

# ENSINO DA LEITURA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR EM UMA ESCOLA DO CAMPO

## TEACHING READING: REFLECTIONS ON THE READER TRAINING IN A RURAL SCHOOL

Leila Oliveira da Silva Maia  
Antonia Claudia de Andrade Cordeiro<sup>2</sup>  
Luciana Benevides Ramos<sup>3</sup>  
Edna Maria Batista de Souza<sup>4</sup>

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o ensino da leitura, centrando-se em reflexões sobre as práticas pedagógicas e a formação do leitor em uma escola do campo no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental, da localidade da Embira, em Cruz das Almas, Bahia, em que se pretendeu investigar quais eram as metodologias de ensino para a formação do leitor. O foco da pesquisa foi conhecer a concepção de leitura da professora participante do estudo e descrever instrumentos, processos e práticas do ensino da leitura em uma escola do campo. A pesquisa foi de natureza qualitativa, de caráter descritivo. As técnicas de coleta de dados foram o questionário e a observação. A participante da pesquisa foi a professora que se encontrava lecionando na escola no primeiro ano do Ensino Fundamental. A análise de dados aponta para uma falta de preparo prático da professora sobre como trabalhar com a leitura no contexto do campo. Os dados coletados revelam que a professora não utiliza a leitura como fonte de prazer, raramente faz uso do texto literário e, quando o faz, é um mero pretexto para tratar de aspectos gramaticais. Percebeu-se, portanto, que, na prática de sala de aula, não há indícios que apontem para um ensino diferenciado na escola do campo e, em relação ao ensino da leitura, que as metodologias adotadas não estavam direcionadas para a formação do leitor, pois as práticas de leitura observadas estavam centradas no livro didático e resumiam-se a exercícios mecânicos de decodificação de sílabas e palavras.

**Palavras-chave:** Escola do Campo. Leitura. Metodologia. Formação do leitor.

*This article presents the results of a survey on the teaching of reading, focusing on reflections on the teaching practices and the training of first grade students in an elementary rural school in Embira, Cruz das Almas, Bahia. Our objective was to investigate the methods applied to teaching reading. The focus of this descriptive and qualitative research was to assess the teachers' conception of reading and to describe tools, processes and reading practices in an elementary rural school. Data were collected by means of questionnaires and observation. The research participant was a first grade teacher. The data analysis points to the teacher's lack of practical training to working with reading in the context of a rural school. The data collected show that the teacher does not use reading as a pleasure source, rarely makes use of literary texts, and when she does, it is a mere pretext to deal with grammatical issues. Thus, it was noticed that with regard to reading, no differences between an urban and a rural school were observed. Reading was centered in the textbook followed by mechanical exercises involving the decoding of syllables and words.*

**Key words:** Rural School. Reading. Methodology. Reader Training.

<sup>1</sup>Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maria Milza – FAMAM. Governador Mangabeira-Ba. Link Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2201094048717311> E-mail: leilamaia1980@hotmail.com

<sup>2</sup>Mestra em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Salvador-Ba. Link Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4207291E5> - E-mail: [accacordeiro@hotmail.com](mailto:accacordeiro@hotmail.com)

<sup>3</sup>Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maria Milza – FAMAM. Governador Mangabeira-Ba - Link Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/04159881756961> - E-mail: [lucianabenevides27@hotmail.com](mailto:lucianabenevides27@hotmail.com)

<sup>4</sup>Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maria Milza – FAMAM. Governador Mangabeira-Ba - Link Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6923640095302326> - E-mail: [ednasouza0905@gmail.com](mailto:ednasouza0905@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A aquisição da leitura é um fator determinante para o desenvolvimento do aluno, pois todas as disciplinas escolares necessitam que o educando tenha o mínimo de conhecimento sobre leitura. É válido enfatizar que, quando se fala em leitura, não se trata de decifrar palavras ou decorar textos, pois ler é, acima de tudo, entender, refletir e se posicionar sobre o que foi lido.

A formação do leitor, há muito tempo, passou a ser papel basicamente da escola, mais precisamente do professor, que tem a tarefa de inserir a criança no ambiente letrado, atividade esta que pode se tornar complexa quando não há interesse e afinidade do aluno com as metodologias adotadas pelo docente.

Ler é uma forma de obter informação, mas também deve proporcionar diversão, entretenimento e, principalmente, estimular o leitor a ir além do texto, a se reconhecer, ou não, no que está lendo, a ter uma criticidade sobre o texto. Cabe à escola o direcionamento desse leitor, para que ele passe a perceber a leitura com mais possibilidades do que o simples ato de entender códigos, visto que, na maioria das vezes, é no ambiente escolar que acontece o contato mais frequente do possível leitor com a leitura.

Na realidade da escola do campo, a formação do leitor deverá ser pensada levando em consideração alguns fatores que podem dificultar essa tarefa, tais como: livros literários que não correspondem à realidade do campo e, muitas vezes, estigmatizam o leitor quanto a sua origem; mau aproveitamento dos espaços de leitura; falta de bibliotecas, o que dificulta o acesso a uma variedade maior de textos; professores que não são leitores e, ao mesmo tempo, desconhecedores das necessidades escolares e sociais dos seus educandos.

As especificidades da Educação do Campo exigem metodologias de ensino da leitura diferenciadas para atender adequadamente ao seu público. Foi a partir dessa reflexão que se pretendeu identificar quais têm sido as metodologias utilizadas pelo professor para incentivar a leitura em uma escola do campo no contexto do primeiro ano, no município de Cruz das Almas-BA. Para se atingir esse objetivo geral, buscou-se conhecer a concepção de leitura da professora participante do estudo e descrever instrumentos, processos e práticas de ensino da leitura em uma escola do campo.

A metodologia adotada para a investigação foi a pesquisa de campo com abordagem qualitativa, pois se visou responder a questões muito peculiares, as quais não poderiam ser quantificadas. Para se cumprir os objetivos propostos, fez-se uso das seguintes técnicas de coleta de dados: a observação não participante e o questionário, que foi aplicado ao docente pesquisado.

Cabe ressaltar que este trabalho é o resultado de um projeto de pesquisa elaborado no âmbito da graduação em Pedagogia, cuja pesquisa foi realizada em uma unidade escolar localizada na zona rural da cidade de Cruz das Almas, Bahia, com uma professora da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental I.

O artigo que ora se apresenta está estruturado da seguinte forma: a princípio será apresentado um breve panorama sobre o percurso histórico da Educação do Campo, abrangendo seu surgimento em meio às lutas dos movimentos sociais e, posteriormente, traz reflexões sobre o papel da escola enquanto formadora de leitores. Segue-se a abordagem sobre o texto literário na sala de aula do campo. A seção seguinte, de análise e discussão dos resultados, visa responder ao problema de pesquisa, seguindo-se as Considerações Finais.

## OS CAMINHOS DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta seção está dividida em três partes. Na primeira, faz-se uma breve apresentação da história da Educação do Campo, como ela surgiu e como se foi moldando ao longo do tempo, com suas particularidades. A segunda discute a maneira como a escola vem se posicionando diante da formação de seus alunos no processo de aprendizado da leitura e formação do hábito de ler. A terceira e última traz uma reflexão sobre as práticas de leitura em escolas do campo, como elas contribuem para a formação do leitor campesino, e sua autonomia enquanto sujeito, dando ênfase às metodologias utilizadas pelos professores.

## A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E MUDANÇAS

A Educação do Campo, antes conhecida por Educação Rural, e mais tarde por Educação Básica do Campo, surgiu em meio à luta dos trabalhadores do campo e dos movimentos sociais que buscavam melhorias através de políticas públicas efetivas e contundentes para a população camponesa. Enquanto a antiga Educação Rural tinha a intenção básica de favorecer o ato de ler, escrever e aprender operações matemáticas e era dirigida às populações rurais que tinham dificuldade de chegar às escolas urbanas, a Educação do Campo ampliou essa perspectiva para abranger os diversos níveis e modalidades de ensino, buscando, através de leis específicas, garantir o acesso e a qualidade da educação oferecida à população camponesa, apoiando assim, a permanência e o desenvolvimento do jovem nos espaços rurais ou em atividades que apontem para o progresso do campo.

A elucidação dessa diferença faz-se pertinente para que a Educação do Campo não seja vista como apenas uma continuação da Educação Rural, mas sim como um conceito de educação que visa atender à população camponesa nas suas mais variadas configurações e respectivas individualidades.

É válido ressaltar que o conceito de Educação do Campo vem mudando e se redefinindo ao longo dos anos e, de acordo com os mecanismos políticos a ele aplicados, como orienta o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO:

A partir de 2008, com a homologação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, é definido o conceito de “Educação do Campo”, que 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, com a finalidade de atender às populações do campo 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. (BRASIL, 2013).

Outra importante diferenciação é a que existe entre Educação *do* Campo e Educação *no* Campo. Enquanto esta tem a proposta de oferecer no meio rural o mesmo padrão de ensino que é ofertado no meio urbano, sem ter como prioridade as individualidades dos seus usuários, a Educação *do* Campo está sendo construída para atender as mais variadas populações que vivem nos espaços não urbanos e, para tanto, preocupa-se com as mais diferentes necessidades dos indivíduos beneficiados, além de sustentar a legitimação do campo como um espaço tão valioso quanto o urbano e apresentar modelo educacional voltado para as características diversificadas dos povos do Campo.

De acordo com Caldart (2012), a Educação *do* Campo:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido (CALDART, 2012, p. 263).

Pode-se dizer que a Educação do Campo vem-se construindo ao longo do tempo, juntamente com as mudanças sociais ocorridas na realidade do campo e na educação popular, que envolve outros segmentos da educação voltada para as classes desprestigiadas, além de prever a evolução de práticas pedagógicas que se aproximem da realidade dos sujeitos do campo.

É esta também a perspectiva freiriana, ao tratar da educação para as classes populares, na qual importa o lugar onde as pessoas vivem, seu contexto imediato, suas experiências. Partindo dessa visão, a educação para as classes populares e também para os povos camponeses deve apresentar uma perspectiva emancipadora, na qual eles sejam atuantes no processo educativo, e as propostas pedagógicas devem ser pensadas e realizadas com a finalidade de atender às necessidades e expectativas desses povos. Dessa forma, é possível pensar em um modelo de educação que respeite a rotina, a harmonia com a natureza e, principalmente, a identidade do homem do campo.

De acordo com Freire (2005, p. 77):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

A educação libertadora, na concepção freiriana, respeita a visão de mundo do indivíduo, sua história de vida e se compromete com a formação do sujeito como um ser crítico, ativo e questionador da sociedade em que vive. Essa educação, que está voltada para a problematização, é a que promove a formação de indivíduos capazes de refletir sobre si próprio e seu papel no contexto em que está inserido.

Essa sempre foi a grande luta dos camponeses e dos movimentos sociais: uma educação que os inserisse ativamente como participantes do processo democrático e que respeitasse suas características particulares, sem lhes negar o acesso ao global. E, ainda, que fortalecesse as classes menos favorecidas, que ajudasse no desenvolvimento da agricultura, valorizando o homem do campo, bem como suas contribuições para o crescimento econômico e social.

Sempre se vislumbraram esforços para que houvesse uma Educação do Campo sólida, de qualidade, e que, de fato, contemplasse a vida no campo em suas especificidades. Ao longo de seu percurso histórico, foram necessárias várias mudanças para que a Educação do Campo estivesse adequada ao cidadão camponês. Essa especificação está indicada, por exemplo, na LDB 9.394/96:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Como se pode perceber, a LDB 9.394/96 esclareceu como deveria ser a educação para a população do campo, levando em consideração suas particularidades, uma vez que estas ainda não tinham sido tão bem observadas até aquele momento no processo educacional brasileiro.

## O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Atualmente, a escola é a principal responsável no que diz respeito à formação do leitor. Há muito tempo, a família confiou essa incumbência à escola, isentando-se (na maioria dos casos) dessa responsabilidade. No entanto, a escola não tem conseguido desempenhar, com o máximo de eficiência, essa difícil missão.

Sobre esse ponto, comenta Frantz (2005, p. 13):

Observamos, também, que a escola tem falhado e muito na condução do processo, no que se refere à formação do leitor. Ela não tem conseguido mostrar ao aluno a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que uma boa leitura pode proporcionar ao seu leitor. O aluno não consegue perceber a leitura como uma atividade significativa e gratificante em sua vida, e por isso não se interessa por ela. Todas as propostas pedagógicas das escolas, hoje, são unânimes em afirmar que querem uma educação transformadora, criativa, libertadora, construtivista etc. Vê-se que a escola sabe que tipo de educação quer fazer, mas muitas vezes não sabe como fazê-la.

Não é possível pensar em uma educação transformadora em que os sujeitos dessa educação não tenham a consciência da importância da leitura no seu processo educativo e, principalmente, do valor que a leitura tem na vida de cada cidadão.

A prática da leitura de forma crítica retira o sujeito de uma posição passiva na sociedade, pois, a partir do momento em que compreende o que foi lido, além de decodificar a grafia das palavras, ele passa a interagir com o texto, podendo assim, formular uma opinião autônoma e, posteriormente, assumir a posição de um agente transformador da realidade social.

Admite-se que a escola cumpre com sua função alfabetizadora, enquanto instituição de ensino, entretanto, pode-se constatar, na maioria das vezes, um descuido quando se trata da formação de leitores, já que, quase sempre, o texto é utilizado na escola como ferramenta para atividades didáticas descontextualizadas, como aponta Geraldi (1997, p.93):

Observando textos colocados à disposição dos estudantes por grande parte dos livros didáticos de 'comunicação e expressão', pode-se constatar que tais textos não respondem a qualquer 'para quê'. Consequentemente, o único 'para que lê-lo' que o estudante descobre de imediato é responder às questões formuladas a título de interpretação: eis a simulação da leitura.

Seguindo o pensamento de Geraldi, é possível vislumbrar como os textos são usados de maneira inadequada em sala de aula, sem a devida consideração ao ponto de vista dos alunos, que não conseguem perceber neles nada além de um meio para responder às questões pré-fabricadas de interpretação e, futuramente, de avaliações que geralmente seguem a mesma concepção. Além disso, a escola tem-se utilizado de modo inapropriado da literatura infantil, pois não a tem usado para o prazer e encantamento que ela pode proporcionar a uma criança, mas com propósitos imediatistas que o currículo escolar muitas vezes impõe.

Segundo Abramovich (1997), a literatura infantil na escola poderia ser mais bem aproveitada, se não se tornasse uma leitura imposta, cercada de cobranças, mas um momento agradável para a criança. Para tanto, seria interessante que a escola percebesse a literatura infantil realmente como uma aliada, dando-lhe o espaço e o tempo necessários, para que esta conquiste o pequeno leitor com seu encantamento próprio.

O professor, atuando como mediador entre o futuro leitor e o texto literário, deverá apresentar os diversos gêneros textuais e seus variados suportes em sala de aula, para que o aluno tenha a oportunidade de conhecê-los, identificá-los e futuramente utilizá-los de maneira apropriada.

Como sinaliza Dalvi (2013, p. 82):

Familiarizar os leitores em formação com todos os gêneros (poema lírico, poema narrativo, carta, bilhete, peça, esquete, piada, provérbio, tirinha, poema visual, narrativa curta, narrativa longa) suportes e modos de apresentação (visual, verbal filmica, musical, escrita, oral) do texto literário que forem possíveis – como parte inerente a esse trabalho, é necessário discutir tudo isso (a linguagem, o gênero, o suporte, o modo de apresentação, o estilo) com a equipe escolar e com os estudantes.

O contato com os mais variados gêneros e suportes de texto é importante para que o leitor tenha mais facilidade em selecionar suas leituras, confrontar ideias de autores, identificar momentos e fatos históricos, manter-se informado e atualizado sobre os mais diversificados assuntos que circulam no mundo globalizado.

Muito se tem falado sobre a melhor forma de se inserir a leitura na sala de aula, mas, para que isso funcione, é preciso adaptá-la às necessidades dos educandos, pois as pessoas são diferentes, provenientes de lugares diferentes, portanto, a metodologia deve ser organizada conforme as necessidades de cada público.

Segundo argumenta Aguiar (2001, p.146):

Qualquer atividade humana, seja ela a mais simples, seja a mais complexa, precisa de uma metodologia que oriente as etapas a serem vencidas, a fim de que sejam obtidos os resultados esperados. Também no processo de ensino da leitura e formação de leitores precisamos construir um método, um roteiro de trabalho.

Na construção desse roteiro de trabalho, muitos professores, equivocadamente, têm usado o texto literário apenas para fins práticos, isto é, para efeito de análise gramatical, deixando de incluir em suas metodologias de trabalho formas variadas para trabalhar o texto literário em sala de aula e estimular, nos alunos, o gosto pela leitura. Com esse “mau uso” do texto, o que se tem conseguido é afastar cada vez mais o leitor da leitura.

Dessa maneira, a leitura literária perde sua essência, e o aluno não usufrui da riqueza que os textos literários trazem. Há várias estratégias para se trabalhar o texto literário em sala de aula sem, necessariamente, prender-se apenas aos textos apresentados nos livros didáticos, até porque esses textos sofrem modificações, sendo muitas vezes fragmentados.

### O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA DO CAMPO

A inserção da leitura nas salas de aulas do campo, quando adequada à realidade dos escolares camponeses, traz aos futuros leitores um mundo de expectativas. Introduz esses alunos em um universo de fantasias que dá a eles o direito de sonhar e de conhecer o que, até então, era desconhecido, e a escola tem uma grande responsabilidade para que isso aconteça. Mas, muitas vezes, depara-se com professores que se distanciam do verdadeiro sentido da literatura na vida de seus alunos para além do espaço da sala de aula.

Assim afirma Souza e Giroto (2009, p. 22):

Muitas vezes a escola apropria-se da literatura e toma para si a literatura infantil, escolarizando-a, 'didatizando-a' e 'pedagogizando' os livros de literatura para crianças, para atender a seus próprios fins, ou seja, 'faz dela uma literatura escolarizada'.

É inevitável que a literatura seja escolarizada, pois, dessa maneira, constroem-se também os saberes escolares, porém, o professor não deve utilizar o texto literário apenas para alfabetizar e letrar o aluno.

No campo, a prática da escolarização do texto literário, além de ser comum, é mais um empecilho para formação de um leitor que já tem a dificuldade de encontrar textos literários em seu contexto fora da escola. Outro problema é a ausência de textos diversificados para o trabalho com a leitura, pois em geral os educandos do campo usam apenas livros didáticos, que em muitos casos são os mesmos utilizados por alunos urbanos.

Os alunos do campo não têm, geralmente, estímulo para acompanhar ou se envolver com um texto literário, pois muitas vezes não dispõem da oportunidade de ler um texto completo, principalmente se suas práticas de leitura se restringem ao ambiente escolar que, em alguns casos, não contribui para que aconteça um momento de leitura, pois a carência de bibliotecas e materiais de leitura é uma realidade da Educação do Campo.

Outro aspecto central a ser transformado na escola do campo [...] é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos. É relevante incorporar no trabalho pedagógico a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico que, em si mesmo, já é produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas e centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos. (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 26).

Para que aconteça a relação entre o leitor camponês e o texto, é preciso que este seja direcionado

aos escolares do campo, que seus elementos exponham características reais dos povos do campo, tomando cuidado para que os estereótipos não venham inibir as crianças, por não se sentirem parecidas com as personagens dos contos de fadas, por exemplo. Na verdade, isso pouco contribuirá para a sua formação, uma vez que os alunos do campo dificilmente se identificarão com uma cultura tão distante de sua realidade, sem qualquer relação com o seu dia a dia.

Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 160) ressaltam que:

[...] inserir na proposta pedagógica da Educação Infantil do campo fazeres relacionados aos elementos culturais e de produção local contribui ao desenvolvimento da criança em sua relação com a comunidade na qual está inserida, o que contribui para o fortalecimento da autoestima, da identidade cultural e de sentimentos positivos com relação ao local em que vive.

A literatura infantil tem a capacidade de envolver o leitor infantil porque os textos dessa esfera constituem uma ponte entre a realidade e a ficção que, muitas vezes, retratam as experiências de mundo com magia e com ludicidade. Entretanto, para o pequeno aluno do campo, o mundo de fantasia e encantamento pode não estar sendo apresentado para ele com as devidas particularidades que o cercam.

O educador do campo deve estar atento a suas metodologias de trabalho para não afastá-las da realidade dos seus educandos camponeses e, ao mesmo tempo, não lhes negar o direito de conhecer o que é universal. É importante que o professor conheça seus alunos, seu cotidiano, seu percurso para chegar à escola, sua família, enfim, que tenha uma proximidade com o contexto social dos seus educandos, para que, em sua proposta de trabalho com a leitura, ele venha a apresentar para os alunos a relação entre o que está posto nos textos e a vivência deles.

De acordo com Molina, Sá e Barbosa (2011, p. 86):

A proposta de uma escola do campo não cuida apenas de mudar conteúdos, mas traz novos valores e atitudes; constrói-se como uma escola integral, que lida com todas as dimensões do ser humano. Para tanto, é preciso discutir em que consiste essa base, que princípios podem garantir que o sujeito do campo seja o ponto de partida e o ponto de chegada do processo formativo, como sujeito que sempre traz o seu conhecimento, a construção histórica da sua cultura, e, com isso, formar pessoas que possam ler o mundo tal como ele se apresenta hoje à juventude do campo e à da cidade.

Faz-se necessário efetuar uma articulação entre os saberes sistematizados e os saberes populares, para que as práticas escolares venham a fazer sentido para os que dela se utilizam. Compreender o campo e seus aspectos é importante para se escolher metodologias de ensino que estejam ligadas à vida do camponês e, assim, tornar a educação um fator signifiante, pois, desde sua concepção, a educação do campo está intrinsecamente ligada ao trabalho, ao cuidado com a natureza, à cultura e à identidade, ressaltando sempre os valores familiares, o que é tão respeitado no ambiente camponês. E, portanto, é necessário que as práticas de leitura estejam articuladas e façam sentido na vida do aluno camponês.

## PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA: O TRABALHO DOCENTE EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Este tópico se propõe a responder aos objetivos que foram estabelecidos diante da inquietação sobre como ocorrem o ensino da leitura e a formação do leitor em uma escola do campo. Na primeira parte, são apresentados os dados obtidos por meio da observação, e, posteriormente, a análise das respostas da professora às questões propostas no questionário, estabelecendo assim relação com os dados das observações em sala de aula.

Cabe destacar que essa professora possui Licenciatura em Pedagogia, não possui curso de especialização e atua na área de educação há três anos. No que diz respeito a sua formação em relação

à Educação do Campo, ficou claro que está fundamentada apenas em projetos interdisciplinares, não especificados.

Os alunos da turma observada estão na faixa etária entre seis e sete anos, o que sinaliza que ainda estão no processo de aquisição da leitura e escrita, embora se tenha percebido que nenhum deles sabe ler, apenas decodificam palavras e, em muitos casos, apenas sílabas. A escrita, que também está em fase inicial, só é realizada por meio de atividades mecânicas de reprodução de letras e sílabas, ou seja, por meio de cópias.

De acordo com as observações, pôde-se perceber que não havia ambiente acolhedor para se desenvolver as atividades de leitura. O local intitulado “cantinho da leitura” não estava disponibilizado nos dias observados, ou seja, durante todo o tempo de observação, parecia ser um artifício utilizado apenas para decorar o espaço da sala de aula com cartazes, desenhos e livros (que nem sempre estão à disposição dos alunos). Sobre o espaço para se trabalhar com a leitura, Frantz (2005) diz que, além de um tempo de qualidade, é necessário um espaço agradável.

Além disso, observou-se que os livros literários não estavam presentes em nenhum momento da aula. Sabe-se que os textos literários, por sua constituição lúdica, encantam e envolvem as crianças, despertando a criatividade e a percepção, o que pode estimular a conhecer novas leituras. De acordo com Renata Junqueira de Souza (2004), no processo de formação do leitor, é indispensável que a criança conheça livros de caráter estético, diferentes dos pedagógicos e utilitaristas. O que se percebeu, no entanto, foi que as práticas de leitura estavam centradas, muitas vezes, no livro didático. Este livro pertence à Coleção Girassol da editora FTD (2012), cujo título é “Saberes e fazeres do Campo”, da autora Isabella Pessoa Carpaneda.

As atividades diárias foram sempre orientadas com a mesma técnica de escrever no quadro para que os alunos copiassem, em sua maioria, eram palavras ou frases isoladas, não utilizando quaisquer gêneros textuais ou estratégias de leitura. Cabe enfatizar ainda que essas atividades foram realizadas sem nenhum plano de aula ou qualquer roteiro que norteasse o trabalho docente.

Além da observação na sala de aula, foi usado um questionário como instrumento de coleta, o qual possibilitou obter informações sobre a concepção de leitura da professora, seu conhecimento acerca da Educação do Campo, que importância atribui à formação do leitor em escolas do campo e quais metodologias utiliza para o ensino da leitura.

Tendo em vista a importância da leitura no contexto escolar, o professor deve ter um conceito bem definido acerca da leitura. Conforme Carvalho (2010, p. 11): “A maneira pela qual o alfabetizador encara o ato de ler determina, em grande parte, sua maneira de ensinar”. Dessa forma, a concepção de leitura da professora está implícita em suas técnicas de ensino. Foi por esse motivo que se buscou primeiro compreender a concepção de leitura da professora, que apresentou o seguinte posicionamento:

**Excerto 1:**

A leitura é um instrumento crucial que está associado à escrita, que deve estar inserida no contexto, na produção teórica e prática pedagógica, ou seja, existente como prioridade nas práticas metodológicas do professor “alfabetizador”. (Questionário, abril/2016)

Diante desse posicionamento, percebe-se que a professora não deixa clara sua concepção de leitura, apenas enfatiza sua importância no processo de alfabetização e destaca que ela está relacionada à escrita. O discurso da professora, associado à prática em sala de aula, fornece indícios de que ela considera a leitura como um mero instrumento para obtenção de novos conhecimentos.

Além disso, emite sua opinião sobre a importância da leitura na formação do aluno:

**Excerto 2:**

A importância é fundamental para a contextualização da aprendizagem. (Questionário, abril/2016)

Vê-se que o posicionamento da professora ainda é vago em relação ao papel da leitura, pois não há uma clareza em suas palavras sobre como a leitura pode contribuir para a vida do educando. Desse modo, percebe-se sua inclinação apenas para a leitura escolar, uma vez que apenas foi mencionada a

aprendizagem, não o prazer e a autonomia que a leitura proporciona ao sujeito em formação. Ao ser questionada sobre seu objetivo em relação ao trabalho com a leitura, ela diz:

**Excerto 3:**

Alcançar o aprendizado da leitura. (Questionário, abril/2016)

Pela resposta da professora, nota-se que seu objetivo central é fazer com que os alunos aprendam a ler, e que o domínio dessa habilidade possa viabilizar o aprendizado de outros conteúdos. Não se percebe, portanto, uma preocupação com a formação do leitor, aquele que lê por motivos diversos e não apenas para obter informações.

É por isso que se pode afirmar que a professora não concebe a leitura como fonte de prazer e direciona seu entendimento de leitura para um caráter utilitarista, ou seja, apenas para a conquista de aprendizados, e não para a formação de leitores.

O gosto pela leitura pode ser desenvolvido desde a infância, com a ajuda de recursos lúdicos, variedade de textos e gêneros, para que a criança desperte seu interesse pela leitura e possa vivenciar os momentos de prazer e conhecimento que esta é capaz de proporcionar. Nas séries iniciais, deve ser ofertada de modo que os alunos se sintam inseridos no processo, ainda que não tenham aprendido a ler. Dessa maneira, foi perguntado à docente como ela faz para que os alunos gostem de ler.

**Excerto 4:**

Trabalhar com diversos livros especialmente, os de diversas imagens, onde os mesmos aguçam o gosto de ler, através de imagens coloridas e fazendo cada um sua leitura de imagens. (Questionário, abril/2016)

Ao que parece, o que estimula as crianças a gostarem de leitura são apenas os livros que contêm imagens, ou seja, o foco estaria nas figuras, nos desenhos contidos nos livros literários, e não as histórias. Pode-se inferir que, mesmo que os alunos ainda não saibam ler, eles podem se interessar em ouvir leituras em voz alta, assistir a dramatizações, além de que diversos outros recursos poderiam ser utilizados pela docente para despertar o interesse de seus alunos pela leitura.

Em resposta à questão sobre que recursos materiais são utilizados em suas aulas para o ensino da leitura, ela disse que utiliza livros didáticos e literários, rótulos, revistas, jornais e logomarcas. No entanto, ao se observar a prática em sala de aula, notou-se que a professora fez uso de quadro e piloto, além de sua oralidade, no único tipo de leitura que houve, o de sílabas.

Sobre o acesso dos alunos aos livros, ela se posicionou da seguinte forma:

**Excerto 5:**

Através do cantinho da leitura, que às vezes dispomos na sala de aula, para permitir este momento especial de leitura para eles, ou seja, momento de leitura de “deleite”. (Questionário, abril/2016)

É importante destacar que nos dias em que foi efetuada a observação das aulas, esse “cantinho da leitura” não estava disponível na sala, o que deixa uma dúvida se esse instrumento é realmente utilizado e por que não fica ao alcance dos alunos, já que existe esse momento de “deleite”. Mais uma resposta vaga, pois não especifica com que frequência acontece este “às vezes”. Sabe-se que os livros devem ser disponibilizados aos educandos para que eles manuseiem, sintam a textura, percebam diferenças e semelhanças e selecionem as suas leituras, com a mediação do professor, que deve possibilitar essa acessibilidade. No entanto, não foi isso o que se observou no contexto desta sala de aula.

Como se pode perceber, a professora demonstra em todo o tempo que sua prioridade é o aprendizado da leitura, no sentido de decifrar códigos, já que em seus relatos, o ato de “ler” quase sempre está acompanhado da palavra “aprendizado”, como se pode observar nos excertos 2 e 3, não sendo perceptível, portanto, uma posição voltada para a formação do leitor.

Pensando na formação do leitor no contexto da Educação do Campo, o trabalho do professor torna-se ainda mais criterioso, pois é necessário que se conheça o mínimo das particularidades dos povos do campo e suas necessidades, já que essa modalidade de ensino exige que o profissional de educação

adapte as suas metodologias às demandas dos educandos camponeses. Sendo assim, os professores deveriam receber a devida formação para atuarem nessa área.

Tomando por base a sua formação docente, a professora diz sobre seu conhecimento em Educação do Campo:

**Excerto 6:**

Pouco, mas estive na realização de alguns projetos interdisciplinares. (Questionário, abril/2016)

Diante dessa resposta, pode-se dizer que a professora foi pouco preparada para o trabalho docente com os alunos do campo.

Consta no Art. 28, parágrafo I, da LDB 9394/96, que as metodologias e os conteúdos aplicados na Educação do Campo devem ser ajustados às necessidades dos alunos do campo.

Em relação ao trabalho com a leitura, foi perguntado à professora como o trabalho do professor poderia colaborar para a formação de leitores em escolas do campo, ao que ela responde:

**Excerto 7:**

Pesquisar e procurar mais materiais didáticos que possam contemplar esta especificidade. (Questionário, abril/2016)

Vê-se, portanto, que a professora restringe seu papel enquanto formadora à busca por materiais didáticos, não especificando como, em sua prática pedagógica, ela poderia contribuir para a formação de leitores. Pelo posicionamento da docente, parece que, para se atingir esse objetivo, basta tão somente oferecer materiais didáticos adequados. Costa (2013) ressalta o papel do professor na formação de leitores, colocando-o na posição de exemplo de leitor, e as atividades propostas por ele, como uma necessidade.

Ao ser questionada sobre as dificuldades para se desenvolver o trabalho com a leitura na escola em que atua, a professora condiciona sua prática à falta de materiais.

**Excerto 08:**

Pois não temos livros didáticos adaptados ou bem elaborados para sua realidade. (Questionário, abril/2016)

Assim como no excerto 10, a professora demonstra acreditar que o trabalho com a leitura deve-se basear, principalmente, no livro didático, não mencionando os livros literários, os quais podem contribuir de forma mais significativa para a formação do leitor, especialmente nas séries iniciais. Segundo Frantz (2005), o texto literário, por seu caráter lúdico, deve ser o mais indicado para as séries iniciais.

Mais uma vez, a ideia de que o material didático é o meio mais adequado para se conduzir o processo de formação do leitor é reforçada em seu discurso. Ao se perguntar à docente como suas atividades de leitura poderiam contribuir para a formação do sujeito leitor no contexto da Educação do Campo, ela afirma:

**Excerto 09:**

Pode contribuir procurando materiais didáticos e procedimentos metodológicos que ajude nesta contextualização. (Questionário, abril/2016)

Nota-se que a professora não faz menção, em qualquer momento, à sua prática de ensino da leitura, não apresentando sequer uma atividade que desenvolve (ou poderia desenvolver) para ensinar os alunos a ler e incentivar o gosto pela leitura. Ela apenas reforça o posicionamento de que sua contribuição estaria tão somente na busca pelas metodologias e materiais didáticos adequados. Quanto à inferência “procurando procedimentos metodológicos”, sugere que ela não se vê preparada para trabalhar na Educação do Campo, uma vez que ainda não possui uma metodologia que se aplique ao contexto.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a prática da professora investigada se distancia da

perspectiva da Educação do Campo. Além disso, percebeu-se que sua prática de ensino não inclui a leitura por prazer e que os instrumentos utilizados pouco contribuem para formação do leitor e construção da identidade cidadã do aluno campesino.

## CONCLUSÃO

Os resultados mostram que a prática de ensino na escola pesquisada distancia-se dos parâmetros da Educação *do* Campo. Percebeu-se que, na vivência diária em classe, não há sequer indícios que apontem para uma escola *do* campo. Todas as ações diárias observadas levaram a conceber que se trata de uma escola *no* campo.

Diante dessa constatação, pode-se dizer que, para haver, de fato, uma educação voltada para as necessidades dos povos do campo, não basta que se criem documentos oficiais. É necessário que os membros da unidade escolar internalizem a proposta, para que se cumpra aquilo que está previsto em lei.

Em relação ao ensino da leitura, os resultados revelam que a metodologia adotada, além de não estar voltada para os alunos do campo e para as experiências de vida dos povos que lá vivem, direciona-se unicamente para o ensino da leitura, mas não conduz para a formação de leitores.

As práticas de leitura observadas estavam centradas no livro didático e em exercícios mecânicos de decodificação de sílabas e palavras. Pelo menos nos dias em que foi efetuada a observação das aulas, não aconteceu nenhum momento de leitura literária, apenas decodificação de “famílias silábicas”, atividade esta que não despertou a atenção dos alunos.

Pode-se concluir que o ensino da leitura na “escola do campo” pesquisada não está sendo conduzido de maneira a contemplar as singularidades da Educação do Campo. Pode-se dizer que é necessário ofertar formação continuada para professores, cursos especializados, materiais pedagógicos adequados e demais condições necessárias para que os docentes possam atuar de forma segura e de acordo com as demandas com as quais se deparam no âmbito educacional. E, no que diz respeito à formação de leitores, foi possível perceber que essa não está entre as prioridades da professora pesquisada, pois suas práticas se direcionam apenas para a decodificação de palavras e estão centradas no livro didático, além disso, ela encontra dificuldades para estabelecer momentos de leitura de deleite para seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BRASIL. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < :[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) >. Acesso em: 23 abr.2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 14 maio 2018.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.259-266.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo et al. **Girassol**: saberes e fazeres do campo. São Paulo: FTD, 2012.

- COSTA, Marta Moreis da. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- DALVI, Maria Amélia. Leitura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, de N. L.; JOVER-FALEIRO, R.(Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. v.1, p.67-97.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da leitura nas séries iniciais**. 4.ed. Ijuí: Ed Unijuí, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto: Educação do Campo**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Organização de Mônica C. Molina e Helena Célia de A. Freitas.
- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão; BARBOSA, Anna Izabel Costa Barbosa. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. **Em Aberto: Educação do Campo**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 81-96, abr. 2011. Organização de Mônica C. Molina e Helena Célia de A. Freitas.
- SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J.; SILVA J.B. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.
- SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. Ler para aprender? – práticas docentes em leitura e literatura. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Rio Grande do Sul, v.5, n.2, p. 21-31, jan./jun. 2009.