	A consulta deu-se por meio de entrevistas com 434 educadores(as), que constituíram a amostra para análise, sendo pertencentes a 89 instituições educativas diferentes, das zonas rural e urbana da localidade abrangida; fez-se uso de “técnica del juicio de expertos” para tratamento dos dados (TORRES; BONILLA, 2015).	Os principais resultados revelaram maiores potencialidades educacionais no âmbito rural, apresentando uma visão positiva dos(as) educadores(as) em relação, até mesmo, às turmas multisseriadas, como oportunidade de desenvolvimento das relações interpessoais e troca de saberes. No entanto, também apontam para um inadequado fator de homogeneização do setor educacional rural em relação à necessária abordagem sobre as diversas ruralidades, assim como também se verifica maior carência em formação docente aos/as	Não se pôde depreender.	Não.	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
				professores(as) das escolas rurais.			
79	UC1: Peru UC2: Castelhana e outras UC3: Camponesa UC4: Década de 2010	Busca apresentar as formas pelas quais se manifestam o envolvimento parental de responsáveis por alunos e alunas na educação escolar em zonas rurais e os fatores associados a essa participação.	O trabalho de coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas com familiares dos(as) estudantes, docentes, diretores(as) de escolas e um diretor de uma unidade de gestão educacional local da região de “La Libertad”, no Peru, somando-se 46 entrevistas coletadas em 06 escolas de diferentes bairros dessa província. Foi elaborado um guia estruturado de perguntas, construído com a colaboração dos(as) entrevistados(as) - alguns colaboradores(as) auxiliaram na revisão das perguntas da entrevista, a fim de que se adequassem às especificidades de	Concluiu-se que os principais fatores associados a participação parental nas comunidades analisadas estão relacionados à busca por melhores condições de vida dos(as) responsáveis para seus filhos e/ou filhas, ou seja, a busca pela profissionalização das crianças e jovens parece ser o objetivo principal para que os(as) responsáveis participem da vida escolar dos(as) educandos(as). Em relação aos fatores dificultadores para o pouco ou nenhum acompanhamento dos(as) responsáveis na escolarização dos(as) alunos(as), a pesquisa aponta a ausência de domínio dos conteúdos escolares por parte dos(as) responsáveis e seus baixos níveis de escolaridade, além da falta de perspectiva em relação a melhora no estilo de vida.	Não se pôde depreender.	Não	E0

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
			cada comunidade escolar abordada.				
80	UC1: EUA UC2: Inglesa UC3: Camponesa UC4: Década de 2010	Apresenta um estudo sobre o conceito de “Pedagogia Rural”.	Estudo teórico conceitual.	As autoras defendem a ideia de que a “Pedagogia Rural” precisa ser entendida com base na problemática das formas de definição do rural e dos modos de “ser rural”, levando em consideração aspectos como os limites geográficos, recursos ou a falta deles, entre outros fatores, conectados à ideia de uma ciência sobre o rural, que é definida com indicadores e, essa compreensão precisa se dar com base no entendimento do “rural” interligado a outros espaços. Portanto, para as autoras, a “Pedagogia do Rural” não está ligada somente à ideia do que o(a) educador(a) “traz” na ação docente para o contexto rural, mas ao que esses espaços trazem consigo e às posições e ideias que lhes são atribuídos.	Não se pôde depreender.	Não	E0
81	UC1: EUA UC2: Inglesa	Trata de um estudo de caso sobre como	O estudo foi realizado em uma pequena	As autoras apresentam indicações de textos	Alfabetizações e Letramentos Rurais;	Sim	E2

Continuação

Nº	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Procedimentos Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	UR: Escala de Variação:
	UC3: Camponesa UC4: Década de 2010	professores(as) podem atuar na conexão da aprendizagem, com a valorização e desenvolvimento do senso crítico em relação à comunidade onde moram.	comunidade rural da região de “Midwest” (EUA), tendo três professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental como participantes. Destaca-se que as professoras viviam no meio rural e estavam há longa data na unidade escolar onde atuavam. Para a obtenção dos dados, foram realizadas entrevistas participantes, observação em sala de aula (em 15 momentos) e análise de documentos da escola, com foco no programa de leitura.	literários para explorar as noções de identidade e território rural, tendo em vista que as professoras que se configuraram como sujeitos da pesquisa, embora tivessem fortes vínculos com o contexto local rural, preferiram fazer uso do chamado “currículo comercial”, ao invés de utilizar seus conhecimentos para usar a literatura que se presta a explorar a experiência rural. Waller e Barrentine (2015, p. 11, tradução nossa) concluem que “Quando os(as) alunos(as) são orientados(as) a entrelaçar sua comunidade com o texto, não apenas a relevância do texto aumenta, mas também a relevância da comunidade” ²⁵³ .	Educação baseada no lugar.		

²⁵³ Texto original: When students are guided to interweave their community with text, not only is the relevance of text increased, but so is the relevance of community.

N°	UC: Unidades de Contexto	UR: Assunto(s) principal(is):	UR: Metodológicos:	UR: Principais Contribuições:	UR: Principal(is) vertente(s) teórica(s):	UR: Base dialógica?	Conclusão
							UR: Escala de Variação:
82	UC1: Canadá UC2: Inglesa; Francesa UC3: Camponesa e Urbana UC4: Década de 2010	Tem como objetivo pensar como colocar em práticas as teorias acerca da educação baseada no lugar em prática, por meio da literatura infantil.	A pesquisadora define o estudo como “autoetnográfico”, pois analisa uma experiência que ela própria realizou como professora e que foi feita em uma escola primária, localizada no interior de uma cidade canadense. O trabalho constitui-se na leitura e discussão, com uma turma de alunos(as), de livros de literatura infantil que tinham como cenário o campo.	A pesquisadora pôde verificar, por meio das experiências vivenciadas e narrativas dos(as) alunos(as) coletadas, que o diálogo acerca das obras literárias escolhidas puderam ampliar as noções sobre o espaço das crianças, fazendo-as refletirem sobre questões ambientais e sobre identidade cultural.	A pesquisadora tem como referência a ideia de Dewey (1988) ²⁵⁴ e também tem como base o construtivismo social, referenciando-se a autores como Vygotsky (1978) ²⁵⁵ , Haberman (1991) ²⁵⁶ , Freire (1972) ²⁵⁷ , Kukla (2000) ²⁵⁸ e se baseia, ainda, nos estudos da Educação Baseada no Lugar, aportando-se a autores como Bowers (2001) ²⁵⁹ , Gruenewald (2003) ²⁶⁰ , Graham (2007) ²⁶¹ , Gruenewald e Smith (2008) ²⁶² , entre outros(as).	Sim	E3

Fonte: Própria autora (2020).

²⁵⁴ DEWEY, J. Experience and education. *In*: BOYDSTON, J.A. **John Dewey the later works 1925–1953**, 13: 1938–1939, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. 1988. p. 1–62.

²⁵⁵ VYGOTSKY, L. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

²⁵⁶ HABERMAN, M. The pedagogy of poverty versus good teaching. **Phi Delta Kappa**, v. 73, n. 4, p. 290–94. 1991.

²⁵⁷ FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. Harmondsworth: Penguin. 1972.

²⁵⁸ KUKLA, A. **Social constructivism and the philosophy of science**. New York: Routledge. 2000.

²⁵⁹ BOWERS, C.A. **Educating for eco-justice and community**. Athens: The University of Georgia Press. 2001.

²⁶⁰ GRUENEWALD, D.A. The best of both worlds: A critical pedagogy of place. **Educational Researcher**, v. 32, n. 4, p. 3–12. 2003.

²⁶¹ GRAHAM, M.A. Art, ecology and art education: Locating art education in a critical placebased pedagogy. **Studies in Art Education**, v. 48, n. 4, p. 375–92. 2007.

²⁶² GRUENEWALD, D.A. Place-based education: Grounding culturally responsive teaching in geographical diversity: Local diversity. *In*: GRUENEWALD, D.A.; SMITH, G.A. **Place-based education in the global age**, ed. New York, NY: Lawrence Erlbaum. 2008. p. 137–154.

APÊNDICE D – Contribuições apresentadas pelos artigos do grupo amostral principal, com base nas estratégias pedagógicas para a educação do campo indicadas por cada um

Quadro 02 - Contribuições apresentadas pelos artigos do grupo amostral principal, com base nas estratégias pedagógicas para a educação do campo indicadas por cada um.

Continua

Nº	UC: Unidades de contexto	Unidades de Registro	
		UR: Estratégias Citadas	UR: Campos Teóricos
AI01	UC1: EUA; UC2: Língua Inglesa; UC3: Norte-americana; UC4: Anos 2000.	Fazer uso de reflexão colaborativa; Fazer uso dos estudos da educação baseada em projetos; Fazer uso de teorias que possam expandir os conhecimentos históricos e culturais sobre as práticas linguísticas locais.	Educação Baseada no Lugar; Educação Baseada em Projetos; Ensino Colaborativo; Pedagogia Crítica.
AI06	UC1: Austrália; UC2: Língua Oficial – Inglesa; UC3: Camponesa e indígena; UC4: Década de 1990 ao contexto atual.	Fazer uso de ensino regular vinculado ao ensino técnico sobre práticas agrícolas, atendendo às demandas locais, tendo em vista que as questões de identidade precisam se relacionar com as práticas de trabalho locais.	Educação Baseada no Lugar.
AI09	UC1: EUA; UC2: Inglesa; UC3: Estudo bibliográfico (camponesa); UC4: 1910-2015.	Abordar aspectos sobre as especificidades dos territórios rurais, na teoria e na prática, de forma ampla e crítica, não somente ligada às questões geográficas, mas também econômicas, culturais etc.	Interacionismo simbólico.
AN12	UC1: Brasil; UC2: Portuguesa; UC3: Camponesa; UC4: Anos 2000.	Abordar o “trabalho” como princípio educativo; Fazer uso do conhecimento tradicional atrelado ao conhecimento técnico-científico; Abordar os conteúdos de forma interdisciplinar.	Não anunciada, mas identificou-se o uso de autores de primeira linha de base dialógica, como Lev Vygotsky e Paulo Freire, com citações diretas.
AI15	UC1: EUA; UC2: Inglesa; UC3: Camponesa; UC4: Anos 2000.	Adotar trabalho pedagógico com histórias orais.	Educação Baseada no Lugar.

Continuação

Nº	UC: Unidades de contexto	Unidades de Registro	
		UR: Estratégias Citadas	UR: Campos Teóricos
AI16	UC1: EUA; UC2: Inglesa; UC3: Camponesa; UC4: Anos 2000.	Fazer uso dos estudos sobre alfabetização e letramento da pesquisadora Deborah Brandt, a qual defende a ideia de que nossas maneiras de sermos alfabetizados(as) tornam-se partes definidoras de quem somos como pessoas e grupos. Assim, a alfabetização assume um tipo de materialidade porque é identificativa.	Alfabetizações e Letramentos Rurais.
AI17	UC1: EUA; UC2: Inglesa; UC3: Camponesa; UC4: Anos 2000.	Abordar as práticas discursivas rurais.	Alfabetizações e Letramentos Rurais.
AI18	UC1: Canadá; UC2: Inglesa; UC3: Camponesa; UC4: Anos 2000.	Fazer uso dos estudos da antropologia e sociologia rural.	Alfabetizações e Letramentos Rurais; Educação Baseada no Lugar.
AN19	UC1: Brasil; UC2: Portuguesa; UC3: Camponesa; UC4: Anos 2000.	Elaborar/adotar material didático específico para educandos(as) rurais, os quais abordem aspectos e demandas do contexto local; Elaborar/adotar material didático específico para formação de professores(as) de contextos rurais; Construir coletivamente as propostas pedagógicas (Estado; Universidade e Movimentos Sociais).	Não anunciada, mas faz uso de estudos freirianos, com citações diretas.
AN21	UC1: Brasil; UC2: Portuguesa; UC3: Camponesa; UC4: Anos 2000.	Fazer uso da educação de base freiriana.	Estudos freirianos.

Continuação

Nº	UC: Unidades de contexto	Unidades de Registro	
		UR: Estratégias Citadas	UR: Campos Teóricos
AI23	UC1: Colômbia; UC2: Castelhana; UC3: Camponesa; UC4: Anos 2000.	Usar o Método Paulo Freire para o trabalho com oralidade, na perspectiva do desenvolvimento da capacidade argumentativa e crítica.	Pedagogia Crítica.
AI24	UC1: EUA; UC2: Inglesa; UC3: Camponesa; UC4: Anos 2000.	Mapear o contexto do território (verificando as práticas de letramento já existentes, as histórias, especificidades e demandas/problemáticas locais e suas relações com as problemáticas mundiais); Criar e/ou fortalecer o público leitor local, por meio do desenvolvimento das capacidades retóricas daquela população, fazendo circular textos e práticas discursivas que retomem às identidades locais, conectadas às demais identidades globais, com uso de diálogo coletivo e democrático; Ajudar a pensar em como os conhecimentos sobre a linguagem podem auxiliar a solucionar problemas reais.	Pedagogia Crítica (Ênfase nos estudos freirianos); Educação Baseada no Território; Alfabetizações e Letramentos Rurais.
AI29	UC1: EUA; UC2: Inglesa; UC3: Camponesa; UC4: Anos 2000.	Explorar o estudo sobre espaço na literatura, por meio de textos que possibilitem pensar o território dos(as) educandos(as) e outros (realizando o movimento do local para o global ou vice-e-versa).	Fenomenologia; Educação Baseada no Lugar.
AN30	UC1: Brasil; UC2: Portuguesa; UC3: Camponesa; UC4: Anos 2000.	Trabalhar sobre a interculturalidade no campo	Não anunciada, mas Paulo Freire é um dos autores referenciados.
AN31	UC1: Brasil; UC2: Portuguesa; UC3: Camponesa; UC4: 2016.	Dialogar com os movimentos sociais; Estudar sobre conhecimentos tradicionais conectados aos estudos científicos.	Ecologia dos Saberes. Paulo Freire é um dos(as) autores(as) citados(as).

Continuação

Nº	UC: Unidades de contexto	Unidades de Registro	
		UR: Estratégias Citadas	UR: Campos Teóricos
AI32	UC1: Austrália; UC2: Inglês; UC3: Geral; UC4: Anos 2000.	Realizar atividades ao ar livre (reconhecimento e exploração das potencialidades pedagógicas do território); Realizar atividades com horta e jardim escolar; Realizar atividades que explorem a geografia do espaço onde a escola está e seu entorno, como atividades que podem estar inseridas em diferentes componentes curriculares.	Educação Baseada no Lugar.
AI33	UC1: EUA; UC2: Inglesa; UC3: Urbana e Camponesa; UC4: Anos 2000.	Fazer uso da Alfabetização Crítica, por meio da abordagem de questões sobre identidade e raça.	Pedagogia Crítica.
AI34	UC1: EUA; UC2: Inglesa; UC3: Urbana e Camponesa; UC4: Anos 2000.	Distribuir livros e criar bibliotecas gratuitas em espaços escolares e não escolares.	Educação Baseada no Lugar.
AI35	UC1: Austrália; UC2: Inglesa; UC3: Geral; UC4: Anos 2000.	Trabalhar por meio de atividades etnográficas junto às famílias, a fim de se conhecer a cultural local; Fazer uso de atividades sobre letramento vernacular; cultura popular; Fazer uso de temas geradores.	Estudos bourdianianos (referência à obra do Pierre Bourdieu); Educação Baseada no Lugar; Pedagogia Crítica.
AN38	UC1: Brasil; UC2: Portuguesa; UC3: Não definido; UC4: Anos 2000.	Usar a comunidade como espaço educativo; Fazer uso do “trabalho” como princípio educativo.	Coexistência da contribuição de autores de diferentes perspectivas teóricas, como Karl Marx e Friedrich Engels, Boaventura de Souza Santos, Paulo Freire, dentre outros(as).
AI44	UC1: EUA; UC2: Inglesa;	Fazer uso das tecnologias para superar o fator das distâncias, fazendo uso, por exemplo, de visitas virtuais;	Educação Baseada no Lugar.

Continuação

Nº	UC: Unidades de contexto	Unidades de Registro	
		UR: Estratégias Citadas	UR: Campos Teóricos
	UC3: Camponesa; UC4: Anos 2000.	Fazer uso de “literatura culturalmente relevante”; Fazer uso de atividades que possibilitem estabelecer a conexão entre casa, escola, comunidade e mundo.	
AN46	UC1: Brasil; UC2: Portuguesa; UC3: Camponesa; UC4: Anos 2000.	Trabalhar com a diversidade da população camponesa, relativo ao mundo do trabalho (coletivo, cooperativo, individual, semicoletivo, assalariado, autônomo, mutirão etc.); organização política (associações, movimentos organizados, sindicatos etc.); organização social (festividades, atividades comunitárias, dentre outras); Reconhecer a história e a memória das comunidades, com o resgate de histórias, brincadeiras, cantigas, entre outras práticas sociais e culturais; Fazer uso de atividades sobre a cultura e folclore local; Fazer uso de atividades com biografias locais.	Estudos freirianos; Estudos do filósofo Boaventura de Souza Santos.
AI51	UC1: Canadá; UC2: Inglesa; UC3: Indígena; UC4: Anos 2000.	Realizar imersão no contexto, ou seja, conhecer as ideias, histórias e interesses locais; Examinar as mensagens políticas por trás dos materiais com os quais se ensina e convidar os alunos e alunas a fazerem o mesmo; Fazer uso de atividades que possibilitem pensar as identidades e demandas locais, como produzir documentários, criar livros e oficinas de música.	Alfabetização-Letramento Crítico; Educação Baseada no Lugar.
AI61	UC1: EUA; UC2: Língua Inglesa; UC3: Camponesa; UC4: Anos de 2010.	Fazer uso de atividades com base em tecnologias, como escrever diariamente um blog, conversar pelo Skype com pessoas de outros países, ver e elaborar vídeos de notícias sobre a escola e se corresponder por e-mail; Utilizar as tecnologias para que possam promover experiências que os(as) educandos(as) não teriam em condições normais, dado às dificuldades de deslocamento.	Alfabetizações e Letramentos Rurais.
AI69	UC1: Suécia; UC2: Sueco; UC3: Camponesa; UC4: Anos de 2010.	Criar livro didático com base na cultura local, de forma colaborativa, como alternativa ao livro institucional	Educação Baseada no lugar.
AI77	UC1: EUA; UC2: Inglesa;	Fazer uso de literatura culturalmente relevante; Abordar atividades de estudos da natureza;	Educação Baseada no Lugar; Construtivismo;

Continuação

Nº	UC: Unidades de contexto	Unidades de Registro	
		UR: Estratégias Citadas	UR: Campos Teóricos
	UC3: Camponesa; UC4: Década de 2010.	Abordar atividade que possam promover estudos sobre demandas locais; Abordar atividades que promovam empreendedorismo local.	Entre outros.
AI81	UC1: EUA; UC2: Inglesa; UC3: Camponesa; UC4: Década de 2010.	Abordar atividades que possibilitem realizar estudos de “texto-para-texto”, “texto-para-mundo” e “texto-para-si mesmo”, com atividades que promovam reflexões textuais sobre aspectos da produção discursiva individual, local e global (e vice-e-versa); Fazer uso de “conexões baseadas no território”, na perspectiva de que o aluno e aluna possam refletir sobre sua própria relação com o meio onde vivem; Fazer uso de literatura que se presta a explorar a experiência rural.	Alfabetizações e Letramentos Rurais; Educação baseada no Lugar.

N°	UC: Unidades de contexto	Unidades de Registro	
		UR: Estratégias Citadas	UR: Estratégias Citadas
AI82	UC1: Canadá; UC2: Inglesa; Francesa; UC3: Camponesa e Urbana; UC4: Década de 2010.	Fazer uso de livros de literatura que tenham como cenário o campo.	Dewey (1988) ²⁶³ ; Vygotsky (1978) ²⁶⁴ , Haberman (1991) ²⁶⁵ , Freire (1972) ²⁶⁶ , Kukla (2000) ²⁶⁷ ; Educação Baseada no Lugar (aportando-se a autores como Bowers (2001) ²⁶⁸ , Gruenewald (2003) ²⁶⁹ , Graham (2007) ²⁷⁰ , Gruenewald e Smith (2008) ²⁷¹) e faz uso, também, de autores(as) que dissertam sobre o uso da literatura na sala de aula.

Fonte: Própria autora (2020).

²⁶³ DEWEY, J. Experience and education. In: BOYDSTON, J.A.; **John Dewey the later works 1925–1953**, Jo Ann Boydston, 13: 1938–1939, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. 1988. p. 1–62.

²⁶⁴ VYGOTSKY, L. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

²⁶⁵ HABERMAN, M. The pedagogy of poverty versus good teaching. **Phi Delta Kappa**, v. 73, n. 4, p. 290–94. 1991.

²⁶⁶ FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. Harmondsworth: Penguin. 1972.

²⁶⁷ KUKLA, A. 2000. **Social constructivism and the philosophy of science**. New York: Routledge. 2000.

²⁶⁸ BOWERS, C.A. **Educating for eco-justice and community**. Athens: The University of Georgia Press. 2001.

²⁶⁹ GRUENEWALD, D.A. The best of both worlds: A critical pedagogy of place. **Educational Researcher**, v. 32, n. 4, p. 3–12. 2003.

²⁷⁰ GRAHAM, M.A. Art, ecology and art education: Locating art education in a critical placebased pedagogy. **Studies in Art Education**, v. 48, n. 4, p. 375–92. 2007.

²⁷¹ GRUENEWALD, D.A. Place-based education: Grounding culturally responsive teaching in geographical diversity: Local diversity. In: GRUENEWALD, D.A.; SMITH, G.A. **Place-based education in the global age**, Psychology Press. New York, NY: Lawrence Erlbaum. p. 137–54. 2008.