

LEITURA E ESCRITA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Maria da Guia Torres Bispo da Silva¹
Maria Pricila Miranda dos Santos²

RESUMO: A Educação do Campo envolve a oferta de ensino em áreas rurais, considerando as particularidades e necessidades das comunidades agrícolas. A leitura e escrita são fundamentais nesse contexto, mas enfrentam desafios específicos, como a distância das escolas, recursos limitados e a diversidade cultural. Para promover a alfabetização nessas áreas, é crucial adotar abordagens que valorizem os gêneros textuais, conectem os conhecimentos tradicionais com os conteúdos escolares e levem em conta a realidade dos alunos. Isso pode ser feito por meio de práticas pedagógicas contextualizadas, que usem materiais didáticos relevantes e incentivem a participação ativa das comunidades no processo educativo. Tecnologias também podem ser aliadas, permitindo acesso a conteúdos educacionais mesmo em locais remotos. Além disso, a formação de professores é essencial para que eles possam desenvolver metodologias adequadas e sensíveis à realidade do campo, fortalecendo a educação e a valorização da leitura e escrita nesse contexto.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Linguagem.

ABSTRACT: Rural Education involves offering education in rural areas, considering the particularities and needs of agricultural communities. Reading and writing are fundamental in this context, but they face specific challenges, such as distance from schools, limited resources and cultural diversity. To promote literacy in these areas, it is crucial to adopt approaches that value textual genres, connect traditional knowledge with school content and take students' realities into account. This can be done through contextualized pedagogical practices, which use relevant teaching materials and encourage the active participation of communities in the educational process. Technologies can also be allies, allowing access to educational content even in remote locations. Furthermore, teacher training is essential so that they can develop appropriate methodologies that are sensitive to the reality of the field, strengthening education and the appreciation of reading and writing in this context.

Keywords: Reading. Literacy. Language.

¹Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University. Pós-graduação em Administração Escolar- A Vez do Mestre.

²Doutora em Geografia pela UFPE. Professora da pós-graduação em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

I. INTRODUÇÃO

A língua escrita é uma das vertentes de uso e, por ser um fato social, a linguagem verbal, produto da criatividade humana e construção histórica dos seus usuários, muda e é transformada por estes, renova-se juntamente com seus falantes, seres vivos e, em constante mutação pessoal e coletiva. Portanto, é natural que a cada nova necessidade de comunicação ou desejo de expressão do homem, haja modificações na forma de utilização da língua.

A respeito da língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), a consideram heterogênea. Sendo assim, propõem que o processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa se desarticule de ministrar exclusivamente a gramática, pois deve associá-la às variedades dialetais existentes na língua materna.

A categoria do discurso ocupa um lugar de destaque, pois uma citação se materializa em um espaço enunciativo, representando um diálogo. Bakhtin (2014) propõe que a língua se caracteriza enquanto fenômeno dialógico, de natureza extralinguística, ou, metalinguística. Nessa acepção, as análises metalinguísticas ou trans linguísticas partem de categorias concretas, abstraindo relações que apontam para seu exterior, para seu uso fora do sistema linguístico imanente. Assim, se discute o letramento como prática social.

O objetivo geral do artigo é analisar as concepções de letramento presentes nos gêneros textuais na escola. Como objetivos específicos são elencados: analisar a concepção de linguagem presente nos gêneros literários; identificar a concepção de letramento presente nos gêneros textuais. A pesquisa bibliográfica é uma das melhores formas de iniciar um estudo, buscando-se semelhanças e diferenças entre as aproximações com o objeto de estudo e com a documentação bibliográfica a ele relacionada. A bibliografia utilizada serão livros, artigos, trabalhos acadêmicos que fundamentaram o estudo em questão.

Para Lüdke e André (1986, p.39), os documentos serão “uma fonte natural de informações” que por meio destes é possível obter dados contextualizados que fundamentam e enriquecem qualquer pesquisa. Esses autores classificam os documentos em: oficiais (leis, decretos, portarias, etc.); técnicos (textos, planos,

relatórios, planilhas, etc.); e pessoais (compreendendo as autobiografias, cartas, diários, etc.). A seleção desses documentos está diretamente relacionada ao objeto e objetivo da investigação.

2 LETRAMENTO E GÊNEROS LITERÁRIOS

É importante que o trabalho com o gênero literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica do conhecimento. O professor tem que ter a consciência de que a literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem.

A partir de todo contexto literário se pode trabalhar na construção do conhecimento dos educandos de maneira prazerosa e gostosa de aprender, além de prepará-los para o ensino de boas maneiras, para o exercício da criticidade, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão. Para formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão, os ditos e não ditos e a profundidade das construções literárias. Em meio à sofisticada tecnologia atual, se procura outra linguagem que não seja puramente eletrônica. Busca-se uma linguagem que alimente, fortaleça as próprias imagens e que leve ao aprendizado (BAKHTIN, 2014).

As histórias se constituem em uma arte milenar, uma das mais antigas manifestações do ser humano e, paradoxalmente, a mais moderna forma de comunicação. Além de seu valor inerente, de funcionar como um portal de passagem simbólico, é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo um elo importantíssimo para a compreensão das realidades.

A história de uma charge pode se tornar o foco de uma conversa e, suas imagens, uma maneira segura de tratar assuntos da vida em sociedade. A história reintroduz o que é humano no ambiente dominado pelo impessoal e pautado pelo julgamento e pela competição. Uma história capta a essência das coisas que acontecem por diferentes maneiras, carregando conhecimento acumulado por toda a humanidade (BAKHTIN, 2014).

Ler uma charge é compreender uma história, contá-la e recontá-la, sendo o seu humor preservador dos valores da sociedade. É o maravilhoso que consola a aridez dos

caminhos, que alimenta a inspiração e abre o portal da intuição para outras soluções, aquelas velhas questões enferrujadas.

A narrativa da charge serve para abordar temas tão vastos como literatura, história, geografia, etnografia, ambiente matemática, sociologia e educação sexual. Com isto, pouco a pouco, as imagens preenchem o vazio, justamente em um momento que se vive uma supervalorização das imagens pré-concebidas e que, diante das quais, nos tornamos cada vez mais passivos. Em plena era da globalização estamos nos tornando cada vez mais iguais, e, ler uma charge pode vir a valorizar nossa individualidade (MARCUSCHI, 2008).

A arte de contar histórias vem ganhando fôlego nos atuais tempos, sobretudo como recurso pedagógico para a valorização de valores e costumes culturais tradicionais e práticas de sociabilidade e integração intergeracional, além de servir como importante instrumento de motivação para a prática da leitura (MARCUSCHI, 2008).

É ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, é viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve.

Percebe-se, assim, que narrar história é um ato cultural por excelência, atuando diretamente nos sentidos e no subjetivo de cada um, possibilitando que o indivíduo conheça melhor a si mesmo e ao outro. Além de todas essas “dádivas”, o narrador também proporciona o contato com as diferentes culturas, criando pontes ou elos entre um mundo distante e o mundo de hoje, por meio dos contadores de história (MARCUSCHI, 2008).

No entanto, torna-se difícil ouvir e trocar experiências, narrar o lembrado, transmitir o vivido, o aprendido. A palavra narrada perdeu seu lugar privilegiado, e a experiência acumulada pelos mais velhos, em consequência, perdeu as condições que a tradição lhe propiciava, entrando ela mesma em crise.

Por existir uma diversidade grande de meios de comunicação, com inúmeras informações circulando rapidamente por intermédio da TV, rádio, internet, entre outros, não existe mais a comunicação convencional, de ouvir o outro, de emocionar

as pessoas com histórias, de compartilhar experiências e ideias. Aos poucos foi perdendo a voz, a palavra pulsante, corpórea e significativa que brotava viva no interior das pessoas.

Na escola, torna-se cada vez mais visível a dificuldade do uso da palavra em sua dimensão narrativa, estética. O ritmo acelerado e as exigências das instituições escolares não permitem a instauração de uma temporalidade diferenciada exigida pelos gêneros literários. Além disso, merece atenção o uso que se faz das bibliotecas em geral e das salas de leitura existentes nessas instituições (MARCUSCHI, 2008).

Há, nos estudos referentes à Linguística textual, uma diferenciação entre tipo e gênero textual. De acordo com Marcuschi (2008, p.154), “os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção”. Essas categorias são relativamente limitadas, ou seja, sem tendência de aumentar a sua quantidade. Segundo Marcuschi (2008), esses tipos são reconhecidos por meio de suas composições linguísticas (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo).

Já os gêneros textuais são textos que tem determinadas funções comunicativas e que são encontrados, em grande quantidade, no meio social. A esse respeito, Marcuschi (2008) pondera que:

Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressão em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio... Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

No que diz respeito ao gênero jornalístico, a linguagem é usada em sua função referencial, cujo interesse recai sobre a mensagem. Nesse aspecto, o principal papel da linguagem jornalística “é passar a informação com um mínimo de distorção. Por isso, é a linguagem que melhor serve ao aluno para assimilar o manejo de uma língua padrão” (FARIA, 2004, p. 50). A função referencial em um jornal estabelece uma conexão direta entre o ocorrido e a matéria jornalística. Tal função se caracteriza por narrar o fato com objetividade, sem interferência de fatores pessoais ou de ordem grupal, “como a emotividade, a ideologia que orientaria a posição do jornalista, a versão

do fato segundo interesses do jornal, de grupos econômicos ou sociais, etc” (FARIA, 2004, p. 50).

2.1 Práticas de leitura e escrita na educação

Para que a leitura e a escrita e o ensino da língua a partir de uma perspectiva contextualizada, significativa e inclusiva, seja realmente eficaz, é necessário que ocorra de maneira organizada. Essa organização geralmente faz parte das práticas educacionais do chamado "ciclo de alfabetização", que corresponde aos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º e 2º anos). Nesse período, espera-se que as crianças adquiram as habilidades iniciais de leitura e escrita.

Kleiman (1995) assevera que é importante notar que algumas crianças ainda podem necessitar de apoio adicional para desenvolver essas habilidades, mesmo que estejam "além do ciclo de alfabetização". Em tais situações, as estratégias de ensino desempenham um papel crucial na determinação de que essas crianças serão capazes de aprender a ler e escrever ou não. Essa é uma realidade complexa que é vivenciada nas salas de aula do nosso país, especialmente devido à ênfase nos currículos escolares e ao aumento das expectativas de aprendizado e pressão interna e externa por resultados de alto desempenho.

É importante destacar que, embora os primeiros anos do Ensino Fundamental (1º e 2º anos) sejam tradicionalmente considerados os mais adequados para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, acredita-se que esse processo pode e deve começar na escola desde a Educação Infantil. Especialmente, isso pode ocorrer por meio de práticas de letramento, em vez de focar apenas na sistematização da alfabetização. Iniciar esse processo mais cedo é fundamental para contribuir para o desenvolvimento da língua escrita, através de experiências lúdicas e da tradição na cultura escrita. Isso está alinhado com a perspectiva interacionista de Vigotski, que enfatiza que as crianças possuem conhecimentos prévios sobre a língua antes mesmo de iniciarem a escolarização, devido às suas interações com um ambiente voltado para a escrita.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 identifica os principais eixos do ensino da Língua Portuguesa, que incluem oralidade, leitura/escuta, produção

de textos (escrita) e análise linguística/semiótica. Nessa abordagem, as práticas de linguagem vão além dos estudos tradicionais de gramática normativa e ortografia e se concentram em experiências de letramento com significado para os estudantes, envolvendo-os no mundo da leitura e da escrita. O documento orienta que a reflexão sobre a língua deve ocorrer com base nos contextos dos alunos, reduzindo preconceitos linguísticos, promovendo a participação das crianças em uma sociedade centrada na escrita e desenvolvendo as competências necessárias para a produção de textos falados e escritos. Estas orientações não se aplicam apenas ao componente curricular de Língua Portuguesa, embora seja nesse contexto que ocorre a vivência mais sistemática da língua.

Para garantir que todas as crianças alcancem a aprendizagem da leitura e da escrita, independentemente do ano em que estão no Ensino Fundamental, é crucial refletir sobre o ensino e as estratégias utilizadas pelos professores. Isso deve considerar os fatores que facilitam ou dificultam o processo de aprendizagem, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Essa reflexão é fundamentada nas teorias de autores como Soares (2020), Tfouni (2010), Kleiman (1995) e Street (2014), e adota a perspectiva teórica da Escola de Genebra, bem como a abordagem do ensino com base nos gêneros textuais, como proposta por Bakhtin (2014), Bronckart (1999), Marcuschi (2008). Esses autores renomados defendem essa abordagem como uma base teórica sólida para o ensino eficaz da leitura e escrita.

Deve-se também levar em consideração a concepção de linguagem como uma característica intrinsecamente sociointerativa, que ocorre em meio às atividades humanas envolvendo um emissor de enunciações e um receptor, com o propósito de comunicação e intervenção no mundo. Dado que as ações e atividades humanas são planejadas, os contextos sociais gerados e as demandas e usos da linguagem, tanto oral quanto escrita, tornam-se cada vez mais complexos em função da importância que a linguagem assume na sociedade contemporânea e em conformidade com as diversas realidades (BAKHTIN, 2014).

A literatura especializada em alfabetização tem reconhecida a noção de letramento como sendo multifacetada e em constante reconfiguração, à medida que as compreensões aprofundam a compreensão de que os processos de letramento ocorrem

em uma multiplicidade de contextos, envolvendo diversas possibilidades de significado e interpretação das práticas sociais de leitura e escrita, em diferentes esferas e de diversas maneiras (STREET, 2014). Como enfatizado por Soares (2020, p. 27):

Alfabetização e letramento são processos cognitivos linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses dois processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita

O termo “letramento” não se opõe ao conceito de alfabetização, que não deve, de forma alguma, ser limitado em importância. O foco e a distinção entre suas práticas de ensino são essenciais, pois os letramentos sociais e suas diversas práticas em múltiplos contextos de uso destacados para que o sujeito se integre eficazmente no mundo centrado na leitura e na escrita, ou seja, no mundo grafocêntrico. Portanto, é mais protegido utilizar a forma plural “os letramentos”, conforme adotado aqui, em consonância com as novas perspectivas que o situam.

O “mosaico multifacetado” do letramento está relacionado às “práticas de linguagem que circulam na sociedade, seja dentro ou fora da escola” (TFOUNI, 2010, p. 219). Portanto, a escola tem a responsabilidade de diversificar as práticas de ensino, levando em consideração a diversidade de formas sociais em uso e circulação na sociedade, bem como facilitar o acesso a espaços e recursos sociais e culturais no contexto do ensino da leitura e da escrita.

Assim, é importante destacar que os letramentos estão relacionados não apenas à aquisição e ao aprimoramento da leitura e escrita, mas também às variáveis de uso das técnicas de leitura e escrita, bem como às questões sociais e políticas de inclusão e justiça social. Ao abordar os letramentos, estamos trazendo à discussão não apenas aqueles que não são alfabetizados, mas também aqueles que são excluídos das práticas letradas predominantes e do valor político-ideológico associado à alfabetização de assuntos sociais e cidadãos, em usos significativos deste objeto sociocultural, que ainda possui marcas elitistas em nossa sociedade (TFOUNI, 2010).

Apesar da amplitude desse debate, é comum ver as discussões sobre letras frequentemente vinculadas, às vezes de forma exclusiva, às discussões sobre

alfabetização inicial, chegando ao ponto de serem consideradas sinônimas ou substituíveis. Isso é um equívoco, pois o conceito de letramento não deve ser compreendido como uma técnica, método de ensino ou uma prática alfabetizadora escolar. Em vez disso, ele se refere ao estado ou à condição de saber ler e escrever, incorporando os usos e objetivos sociais da leitura e da escrita, juntamente com a apropriação completa de suas práticas sociais (TFOUNI, 2010).

Nessa perspectiva, é fundamental que os indivíduos saibam ler e escrever com habilidade e possam exercer práticas sociais de leitura e escrita ordinárias em seus contextos públicos e privados, aproveitando esse estado ou condição que também inclui sua inserção sociocultural e a apropriação subjetiva e objetiva de si mesmos e do mundo.

No entanto, é importante ressaltar que não se trata de dissociar “alfabetização e letramento”, pois eles estão interconectados e interdependentes.

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – alfabetização, e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2020, p. 9)

É importante enfatizar que a alfabetização é uma das práticas de letramento e, até hoje, permanece sendo uma das mais destacadas em relação a outras possibilidades no contexto escolar, devido à sua importância no processo de aprendizagem da língua. Nas escolas, junto com a alfabetização inicial das crianças, as práticas de letramento têm o propósito de dinamizar o processo de aquisição da língua escrita, incorporando os contextos das crianças para enriquecer o conjunto de aprendizagens, abrangendo letras, sílabas, palavras e assim por diante. Para atingir esse objetivo, uma variedade de gêneros textuais, tecnologias e outras estratégias é utilizada para dar significado às aprendizagens técnicas.

Kleiman (1995) aborda essa situação, apontando que a escola, como "a mais importante das agências de letramento", prioriza as práticas de letramento individuais relacionadas à alfabetização, em detrimento das práticas de letramento social. A escola

tende a se concentrar mais em práticas que visam o sucesso e a promoção acadêmica, em vez de focar nas práticas que promovem a ascensão social e a participação crítica.

Nesse contexto, Street (2014) destaca que essa concepção específica de letramento, que trata do indivíduo e sua relação com a língua de forma "neutra e descontextualizada política e socialmente", é designada de modelo autônomo. Este modelo isola o texto como uma variável independente e alega ser capaz de estudar suas consequências. No entanto, Street propõe o reconhecimento e a valorização do modelo ideológico, enfatizando a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes, preocupando-se não apenas com as instituições "pedagógicas", mas também com as instituições sociais mais amplas que influencia esse processo.

Dessa forma, ao discutir alfabetização, letramentos e suas relações, bem como sua importância para os sujeitos, é fundamental refletir sobre o ensino da leitura e da escrita, não apenas na perspectiva de adotar métodos rígidos que desconsideram o papel ativo do aprendiz, mas sim de utilizar metodologias de alfabetização, ou seja, estratégias de ensino concretas e sistematizadas que tornem o aprendizado mais acessível, ampliem as possibilidades de ensino e valorizem a língua, o cotidiano e as situações de uso da língua.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda criança pode aprender a ler e a escrever, desde que o ensino da leitura e da escrita seja sistematizado. Isso não implica retornar aos métodos tradicionais, mas sim aplicar metodologias de alfabetização que se baseiam em uma concepção abrangente de aprendizado da língua escrita, incorporando contribuições de diversas disciplinas. Isso guia de maneira abrangente a aprendizagem das crianças, promovendo um ensino com método, que não se limita a um único método.

No que diz respeito às estratégias de ensino de leitura, antes da leitura, os professores devem ajudar os alunos a identificar as ideias gerais do texto, motivá-los para a leitura, esclarecer os objetivos da leitura, ativar seus conhecimentos prévios, fazer compreensão sobre o texto e levantar questões para promover hipóteses. Essas

estratégias preparam os alunos para se envolverem ativamente na leitura e compreensão do texto.

Durante a leitura, as estratégias de leitura compartilhadas são essenciais, incluindo a formulação de especificação, a formulação de perguntas sobre o que foi lido, o esclarecimento de possíveis dúvidas sobre o texto e a síntese das ideias do texto. Essas estratégias incentivam os alunos a interagir de forma ativa com o material lido.

Após a leitura, é fundamental continuar a compreender e aprender, identificar possíveis dúvidas, monitorar a compreensão, resumir as ideias do texto e realizar uma avaliação crítica são estratégias recomendadas. Ensinar a ideia principal do texto e, a partir dela, criar resumos também é uma prática benéfica.

Nesse sentido, o ensino da leitura e da escrita deve ser sistematizado e incorporar diversas metodologias de alfabetização para tornar o aprendizado mais acessível e valorizar a língua, o cotidiano e as situações de uso da língua. Estratégias de leitura desempenham um papel importante na promoção da compreensão textual, essas estratégias devem ser ensinadas antes, durante e após a leitura, preparando os alunos para uma interação eficaz com o material lido.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 1996. Brasília, DF: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.
- BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas de campo: parecer CNE/CEB nº 36/2001. Brasília, DF, 2001.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

STREET, B.V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 2014.

SOARES, M. B. *Alfabetização-uma questão de métodos*. São Paulo: Contexto, 2020.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.