

PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA ESCOLA DO CAMPO: Uma Análise na Disciplina de Língua Portuguesa

Elizabete Aparecida de Carvalho¹
Maria Isabel Antunes-Rocha²

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi descrever e analisar as práticas de letramento utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa de cunho qualitativo caracterizou-se por uma metodologia que enfatiza a observação participante e a entrevista narrativa. Os resultados apontaram para a presença de práticas de letramento que garantem aos estudantes a aprendizagem dos conteúdos específicos referentes aos aspectos linguísticos, valorizam a cultura e saberes do campo, contribuindo assim para a formação de um sujeito letrado, capaz de compreender os conhecimentos formais, históricos, tecnológicos e que saiba valorizar o meio onde vive, seus saberes e a cultura de seu povo.

Palavras-chave: Letramento; Educação do Campo; Prática Pedagógica.

LITERACY PRACTICES IN A FIELD SCHOOL: AN ANALYSIS OF THE PORTUGUESE LANGUAGE DISCIPLINE

ABSTRACT

The objective of the research was to describe and analyze the literacy practices used in Portuguese language classes. The research, of qualitative nature, was characterized by a methodology that emphasizes participant observation and narrative interview. The results pointed to the presence of literacy practices that guarantee students the learning of specific contents referring to linguistic aspects, valuing the culture and knowledge of the field, thus contributing to the formation of a literate subject, capable of understanding formal, historical knowledge, technological and who know how to value the environment where they live, their knowledge and the culture of their people.

Keywords: Literacy. Field Education. Pedagogical Practice.

Submetido em: 4/8/2021

Aceito em: 8/10/2021

¹ Universidade Vale do Rio Doce. Governador Valadares/MG, Brasil.
<https://lattes.cnpq.br/0762927234896229>. <https://orcid.org/0000-0002-0762-3935>

² Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, Brasil.
<http://lattes.cnpq.br/1911927428620105>. <https://orcid.org/0000-0002-4044-6723>

INTRODUÇÃO

A aquisição da leitura e da escrita implica uma questão de cidadania e se revela como uma forma de inclusão social, ao possibilitar a capacidade criadora e o posicionamento crítico do mundo no qual estamos inseridos. Nesta perspectiva, o domínio da língua escrita amplia horizontes, proporcionando, sobretudo, o acesso à informação e à produção do conhecimento.

O ensino da leitura e escrita envolve uma realidade complexa, com características locais de cada escola, que não podem ser desconsideradas, como a variação linguística, de acordo com o contexto histórico, geográfico e sociocultural no qual a pessoa está inserida, por isso a percepção de um projeto de escola do campo está além de pensar em um modelo pedagógico único.

Nesse sentido, a pesquisa teve o propósito de descrever e analisar as práticas de letramento de uma professora do campo, da disciplina de Língua Portuguesa, a fim de compreender e registrar as experiências em sala de aula e no cotidiano escolar, que possibilitavam aos estudantes uma interlocução do processo de leitura e escrita com o letramento e a Educação do Campo.

Tomando como parâmetro as reflexões acerca das práticas de letramento, o foco da pesquisa foi as práticas de letramento realizadas por uma professora de Língua Portuguesa, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola localizada no campo, em um município de médio porte do Estado de Minas Gerais.

O referencial teórico adotado apresenta o letramento em uma perspectiva social e cultural, a partir dos estudos de Brian Street, e suas interlocuções com práticas escolares, bem como das autoras Ângela Kleiman, Magda Soares e Leda Tfoundi. Street realiza suas pesquisas na interface das áreas da linguística e da antropologia, tendo como objeto de investigação os usos, os significados do letramento na vida cotidiana e nas relações sociais das pessoas. Para o autor, o letramento é considerado como uma prática ideológica implicada em relações de poder e embasada em significados e práticas culturais específicas (Street, 2003; 2010; 2014).

A leitura e a escrita constituem práticas reconhecidamente valorizadas no âmbito da sociedade, uma vez que os usos da língua oral e escrita remetem à possibilidade de participação social de um bem cultural que é a escrita.

Para muitos estudantes das escolas do campo, o convívio e o acesso a textos escritos se dá ao ingressarem na escola. A leitura, a escrita e as tarefas típicas do âmbito escolar não lhes são familiares, ler e escrever são atividades pouco presentes no dia a dia. Para eles, a possibilidade de ampliar o grau de letramento, por meio da convivência com o material escrito, é algo a ser realizado em uma escola.

O texto que segue está organizado em seções: na primeira, apresentamos os caminhos teóricos: Educação do campo e o processo de leitura e escrita e, na sequência, o Letramento e as práticas de letramento; na segunda, tratamos dos procedimentos metodológicos; na terceira, apresentamos os resultados e discussões, e, por fim, tecemos as considerações finais.

CAMINHOS TEÓRICOS

Educação do campo e o processo de leitura e escrita

Atualmente, são muitas as referências práticas e teóricas que buscam estabelecer o reencontro com a função social da escola, procurando desenvolver práticas pedagógicas que se aproximem da realidade do(a) aluno(a), resultando na centralidade investigativa sobre os desafios a serem assumidos pelos sujeitos que constituem as particularidades das escolas.

A Educação do Campo continua sendo um processo de luta pela garantia de um projeto educativo para os sujeitos do campo, que permita aos educandos o acesso ao conhecimento formal e melhore sua atuação na vida cotidiana. Esse processo vem sendo defendido pelos movimentos sociais do campo, visando a construção de um modelo de educação que se relacione diretamente com a realidade de vida dos povos do campo, como descreve Caldart (2012):

[...] um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeito a remetem às questões do trabalho, a cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 259).

A leitura e a escrita constituem práticas, reconhecidamente, valorizadas no âmbito da sociedade, uma vez que os usos da língua oral e escrita remetem à possibilidade de participação social de um bem cultural que é a escrita, por isso os sujeitos do campo lutam por políticas públicas que contemplem uma educação de qualidade para os estudantes das escolas do campo.

O campo sempre foi marcado pela falta de políticas públicas que garantissem a oferta e manutenção das escolas. Por muito tempo, pouco se olhou para a educação, o ensino apenas preparava os estudantes para trabalhar nas cidades, como afirma Carvalho (2015), “a Educação Rural tinha como objetivo oferecer formação aos trabalhadores do campo, a fim de domar o movimento de migração do campo em busca de trabalho, estudo e melhores condições de vida” (Carvalho, 2015, p. 53).

A aquisição da leitura e da escrita implica, portanto, ser vista como uma questão de cidadania, ao mesmo tempo que se revela como uma forma de inclusão social, ao possibilitar a capacidade criadora e o posicionamento crítico no mundo no qual estamos inseridos. Nesta perspectiva, o domínio da língua escrita amplia horizontes, proporcionando, sobretudo, o acesso à informação e à produção do conhecimento.

Nas últimas décadas, a Educação do Campo avançou nos espaços de pesquisa, no esforço de construção de uma metodologia que dê conta dos aspectos pertinentes ao campo, dando ênfase às características próprias da realidade de cada comunidade. Para tanto, se faz necessário um esforço de integração entre escola e comunidade, com o objetivo de conhecer a realidade na qual a escola está inserida, como afirma Frigotto (2011):

Na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica e rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundada na superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual (Frigotto, 2011. p.36).

No Brasil, apesar dos avanços obtidos, a educação ideal ainda se encontra distante, o que torna o direito à educação, para os sujeitos do campo, uma luta recorrente. As décadas de 1960 e 1970 foram momentos marcantes para os povos do campo. Nessas décadas houve maior penetração do capital internacional na economia, resultando em um crescimento das contradições do capital nacional-desenvolvimentista com impactos na vida dos trabalhadores da cidade e do campo (Frigotto, 2011).

Houve, também, como nos apresenta Frigotto (2011), o crescimento do movimento operário e camponês, o surgimento de partidos de esquerda e de grupos e entidades que almejavam a transformação da estrutura da sociedade, bem como o comprometimento de alguns setores das igrejas com as lutas sociais. Houve, também, o crescimento e a difusão de experiências que viam na educação um dos instrumentos que proporcionaria uma maior conscientização política e social e uma participação transformadora das estruturas capitalistas presentes na sociedade brasileira (Frigotto, 2011).

Como em todo o país, os povos do campo de todos do Estado de MG lutaram e ainda lutam por uma educação de qualidade, que garantam práticas pedagógicas que valorizem seus saberes, que promovam o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes das escolas do campo.

A educação é uma prática de liberdade, e, sendo assim, na prática da educação no campo, é necessário que sejam respeitadas as diversidades encontradas e o ritmo de cada estudante, pois cada um possui a sua particularidade e individualidade, além de seu tempo próprio para aprender.

Para muitos estudantes das escolas do campo, antes da expansão da escola e de políticas públicas para educação, o acesso à escola era para poucos e o acesso a textos escritos, se dava ao ingressarem na escola, pois, no dia a dia dos camponeses, a leitura e escrita não se faziam presentes e as tarefas típicas do âmbito escolar não lhes eram familiares, pois não tinham acesso ao meio letrado que os povos do campo, hoje, têm. Para eles, a possibilidade de ampliar o grau de letramento, por meio da convivência com o material escrito, era algo a ser realizado pelo letramento em uma escola. Nesse sentido, afirmamos que a escola necessita garantir a todos os estudantes a vivência de práticas reais de leitura e produções diversificadas diariamente.

Na aquisição da leitura e da escrita, muitos estudantes do campo, por terem pouco acesso aos bens da cultura, levam um tempo maior para compreenderem o processo ensino aprendizagem, e um dos aspectos que contribui para dificultar a compreensão do estudante do campo, é a falta de diálogo do currículo com a realidade do campo, pois ele, frequentemente, não contempla as especificidades da realidade local, não cumprindo o estabelecido pelas Diretrizes Nacionais que regem a Educação do Campo.

É preciso que se respeite e procure a verdadeira definição e propósito da escola do campo. Essa concepção está expressa no parecer das Diretrizes e tem sua identidade definida no art. 2º, § único da Resolução CNE/CEB 1 (2002), ao afirmar que:

a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Resolução CNE/CEB, 2002, p. 1).

Para ensinar a leitura e a escrita na escola do campo, é indispensável desenvolver práticas que considerem as especificidades e singularidades dos povos do campo, oferecendo aos alunos conteúdos produzidos socialmente, partindo das experiências que vivenciam nos contextos culturais, com possibilidade de condições de vida no próprio lugar onde moram, tendo em vista que, para pensarmos a vida no campo, necessitamos pensar a relação entre o campo e a cidade, na perspectiva da compreensão da educação como prática social; da necessária inter-relação do conhecimento da escolarização, do desenvolvimento, da construção de novas possibilidades de vida e de permanência dos sujeitos do campo nesses territórios (Arroyo; CALDART; Molina, 2004).

Para viabilizar o trabalho com o letramento, se faz necessário um conceito de ensino de leitura/escrita como prática social, capaz de englobar os vários tipos de conhecimento que interagem nos processos interpretativos: conhecimento linguístico textual, conhecimento prévio de mundo, de práticas sociais gerais e discursivas; ou seja, é preciso ver o processo de leitura e escrita na sua abrangência social, e não apenas na sua dimensão cognitiva, como ressaltam os autores que defendem a abordagem ideológica do letramento (Street, 2003; Soares, 2004).

Letramento e as práticas de letramento

O fenômeno do letramento constitui, em nossa compreensão, uma discussão que ganhou substancialmente espaço no Brasil ao longo da década de 1990, e as autoras Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares, entre outros estudiosos do tema no país, contribuíram com publicações de ampla repercussão nacional.

Soares (2003) define o letramento como resultado da ação de ensinar a ler e escrever e ainda afirma que “Letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2003, p. 34). Kleiman (1995) define letramento como uma das vertentes que busca unir interesses teóricos com interesses sociais, a fim de que a situação de indivíduos marginalizados por não dominarem a escrita possa mudar. A autora ressalta que:

[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (Kleiman, 1995, p. 15, aspas do original).

Segundo Tfouni (1995), letramento pode ser entendido como o processo que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma

sociedade” (Tfouni, 1995, p.20). Nesta perspectiva, o letramento apresenta-se como um processo mais abrangente que a alfabetização, que advém de uma leitura crítica de mundo, capaz de fazer com que o sujeito consiga construir conhecimentos, na complexidade das relações históricas construídas no contexto societário.

Portanto, o letramento é um processo que acontece durante a vida inteira, mas que deve ir alcançando graus de complexidade maior, na medida em que a pessoa procura compreender as situações concretas que estão sendo vivenciadas, em uma profundidade investigativa, que visa ir além das sensações aparentes, buscando, na sua relação com toda a sociedade, as correlações entre a particularidade do vivido e a totalidade das relações estabelecidas no e com o mundo.

O letramento é um processo contínuo, que, inclusive, não se trata de decodificação de letras, sons e sinais, mas sim, de algo que está sempre em movimento e acontece ao longo da vida. Com relação aos modos de abordagem do letramento, Street (2003) aponta dois modelos: o “autônomo” e o “ideológico”. O modelo “autônomo” de letramento funciona com base na suposição de que, em si mesmo, o letramento, de forma autônoma, terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseiam, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais.

O modelo “ideológico” alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo “autônomo”, propondo, por outro lado, que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos (Street, 2003).

A escola, no sentido dos modelos de letramento, é considerada autônoma, um modelo à parte da sociedade, o que lhe garante o título de detentora dominante do saber, uma vez que suas leis estão relacionadas com o prestígio social que um indivíduo possui perante a sociedade, pois é considerado “culto” o indivíduo que domina o saber adquirido na escola.

Posto isso, longe da prática social, a escola abrange uma concepção de currículo rígida e segmentada de conteúdos que são organizados sequencialmente, do mais fácil para o mais difícil, o que é incompatível com o desenvolvimento linguístico-discursivo do estudante, pois essa realidade não considera a bagagem cultural diversificada que um indivíduo possui antes de entrar na escola, visto que ele já nasce sendo participante de atividades corriqueiras de uma sociedade tecnologicizada e letrada (Kleiman, 2007).

Os estudos de Street (2003, 2010, 2014), Kleiman (1995, 2007), desenvolvidos sob o ponto de vista da dimensão social do letramento, levaram à descoberta de que os indivíduos com diferentes graus de dificuldade para ler e escrever fazem parte de um grupo de pessoas menos favorecidos no âmbito social e econômico, e desenvolvem diferentes práticas para lidar com as demandas sociais de leitura e escrita.

Em todos os estudos, os resultados obtidos apontam para a ligação entre habilidades letradas e prática contextual em sociedade. Segundo Marcuschi (2001), é a partir das práticas sociais, incluindo as atividades comunicativas constituídas

socialmente, que se pode compreender as funções sociais que desempenham a leitura e a escrita, como elas se adaptam a várias culturas e como os indivíduos se apropriam delas.

Compreender os usos sociais da leitura e da escrita é compreender a profunda relação existente entre a língua e a cultura. A língua não só é parte, como também resultado, meio de operar e condição para subsistir da cultura. É na língua que se projetam os comportamentos, as crenças, os hábitos, as instituições, e os valores materiais e espirituais que caracterizam um grupo e que são transmitidos coletivamente, como afirma Brandão (1991):

Ao falar, um indivíduo transmite, além da mensagem contida em seu discurso, uma série de dados que permite a um interlocutor atento não só depreender seu estilo pessoal – idioleto – mas também filia-lo a um determinado grupo (Brandão, 1991, p.183).

Para garantir o sucesso dos estudantes na aquisição da leitura e da escrita, é preciso discutir sobre a prática pedagógica dos professores, no exercício do planejamento, registro e avaliação, dentro do respeito às diversidades encontradas e à identidade individual de cada estudante.

O professor como agente do letramento deve, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o educando para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, ou seja, aquilo que vale a pena realmente ser aprendido. Geralmente, quando é dado ao estudante a oportunidade de mobilizar seus saberes e de ser ouvido, ele acaba superando não só as suas próprias expectativas, mas as do professor também.

Ainda que a escola seja a principal agência, dentre várias outras, de acesso ao letramento, ela não pode ser vista como a mais importante. Jung (2009) e Kleiman (2007) afirmam que não se pode desconsiderar outros contextos. Nessa perspectiva, o letramento ultrapassa o ensino tradicional, que se preocupa mais com a competência individual, com a educação formal, necessária para o sucesso e promoção escolar, do que com a prática social. Nesse sentido, Kleiman (1995) aponta que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 1995, p. 20).

Nessa perspectiva, entendemos que o educador do campo não pode desprezar o conhecimento que cada estudante traz consigo e considerar somente aquele conhecimento que ele leva para a sala de aula, é preciso, além de valorizar os conhecimentos que cada educando possui e leva para a sala de aula, procurar desenvolver em cada estudante do campo a autonomia e criticidade para que possa colocar em prática diferentes esferas sociais em que transita, incluindo modelos e eventos culturais

que ajudam a dar forma ao modo como os comportamentos e os significados que estão relacionados ao uso da leitura e da escrita nos diferentes contextos sociais, ou seja, às diferentes práticas de letramento que circulam na sociedade.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os caminhos metodológicos escolhidos e trilhados para o desenvolvimento da pesquisa foram construídos em coerência com os pressupostos da investigação qualitativa e buscaram conhecer as práticas de letramento desenvolvidas pela professora de Língua Portuguesa, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa combinou, metodologicamente, a observação participante e as entrevistas narrativas, por considerar que deste modo seria possível acompanhar as práticas de letramento da professora, que inclui, tanto o material utilizado quanto às interações em sala, e no espaço da escola, nas atividades das quais ela participava e que envolvia a relação com outros professores e com a comunidade. Também foram observadas as reuniões de pais, momentos culturais e atividades desenvolvidas na escola com a participação a comunidade onde a escola está localizada.

A escola foi escolhida, intencionalmente, por contar em seu quadro de funcionários com professora que, de acordo com a avaliação da Secretaria Municipal de Educação, era considerada professora destaque por realizar atividades diversificadas e porque seus alunos se destacavam nas provas externas e na olimpíadas da Língua Portuguesa, e também, por ela ser nascida em uma comunidade rural, ter estudado em escola do campo e por permanecer como professora em escola do campo. Quanto à turma, ela foi escolhida por ter um número pequeno de estudantes, de forma a possibilitar a realização da entrevista com todos.

Observamos o funcionamento da escola e das aulas da professora e registramos tudo que foi observado em um diário de campo, relatando as atividades desenvolvidas e o modo como essas eram trabalhadas. Procuramos anotar tudo que se passava na sala de aula e também gravar as aulas para fazer a seleção de dados, pois não havia como prever o que iria acontecer, poderíamos precisar das informações no momento da análise.

Optamos pela entrevista narrativa, como forma de aprofundar e esclarecer questões percebidas nos momentos das observações, bem como de conhecer o modo como a professora lidava com a leitura e escrita em sala de aula, e como essas práticas repercutiam a relação entre o letramento e a educação do campo. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Para melhor compreender a prática da educadora, foi utilizado um guia de entrevista no qual ela foi convidada a falar sobre sua trajetória como educadora do campo, como ela se tornou educadora, como se tornou educadora em escola do campo, como ela trabalhava as práticas de leitura e quais práticas ela considerava mais importantes para os estudantes do campo, de onde ela retirava as atividades que desenvolvia.

Na tentativa de descrevermos as práticas de letramento desenvolvidas, em situações de sala de aula e em situações extra sala, partimos para a descrição das aulas

e das práticas de letramento observadas, a fim de evidenciarmos como elas aconteciam, também para mostrarmos a importância que as mesmas tiveram para o letramento dos estudantes da turma e da instituição pesquisada. Escolhemos dez aulas observadas, referentes à prática pedagógica selecionada, como corpo empírico e analítico da pesquisa.

A tabela abaixo foi feita com o intuito de identificar as práticas de letramento realizadas pela professora pesquisada e classificá-las quanto aos objetivos, categorias de linguagem, gênero textual e a ação pedagógica.

Tabela 1 – Identificação das práticas de letramento desenvolvidas pela professora

Nº	Identificação da atividade	Objetivo	Categorias de linguagem	Gênero textual	Ação Pedagógica
01	Produção textual	Conhecer a história da infância do estudante.	Oralidade, leitura e escrita.		- Explicação sobre o gênero textual autobiografia; - Leitura da autobiografia de Frei Berto; - Produção textual da autobiografia.
02	Reescrita	Descobrir os mitos que eram contados pelas pessoas mais velhas da comunidade.	Oralidade, leitura e escrita.	Mitos	- Explicação sobre o gênero textual mito; - Socialização dos mitos conhecidos pelas pessoas mais velhas da comunidade; - Rescrita do mito mais conhecido na comunidade.
03	Poema maluco	Conhecer os poemas curtos sobre fatos engraçados.	Oralidade, leitura e escrita.	Limeriques	- Explicação sobre o que é limerique; - Características dos limeriques; - Produção de texto.
04	Interpretação de texto	Desenvolver a interpretação;	Oralidade, leitura e escrita	Narração	- Leitura silenciosa e depois em voz alta; - Interpretação oral e escrita do texto.
05	Substantivos	Conceituar os substantivos.	Oralidade, leitura e escrita.	Descrição	- Apresentar a classe gramatical substantivo; - Apresentar os substantivos presentes no campo; - Descrever o local onde moram; - Socialização da atividade.
06	Atividade de leitura e escrita	Apresentar o livro "O menino do espelho".	Oralidade, leitura e escrita.	Resumo	_ Falar sobre o livro;- e sobre cada capítulo; - Conceituar resumo; - Fazer o resumo do livro.
07	Produção textual de poemas	Redigira um poema que retrate a vida no campo.	Oralidade, leitura e escrita.	Poema	- Apresentar o gênero textual poema; - Falar sobre a vida no campo; - Produzir um poema sobre a vida no campo.

08	Sintaxe: Sujeito e predicado	Apresentar os termos essenciais da oração.	Oralidade e escrita.	Texto informativo	- Apresentar os termos essenciais da oração; - Localizar os termos essenciais no texto; - Resolver os exercícios.
09	Sintaxe: tipos de sujeito	Apresentar os tipos de sujeitos.	Oralidade e escrita.	Fábulas	- Ler a fábula; - Localizar os diferentes tipos de sujeitos presentes na fábula; - Resolver os exercícios.
10	Texto Narrativo/ descritivo	Descrever o lugar onde vive.	Oralidade e escrita.	Narração e Descrição	- Falar sobre o lugar onde mora; - Produzir um texto narrativo descritivo.

Fonte: Diário de campo.

Para a análise dos dados, utilizou-se das anotações do diário de campo da pesquisadora e de métodos de classificação e interpretação. Após a classificação das atividades desenvolvidas pela professora, seguiu-se a análise interpretativa dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo como foco a tabela anterior que foi construída a partir do diário de campo, das quais fazíamos notas, relatando as atividades desenvolvidas, o modo como estas foram trabalhadas e também das entrevistas narrativas, vamos analisar os resultados obtidos.

Realizamos entrevistas com os alunos e com a educadora para sabermos se as atividades desenvolvidas em sala promoviam o letramento como prática social e se contemplavam as singularidades do campo.

Capturamos momentos de diálogos entre a educadora e os alunos, de apresentação ou proposta de algum tema, ou atividade com o objetivo de compreender como essas práticas articulavam o letramento e educação do campo.

Nesse contexto, cabe destacarmos uma atividade de produção textual desenvolvida pela professora em sala de aula.

Educadora: *Gente, preste atenção! Começando a aula, vamos ouvir a leitura deleite que será feita pela Marcela, será o poema “Imortal Figueira”. Imortal Figueira, vocês acham que esse poema vai falar sobre o quê?*

Luíza: *De um pé de fruta?.*

Educadora: *Imortal Figueira!*

Luíza: *Que ela não morreu.*

Educadora: *Que a figueira não morreu? Vocês se lembram dos passeios históricos que vocês fizeram em Valadares? Eu me lembro da Ana Maria acompanhando vocês, falando de figueira. Ela estava se reportando a quem quando ela dizia figueira?*

Luíza: *Ah! É a Valadares?*

Educadora: *Isso! Se refere a Governador Valadares. Então o poema que a Luzia trouxe vai falar sobre a Figueira que é o antigo nome da cidade de Governador Valadares. Vamos ouvir com atenção.*

A aluna fez a leitura do poema e a educadora continuou a aula.

Educadora: Agora, continuando, vocês irão fazer a leitura do texto que vocês produziram. Nós visitamos alguns locais aqui do Porto, onde vocês puderam observar tudo que tem aqui, os pontos turísticos, cachoeiras, posto de saúde, cartório, correio, bares, a quadra poliesportiva, os arredores da escola. Iremos trabalhar com a descrição desses lugares, isso não impede que vocês retratem situações passadas e situações do tempo presente.

Depois da atividade pronta, cada aluno socializou seu texto com os demais colegas.

Educadora: Pedro pode começar.

Pedro: Santo Antônio do Porto é um lugar onde tem muitas coisas como: quadra esportiva, posto de saúde, igreja, cartório e a escola que fica de frente para a praça e do lado da quadra tem o buracão que antes era uma mata muito mais fechada. Tem o clube do Porto que fica perto da praça e do lado do cartório.

Santo Antônio do Porto é cortado pelo MG 259 que vem de Governador Valadares e dá acesso a muitas cidades, como por exemplo, Sardoá, Gonzaga, Guanhões, dentre outras.

É um ótimo lugar de se viver, tem várias árvores e nos dias quentes podemos ir à cachoeira para nos refrescar e também podemos nos divertir jogando futebol na quadra e conversando com os amigos nos bares, o bar mais conhecido é o Bar e Restaurante Quintão.

Observando o texto, percebemos que a professora, a partir de um outro evento cultural que os estudantes participaram, estimulou-os a acionarem a memória e então se lançarem na atividade de produção de texto sobre o lugar onde vivem, buscando colocar no texto o que torna esse local imortal. Percebe-se que esta atividade realizada pela professora contempla um currículo diversificado, defendido por Kleiman (2007), e não um currículo rígido e segmentado, sendo assim a mesma contribui para a promoção do letramento como prática social.

A preocupação da educadora em garantir que os estudantes dominassem a linguagem formal, a cada dia, a troca de experiências com seus pares nos horários de estudos, o atendimento aos pais nas reuniões de pais, levou-nos a refletir sobre a questão de que educar também é querer estabelecer uma troca de experiências com todos aqueles que estão a nossa volta, estudantes, pais, mães, responsáveis, outros professores, comungando com o pensamento de Freire: “[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (Freire, 2006, p.77).

Partindo da realidade concreta do campo, a professora procurava conciliar, sempre que possível, teoria e prática, para que os estudantes compreendessem melhor o conteúdo trabalhado. Ao trabalhar os “substantivos”, ela pediu aos estudantes que levassem para a aula diferentes produtos que tivessem em suas casas, comungando com o que diz Street (2003) “que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra.”

Em sala, os produtos foram expostos e nomeados. A partir dos nomes de cada produto, ela explicou sobre a classificação dos substantivos. “Para isso, entendo que é conveniente, antes de preparar nossas aulas, fazermos a pergunta: que atividades

podem trazer significado para nossos alunos e para o ambiente de onde eles convivem” (Educatória, 2016).

Uma primeira análise nos permitiu algumas considerações sobre a rotina das aulas, pela recorrência de elementos que permitiam visualizar a rotina: a distribuição do tempo, a organização física da sala e os tipos de atividades estruturadoras das interações. Essa rotina pode ser assim resumida: (I) Leitura deleite (sempre feita por um aluno); (II) Retrospectiva da aula anterior; (III) Anotação no quadro das atividades do dia; (IV) Correção de atividades com a participação dos(as) estudantes (quando tinha); (V) Atividades variadas de conhecimentos linguísticos; (VI) Outros.

Ao analisarmos os dados correspondentes aos elementos relativos às práticas de letramento, percebemos que sempre que possível a professora contemplava assuntos do campo, porém não era fácil porque não existiam livros didáticos que contemplassem as especificidades do campo, sendo assim ela tinha que fazer adaptações, muitas vezes a partir de sua própria vivência, para garantir que o campo se fizesse presente nas atividades por ela propostas.

A história de vida da professora conta dessa relação com o lugar e com as pessoas e parece-nos refletir amplamente na sua prática pedagógica. Assim, o ato de educar não se encerra apenas dentro das quatro paredes de sala de aula, mas ele se transforma na medida em que nos envolvemos com a nossa própria história e com a de nossos estudantes.

As práticas de letramento observadas nessa escola do campo, o “fazer” da professora e “o fazer” dos estudantes, naquela escola e em sala de aula, reafirmam o direito à educação e à necessidade de que a escola do campo tenha clareza em seu currículo e em sua proposta pedagógica do fato de que é uma escola no campo, buscando assim os ideais e propósitos transformadores da Educação do campo: uma sociedade mais justa e igualitária.

Sobre o desempenho da professora, os estudantes entrevistados, de formas diferentes, ressaltavam que a educadora “ensinava muito”, como pode ser evidenciado nos excertos das entrevistas com três estudantes:

“Ah, pra mim as aulas de português são boas porque nós aprende... muitas coisas... Aprendo sobre os verbos, a escrever uns textos, aprendo sobre poema e outras coisas também, né. A professora dá muito dever, a gente tem que ler, responder, se errar ela pede para apagar e fazer de novo, não dá sossego até a gente responder tudo” (Carlos).

“As aulas de Português são muito boas. porque a professora ensina muito. Eu não gosto muito de português, mas estou aprendendo, ela cobra muito, com ela muda a aprendizagem. Eu aprendi sobre verbos, sujeito e predicado, aprendi a fazê poemas também e... No começo nós estava fazendo, eh, estava escolhendo, ah, ela passava para a gente caracterizar o gênero, poema, memórias literárias e... Esqueci, é muita coisa. Depois ela corrigia tudo. Cobra também para a gente ler com entonação e obedecê pontuação” (Maria).

“As aulas de português é boa, eu gosto de português. As aulas são boas porque a gente aprende muitas coisas diferentes... Antes eu não conseguia fazer poema, agora eu estou conseguindo. De gramática aprendi substantivos, verbos, sujeito e predicado, ela sempre pede para gente encontrar nos textos e eu já estou con-

seguindo, estou aprendendo escrever direito também, fazer texto, nossa é muita coisa. A leitura, eu sou muito ruim pra ler. A professora sempre coloca a gente para ler e fala quando a gente erra e ela explica de novo e pede para consertar, assim a gente vai melhorando. Ah, e ela sempre pede para a gente ler livros, às vezes a gente escolhe, outras vezes ela fala qual é para a gente ler” (Pedro).

Para os estudantes, as aulas de Língua Portuguesa eram muito boas e eles aprendiam muitas coisas diferentes: poemas, gramática, substantivos, verbos, sujeito e predicado, ortografia, leitura, aprendiam a escrever direito, fazer texto, muita coisa. Reconheciam a dedicação, o compromisso e o empenho da professora para que todos os estudantes participassem das aulas e desenvolvessem as habilidades de leitura e escrita.

As atividades desenvolvidas pela professora contemplavam gramática contextualizada, gêneros textuais, ortografia, leitura, interpretação de textos, produção de diferentes tipos de texto, fatos históricos do Brasil e do mundo, ou seja, diferentes realidades, porém não deixava de destacar a realidade do campo, a cultura, o jeito de viver, os costumes, a história da comunidade, a fim de que os conteúdos abordados tivessem significado e possibilitassem aos estudantes do campo uma leitura crítica de sua realidade, garantindo o que está previsto na Resolução CNE/CEB 1 (2002), que define que a identidade da escola do campo deve ser definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade (Resolução CNE/CEB 1,2002, p.1).

Práticas sociais para além da escola

Durante o período de observação das aulas, ao acompanhar o trabalho da professora de Língua Portuguesa, em sala de aula, observamos a preocupação da mesma em trabalhar com os(as) estudantes os diferentes gêneros textuais, não se esquecendo de contextualizar cada atividade trabalhada à realidade de vida dos sujeitos do campo e flagramos também muitos movimentos da escola, reuniões de pais, conselhos de classe, momentos culturais que aconteciam semanalmente e cada vez era um educador ou educadora que organizava e sempre abordavam temas diferentes.

A equipe escolar também organizava movimentos fora do espaço escolar. Algumas atividades eram para promover a integração entre família e escola (visita às famílias) e outras atividades desenvolvidas fora do espaço formal da sala de aula, eram utilizadas para enriquecer a transmissão de conhecimentos dos conteúdos ministrados pelos educadores e educadoras, por exemplo: passeio nos “pontos históricos” de Governador Valadares (História), visita à Biblioteca Pública Municipal na sede do distrito (Língua Portuguesa), cuidar da horta (Ciências), visitar as nascentes da região (Saberes e Valores do Campo) e outros.

Constatamos através da pesquisa que a escola pesquisada é uma das principais instituições sociais que compõem a comunidade, efetivamente, uma rede social coesa, na qual todos os elementos que a constituem, a escola, os estudantes e as famílias, relacionam-se uns com os outros.

Outro aspecto que merece destacar, referente à escola, é que as atividades que envolviam a participação das famílias eram organizadas de maneira que os pais ou responsáveis pudessem participar. Isso significa que educadores e educadoras, equipe

gestora e demais servidores, ao pensar as atividades levavam em conta a realidade das famílias, dias e horários que a maioria das famílias pudessem participar. Citamos como exemplo a reunião de pais e/ou responsáveis, que foi reestruturada de acordo com os interesses e disponibilidade dos pais, mães e/ou responsáveis pelos(as) estudantes, com relação ao dia e horário, e não de acordo com os interesses da escola.

Durante a pesquisa, observamos que não somente a professora de Língua Portuguesa se preocupava em tornar os estudantes letrados, mas que ela também conseguia fazer um trabalho em conjunto com os demais professores. Era responsabilidade de todos contribuírem para o letramento dos estudantes para que eles fossem capazes de utilizar a leitura e a escrita como prática social, na comunidade onde vivem e em toda a sociedade.

Os dados empíricos coletados e analisados apontaram para a presença de atividades que, além, de garantirem aos estudantes a aprendizagem dos conteúdos específicos referentes aos aspectos linguísticos, foram também permeados por seu cotidiano como moradores do campo, valorizando a cultura e saberes dos sujeitos do campo.

Durante a análise dos dados, algumas questões se tornaram mais evidentes, e, é sobre essas questões que tecemos algumas considerações. Observar as práticas de letramento desenvolvidas pela educadora levou-nos à inserção de eventos de letramento em todo o contexto escolar e a partir desses eventos, em que toda a comunidade escolar estava inserida, evidenciou como se ensina a leitura e a escrita, ou seja, as práticas de letramento presentes na sala de aula e no contexto escolar que se estenderam além dos muros da escola que proporcionaram aos estudantes do campo o acesso a materiais escritos, bem como a inserção em outras práticas que não as escolarizadas e contribuíram para a ampliação do conhecimento dos mesmos, e, principalmente para a melhoria da leitura, escrita, interpretação, ou seja, contribuíram para o letramento.

Utilizando a pesquisa qualitativa como procedimento metodológico, através das observações das aulas, foi possível aproximarmos dos eventos de letramento vivenciados pelos estudantes, na sala de aula e no contexto escolar, o que nos ajudou a reconhecer, também, a presença dos eventos de letramento para além dos muros da escola. Esse é um detalhe importante a ser dito, tendo em vista que não só identificamos e descrevemos as práticas de letramento em sua unidade mais “crua” (o que era lido e escrito pelos estudantes), mas conseguimos aprofundar, também, durante a coleta de dados, sobre os sentidos culturais e sociais, que dão sentidos mais amplos às práticas de letramento desenvolvidas pela educadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da pesquisa foi descrever e analisar as práticas de letramento desenvolvidas pela professora de Língua Portuguesa, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola do campo do Estado de Minas Gerais.

É importante ressaltar que as experiências escolares foram vivenciadas de forma concomitante às práticas de letramento, influenciando-as e por elas sendo

influenciadas. Para ampliar a apropriação da leitura e da escrita para os estudantes do campo, é importante pensar quais tipos de experiências sociais, educacionais e culturais servirão como possibilidades educativas para os estudantes e em que medidas essas contribuirão para a aprendizagem e vínculos com o campo.

O entusiasmo da educadora em criar, ensinar e a tentativa de se atualizar e melhorar sua prática, a cada dia, de trabalhar para além dos muros da escola, levou-nos a refletir sobre a questão de que educar também é querer estabelecer uma troca de experiências com todos aqueles que estão a sua volta, os estudantes, os pais, mães e/ou responsáveis, os outros professores, ou seja, com a comunidade escolar. Assim, o ato de educar não se encerra apenas dentro das quatro paredes da sala de aula, mas ele se transforma na medida em que o trabalho pedagógico envolve a experiência familiar e social dos estudantes.

Constatamos também que em relação ao material didático utilizado, a realidade das escolas do campo ainda é precária. Os livros didáticos disponíveis para os estudantes não contemplam as especificidades do campo, os professores utilizam os mesmos do meio urbano, por isso a professora pesquisada necessitava fazer muitas adequações para garantir que as atividades desenvolvidas contemplassem, na medida do possível, a realidade campesina.

Mesmo com alguns avanços da educação brasileira, no que se refere às políticas públicas para as escolas do campo, percebemos que o currículo ainda está alheio à realidade campesina e os recursos tecnológicos eram insuficientes para atender todos os estudantes da turma e que a internet era fraca. Esses são alguns dos desafios que os professores das escolas do campo enfrentavam para garantirem uma educação de qualidade e que pudesse atender o que está previsto nos Marcos Normativos da Educação do Campo (2012).

É preciso esclarecermos que a definição de escola do campo só tem sentido quando pensada a partir das particularidades dos povos do campo. Essa definição está referendada, no parágrafo único do art. 2º na Resolução CNE/CEB 1 (2002), que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Esperamos que a pesquisa inspire outras formas de pensar o letramento para os jovens do campo, sobretudo projetos que considerem a ampliação de práticas de letramento que envolvam experiências educacionais e culturais que proporcionem aos jovens do campo, o acesso a materiais escritos, bem como a inserção em outras práticas que não as escolarizadas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Educação básica e movimento social do Campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRANDÃO, S. *A geografia linguística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei Nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 mar. 2014.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Programa Nacional do Livro Didático. Educação do Campo, 2016.
- CALDART, R. Educação básica e movimento social do Campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CALDART, R.S. Educação do Campo. In: (Orgs): CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARVALHO, C. A. S. *Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo: um estudo na perspectiva das representações sociais*. 2015. 191p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- FETAEMG. *Educação do Campo, a identidade em construção*. 2011. Belo Horizonte. 15 jun. Disponível em: <http://www.fetaemg.org.br/publicacoes/educacao-do-campo-3>. Acesso: 10 nov 2021.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf Acesso em: 06 fev. 2020.
- FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo; desafios de conteúdo, método e forma. In: Munarin Antônio, Beltrame Sônia, Conte Soraya Franzoni e Peixer Isabel (Orgs). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.
- KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- MOVIMENTO DOS TRABALHORES RURAIS SEM TERRA. Manifesto das educadoras e educadores da reforma agrária. 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. 1997, Brasília.
- MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RESOLUÇÃO CNE/CEB 1. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 fev. 2021
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*, 2. ed. 7. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOARES, M. B. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.
- STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5 (2), p. 77-91. London: 2003. Disponível em: https://www.tc-columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf Acesso em: 05 out. 2019.
- STREET, B. V. *Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas*. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.) *Cultura Escrita e Letramento*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

Autora correspondente:

Elizabeth Aparecida de Carvalho

Universidade Vale do Rio Doce

Rua Israel Pinheiro, 2000, Bairro Universitário, Governador Valadares/MG, Brasil – CEP 35020-220.

E-mail: elizabeth.carvalho@univale.br

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação
está sob Licença Creative Commons CC – By 4.0.