

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN

CAMPUS AVANÇADO DE PATU – CAP

DEPARTAMENTO DE LETRAS – DL

CURSO DE LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

FRANCINETE ALVES FERREIRA

LEITURA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

PATU

2017

FRANCINETE ALVES FERREIRA

LEITURA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Monografia apresentada ao Departamento de Letras do *Campus* Avançado de Patu – CAP, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas.

Orientadora: Prof. Ma. Maria do Socorro dos Santos.

PATU

2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

F383I Ferreira Alves, Francinete
Leitura e Educação do Campo: Concepções e Práticas Docentes. / Francinete Ferreira Alves. - Patu-RN, 2017. 52p.

Orientador(a): Profa. M^a. Maria do Socorro dos Santos.
Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas)).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Educação do Campo. 2. Leitura. 3. Concepções. 4. Prática Docente. I. Santos, Maria do Socorro dos. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

FRANCINETE ALVES FERREIRA

LEITURA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Monografia apresentada ao Departamento de Letras do *Campus* Avançado de Patu (CAP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – (UERN) como requisito obrigatório como obtenção do título de licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas.

Aprovada em ____/____/2017.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Maria do Socorro dos Santos
Orientadora CAP/UERN

Profa. Ma. Suenyra Nobrega Soares
1ª Examinadora CAP/UERN

Profa. Ma. Larissa Cristina Viana Lopes
2ª Examinadora CAP/UERN

PATU

2017

A meus irmãos Francinaldo, Francimar, Francisco, Damião, Daniel e Denildo que não receberam incentivos à leitura, mas que leem o mundo. Os quatro primeiros não tiveram tempo para ler um livro por prazer e aprender a gostar de ler, eles descobriram a importância da leitura e dos cálculos matemáticos vendendo picolé nas ruas para ajudar na renda familiar; os dois últimos não vivenciaram experiências nas ruas, porém ficaram apenas à disposição da escola a ensinar o que é leitura.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Lembro-me como se fosse hoje, do primeiro dia em que cheguei ao *Campus* Avançado de Patu – CAP para trilhar minha trajetória acadêmica e alcançar a realização desse sonho. Um sonho que já tinha sido interrompido por motivos pessoais e que Deus me concedeu uma segunda chance. Por isso, aqui faço meus agradecimentos.

A Deus, por a cada instante me fortalecer, não me desamparar, por me livrar de todos os perigos nas estradas e principalmente por permitir acreditar em minha capacidade;

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado de Patu – CAP, que acolher-me com muita alegria e proporcionou-me subsídios necessários para minha formação profissional, pessoal e humana;

A minha mãe, Rita Ferreira Alves, pelo amor e a educação que me deu. Ela foi a primeira pessoa que me ensinou as primeiras letras e a contação de histórias, as tais hoje tento recontá-las para meu filho, pois ela própria não pode mais realizar essa atividade de leitura tão prazerosa, porque o Alzheimer bateu na porta do seu destino;

A meu pai, José Alves Neto (*in memoriam*), por acreditar e me orientar que a educação permite o sujeito a fazer melhores escolhas na vida;

A meu filho, Ruan Alves Ferreira, por ser a minha maior alegria, meu amor incondicional;

A meu esposo, Edmilson Ferreira, que me ajudou em todos os momentos que precisei, deu-me forças, incentivo e foi compreensivo todas as vezes que estive ausente;

A meus familiares e amigos pelo carinho e o apoio;

A Viviane, Maria do Socorro, Carla, Cristina e Pequena, durante essa caminhada acadêmica foram elas que ficaram na minha casa e cuidaram do meu filho, da minha mãe, de meu esposo, de tudo. Graças a elas sobrava um tempinho para estudar e trabalhar;

A minha orientadora que é uma pessoa admirável e amiga, Ma. Maria do Socorro dos Santos, por me sentir segura e transparente nas orientações e nas dificuldades enfrentadas durante a construção desse trabalho. Obrigada pela presença constante e pela paciência.

A todos os professores com seus ensinamentos me proporcionaram o conhecimento, em especial agradeço as professoras Ma. Larissa Cristina Viana Lopes e Ma. Suenyra Nobrega Soares por aceitarem o convite de participarem da banca e colaborar com este trabalho.

Aos colegas do curso pelos momentos de alegrias, dificuldade e vitórias compartilhadas. Em especial a Leane, Luana, Jacinto e João pela amizade construída os quais considero como irmãos. Grata a Deus por conhecer pessoas como vocês.

A Thaisa Gabriella uma colega que foi muito companheira, compartilhamos conhecimento, angústia, ansiedade, alegria, durante o processo de construção desse trabalho;

A todos que fazem a Escola Estadual de Ensino Fundamental Fábio Mariz Maia, na qual realizamos nossa pesquisa de campo pela abertura e acolhida para que realizássemos nosso estudo empírico, especial a professora e aos alunos do 9º ano dessa instituição colaboradores para que esse trabalho fosse construído.

A Gislaine que trabalha na xerox, pelo compromisso de realizar seu trabalho preparando os materiais didáticos e ainda tem tempo para fazer amizades com os universitários esbanjando alegria.

Enfim, a todos que de forma direta ou indireta, contribuíram para que eu pudesse subir a mais um degrau do saber.

O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes.

(Cora Coralina)

Só quem conhece a magia da leitura pode dizer que sabe realmente ler, porque falar que sabe ler apenas por ter aprendido é como comer apenas para ficar vivo.

(Joakim Antonio)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar as concepções e prática docente no ensino de leitura numa turma de 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Fábio Mariz Maia, zona rural do município de Catolé do Rocha/PB. Busca-se entender como é desenvolvido o ensino de leitura na Escola do Campo, desvelando os principais desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Para isso realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativa, baseada nas ideias de Denzin e Lincoln (2006). As reflexões pautaram-se em estudos realizados por teóricos como: Martins (2006), Freire (1989), Kleiman (2002), Garcia; Bufrem; Gehrke (2016), e documentos de amparo legal como os PCN's (1997), Diretrizes Operacionais por uma Educação Básica no Campo (2013), entre outros. O *corpora* de nossa análise foi constituído de uma entrevista com a professora e observações de aulas da disciplina de Língua Portuguesa. O estudo aponta que a leitura vai além do domínio da decodificação de sinais gráficos. É um processo de compreensão e de construção de significados. No que se refere ao ensino de leitura e a Escola do Campo, deve estar ancorado às especificidades da Educação do Campo referenciadas pelas Diretrizes Operacionais por uma Educação Básica no Campo, além da importância do professor conhecer e utilizar as ferramentas apropriadas para o ensino de leitura, oportunizando o aluno do campo a conhecer o mundo a partir de seu próprio mundo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Leitura. Concepções. Prática Docente.

This academic paper aims to investigate conceptions and teaching practice on the teaching of reading in a 9th grade class of the Fábio Mariz Maia State Elementary School, in a rural area of the town of Catolé do Rocha/PB. It seeks to understand how the teaching of reading is developed in the School of the Countryside. Disclosing the main challenges faced in the teaching-learning process of reading. Thus, a qualitative research was carried out, based on the ideas of Denzím and Lencoem (2006). The reflections were based on studies carried out by theorists such as: Martins (2006), Freire (1989), Kleiman (2002), Garcia; Brufem; Gehrke (2016), and legal protection documents such as the PCN's (1997), Operational Guidelines for a Basic Education in the Countryside (2013), among others. The corpora of our analysis was constituted of an interview with the teacher and observations of the Portuguese Language classes. The study points out that reading goes beyond the realm of decoding graphic signals. It is a process of understanding and constructing meanings. With regard to the teaching of reading in the School of the Countryside, it must be anchored to the specifics of the Countryside Education referenced by the Operational Guidelines for a Basic Education in the Countryside, in addition to the importance of the teacher to know, and to use the appropriate tools for teaching reading, giving the student from the countryside the opportunity to know the world through his or her own world.

Keywords: Countryside Education. Reading. Concepts. Teaching Practice.

LISTA DE SIGLAS

CAP – Campus Avançado de Patu
CEB – Câmara de Educação Básica
CGPLI - Coordenação-Geral do Livro
CNE - Conselho Nacional de Educação
ENERA - Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPT - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
GO – Goiás
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MST - Trabalhadores Rurais Sem Terra
PB - Paraíba
PCN"s – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAI – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PNLD Campo - Programa Nacional do Livro Didático do Campo
Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Projovem Campo – Programa Nacional de Inclusão de Jovens na Modalidade Campo
Pronacampo - Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RN – Rio Grande do Norte
UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	Questão que pauta a pesquisa.....	15
1.2	Metodologia e o trabalho de campo.....	18
1.3	Apresentação dos capítulos.....	19
2	LEITURA E LEITORES NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO.....	21
2.1	Da Educação do Rural à Educação do Campo: aspectos históricos.....	21
2.2	O QUE É LER? Concepção de alguns autores.....	26
2.3	O livro didático como recurso de leitura para o aluno do campo.....	29
2.4	O desafio de ensinar a ler: a prática pedagógica docente e a leitura do aluno do campo.....	32
3	LEITURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA DO CAMPO.....	36
3.1	“Leitura para mim é transmissão de conhecimento”: concepções da professora.....	36
3.2	Prática docente e o ensino da leitura para o aluno da escola do campo.....	39
3.3	A Leitura como desafio cotidiano na Educação do Campo.....	45
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
	REFERÊNCIAS.....	40
	APÊNDICE	

1 INTRODUÇÃO

SUMÁRIO

*Por favor, ensine-me!
Eu quero poder entrar no livro por minha própria conta...*

(RUBEM ALVES, 2002, p. 42)

O Brasil é considerado um país de origem agrária, porém, no que se refere à educação para os sujeitos do campo, se apresenta num contexto de esquecimentos, a começar pelos documentos constitucionais de 1824 e 1891. Ao longo da história é posta como estado de renegação, por um lado, pelos dirigentes e, por outro, pelos resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (CRAVEIRO e MEDEIROS, 2013).

De acordo com a Resolução CEB/CNE nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, esta:

[...] compreende a educação básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (CRAVEIRO, 2008, p. 1).

A iniciativa da criação das escolas rurais partiu da indiferença da elite brasileira, a partir da década de 60, período em que estava preocupada com o elevado índice de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos. A educação rural foi implantada pelo Estado na tentativa de controlar o fluxo migratório para a cidade. Apesar do êxodo rural nas últimas décadas, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que ainda há muitas¹ pessoas que vivem no campo. Quanto à educação do campo, é apontada como precária e desigual se comparada à educação da cidade. São muitas dificuldades enfrentadas nessa modalidade, pois ainda há desigualdades educacionais historicamente construídas entre campo e cidade (HENRIQUES, et al., 2007).

O reconhecimento da necessidade e do direito de um ensino diferenciado aos moradores do campo foi uma iniciativa recente. Somente em 2001 foi promulgado o Plano Nacional de

¹ Segundo o IBGE, cerca de 5% da população nunca frequentaram a escola até o ano de 2010. No Brasil, no ano de 2014, cerca de 8,3% correspondendo a um número de 13,2 milhões de pessoas de 15 anos ou mais são analfabetos. Isso segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001), o qual estabelece entre suas diretrizes, o tratamento diferenciado para a escola rural, que começou ganhar força a partir da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Para Henriques (2007), isto implicou numa valorização dos saberes e aprendizagens dos sujeitos do campo:

O reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (HENRIQUES et al., 2007, p.17).

Foi um reconhecimento importante, porque ultrapassa a concepção de espaço geográfico, onde se busca interpretar as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos na escola. Assim, de acordo com o disposto no Art. 7º na Resolução CEB/CNE nº 2, de 28 de abril de 2008, a educação básica do campo ofertada às populações rurais é pensada da seguinte forma:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo. (CRAVEIRO, 2008, p. 2).

O direito à educação básica no lugar onde vive é algo já conquistado, as políticas públicas voltadas a essa modalidade têm contribuído significativamente. No entanto, ainda é necessário entendermos que se o público das escolas do campo vive uma realidade diferenciada do público que vive na cidade é primordial que ambos tenham suas especificidades atendidas em relação ao ensino.

No que se refere ao ensino de leitura na Educação do Campo, apresenta-se de duas maneiras: 1) essencial na formação do sujeito; 2) um dos problemas vivenciados por professores e alunos no espaço escolar, tanto pela dificuldade de trabalho didático-pedagógico, como pela falta de gosto pela leitura por parte dos alunos. Segundo Villard (1997), uma das razões que leva o aluno a não gostar de ler está associada à prática pedagógica que envolve a leitura. Esta muitas vezes afasta o aluno dos livros, o que não significa que o aluno se afaste deles por si só, pois é a maneira como a leitura tem sido cobrada – de forma mecânica: ler e

responder perguntas dos textos que contribuem para a falta de interesse e gosto à leitura pelos alunos.

Considerando o contexto da educação no campo e os processos de leitura, o presente trabalho tem como objetivo investigar concepções e prática docente no ensino de leitura numa turma de 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Fáblio Mariz Maia, zona rural do município de Catolé do Rocha/PB.

A iniciativa de realizar essa pesquisa deu-se por nós residirmos no campo e principalmente por já ter exercido a docência durante cinco anos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa escola do campo. Nesse período, foi possível averiguar as dificuldades no ensino-aprendizagem referente ao processo da leitura. Outro motivo foi perceber a carência e dificuldade de leitura durante a realização dos estágios supervisionados I e II em escola das cidades de Patu/RN e Messias Targino/RN durante o curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Patu (CAP), além de ter identificado no curso de Letras a inexistência de um componente curricular que englobe a educação do campo. Já a escolha da instituição para a pesquisa ocorreu em virtude de ser próxima à nossa residência, afinidade com a mesma e por ser a única escola do município de Catolé do Rocha/PB que oferece as séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental no campo.

Entre os estudos que se aproximam da temática estudada, foi possível encontrar: Baptista (2014) que estudou a importância da leitura na Educação do Campo e a formação do leitor, em Pato Branco, Paraná. Seu estudo teve como objeto de pesquisa um recorte da aplicação da sequência didática durante o estágio supervisionado de língua portuguesa com alunos do 1º e 2º ano do ensino médio; Barros (2014) que estudou práticas de leitura na Educação do Campo: experiências e subjetividade com sujeitos da comunidade da Gameleira da Escola Municipal Santa Ana, em Gameleira, Campina Grande/PB. Em seu estudo fez uma revisão bibliográfica e elaboração de um projeto cujo público alvo foi alunos da modalidade Educação de Jovens e adultos (EJA).

O nosso estudo se diferencia desses apresentados, pois, apesar da relevância de investigarmos sobre os fatores que implicam no processo ensino-aprendizagem da leitura na educação do campo, no que se refere às concepções e práticas docentes nas aulas de língua portuguesa no campo, esta é a primeira a ser realizada no *locus* pesquisado. Assim, evidenciamos que nossa pesquisa apresenta aspectos semelhantes em relação à modalidade de ensino por nós escolhida, temática parecida, mas ambas apresentam *corpus*, objetivos, nível de ensino e público diferenciado.

1.1 Questão que pauta a pesquisa

Vivemos numa sociedade na qual a leitura tem contribuído positivamente para os avanços linguísticos como para a socialização dos sujeitos nos seus diferentes espaços de interação. Ela proporciona autonomia, bem como caminhos para a descoberta e compreensão do mundo. No entanto, sabemos que poucas pessoas têm o gosto, o domínio e acesso à leitura em nosso país. Esta atividade deve ser iniciada na infância, pois quanto mais cedo se tem contato com a leitura mais rápido se aprende sobre os mecanismos de funcionamento da língua, tanto escrita quanto falada. A escola seja ela do campo ou da cidade, exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem da leitura. Formar bons leitores é algo que requer tempo e disposição tanto por parte do professor(a) quanto por parte do aluno(a).

De acordo com Martins (2006), ler não é apenas uma ação de codificar e decodificar letras ou palavras. É preciso que o aluno, ao ter contato com a leitura, seja capaz de dá um sentido e significação ao que lê, pois decodificar sem compreender é inútil. A leitura, portanto, ocorre quando o leitor torna-se apto a compreender a mensagem compartilhada pelo enunciador, quando passa a assumir um papel atuante – deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN's (1997), devido à concepção equivocada de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão natural dessa ação, é que a escola vem desenvolvendo um ensino de leitura ineficaz e formando leitores com dificuldades de compreender o que leem. Nesse aspecto, esse documento enfatiza que:

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. (BRASIL, 1997, p. 42).

Partindo dessa ideia, o ensino de leitura ainda é um dos problemas existentes no espaço educacional. A maneira como tem sido mediado tem deixado lacunas que devem ser observadas não apenas no componente curricular de Língua Portuguesa, mas também nos demais. Assim sendo, é preciso que o ensino da leitura seja desenvolvido de maneira planejada partindo da realidade dos estudantes, pois os alunos que se tem em sala de aula, além de

apresentarem diversos ritmos de aprendizagem, vivem em realidades diferentes no que se refere ao espaço geográfico e modo de vida.

Se as realidades dos alunos divergem, então o ensino também precisa se modificar em relação à leitura. O ensino de leitura no campo se difere do ensino da cidade não pelo fato de que os sujeitos que vivem no campo sejam menos capacitados, mas pelo direito que eles têm de serem educados no lugar onde vivem. Todos têm direito a uma educação que leve em consideração os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social de cada um. Nesta perspectiva, no que diz respeito à educação do campo, esse ensino deve ser pautado com base nas vivências e modo de vida da população rural. De acordo com Freire (1989), o que se pretende não é fazer uma compreensão profunda a respeito da realidade, mas estimular a capacidade crítica dos alunos enquanto sujeitos do conhecimento e proporcionar novos desafios a partir do que eles já conhecem.

Atualmente existem políticas públicas educacionais voltadas ao campo, tais como: o *Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)*, cuja uma de suas ações é distribuir materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo, os quais proporcionam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada e significativa para os alunos do campo; *O Projovem Campo – Saberes da Terra* que oferece qualificação e profissionalização aos estudantes do campo de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental; *O Programa Escola Ativa* que tem como finalidade ampliar a qualidade do desempenho escolar nas turmas multisseriadas nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo. Para isso, o programa oferece recursos pedagógicos e de gestão, como kits de cadernos de aprendizagem das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia; *O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)* sugere e apoia projetos de educação relacionados a educação voltados ao desenvolvimento das áreas de reforma agrária; *O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)* cuja finalidade é apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo país.

Os programas² voltados à educação do campo, visam à melhoria do ensino do campo dando apoio aos estudantes e qualificação de professores do campo, porém, no que se refere à programas para o ensino de leitura e práticas metodológicas nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental da escola do campo ainda são restritos.

²Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/>

Diante do que foi exposto, vemos que a educação no campo não se restringe apenas ao direito à educação dos cidadãos que residem em áreas rurais, é uma modalidade de ensino que tem suas especificidades, visa valorizar e respeitar as raízes históricas, culturais e sociais de um povo. A escola deve ampliar o conceito de campo e proporcionar atividades de leitura considerando o contexto de educação no campo para que o educando possa conhecer outras dimensões a partir de sua realidade.

Nesse contexto, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Fábio Mariz Maia, construída em 1947, fica localizada na Rua-Projetada, S/N, Distrito de Coronel Maia, zona rural, município de Catolé do Rocha, CEP nº 58884-000. A Escola atende (ano de 2017) a 265 alunos que estão regularmente matriculados e distribuídos nas turmas de Educação Infantil; nas séries iniciais e nas séries finais do Ensino Fundamental; e EJA. Os alunos da escola advêm apenas do contexto rural.

A escola possui um quadro de um (01) gestor formado em História e Geografia, uma (01) coordenadora pedagógica formada em pedagogia, oito (08) professores sendo cinco (05) professores formados em Pedagogia, um (01) em Letras, um (01) em Matemática, e um (01) em Educação Física. A professora investigada nesse estudo é formada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus Avançado de Patu (CAP)*, e atua nas turmas do 7º, 8º e 9º ano, com a disciplina de Língua Portuguesa.

Quanto à estrutura física, a escola foi ampliada e reformada no ano de 2002, ficando assim constituída de: seis (06) salas de aula, uma (01) sala de vídeo, uma (01) diretoria, uma (01) secretaria, uma (01) sala dos professores, uma (01) cantina, dois (02) depósitos, seis (06) banheiros para uso dos alunos, dois (02) banheiros para uso dos funcionários, duas (02) áreas de lazer, que inclui o pátio para recreação. A escola não tem um espaço próprio para biblioteca, funcionando em uma sala como “depósito de livros” e sala de vídeo.

Isto posto, é que surgiu a seguinte questão que embasa nossa pesquisa: como se dá o processo ensino-aprendizagem de leitura mediante concepções e práticas docente nas aulas de Língua Portuguesa da Escola Estadual Fábio Mariz Maia?

Buscando dar sentido de resposta à indagação, recorreremos a alguns teóricos que dialogam com a questão e que desenvolveram pesquisas na área de leitura tais como: Martins (2006), Freire (1989), Kleiman (2002), Garcia; Bufrem; Gehrke (2016) entre outros; e documentos de amparo legal como os PCN’s (1997). Esses defendem a ideia do ensino da leitura mediante concepções e práticas docentes na formação de leitores. Para eles, não basta apenas ensinar o aluno a ler, mas proporcionar condições ao educando. O interesse pela leitura deve ser tanto estimulado pelo professor, como partir de interesses dos alunos, de suas

necessidades, fantasias, dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta – uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

1.2 Metodologia e trabalho de campo

Nosso trabalho se delinea em uma pesquisa qualitativa, pois intentamos aprofundar esse estudo com as concepções da professora e suas práticas em sala de aula. Baseamo-nos, para dizer isso, em Denzin e Lincoln (2006), quando afirmam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, e seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários tentando entender como elas acontecem.

A escolha desses *corpora* se deu a partir das vivências no campo, por ter sido aluna do campo, trabalhado como professora no campo, residir no campo e como estudante do curso de Letras perceber que a leitura tornou-se mais significativa durante a trajetória do curso. Por causa dessas experiências, realizamos uma investigação nessa área em comunicação com a área de Letras, por isso, fizemos uma investigação sobre ensino-aprendizagem da leitura na educação do campo. Os objetos de estudo que intentamos construir foram as concepções da professora sobre ensino de leitura no campo e sua prática em sala de aula numa turma do 9º ano.

No intento de alcançar o objetivo traçado nesse trabalho, nossa pesquisa caracteriza-se como descritiva. Segundo Andrade (2009, p.114): “Nesse tipo de pesquisa, os fatos são abordados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles.” Com esse tipo de pesquisa adotado, organizamos os dados coletados os quais foram analisados com base nas teorias em estudo. Em virtude de ser a pesquisa voltada às concepções da professora e sua prática sobre o ensino de leitura desenvolvida em sala de aula, utilizamos a pesquisa de campo. Ainda na concepção de Andrade (2009, p. 115), “A pesquisa de campo assim é denominada porque a coleta de dados é efetuada „em campo“, onde ocorrem espontaneamente os fenômenos, uma vez que não há interferência do pesquisador sobre eles”, como é o nosso caso para as observações de aulas para a construção do diário de campo.

Trata-se também de uma pesquisa documental, a qual “baseia-se em documentos primários, originais [...] [que] ainda não foram utilizados em nenhum estudo ou pesquisa: dados estatísticos, documentos históricos, correspondência epistolar de personalidade etc.” (ANDRADE, 2009, p. 115). É o que utilizamos ao realizarmos as entrevistas e as observações, pois construímos documentos ainda não analisados. Não podemos nos esquecer de que esta pesquisa é também bibliográfica, como forma de ampliar nossos conhecimentos com esse

estudo, pois esse tipo de pesquisa “utiliza fontes secundárias, ou seja, livros e outros documentos bibliográficos” (ANDRADE, 2009, p.115).

O método de procedimentos aqui adotado foi documentação direta e o método comparativo, uma vez que “esse método realiza comparações com finalidade de verificar semelhanças e explicar divergências” (ANDRADE, 2009, p.123). Ao longo do estudo e análise foram realizadas comparações entre as concepções e a prática da professora no sentido de percebermos se havia diálogo entre o que a professora disse e o que ela desenvolveu nas aulas observadas.

Para dar conta desse estudo e alcançar esse objetivo, tivemos como instrumentos de pesquisa os seguintes *corpora*: 1) entrevista com uma professora de Língua Portuguesa e o 2) diário de campo construído a partir de anotações de observações das aulas numa turma de 9º ano da escola pesquisada.

O trabalho de campo foi realizado durante o período de um mês, tendo início em 21 de agosto e término em 21 de setembro do corrente ano. Nesse período foi possível observamos um total de 20 horas/aulas da professora de Língua Portuguesa com intuito de analisarmos a prática docente nas aulas de leitura. No que se refere à entrevista com a professora, esta foi realizada nos dias 20 e 21 de setembro, na qual abordamos várias perguntas sobre seu trabalho e concepções acerca da leitura no contexto de Educação do Campo, procurando averiguar suas concepções e comparar com a prática desenvolvida em sala de aula.

Para as análises tomamos como referências os teóricos estudados, a destacar: Solé (1998) e Villardi (1997), Martins (2006), Freire (1989), Kleiman (2002), entre outros. Ainda os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

1.3 Apresentação dos capítulos

A estruturação deste trabalho está organizada em três capítulos, apresentando um estudo sobre o ensino aprendizagem da leitura na educação do campo. O primeiro capítulo está caracterizado pela introdução, na qual apresentamos o tema, a metodologia, justificamos o objeto de pesquisa e a problemática, fazendo com que o leitor compreenda sobre as finalidades desta pesquisa.

O segundo capítulo intitulado como *Leitura e leitores no contexto da escola do campo*, abordamos aspectos importantes da Educação do Campo, discorrendo sobre algumas

concepções de leitura, práticas docentes e os desafios encontrados pelos professores e alunos no processo de ensino aprendizagem da leitura na escola do campo.

O terceiro capítulo intitulado como *Leitura: concepções e práticas docentes na escola do campo* apresentamos as análises dos dados da pesquisa empírica realizada com a professora e as observações de aulas na turma do 9º ano na escola do campo em estudo.

2 LEITURA E LEITORES NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO

Aprender a ler também significa aprender a ser ativo ante a leitura, ter objetivos para ela, se autointerrogar sobre o conteúdo e sobre a própria compreensão.

(SOLÉ, 1998, p.172)

Este capítulo tem como objetivo apresentar um breve resgate histórico da Educação do Campo no cenário brasileiro, pontuando algumas questões relevantes que foram e ainda são vivenciadas pela população rural por uma educação de qualidade. Discute ainda concepções de leitura, práticas docentes no ensino de leitura, suportes pedagógicos e formação de leitores no campo.

2.1 Da Educação do Rural à Educação do Campo: aspectos históricos

Na história da Educação brasileira, a Educação do Campo foi um direito negado por várias décadas. Os primeiros documentos com reconhecimento e oferta da educação aos brasileiros foram oficializados nas primeiras décadas do século XIX a partir da Constituição de 1824. Em todas as constituições foi contemplado o tema sobre o direito a educação, em especial na Constituição de 1934. Porém, no que dizia respeito à Educação do Campo, não foi se quer mencionada nas constituições de 1824 e 1891.

Aqui se começa a evidenciar o descaso para com a educação aos cidadãos que vivem em áreas consideradas rurais, dentre elas: os agricultores familiares, os ribeirinhos, os extrativistas, os assentados e acampados da Reforma Agrária, os quilombolas, os indígenas, entre outros. Como mostram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo (CNE/CEB 36/2001. p. 3):

[...] a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo.

É a partir da década de 30 do século XX que surge um modelo de educação voltada a projetos de modernização do campo, patrocinado por associações de cooperação norte-americana e difundido por meio de assistência técnica e extensão rural. Em 1932, foi criado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um importante documento que representou um

marco na renovação educacional do Brasil. O Manifesto surgiu em um momento de redefinição do estado após a revolução de 30, e que inicia a segunda república com o Governo Vargas. O manifesto foi formado por um grupo de intelectuais da educação que buscavam diagnosticar e propor rumos à políticas públicas de educação e recomendavam a organização de uma escola pública, laica, gratuita e democrática que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos. Entre os principais nomes está: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Laurenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Os pioneiros almejavam recuperar o país do atraso o qual se encontrava com um alto índice de analfabetos e estava iniciando um período de industrialização e que necessitava de trabalhadores qualificados. No contexto direcionado ao aspecto do campo, a garantia de igualdade era considerada aos da cidade, de acordo com o documento. Entretanto, a separação entre a educação pobre para os pobres e a educação diferenciada para os filhos da elite “impediam” as garantias da igualdade.

A partir desse período, os projetos de desenvolvimento foram pensados e implantados a partir da necessidade de controlar o analfabetismo e conter o fluxo migratório do campo para a cidade. Dessa forma, o movimento ruralista³ passou a se mobilizar em prol de uma escola que proporcionasse a formação dos sujeitos no espaço onde vivem. Na proposta do ruralismo pedagógico, as escolas constroem a aprendizagem dos alunos com base na realidade na qual estão inseridos, preparando-os para atividades associadas a técnicas agrícolas. Entretanto, é pertinente já aqui dizer que esse trabalho deveria ser realizado pelos professores que também precisariam residir no campo para dar continuidade ao trabalho educativo, proporcionando aos educandos o desenvolvimento social, para que eles pudessem adquirir melhores condições de vida sem que fosse necessário emigrar para outras regiões do país.

As primeiras políticas públicas educacionais voltadas à educação do campo são recentes, foram pensadas e adotadas pelo Estado como estratégia para superação do antagonismo entre o campo e a cidade, de ambas tem igual valor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024/61) demonstrava uma atenção especial em proporcionar a educação nas áreas rurais para frear o fluxo migratório para a cidade, que conseqüentemente ocasionava em problemas habitacionais e o aumento da pobreza. O disposto do Art. 105 deixava claro o serviço para a educação rural:

³Em consonância com as propostas nacionalistas do governo de Getúlio Vargas, o Movimento Ruralista da década de 30 foi uma das medidas tomadas na tentativa de conter o êxodo rural. Assim, uma tendência de pensamento, uma ação política e econômica do ruralismo pedagógico se constitui.

Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais. (BRASIL,1961).

Sendo uma conquista que se deu a partir das lutas sociais em especial dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), têm contribuído até hoje, de maneira positiva, pois várias foram e estão sendo as conquistas no campo educacional. As lutas têm sido para além de um direito à educação, mas por uma educação de qualidade e que atenda as especificidades do campo.

É preciso mencionar que essas lutas sociais e outros segmentos organizados tornaram-se mais frequente a partir dos anos de 1990, com a organização do I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997. Em 1998 foi criada a *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, entidade supra organizacional que passou a organizar ações conjuntas voltadas ao atendimento especializado de escolarização a população do campo em nível nacional.

Sendo essa articulação de grande importância, destacamos alguns alcances: 1) a *Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo*, sendo que a primeira ocorreu em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de Julho de 1998; a segunda ocorreu também em Luziânia, Goiás no ano de 2004; 2) a *instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais de Educação Básica nas Escolas do Campo*, em 2002, que contemplam um conjunto de princípios que servem para ampliar a concepção de Educação de Campo e subsidiar o trabalho da gestão e da prática pedagógica nas escolas do campo; 3) e a *instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT)*, em 2003. (HENRIQUES et al. 2007).

Foi a partir da primeira conferência que se iniciou uma nova concepção de educação para a população que vive no campo, bem como a substituição do termo *meio rural* para *campo*. A expressão meio rural passou a dá lugar a nova expressão campo, com objetivo de inserir no processo da conferência uma reflexão a respeito do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais de grupos que lutam para garantir a permanência desse trabalho. Todavia ao debater sobre a educação do campo teremos a preocupação de pensar numa educação que está direcionada aos grupos sociais formados por trabalhadores e trabalhadoras do campo sendo estes os camponeses, incluindo os quilombolas, as nações indígenas, os diferentes tipos de assalariados interligados à vida e ao trabalho no campo, conforme já mencionado anteriormente.

A iniciativa de alterar o paradigma de educação rural para o da educação do campo não se deu apenas pela análise crítica da escola, mas também pelas propostas desenvolvidas para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais. Ressaltamos que a Educação do Campo não foi uma ruptura com a Educação Rural e nem a substituiu, ambas têm origem em projetos distintos de sociedade.

O paradigma de Educação Rural surgiu nas primeiras décadas do século XX, está associado à concepção do agronegócio e teve como finalidade instruir o indivíduo para o trabalho. Já a Educação do Campo emerge na segunda metade do século XX, a partir da prática dos movimentos sociais e sindicais, as lutas dos sujeitos coletivos pela garantia de direitos e equidade aos povos do campo, por reconhecimento de uma educação de qualidade, direito a terra, ao trabalho, o respeito à cultura, a condição social, a religião, a etnia, entre outros, no lugar onde vivem.

Nessa perspectiva, é imprescindível compreender que a Educação do Campo não foi apenas um direito conquistado em um cenário de lutas por sujeitos coletivos e com objetivos comuns, sendo um deles, a garantia de uma educação de qualidade no lugar onde vive, essa é uma visão restrita do conceito de Educação do Campo. Ela é pensada e organizada por vários princípios. De acordo com Condói (2013, p. 2) precisamos entender que a Educação no Campo:

- não representa apenas disputa conceitual, troca de palavras, mas se vincula a uma materialidade imposta à classe trabalhadora no processo de ampliação e consolidação do capitalismo, que a coloca numa situação de exploração crescente, até expulsando-a do campo, que se torna campo do agronegócio, mas também de reação a essa condição e a busca de outro projeto de campo de vida e de educação;
- que não é para e nem apenas com, mas dos trabalhadores do campo;
É luta coletiva por políticas públicas que não estejam subordinadas ao economicismo e às determinações do mercado, mas aos interesses da classe trabalhadora na perspectiva de sua emancipação;
- considera a diversidade dos sujeitos que dela necessitam, desde as especificidades de trabalho, de cultura, de linguagem e outros, portanto, reconhece a materialidade específica dos locais onde esses sujeitos produzem sua vida;
- considera a escola como instrumento importante para apropriação e produção de conhecimentos, portanto, espaço de ensino e formação humana;
- é direito social básico, universal e vital e dever do Estado.

Diante disso, a Educação do Campo, apesar dos poucos privilégios, não pode ser pensada como mera disputa conceitual e sim como ela estar ligada aos interesses da classe trabalhadora, e reconhecer a escola do campo, assim como o ensino para alunos do campo em

escolas que não se caracterizam rural, como instrumento fundamental para apropriação e construção de conhecimentos. De acordo com o disposto no Art. 2º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, os princípios da educação básica do campo ofertada às populações rurais é pensada da seguinte forma:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados pra o desenvolvimento social, economicamente justo e ambiente sustentável, em relação com o mundo do trabalho;
- III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; e
- V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL 2010, p. 1).

Conhecer os princípios da Educação Básica do Campo é um dos fundamentos basilares para o bom desenvolvimento e valorização dessa modalidade de ensino, a qual é constituída por uma gama de ações interligadas à esfera política, econômica, religiosa, social, cultural, geográfica entre outras. A Educação do Campo também tem como obrigação contribuir para formação do indivíduo de modo que ele seja capaz de forma consciente e autônoma desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, ser autor de sua própria história partindo de sua realidade e participante ativo na história da humanidade independente de sua localização geográfica.

Nesse sentido, a Educação do Campo busca a valorização da identidade da escola do campo e deve proporcionar aos educandos a garantia de um ensino significativo no campo, com atividades diversificadas, conteúdos e metodologias apropriadas que desenvolvam a aprendizagem mediante as necessidades dos alunos como também ter flexibilidade na organização do calendário escolar levando em consideração o período do trabalho agrícola e as condições climáticas da região.

No Art. 28. da LDB 9.394/96 no que tange a oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino deverão promover adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente nos:

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (MOREIRA et al., 2014, p. 49).

Desta feita, a reflexão a respeito dessas questões, é de suma importância para pensar o ato de ler na escola do campo, uma vez que a escola deve desenvolver um trabalho significativo, tendo como um dos objetivos formar bons leitores. Para ler a palavra é preciso ler o mundo. Assim, partindo dessa premissa, para desenvolver a habilidade leitora dos alunos, é necessário que a escola realize atividades que contribuam para a formação leitora em consonância com o conhecimento e interpretação de mundo dos alunos, respeitando suas experiências, vivências no campo e os direcionamentos das leis e diretrizes em vigor.

2.2 O QUE É LER? Concepção de alguns autores

Refletir sobre a importância da Educação do Campo, mais precisamente sobre o ensino de leitura nas escolas do campo é extremamente necessário. Como sabemos, a sociedade na qual vivemos, a leitura é algo valioso e imprescindível ao cidadão. Na antiguidade, o ato de ler era restrito, privilégio para algumas pessoas da sociedade, aquelas que tinham poder aquisitivo elevado. No Brasil, eram poucas publicações, distribuição e venda de material impresso, principalmente livros. Quanto à existência de bibliotecas a situação era mais precária ainda (MARTINS, 2006). Com as conquistas já alcançadas e evidenciadas na política pública brasileira, são perceptíveis algumas melhorias no ensino público, porém no que se refere ao ensino de leitura, apesar das muitas pesquisas voltadas ao seu fazer, é considerado carente e apresentam certas implicações no ambiente educacional.

Essas pesquisas têm apontado que ainda existem milhares de pessoas analfabetas⁴ em nosso país, bem como analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que aprenderam a decodificar

⁴A maior parte concentra-se na região nordeste e a menor na região sudeste conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2004.c Informação disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/mtexto/pnadcoment2.htm> > (Acesso em 25 de Ago./ de 2017).

letras, frases ou pequenos textos, mas não conseguem compreender o que ler; e esse problema é mais grave no espaço rural. Então nos perguntamos frequentemente, o que é realmente ler?

Sempre que falamos em leitura, a primeira visão que nos vem à mente é a ideia da leitura de materiais impressos como livros, jornais, revistas, entre outros, isso porque durante muito tempo estamos limitados a pensar o ato de ler como decodificação/decifração de códigos e sinais gráficos da escrita. “Etimologicamente, *ler* deriva do latim *ego/legere* que significa: apanhar, recolher, escolher, captar com os olhos”. (LUIS, 2009, p.93). Se vista apenas dessa forma, a leitura é pensada como mera decodificação e leitor com decodificador da letra. Entretanto, a leitura ultrapassa as fronteiras da compreensão de códigos e sinais gráficos da escrita, ela permite ao leitor adentrar no texto e utilizá-lo de forma extraordinária, e isso é possível porque a leitura acontece quando existe interação entre leitor e texto. Sobre a relação leitor/texto Kleiman (2002), afirma a importância da atuação do leitor na procura e na absorção das ideias do texto:

A leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento [...]. (KLEIMAN, 2002, p. 49).

Diante do exposto, entende-se que ler é construir sentido no texto, é também atribuir um significado ao texto e que, ocorre a partir da interação entre leitor/texto. Cada leitor interage com o texto de forma diferenciada atribuindo sentido à leitura de acordo com seus objetivos. Assim, o texto é direcionado ao leitor e este por sua vez busca construir o seu significado. No entanto, para que isso ocorra o leitor precisa desenvolver habilidade de compreensão leitora para obter um bom desempenho na leitura realizada. Quanto mais domínio do conteúdo expresso no texto o leitor possuir, mais facilidade ele terá para construir uma interpretação.

Solé (1998, p. 24) defende que “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação daquele”. Assim, ler nasce a partir de uma relação entre leitor e texto. Corroborando com essa ideia de Solé, os PCN’s discorre que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. não se trata apenas de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra.

Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1997, p. 41).

A compreensão do texto se dá à medida que o leitor se depara com algo que ele já conseguiu internalizar. Quando a informação ainda é desconhecida exige mais atenção no ato de ler, pois nem sempre o sentido aparece de forma explícita no texto, pois “ler é compreender e que compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender” (SOLÉ, 1998, p. 44). Portanto, a leitura ocorre quando o indivíduo, além de dominar os códigos linguísticos, torna-se apto a compreender a mensagem compartilhada pelo enunciador. O leitor passa a assumir um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. Todavia, esse processo não ocorre de forma espontânea requer do leitor diferentes habilidades de compreensão para constituir sentido ao que ler.

Na definição restrita do conceito de ler, Solé (1998, p. 22) ainda apresenta que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Ler é um procedimento que envolve leitor e texto e que se busca compreender ou dá significado ao que foi lido, todavia a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele. Entende-se a partir da autora que a leitura é artifício de ligação entre o leitor e a informação, e que a busca pela informação é mediada por meio de estratégias que facilitam a compreensão leitora.

Neste viés, a leitura no espaço escolar pode ser vista como um importante recurso para alcançar determinados fins como: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro); aplicar a informação obtida de um texto na realização de um trabalho, etc., como também sucede a melhoria da escrita, usar e adquirir vocabulário e domínio das regras gramaticais (SOLÉ, 1998). No entanto, é importante apreender que nem todo o texto, obrigatoriamente pode proporcionar prazer, pois há textos que exercem mais essa finalidade, e outros não, porém, compreende que o prazer de ler também está na intencionalidade e nas buscas empreendidas pelos leitores. (GARCIA, BUFREM e GEHRKE, 2016).

Essencial em nossa vida, a leitura, assim, é um processo contínuo e que nos alcança desde os primeiros anos de vida. Seja a leitura por prazer ou por outros fins, estimulá-la é uma das estratégias que deve ser trabalhada para que o leitor possa alcançar o prazer de ler e possa construir seu próprio conhecimento. De acordo com Lajolo:

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros (LAJOLO, 1993, p. 7).

A leitura é algo sublime que se aprende à medida que se vive, seja ela formal ou informal. Daí a importância de proporcionar aos alunos momentos nos quais eles possam ter acesso a várias leituras e de forma prazerosa. Essa forma variada de leitura, lembremos Freire (1989), ao dizer que ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Saber ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós mesmos.

A partir dessas acepções, é possível aferir que se o ato de ler empregar apenas ao processo de decifração esta ação ocorrerá de maneira superficial. É preciso ir além do que está explícito no texto, saber os contextos sociais e o papel social dos envolvidos nas informações. É preciso ler palavras, imagens e mundo (FREIRE, 1989). Cabe, portanto, ao professor, proporcionar caminhos para as descobertas, mediar o conhecimento do aluno, não limitar a interpretações fechadas fazendo perguntas e dando respostas prontas a partir de suas atividades e estratégias propostas.

Ao nos referirmos às estratégias de leitura, entendemos que são essenciais no processo de formação leitora, sobretudo para pensar a educação do campo, pois existe na escola um currículo que mantém imposta à cultura branca ocidental, no qual muitas vezes oculta conhecimentos de outros povos. Elas possibilitam um trabalho no qual envolve autor, leitor e texto e busca facilitar a compreensão e a construção de sentidos ao que ler. Desse modo, pensar os conceitos de leitura e estratégias na educação do campo, é procurar diminuir distâncias entre aquilo que é produzido a partir da cultura escolar e os povos camponeses, pois o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a atividade leitora para eles.

2.3 O livro didático como recurso de leitura para o aluno do campo

Os livros vistos em seu formato são apenas objetos. Tornam-se realmente livros a partir do momento que é lido, o leitor ao utilizá-lo, reconhece a diversidade de textos existente na sociedade e as funções que eles exercem. Ao compreender a leitura, o leitor torna-se apto às mudanças e será capaz de transformar a realidade conforme suas necessidades.

É na escola que a maioria das pessoas aprendem a ler. Muitas delas têm seu primeiro contato com o livro ao chegar à escolar, porém a forma como o livro didático vem sendo trabalhado nas escolas tem sido motivo de muitas críticas, pois os textos que se apresentam para os alunos não constroem uma aprendizagem significativa, apenas dão a ilusão de tornar seus leitores aptos a conhecer, apreciar e até ensinar várias disciplinas.

Como problematiza Martins (2006), os livros utilizados nas escolas não preparam o sujeito para construção de uma visão crítica, reflexiva, são vistos como manuais da ignorância, que ao invés de despertar no leitor o gosto pela leitura afasta-os. Os livros transmitem uma “visão de mundo anacrônica, repressiva, tais livros estão repletos de falsas verdades, a serviço de ideologias autoritárias, mesmo quando mascaradas por recursos formais ou temáticas atuais e não conservadores”. (2006, p.26).

Os livros escolares enlaçam pelo menos três gêneros: a literatura religiosa, principalmente os catecismos; a literatura didática, com fins de atender normas e regras da instituição escolar especialmente no século XVIII; e a literatura de lazer (GARCIA, BUFREM e GEHRKE, 2016). Ressalta-se que estes são ferramentas pedagógicas que auxiliam na aprendizagem, todavia nem sempre essa função foi a mais evidente. Isso porque, eles têm sido vistos como „suporte das verdades que a sociedade acredita ser necessário transmitir as gerações mais jovens“, ou seja, são os conhecimentos considerados importantes e que devem ser repassados, de certa forma restritos, pois nem sempre os conhecimentos postos nos livros fazem relação com o contexto social, cultural, político, econômico, religioso, entre outros, dos estudantes. (GARCIA, BUFREM e GEHRKE, 2016).

Pesquisadores da área acreditam que esta seleção forja a realidade dos educadores, mantendo nos conteúdos saberes pertencentes à elite branca europeia, o que acaba desvalorizando o cotidiano, as tradições dos diferentes grupos sociais e éticos, a formação de reconhecimento da identidade. Não bastando, na cultura escolar existe um conjunto de práticas voltadas à transmissão de conhecimentos apenas de cunho científicos. Por essa razão, é necessário perceber a maneira como esses conhecimentos são apresentados e além do porquê deles serem relevantes para ensinar e aprender já que retrata parte de um material cultural valorizado pela sociedade, sobretudo escolar (de caráter conteudista) em um determinado período histórico. (GARCIA, BUFREM e GEHRKE, 2016).

É preciso colocar aqui que o livro didático tem sido um recurso marcante para professores das escolas públicas do país. Criado em 1985 o Programa Nacional do Livro

Didático – PNLD⁵ pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE, tem como finalidade auxiliar o trabalho pedagógico com a distribuição gratuita de livros didáticos para o ensino das escolas públicas em todos os níveis da Educação Básica – nas séries iniciais e nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O PNLD atende também alunos da modalidade da educação especial com a distribuição de obras didáticas em Braille de Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, História, Geografia e dicionários.

Atualmente, já existem alguns programas que garantem a educação nos diferentes níveis de ensino na Educação do Campo, bem como a distribuição de materiais didáticos para dar apoio aos estudantes e aos professores numa perspectiva de ampliar a aprendizagem dos estudantes e proporcionar aos professores recursos pedagógicos e qualificação para o trabalho docente nas áreas rurais. Dos programas criados dentro do Ministério da Educação – MEC podemos destacar o Programa Nacional do Livro Didático do Campo – PNLD Campo.

O PNLD Campo⁶ foi criado para atender as escolas do campo e contempla principalmente as turmas multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São livros específicos para o ensino *das escolas do campo*, os quais diferem dos livros que são utilizados nas instituições urbanas. Sua finalidade é subsidiar a atuação dos professores na distribuição de materiais específicos, de modo a ampliar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos de forma contextualizada, pois dispõe de metodologias voltadas a realidade campesina e com conteúdos curriculares que favorecem e dialogam entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades. Tais conteúdos, apresentam-se em consonância com os princípios da política educacional e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo na Educação Básica⁷.

O *Guia PNLD Campo*⁸ destaca a importância de um trabalho pedagógico que leve em consideração a realidade dos sujeitos que vivem no campo. Entre as especificidades contempladas está: contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, gênero, geracional e étnico dos povos do Campo. Esses requisitos postos atenta-se ao fato de como sujeitos do campo são representados no livro didático de outra natureza (que não do campo): eles se fazem presentes em situações de textos, ilustração-imagens, de lugares, objetos, paisagens, sem a contextualização apropriada, o que os leva ao não reconhecimento do seu

⁵ Para saber mais a respeito do PNLD acessar página: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoas1921564125/pnld-43970297/12391-pnld>

⁶ Para saber mais do PNLD Campo acessar página: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18721-programa-nacional-do-livro-didatico-pnld-campo>

⁷ É resolução nº 40, de 26 de julho de 2011 que é possível tomar conhecimento das disposições a despeito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo – PNLD Campo.

⁸ Todas as versões estão disponível em: < <http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico> >

lugar e identidade. Por isso, a versão dos livros do PNLD Campo busca contextualizar a realidade campestre, pensando os diferentes grupos étnicos (BRASIL, 2012). Nessa perspectiva, eles apresentam aspectos vinculados aos espaços sócio territoriais de produção de material relacionados à vida dos sujeitos, das identidades coletivas, do trabalho, das lutas, das práticas culturais e religiosas, da relação campo *versus* cidade.

Chamamos a atenção para o fato de que os livros didáticos distribuídos nas escolas do campo por meio do programa só são ofertados aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nos demais segmentos não atendem aos requisitos determinados para a política educacional do campo, o que leva a evidenciar que os sujeitos campestres são poucos representados, sobretudo de forma positiva – priorizam-se os sujeitos brancos e da zona urbana, bem como contexto social, cultural, econômico, político, religioso, as experiências, vivenciais, identidades entre outros.

Essa é uma realidade existente nas escolas do campo e tem sido algo desafiador para professores e alunos, pois os conhecimentos são construídos de maneira contraditória as leis legais para a Educação do Campo, o que implica muitas vezes na falta de otimismo para um trabalho de incentivo à leitura aos povos do campo. Nesse viés, se a proposta de leitura implicada nesses livros para os alunos do campo, quando não de acordo com o PNLD Campo, precisa de um olhar sensibilizador do professor para estratégias que o façam reconhecer como sujeitos da história, aspectos de sua identidade que se constitui coletivamente. É preciso que esses aspectos (história e identidade) sejam valorizados na escola e por meio da leitura os alunos possam identificar-se como sujeito de seu lugar e orgulhar-se de suas raízes.

2.4 O desafio de ensinar a ler: a prática pedagógica docente e a leitura para o aluno do campo

Ensinar a ler não é uma tarefa fácil, é algo que requer esforço tanto por parte de quem ensina quanto por parte de quem se dispõe a aprender. É comum ouvir dos professores a seguinte colocação: „Os meus alunos não gostam de ler“. Um dos motivos que leva o aluno a não gostar de ler é a maneira como o ensino da leitura vem sendo trabalhado, uma atividade árida e tortuosa de decifração de palavras, uma leitura que prioriza a decodificação e limita o aluno a compreender os textos. Como afirma Kleiman:

As práticas desmotivadoras, perversas até pelas consequências nefastas que trazem, provem, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura e, portanto da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português,

entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. (KLEIMAN, 2002, p. 16).

Fomentar o gosto pela leitura de forma dinâmica é um desafio no ambiente escolar, seja ele no campo ou na cidade, pois os alunos precisam ser despertados, motivados a conhecerem o novo e a gostarem de ler. Lamentavelmente, o ensino de leitura ainda é desenvolvido através de práticas pedagógicas conservadoras, associados ao conteúdo e atividades dos livros didáticos. Entre essas práticas destacamos: ler em silêncio, ler em voz alta, retirar o sentido do texto, produzir um texto a partir da leitura. De acordo com Garcia, Bufrem e Gehrke (2016), essas práticas até podem ser utilizadas, porém devem ser aplicadas mediante um planejamento bem elaborado a fim de alcançar objetivos previamente estabelecidos.

Na escola, um dos compromissos é proporcionar ao educando o acesso às diferentes culturas existentes e que, através dessas, cada um possa se identificar e construir a sua identidade coletivamente, partindo do conhecimento de sua própria cultura (GARCIA, BUFREM e GEHRKE, 2016). Nesse contexto, a escola contribui para a formação cultural e por isso a importância de envolver os educandos em diferentes práticas de leitura, as quais possibilitam a interação, a participação e a socialização dos alunos no contexto escolar e também fora dele.

De acordo com Solé (1998, p. 72), “Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos”. Nesse sentido, é importante que o professor utilize estratégias diferenciadas como procedimentos facilitadores para o ensino e aprendizagem dos alunos. O ensino da leitura para o aluno do campo necessita de estratégias que possam desenvolver o ato de ler, que os alunos possam compreender e construir significados a partir de textos e que estes tenham sentido para ele, ou seja, realizar atividade de leitura com diversos textos verbais e não verbais que levem em consideração o contexto de vida de cada sujeito, de modo a proporcionar o resgate e a valorização da cultura campesina.

No que se refere à especificidade na Educação do Campo no âmbito escolar, é primordial que as práticas de leitura desenvolvidas sejam contextualizadas e estejam em consonância com as situações vivenciadas pelos alunos campesinos e que essas aprendizagens possam ser ampliadas na escola, conforme ressaltamos no ponto anterior. Os conteúdos trabalhados nas aulas de língua portuguesa na escola do campo devem estar associados à leitura dos mais variados textos e que levem em consideração os conhecimentos prévios dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, a contextualização facilita a compreensão da leitura e a aprendizagem do conteúdo a ser trabalhado, ou seja, não é necessariamente trabalhar o texto em si, sua estrutura ou o gênero textual, mas devemos primeiramente priorizar a leitura, ela oportuniza o aluno a conhecer vários aspectos da língua semântico, morfológico, estilístico e sucede o processo da escrita e do falar bem em diferentes situações de comunicação. Não podemos limitar a noção de especificidade de Educação do Campo aos conhecimentos *versus* conteúdos escolares pois isso reduziria a prática docente a um ou outro. O desafio é que haja um acoplamento de ideias.

Para isso, as estratégias de leitura é uma das ferramentas utilizadas para mediar a leitura e proporcionar ao leitor a sua compreensão – o leitor precisa saber por que se ler e para quê. De acordo com os PCN’s de Língua Portuguesa:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (BRASIL, 1997, p. 41).

Para isso, a função do professor enquanto mediador da leitura é fundamental, uma vez que, não basta apenas ensinar o aluno a ler, mas proporcionar condições para que ele possa realizar sua própria aprendizagem, partindo de seus próprios interesses, necessidades, fantasias, (MARTINS, 2006). É preciso, no processo da formação leitora contemplar tipos e gêneros textuais diversos, para que o leitor compreenda, ao longo de seu desenvolvimento, as funções que eles exercem socialmente. Geralmente a leitura de um texto é pensada para alcançar um determinado objetivo. Solé (1998) aponta que os principais objetivos da leitura são: ler para obter informação precisa; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu, entre outros. Assim como há vários objetivos para a leitura, há também vários leitores e cada leitor pode utilizar o texto com um objetivo específico dependendo de cada situação.

Nesse sentido, a importância de se trabalhar vários textos em sala de aula para que os alunos tenham acesso à leitura de gêneros textuais diversos que circulam na sociedade, é uma forma de o aluno poder conhecer textos com diferentes temáticas as quais os leitores possam dá significação ao texto sem que sejam obrigados a fazer isso, que a leitura possa alcançar múltiplos objetivos e não apenas ler por obrigação. Ler não deve ser uma obrigação e sim uma atividade prazerosa que oportunize ao leitor uma fantástica viagem através da

imaginação e a partir dela desabrochar o conhecimento. A seleção de um texto deve ser pensada cuidadosamente, pois não basta trabalhar o texto, é preciso conhecer a riqueza de conhecimentos contidos no texto para que contribua de forma eficaz na aprendizagem do aluno, pois nem todo texto apresenta essa característica. Se não pensado dessa forma, a leitura pode ser considerada uma perda de tempo – ler textos que não oferecem contribuições para a construção de conhecimentos. Os PCN's nos chama a atenção para isso quando aponta que:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p. 41).

A escola independente de sua localização geográfica exerce um papel fundamental na formação do sujeito leitor. É inegável que essa responsabilidade não compete só a escola, mas sim a família, ao município, ao estado, as comunidades e a sociedade em geral. Contudo a escola ainda tem sido vista como um lugar que tem o dever de possibilitar o acesso ao conhecimento e, nesse sentido, garantir condições para práticas de leitura e escrita. Desse modo, cabe a escola o desafio de promover um trabalho eficiente que contribua para o desenvolvimento dos alunos, uma aprendizagem significativa para vida.

3 LEITURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA DO CAMPO

*Para formar leitores,
devemos ter paixão pela leitura.*

(ANGELA KLEIMAN, 2002, p.15)

Neste capítulo abordaremos as análises da entrevista realizada com a professora de Língua Portuguesa do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Fábio Mariz Maia, localizada na zona rural da cidade de Catolé do Rocha/PB. Aqui serão apresentadas as concepções de leitura da professora colaborada e as implicações no processo ensino-aprendizagem da leitura. Além disso, como se dão as práticas docentes considerando o contexto de educação do campo.

3.1 “Leitura para mim é transmissão de conhecimento”: concepções da professora

Na contemporaneidade, o ato de ler tornou-se um processo que alcança os indivíduos cada vez mais cedo, devido estarmos submersos à diversos aparelhos midiáticos. Ainda assim, a leitura é um ato de descoberta que permite o sujeito compreender e dá sentido a algo que outrora não fora percebido, ou seja, é enxergar com um novo olhar, o contato com ela começa antes mesmo do aluno chegar à escola. “Desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos. [...] E, quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é uma outra forma de leitura, do mesmo mundo que já liamos [...]. (FREIRE, 2002, p. 5-6).

Na escola, a leitura está geralmente relacionada à concepção de que ler é decifração da escrita e o leitor visto como decodificador da letra. Para haver a aprendizagem da leitura, a decodificação se faz necessária, porém ler está na apreensão de seus significados. “Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos [...] etc.” (SOLÉ, 1998, p. 46).

A partir dessas colocações, a leitura se constitui dentro e fora da escola a partir da relação existente entre leitor, autor e texto. O texto proporciona mecanismos para um mundo de descobertas e, à medida que o leitor desenvolve a compreensão leitora constrói conhecimentos. Sob esse raciocínio, a efeito de verificação na escola pesquisada – Escola Estadual de Ensino Fundamental Fábio Mariz Maia – ao indagarmos a professora a respeito da concepção de leitura, a mesma nos respondeu da seguinte forma:

Leitura para mim é transmissão de conhecimento, quer dizer quando a gente quanto mais ler mais a gente tem a facilidade de se expressar, adquirir novos conhecimentos e tem mais facilidade na aprendizagem. (Professora, Catolé do Rocha, 2017).

Através da fala da professora, esta não pontua uma visão clara do que seja ler. Ao posiciona-se como *Leitura para mim é transmissão de conhecimento* há uma colocação de saber distinta entre transmissão e construção de saberes. O que se evidencia aqui, que a professora pontua os conhecimentos adquiridos pela leitura, traduzidos pelo verbo transmitir. Na visão de Lajolo (1988, p. 59): “Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuí-lhes significação, conseguir relacioná-lo a outros textos significativos, para cada um nele, reconhecer o tipo de leitura [...]”.

A professora ao pontuar que *quanto mais o sujeito ler mais facilidade tem para se expressar*, conseqüentemente o sujeito adquire novos conhecimentos e aprendizagem, ela entende funções essenciais da leitura o que difere do conceito de leitura. Sua fala corrobora com Martins (2006), ao dizer que a leitura ocorre quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir de situações impostas pela realidade e atuação do sujeito em tal realidade; quando ele é capaz de encontrar soluções para solucionar determinados problemas.

O ato de ler tem sido um dos múltiplos desafios enfrentados pela escola, pois a aquisição da leitura é primordial para que os sujeitos ajam com autonomia nas sociedades letradas. É perceptível que as pessoas que não conseguem desenvolver essa habilidade ficam em desvantagem. Diante disso, a escola continua exercendo um papel fundamental na formação do sujeito, é nesse lugar, que a maioria das pessoas aprendem a ler e escrever, e muitas têm sua única oportunidade de contato com a leitura de livros. No que se refere à leitura na educação do campo a situação ainda é mais complexa, pesquisas apontam que o elevado índice de analfabetismo está centrado no meio rural. (HENRIQUES et al., 2007). Nesse sentido, ao perguntar a professora sobre o que ela entendia a respeito da formação leitora considerando o contexto de Educação do Campo ela nos respondeu da seguinte maneira:

Educação do Campo é uma modalidade de ensino diferente da educação da zona urbana, a gente aqui tem o privilégio de ter essa escola com o fundamental II, que não é em qualquer escola do campo que tem esse segmento. A Educação do Campo foi uma oportunidade dada aos alunos do campo para eles terem o conhecimento de campo, saber valorizar o estudo

do campo, quando eles terminarem os estudos saber dar valor também às coisas que é do campo não só as coisas da cidade. (Professora, Catolé do Rocha, 2017).

Observamos que a professora entende que um dos princípios básicos da educação do campo é a diferenciação dos saberes em relação aqueles que estudam e pertencem a zona urbana. Além do mais, demonstra a necessidade de uma educação a partir do contexto do campo, com suas peculiaridades e que leve em consideração o conhecimento sobre o campo e valorizá-lo, não dá apenas importância aos conhecimentos da cidade, conforme indica as Diretrizes Operacionais por uma Educação Básica no Campo. Todavia a respeito da indagação feita sobre formação leitora, ela discorre de forma vaga sem mencionar a leitura como base fundamental nesse processo de aprendizagem. A respeito da formação de leitores os PCN's (1997) apontam que:

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. (BRASIL, op. cit., p. 40)

Nessa perspectiva, vemos que o trabalho com a leitura é um processo contínuo e que deve ser pensado cuidadosamente, uma vez que estar intrinsecamente ligado ao fazer pedagógico. As atividades realizadas pelo professor devem estar bem articuladas e em consonância com as experiências de mundo dos alunos, desse modo, o ensino da leitura contribui para que o aluno seja capaz de ler com autonomia e, conseqüentemente também poder ser capaz de produzir textos significativos. A esse respeito os PCN's denotam que:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (BRASIL, 1997, p. 41)

Diante do exposto, vemos que a formação de leitores competentes na Escola do Campo, deve está ancorado às especificidades da Educação do Campo referenciadas por documentos a essa modalidade de ensino. Esta deve ainda partir das experiências de vida dos alunos, dos conhecimentos prévios do lugar onde vivem, conhecimentos que devem ser ampliados na escola.

Portanto, a escola precisa proporcionar um ensino que garanta ao educando a se identificar como sujeito do campo e se orgulhar disso, desenvolver uma aprendizagem que possibilite o aluno a compreender que a educação no campo é fruto da luta por direitos a terra, por uma educação de qualidade que respeite suas raízes, sua cultura, suas crenças, seus valores, o trabalho. Quando a escola é comprometida com o trabalho que valoriza aspectos da realidade do aluno, contribui de forma significativa para ampliar a aprendizagem e emancipação desses sujeitos.

3.2 Prática docente e o ensino da leitura para o aluno da escola do campo

O que sabemos sobre as práticas pedagógicas para o ensino da leitura na escola é que, em sua maioria, esta tem sido realizada de maneira inadequada desde os anos iniciais, no processo de alfabetização (SOLÉ, 1998). A leitura tem sido uma atividade profundamente tortuosa e estratificada na sala e de dessa forma o aluno habituou-se a estratégias que não desenvolvem o prazer de ler, pelo contrário, reprime-o.

Os alunos que leem apenas por obrigação acabam perdendo a oportunidade de conhecer a riqueza de saberes contida nos textos. Um fator a contribuir nesses a obrigatoriedade é à ausência de uma mediação adequada para a leitura – atividades diferenciadas. Para Kleiman, (2012, p. 16) é preciso ter uma certa atenção quanto as estratégias, para não tornar o processo desconexo, pois “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não conseguem extrair o sentido”. No que se refere a obtenção de sentidos, Solé (1998), explica que o leitor até pode construir o significado do texto, mas isso não significa dizer que texto não tenha sentido ou significado. A autora justifica que o significado embutido no texto não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis estabelecer, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos já construídos pelo leitor que o aborda e os objetivos escolhidos para a leitura.

Nesse sentido, no que se refere às práticas pedagógicas para o ensino da leitura na escola do campo, devem ser pensadas e articuladas pelas Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica no Campo e o PNLDC Campo. Esses documentos além dos aspectos conceituais gerais – conceituação de Educação do Campo, introduz eixos temáticos para subsidiar o trabalho pedagógico a partir dos conteúdos escolares. Assim, ao perguntarmos a professora sobre a utilização das Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo em seu trabalho, e como elas podem contribuir para o ensino de leitura, nos reportou que:

Eu não tenho conhecimento das Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo, mas posso até utilizar mesmo sem conhecê-las. (Professora, Catolé do Rocha, 2017).

A partir do seu posicionamento, vemos o desconhecimento do referido documento, sendo este um dos problemas constantes dos professores que atuam nas escolas campesinas. Isto pode ocorrer por: 1) inexistência de um componente curricular nos cursos de licenciatura que contemplem essa modalidade de ensino que enfatize as políticas públicas da educação do campo; 2) a escola não dispõe de informações junto a secretaria municipal de educação do município, responsável por esse fornecimento bem como incentivo de formação continuada dos professores; e 3) os professores que atuam nas escolas do campo geralmente residem e pertencem ao centro urbano, desconhecendo as especificações dos sujeitos do campo.

Com isso, percebe-se um distanciamento entre as normas oficiais presentes nos documentos e a realidade vivida por professores da escola do campo. Vale ressaltar que as Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica no Campo dão subsídio ao professor nos planejamentos, escolha de conteúdo, alternativas metodológicas, processos de avaliação, entre outros.

Durante o período de observação percebeu-se que os recursos didáticos utilizados pela professora e sua prática pedagógica vão ao encontro do que ela discorreu a respeito do desconhecimento das diretrizes, pois apesar da escola ser no campo, não tem desenvolvido um ensino em consonância com este. A falta de conhecimento desses documentos interfere diretamente no processo ensino aprendizagem da leitura na escola do campo, uma vez que a elaboração, divulgação e a necessidade de leitura desses contribuem para entender sobre as práticas escolares em direção aos objetivos e as metas traçadas, bem como compreender o processo de aprendizagem e prática docente considerando o contexto de campo. (GARCIA, BUFREM e GEHRKE, 2016).

Seguindo nossas análises, indagamos a professora se a formação acadêmica implica num bom trabalho para a formação leitora dos alunos na escola do campo. A mesma se posicionou da seguinte maneira:

De certa forma implica, se tivesse algumas formações diretamente voltadas para a escola do campo seria melhor. (Professora, Catolé do Rocha, 2017).

A professora reconhece que o processo de formação de certa forma implica na realização de um trabalho eficiente que contribua de maneira eficaz no processo de formação leitora dos alunos da escola do campo. A leitura, para o aluno do campo, deve contemplar

práticas de leituras inovadoras, e a utilização de gêneros textuais diversos que possibilitem o reconhecimento e valorização dos saberes já construído a partir de suas histórias de vida, do contato com a terra e trabalho, de seus valores, de sua cultura, das diferentes formas de se relacionar com a natureza, etc. Nesse sentido, é imprescindível que as universidades proporcionem uma formação significativa, pois “[...] mas que habilitar estudantes para atuar como profissionais no mercado de trabalho, a universidade deve formá-lo para influir sobre a realidade onde vão atuar numa perspectiva de mudanças, a partir de uma visão crítica da realidade” (ALVES, 1992, p. 56):

Diante do exposto, percebemos que a formação dos professores é de suma importância para o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois a formação interfere nas práticas pedagógicas. Assim, a formação leitora dos alunos na escola do campo requer que os professores tenham conhecimentos basilares a seu respeito da Educação do Campo e que estes sejam aplicados no ensino da leitura de maneira eficiente, desenvolvendo no aluno o gosto e o prazer de ler.

Tendo conhecimentos dos aspectos de importância da formação acadêmica para as práticas pedagógicas de leitura, perguntamos a professora se os alunos apresentam dificuldades na aquisição da leitura, na qual nos deu a seguinte resposta:

Sim, geralmente os alunos apresentam dificuldades de leitura, porque muitas vezes eles não são preparados na base. (Professora, Catolé do Rocha, 2017).

Observamos por meio da fala da professora que a dificuldade de leitura é um problema que persiste nos anos finais do ensino fundamental e emerge a partir da educação infantil quando afirma *não são preparados na base*. De fato o processo de formação leitora inicia-se nos primeiros anos do ensino forma. É nela que as crianças começam a ter acesso a diversas histórias literárias, sejam elas de forma escrita, oral ou em imagens. Desde cedo, as crianças têm capacidade para construir conhecimentos importantes sobre a leitura e a escrita e, se elas tiverem a mediação apropriada de alguém que se disponha a apresentar-lhes desafios e oferecer-lhes mecanismos para a solução de possíveis problemas, conseguem construir aprendizagem que cada vez mais se aproxima da concepção do adulto. Por isso, a importância de ensinar estratégias de compreensão, pois elas contribuem para que os alunos se apropriem de recursos necessários para aprender a aprender.

Solé (1998) explica que as estratégias ajudam a superar as dificuldades no desenvolvimento do ato de ler, e sugere aos professores (as) que eles devem possibilitar aos alunos um trabalho com textos de diferentes temáticas. Além disso, chama a atenção para o

uso de gêneros textuais diversos, pois afirma que estes para ampliar o vocabulário; ajudam na interpretação para compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura; permite avaliar a consciência interna do texto; e ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios dos alunos entre outras.

Nas aulas observadas percebemos que pouco tempo é reservado para trabalhar o ensino da leitura, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, em que priorizou-se o ensino da gramática. Em uma das aulas observada, a professora utilizava frases retiradas do livro didático, fazia a breve leitura das frases com os alunos e pedia para eles identificarem nelas a concordância verbal. As frases não eram retiradas de textos, eram exemplos dados para explicar o conteúdo, o que se evidencia que a leitura era apenas um pretexto para alunos compreendessem os conceitos gramaticais. Nesse aspecto, é imprescindível que os conteúdos trabalhados nas aulas de língua portuguesa estejam sempre associados à leitura dos mais variados textos e ainda associá-los ao contexto de educação do campo. A contextualização facilita a compreensão da leitura e a aprendizagem do conteúdo a ser trabalhado, ou seja, não é necessariamente trabalhar o texto em si, sua estrutura ou o gênero textual, mas devemos primeiramente priorizar a leitura, ela oportuniza o aluno a conhecer vários textos e apropria-se do domínio da gramática de maneira conjunta e não isolada. (SOLÉ, 1998).

Assim como a contextualização é importante, as estratégias tornam-se um diferencial na prática de formação leitora. Sabendo disso, ao falarmos sobre a sua utilização a professora nos fez a seguinte colocação:

Construção de cordel, paródias e outras atividades que os alunos sintam prazer de praticá-las como ditado cantado entre outras. (Professora, Catolé do Rocha, 2017).

No posicionamento da professora, observa-se que a mesma utiliza estratégias metodológicas diversificadas “cordel, parodias” e que estas vão ao encontro com o gosto do aluno quando diz “que os alunos sintam prazer de praticá-las”. Sua fala vai ao encontro da concepção de Solé (1998, p. 69-70) sobre estratégias de compreensão leitora quando explica que “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Outra coisa a ser colocada sobre as estratégias na visão da autora é que elas compreendem propósitos implícitos e explícitos da leitura. Ao serem utilizadas elas exercem uma função de:

[...] Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. [...] Dirigir atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial [...]. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o „sentido comum“. [...]. Comprovar continuidade se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto interrogação. [...]. Elaborar e provocar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. [...]. (SOLÉ, 1998, p. 73-74).

As estratégias assim permitem introduzir o aluno nas práticas de leitura e desenvolver habilidade leitora possibilitando-o na elaboração de questionamentos a respeito do porquê de se ler o texto – ser capaz de saber interagir com o texto e compreender a informação transmitida no texto, ser capaz de detectar falhas na compreensão leitora, bem como estar apto a identificar falhas do texto.

Pensar projetos para o incentivo à leitura pode ser uma estratégia do professor para fortalecer o aprendizado da leitura. Sabendo disso, perguntamos a professora se ela tem desenvolvido algum projeto de leitura com os alunos, na qual se reportou da seguinte maneira:

Sim, os projetos que eu desenvolvi têm melhorado bastante na aprendizagem do aluno. (Professora, Catolé do Rocha, 2017).

Na sua fala o que constatamos é o quanto os projetos têm se apresentado com um diferencial, mas não deixa claro qual. Projetos de leitura, é um dos recursos a serem utilizados para fortalecimento da aprendizagem que busca tanto suprimir uma necessidade dos alunos, como fortalecer os fazeres pedagógicos. Eles constituem várias ações que podem ser desenvolvidas de maneira coletiva e envolver várias áreas do conhecimento.

Villard (1997) defende a ideia de que cada livro deve ser trabalhado sob forma de um projeto e, por meio de atividades bem articuladas dentro de cada projeto, atividades que possam permitir que os objetivos sejam alcançados, “os projetos devem estar estruturados em três etapas: „atividades preliminares“, „atividades com o texto“, e „atividades complementares“, cada uma delas com objetivos específicos definidos, [...]”. (VILLARD, 1997, p. 3). Ou seja, a autora propõe que o trabalho com projetos seja direcionado afim de desenvolver o interesse do aluno e o gosto de ler, inicialmente incentivando a curiosidade, fornecendo informações e mostrando o caráter lúdico do trabalho; em seguida, realizar atividades com o texto, para que o aluno possa entender o sentido do texto fazendo sua própria leitura e assimilando aos conteúdos trabalhados pelo professor; por fim, a culminância, isto é, a consolidação dos conhecimentos adquiridos, podendo ser realizada de

maneira diversificada com atividades como: mostra de trabalhos, excursão, dramatização, feiras, campanhas, jograis, entre outros.

Nesse sentido, o projeto de leitura possibilita ao professor inserir os alunos no mundo da leitura, desenvolver práticas de leitura inovadora e diversificadas abrangendo várias áreas do conhecimento partindo da realidade dos alunos, tornando a leitura prazerosa e significativa.

Durante a nossa investigação pouca coisa foi observada na sala de aula a respeito de projeto de leitura desenvolvido pela professora neste ano de 2017. Mesmo assim, destacaremos o projeto *POETAS NA ESCOLA: uma descoberta adquirindo novos conhecimentos e resgatando a cultura popular através do encantamento dos versos*. Este teve início no primeiro bimestre e perdurou até o terceiro bimestre, e estará concorrendo ao prêmio mestre da educação 2017; e o projeto *Jovem Leitor*, tendo como um dos objetivos aproximar alunos aos acervos literários, assegurando que as obras selecionadas para compor o projeto⁹ fossem lidas e discutidas na escola. No entanto, nenhum dos materiais selecionados contemplava a Educação do Campo, bem como as atividades dirigidas a eles supria essa ausência. Em uma das atividades realizada a partir do *Projeto Jovem Leitor*, a professora desenvolveu atividades preliminares como apresentação do livro e exploração da capa, direcionando perguntas aos alunos sobre o autor, ilustrador, título, editora, ano de publicação, imagens, instigando os alunos a pensar e apresentar hipóteses do que se tratava a narrativa, buscando incentivar a curiosidade e o interesse para leitura. Para Villardi (1997) as atividades preliminares ajudam a preparar o aluno para a leitura e que esta não deve se abater sobre o aluno, sem que ele esteja bastante predisposto e preparado para realizá-la, enxergando-a como algo que venha trazer-lhe experiências e dar-lhe prazer.

Em conversa informal com a professora relatou sobre o surgimento do projeto *POETAS NA ESCOLA: uma descoberta adquirindo novos conhecimentos e resgatando a cultura popular através do encantamento dos versos*: “a iniciativa de trabalhar esse projeto de leitura com essa temática se deu a partir da necessidade que os alunos tinham em conhecer a leitura literária popular, valorização e resgate da cultura local [...]. Os textos não contemplavam essa modalidade [educação do campo]. Os mesmos estavam em consonância com a biografia dos autores trabalhados e que ao trabalhar a leitura desses textos os alunos

⁹ São oito exemplares de clássicos da literatura universal adaptados a leitores jovens além de um caderno (livro) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II anos finais. O objetivo deste é desenvolver atividades de leitura, interpretação de textos e a gramática, para preparar o aluno para obter bom desempenho na prova do IDEB.

produziam novos textos em forma de cordel”. De toda forma, houve um resgate as raízes locais, assim como uma aproximação cultural dos fazeres e saberes do campo, visto a literatura de cordel tem linhagens campesina. De toda forma, houve um resgate das raízes locais, assim como uma aproximação cultural dos fazeres e saberes do campo, visto que a literatura de cordel tem linhagens campesinas.

Seguindo nossa análise, perguntamos a professora se ao trabalhar a leitura, ela considerava importantes os saberes do campo, ela nos respondeu da seguinte maneira:

Sim, pois os alunos tem que valorizar suas raízes não deixando acabar.
(Professora, Catolé do Rocha, 2017).

Na fala há um reconhecimento de que os saberes do campo precisam ser considerados importantes, porém não descreve como. É papel fundamental da escola, proporcionar ao educando atividades inovadoras as quais os alunos possam perceber a importância de pertencer ao campo, de reconhecer a partir dos aspectos históricos do campo um movimento de luta para valorização de sua cultura e sua identidade.

As Diretrizes Operacionais por uma Educação Básica no Campo Parecer 36/2001 é quem estabelece que o ensino deve assegurar a formação dos sujeitos campesinos, reconhecendo a importância da construção do conhecimento a partir da realidade e de suas experiências no campo, valorizando e respeitando aspectos que constitui a sua identidade. Contemplam a esse documento um conjunto de preocupações conceituais e estruturais historicamente construídos a partir das reivindicações dos movimentos sociais, e que, mais que nunca precisa estar apreciado no currículo escolar o ensino da leitura.

3.3 A Leitura como desafio cotidiano na Educação do Campo

O ensino de leitura na educação do campo tem sido um dos múltiplos desafios enfrentados no paradigma educacional do século XXI. Este tem uma dimensão teórico – prática, ou seja, prepara o indivíduo para desenvolver sua criticidade junto aos processos históricos que caracterizam a sociedade capitalista e o encaminha para a sua emancipação. No entanto, é necessário desconstruir a partir dela a ideia de que a escola do campo é a escola atrasada, pobre, ignorada e marginalizada. Junto às produções de leitura temos as políticas públicas para a educação do campo que têm sido pensadas com essa perspectiva de reversão e de garantia para uma educação de qualidade para os povos campesinos.

Nesta perspectiva, ao perguntar a professora quais os principais desafios da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura para o aluno do campo, a mesma respondeu da seguinte maneira:

A falta de material apropriado para trabalhar com os alunos, uma formação continuada para preparar melhor o professor do campo, livros didáticos apropriados para a educação do campo. (Professora, Catolé do Rocha, 2017).

Sua fala apresenta um dos desafios a se conquistar na educação do campo, pois apesar de alguns avanços já alcançados, o ensino de leitura nas escolas do campo é algo que requer um olhar diferenciado quanto à formação de leitores. Para formar bons leitores é preciso que o ensino ofereça recursos significativos tanto para o professor quanto para os alunos. De acordo com a fala da professora e as observações realizadas durante o período da nossa pesquisa, a escola não recebe materiais didáticos para o ensino fundamental séries finais que contemplem o contexto de educação do campo. É um desafio constante da professora e dos alunos, porque nas atividades de leitura os alunos precisam ativar os conhecimentos a respeito dos saberes campesino e demais dimensões.

No *Seminário Nacional de Educação de Campo*, promovido pela articulação nacional *Por uma Educação do Campo*, realizado em Brasília, no período de 26 a 29 de novembro de 2003, um dos assuntos em pauta foram os desafios dos educadores e educadoras do Campo. Neste evento foi discutido sobre a necessidade permanente de capacitação para profissionais da educação que atuam no campo e a importância de estudar os diferentes materiais elaborados pela articulação nacional como a *Coleção: Por Uma Educação do Campo*, e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo. (KOLLING, CERIOLI E CALDART, 2002).

Ainda em análise à pergunta, percebemos que a professora evidencia a necessidade de formação continuada, pois há um distanciamento entre teoria e prática no que se refere ao ensino de leitura na escola do campo, isso se dar em razão do desconhecimento em relação às Diretrizes para a Educação do Campo (GARCIA, BUFREM e GEHRKE, 2016). Outro desafio encontrado no ensino de leitura é que ano após ano a escola persiste em continuar com um ensino mecânico, gramatical em que a leitura não prioriza a compreensão associada ao contexto do aluno, nem enfatiza a reflexão e os outros fatores associados a formação leitora proficiente.

Sobre o direito às formações continuadas não podem ser pensadas apenas com a finalidade de oferecer estudos aos professores para que estes obtenham conhecimentos a

respeito do campo, e tornarem-se conhecedores dos problemas existente no campo, da agricultura, da educação e conseqüentemente repassá-los para os alunos do campo. É necessário o compromisso desafiador para transformar o conhecimento em ação, pois como elucida Freire (2002, p. 21) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Para finalizar nossas análises, perguntamos a professora se a escola tem dado algum suporte para subsidiar o seu trabalho e ampliar os conhecimentos dos alunos considerando o contexto de educação do campo. A mesma se colocou da seguinte maneira:

Sim, a escola contribui bastante no meu trabalho se preocupando em contribuir cada vez mais na aprendizagem do aluno. (Professora, Catolé do Rocha, 2017).

Embora a professora não mencione os suportes que são oferecidos, afirma que a escola contribui e está sempre preocupada procurando oferecer apoio a professora e aos alunos. Durante as observações percebeu-se que a escola é comprometida com o processo educativo objetivando ampliar os conhecimentos dos alunos. Para apoio dos fazeres pedagógico há um trabalho coletivo pensado a partir do projeto *EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE: somos todos iguais quando respeitamos as diferenças*. Com a realização desse projeto a escola desenvolve diversas atividades como gincana estudantil, palestras, ação social, desfile cívico, excursões, entre outras. Neste sentido, vemos que a escola busca desenvolver um trabalho educativo de maneira dinâmica com atividades diversificadas nas quais a professora tem a oportunidade de trabalhar a leitura através de diferentes maneiras, apesar da escola não dispor de recursos pedagógicos eficientes que estejam em consonância com o contexto de educação do campo.

Com tudo isso exposto, notamos que a professora assim como a escola não desenvolve o ensino-aprendizagem da leitura com um planejamento pensado a partir dos documentos legais estabelecidos para nortear a prática pedagógica dos professores que atuam nas escolas do campo. A não utilização dos conhecimentos contido nesses documentos interfere na prática docente e na aprendizagem da leitura dos alunos camponeses, sendo aqui um desafio a ser vencido para a escola e professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar como o ensino de leitura é desenvolvido em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa da escola do campo e quais as dificuldades enfrentadas no processo de ensino aprendizagem. Nossa intenção foi refletir como se dava o processo de leitura num turma de 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Fábio Mariz Maia, zona rural do município de Catolé do Rocha/PB mediante concepções e práticas docente considerando o contexto de educação do campo.

A relevância de discussão sobre essa temática parte da ideia de que o ensino de leitura na educação do campo precisa ser diferenciado do ensino de leitura na zona urbana, pois os sujeitos leitores do campo vivem uma realidade diferenciada quanto ao modo de vida, cultura, trabalho, entre outros, e que estes aspectos devem ser pensados e respeitados no currículo escolar. Assim, diante da pesquisa empírica, percebeu-se que o ensino de leitura apresenta um paradigma que não condiz com os documentos legais da política educacional para o campo, elaborados com a finalidade de oferecer uma educação básica de qualidade para os povos camponeses.

Entre muitos desafios enfrentados pela a professora e os alunos colaboradores de nossa pesquisa, é o desconhecimento desses documentos e aplicação na prática pedagógica, bem como a falta de recursos didáticos adequados para trabalhar a leitura, além de haver um distanciamento entre a teoria e a prática tanto dos princípios legais abordados nos documentos como das concepções de leitura e alternativas para desenvolver práticas de leitura eficientes apontadas por estudiosos como Solé (1998), Freire (1989), Martins (2006), entre outros.

Em relação aos textos trabalhados em sala de aula e a maneira como a leitura desses textos tem sido mediada pela professora deixam a desejar. Os textos não contemplam os conhecimentos prévios dos alunos a respeito de suas vivências e experiências no campo e têm sido utilizados para extrair termos relacionados aos eixos linguísticos e gramaticais, não priorizando a descoberta dos diversos sentidos que pode apresentar. Por isso, na maioria das vezes os alunos não conseguem atribuir sentidos aos textos e assim acabam afastando-se deles, pois a leitura só tem importância quando somos capazes de dá sentido ao que se ler.

Durante o período de observação percebeu-se que diante da carga horária semanal para as aulas de Língua Portuguesa, pouco tempo é reservado para a leitura, priorizando o ensino da gramática que por sua vez é desconexo (sem contextualização) e trabalhado de forma isolada em frases soltas, as quais restringem o conhecimento do aluno.

Desenvolver nos alunos o ato de ler não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível, e as práticas influenciam diretamente nesse processo. Portanto, é necessário buscar conhecer e utilizar as ferramentas apropriadas para o ensino de leitura e assim formar bons leitores na escola do campo, que esses leitores possam se orgulhar de ter a oportunidade de conhecer o mundo a partir de seu próprio mundo.

Por fim, intentamos com este trabalho contribuir para que a leitura continue sendo um tema importante para a pesquisa e despertar nos professores o gosto de ler, pois professor leitor é aquele que se torna apaixonado pela leitura, conhece o valor da leitura para sua formação profissional e conseqüentemente desenvolve o que aprende em sua prática pedagógica. Ao realizar metodologias inovadoras a leitura deixa de ser vista pelos alunos como algo ruim ou difícil.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas – SP: Papyrus, 2002.
- ALVES, Nilda (Org.). **Formação do Professor: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta de Condói**. Condói-PR: [s. m.], 2013. Disponível em: <http://assesoar.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Carta-de-Condoi.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.
- BAPTISTA, Camila Correia. **A importância da leitura na educação do campo e a formação do leitor**. 2014. 49 p. Monografia (Curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês) – Universidade Federal do Paraná, Pato Branco, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.ufpr.edu.br/Jspui/bistream/1/4070/1/PB_COLET_2014_1_02.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.
- BARROS, Marta Daniely. **Práticas de Leitura e Escrita na Educação do Campo**. 2014. 34 p. Monografia de conclusão do Curso de Especialização Fundamentos da Educação Práticas pedagógicas Interdisciplinares Na Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.br/jspui/bistream/123456789/9868/1/PDF%20MARTA%20DANIELY%20BARROS.pdf>. Acesso em 15 ago. 2017.
- BRASIL, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www2.camera.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001359024-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.
- BRASIL, Lei nº 4.024/61, de 20 dezembro de 61. Fixa as Diretrizes da Educação do Campo Nacional. **Diário Oficial [da] República do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L44024.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.
- BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013**. Guia de Livros. Brasília, 2012.
- BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação da campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial**. Poder Executivo, Brasília, DF, 4 de nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 02 set. 2017.
- BRASIL. CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone (Org.). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.

CRAVEIRO, Clélia Brandão. Resolução Nº 2, 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. **Diário Oficial [da] República do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 28 de Abr. 2008. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/diretrizes-complementares.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. Introdução: **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – Sabres necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam, São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, T. M. F. B.; BUFREM, L. S.; GEHRKE, M. **Leituras, Escola do Campo e textos**: propostas e práticas. 1 ed., Ijuí – RS: Unijuí, 2016.

HENRIQUES, Ricardo. Org. et al. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Cadernos Secad 2 (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) Brasília: Secad, 2007.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Os significados do letramento. Campinas: Mercado das letras, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2002.

KOLLING, Edgar José; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Satete. **Educação do Campo**: identidades e políticas públicas. nº 4 Brasília: 2002. (Coleção por uma Educação do Campo)

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1988.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LUIS, Antônio Filard. **Dicionário de expressões latinas**. São Paulo: Atlas S.A., 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MOREIRA, Camila Ferreira. In. (org). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei Federal nº 9.394/96 e legislação Congênere. Vitória - ES: Dossi, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

APÊNDICE – ROTEIRO: ENTREVISTA COM A PROFESSORA



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
CAMPUS AVANÇADO DE PATU-CAP/UERN
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DL

Av. Lauro Maia, 789 – Centro – Patu-RN Telfax (84) 3361-2461 E-mail:
patu@uern

Primeira parte:

Nome completo do entrevistado:

Local de residência:

Tempo de serviço na função:

Experiência em outras funções:

Vínculo efetivo:

Nível de Formação:

Segunda parte:

1- Qual a sua concepção de leitura?

2- O que você entende por formação leitora considerando o contexto de Educação do Campo?

3- Você utiliza em seu trabalho as Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo?

4- Em que atividades do seu trabalho as Diretrizes contribuem?

5- A formação acadêmica implica num bom trabalho para a formação leitora dos alunos na escola do campo?

6- Os alunos apresentam dificuldades na aquisição da leitura? Quais?

7- Quais estratégias você utiliza para ajudar os alunos com dificuldade na leitura?

8- Você tem desenvolvido algum projeto de leitura com seus alunos?

9- Ao trabalhar leitura, você considera importantes os saberes do campo?

10- A escola tem dado algum suporte para subsidiar o seu trabalho e ampliar os conhecimentos dos alunos considerando o contexto de educação do campo?

11- Quais os principais desafios da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura para o aluno do campo?