

# LEITURA E CULTURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR DOCENTE SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Elaine Almeida do Nascimento<sup>1</sup>  
Rafael Barros de Sousa<sup>2</sup>  
Jacinta Antônia Duarte Ribeiro<sup>3</sup>

## RESUMO

O estudo visa analisar as opiniões dos professores acerca do ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob o espectro da ressignificação da identidade cultural dos sujeitos do campo. Se por um lado existe uma preocupação crescente com relação ao déficit de leitura, some-se a isso o fato da escassez de temáticas que representem a identidade cultural de uma comunidade, capaz de aproximar o texto do público leitor em formação. No cenário investigado o “desinteresse” dos alunos pela leitura tem nos despertado para a urgência de ressignificar essas práticas na escola. Dessa forma, percebemos que as aulas de leitura necessitam de inovação, adequando temáticas que se aproximem da realidade dos alunos, uma vez que entendemos a necessidade de criação do sentimento de pertença a um contexto sociocultural vivo. A pesquisa em questão foi realizada através de um questionário aplicado junto a professoras do Ensino Fundamental. Observamos, portanto, o quanto a prática da leitura pode se tornar favorável ao processo de aprendizagem na educação do campo, analisando também se as vivências e experiências culturais dos alunos contribuem na viabilização de uma aprendizagem significativa. Os resultados alcançados apontam que a leitura, no contexto investigado, se desenvolve mecanicamente, sem aproximação com a realidade na qual os alunos estão inseridos, sendo incapaz de construir um conhecimento gradativo, o qual tenha início no próprio meio cultural para que assim possa ser expandido. Embora tomada como importante, as aulas de leitura, não recebem tratamento adequado para se efetivar como um recurso aliado à aprendizagem.

**Palavras-chave:** Leitura, Cultura, Educação do campo, Ensino Fundamental.

## INTRODUÇÃO

Corriqueiramente nos deparamos com o discurso, na maior parte das vezes, unificado, de que o grande problema educacional hoje, apontando para o contexto da sala de aula, especificamente em uma escola do campo, é a leitura, ou melhor, a falta dela. Diariamente afirmamos pelos corredores da escola, ou na sala dos professores, bem como nas reuniões pedagógicas, que os nossos alunos não leem, não sabem ler ou, pelo menos, não gostam de ler. Esses discursos nos fizeram refletir sobre a dimensão do termo “formar leitores” e o quão delicado é avaliar esse processo, bem como quão urgente é a necessidade de inserção da comunidade escolar nesse universo.

<sup>1</sup> Mestranda em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba e Professora da Educação Básica no município de Alagoa Grande/PB, [elaine.pedagogia.ufpb@gmail.com](mailto:elaine.pedagogia.ufpb@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestrando em Literatura e Interculturalidade pelo programa de Pós-Graduação em mestrado e doutorado em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/UEPB), [r.barros879@gmail.com](mailto:r.barros879@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba e Professora da Educação Básica no município de Alagoa Grande/PB e Alagoinha/PB, [duartejacinta545@gmail.com](mailto:duartejacinta545@gmail.com)

A fim de compreender essas peculiaridades Abreu (2006) nos permite refletir se todos devem apreciar o mesmo tipo de texto e se existe uma maneira correta de ler. A partir disso é possível pensar também qual a base que subsidia o nosso entendimento ao afirmarmos que os alunos de hoje não leem mais.

Esclarecer que uma boa leitura vai além dos clássicos é uma considerável ferramenta para perceber que, independente do que se lê, o ato de ler não corresponde exclusivamente apenas à capacidade de decodificar letras e associar sons. Ler é uma ampla e complexa arte que envolve situações de letramento, condição de quem se apropria da leitura e da escrita, de forma a incorporar as demandas de práticas sociais circundantes (SOARES, 2001).

Um leitor nunca vai estar totalmente formado, porém no momento mais crucial dessa formação, momento este representado pelos anos escolares, não somos estimulados a buscar o prazer na leitura. Com o agravamento desse fato, muitas vezes carregamos a leitura como um fardo por muitos anos ou até mesmo pela vida toda. O mau uso da leitura acarreta consequências graves na formação humana e a principal delas reflete no aspecto interpretativo, não só do texto escrito, mas também da compreensão de mundo que é necessária a cada ser social. Partindo desse pressuposto, julgamos importante desenvolver esse tema relacionado à educação do campo, uma vez que esta foi invisibilizada por muito tempo e que ainda é rodeada de preconceitos, os quais contribuem para aflorar o sentimento de não pertencimento do seu povo. Portanto, fortalecer e valorizar essa realidade e atender a necessidade desse público é um dos intentos desse estudo, além de possibilitar um olhar atento sobre um fazer docente capaz de trazer para a sala de aula as vivências e experiências dos alunos.

É nesta direção e mediante tal contexto que esta pesquisa visa analisar as opiniões dos professores acerca do ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob o espectro da ressignificação da identidade cultural dos sujeitos do campo, buscando demonstrar como a prática da leitura está se desenvolvendo no cotidiano de uma escola do campo de forma a valorizar a cultura própria da comunidade.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Candido Regis de Brito, situada no distrito de Zumbi, município de Alagoa Grande/PB, reconhecida e cadastrada pelo MEC como escola do campo. O percurso metodológico versará sobre uma pesquisa qualitativa caracterizada como pesquisa de campo em conformidade com a pesquisa bibliográfica e documental, onde reuniremos discussões à luz das teorias de Abreu (2001, 2006), Rodrigues (2009), Soares (2001), Freire (1996), Colomer (2007) entre outros

autores que tratam da temática da leitura, bem como os documentos oficiais que versam sobre a educação do campo.

Os resultados alcançados apontam principalmente que a leitura, no contexto investigado, se desenvolve mecanicamente, sem aproximação com a realidade na qual os alunos estão inseridos, sendo incapaz de construir um conhecimento gradativo, o qual tenha início no próprio meio cultural para que assim possa ser expandido. Embora tomada como importante pelo corpo docente, as aulas de leitura, não recebem tratamento adequado para se efetivar como um recurso aliado à aprendizagem devido a diversos aspectos, entre eles cognitivos e sociais.

## **METODOLOGIA**

Visando mostrar a leitura na perspectiva de professores do Ensino Fundamental e sua contribuição para ressignificar à identidade cultural dos sujeitos do campo a partir de temáticas capazes de criar o sentimento de pertença a um contexto sociocultural vivo, a pesquisa em questão foi realizada no entorno escolar, tendo como principal objetivo proporcionar o suporte necessário para a reflexão e os questionamentos sobre a leitura enquanto agente de inclusão sociocultural na escola do campo. Considerando a necessidade de repensar e redimensionar as práticas de leitura na escola, decidimos ouvir parte dos sujeitos do processo. Isso foi feito com o objetivo de criar um diagnóstico do cotidiano de tal prática, percebendo problemas, limites, necessidades e possibilidades na tentativa de explicitar o modo como ela vem se processando.

Este estudo foi de cunho qualitativo, caracterizando-se como uma pesquisa de campo e contou com a utilização de um questionário com perguntas abertas e fechadas para uma coleta maior de informação dos professores que foram escutados sobre a temática em questão. O questionário foi um instrumento importante para a coleta e análises das respostas dos docentes entrevistados, pois através dele foi possível ter uma visão, se não total, mas bem aproximada da realidade investigada.

Segundo Deslauriers (1991) é na pesquisa qualitativa que o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível, tendo como objetivo produzir informações aprofundadas capaz de produzir novos elementos. A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações e pela coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa *ex-post-facto*, pesquisa-ação, pesquisa participante). (FONSECA, 2002).

O *corpus* de que fizemos uso para essa reflexão foi desenvolvido no âmbito da esfera educacional que compreende a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Candido Regis de Brito. Estiveram envolvidos durante o estudo 4 (quatro) professoras, as quais integram o 1º, 2º, 3º e 5º ano da primeira fase do Ensino Fundamental. Vale salientar que os sujeitos foram escolhidos por ano à medida que se disponibilizaram em colaborar com a investigação, por esse motivo não foi possível incluir a professora do 4º ano da referida escola, uma vez que a mesma não esteve disponível para esse intento.

A escola é reconhecida e cadastrada junto ao MEC (Ministério da Educação e Cultura) como uma escola do campo, tendo em vista suas especificidades para tal, pois além de situar-se em uma área rural seu público é, predominantemente, do campo.

O trabalho foi realizado buscando perceber a importância de propor um vínculo entre o que se trabalha na escola em relação ao ensino de leitura e o que se vivencia nas práticas socioculturais da comunidade, para que seja ressignificado no aluno do campo o sentimento de pertença tão relevante para a valorização da sua identidade cultural, atrelado a isso a constituição de um sujeito-leitor ativo.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Leitura, cultura e educação do campo**

Infelizmente, vivemos um antagonismo marcante entre cultura erudita e cultura popular no que se refere ao ideal de leitor e leitura, conforme aponta Rodrigues (2009) em um de seus estudos, o qual apesar de ter completado uma década nos parece bem atual. De acordo com o referido autor muitos julgam que “[...] nem todos são capazes de ler, porque ou não sabem ler, ou não gostam de ler, ou leem algo que não é, propriamente, leitura”. Eis o preconceito literário sofrido pelo povo brasileiro, já revelado por Abreu (2001).

Nesse sentido é preciso assegurar que não existe aquele que não lê, nem tampouco um tipo de leitor ideal. O fato de se apegar a esse “mito”, conforme denomina Rodrigues (2009), acarreta muitas de nossas frustrações enquanto profissionais da educação, uma vez que ainda temos uma visão errônea a respeito do que se espera de um aluno dito leitor. “Os que creem num modelo de leitura, único e legítimo, corroboram para manter nossa ignorância sobre as práticas de leitura efetivamente realizadas em nossa sociedade” (RODRIGUES, 2009, p. 5).

Ampliando o olhar sobre a problemática da falta de leitura de forma a envolver o contexto da escola do campo, não podemos negligenciar que o desafio e as dificuldades são ainda maiores, uma vez que o trabalho nesse contexto é de certa forma, diferenciado no que se refere, principalmente, a condição precária em que vivem os alunos, os quais sofrem, entre

tantas outras coisas, também pela falta de acesso a situações de incentivo à leitura no contexto familiar, cabendo à escola suprir essa necessidade tão peculiar a formação do leitor. E o que a escola tem feito para preencher essas lacunas?

Obviamente, não podemos dizer aqui que os alunos da escola do campo não leem, porém a leitura que fazem possui uma função própria de sua condição e o professor não pode permitir que ele se limite a isso, ao contrário, esse profissional deve substituir “o discurso da ausência de leitura, como parte central da ideia de uma carência cultural brasileira” (ABREU, 2001, p. 148) por um discurso capaz de incluí-lo em um contexto sociocultural vivo, já que a leitura, sobretudo a leitura literária, é fundamental para referenciar a realidade.

“Pensar educação implica pensar em tipo e qualidade de escola, numa determinada concepção de homem e de sociedade” (MEDEIROS e ROCHA, 2009, p. 82) e com a educação do campo não poderia ser diferente. Para tal a escola do campo abraça alguns princípios norteadores de sua prática tendo em vista a incessante busca pela qualidade e pela igualdade, quais sejam a vida real, o trabalho, as potencialidades das pessoas e do seu território, uma vez que os espaços da vida familiar, do trabalho e da comunidade são espaços de aprendizagens, os quais podem ser explorados para o ensino das diversas áreas do conhecimento, relacionando-os com os conhecimentos universais.

O Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010 em seu artigo 1º, reconhece como populações do campo os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e como escola do campo aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Ainda norteados pelo decreto supracitado, dentre os diversos princípios da educação do campo selecionamos os que tratam diretamente da temática desse estudo, evidenciando que seus membros têm direito ao

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; [...] e, IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo [...] (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, a inclusão sociocultural dos sujeitos do campo está assegurada por lei, uma vez que o respeito à diversidade é uma política pública que prevê o reconhecimento e

a valorização ligados à busca da solidariedade entre os povos. Concomitante a isso, é dever da escola garantir que a realidade da comunidade seja inserida e valorizada no ambiente educativo, buscando com isso ressignificar sua identidade cultural. Portanto, em hipótese alguma podemos dissociar do processo de formação do leitor os elementos culturais que ele carrega em sua bagagem, uma vez que esses elementos são partes constituintes dessa identidade cultural.

É evidente que “ninguém nasce sabendo ler, aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...]” (LAJOLO, 2004, p. 07), sendo assim a educação escolar tem papel primordial no despertar o gosto por ler e, conseqüentemente, na criação de autonomia para a leitura, inclusive para o momento de seleção dessas leituras. Nessa perspectiva o aluno deve ser estimulado a fazer suas próprias escolhas, tendo livre arbítrio para ler aquilo que lhe causa encantamento. Se na escola apenas impomos leituras, sem abrir espaço para as diversas escolhas, estamos privando o aluno de se impor frente ao seu próprio gosto literário, estamos “podando” o olhar criterioso que é particular de cada leitor.

A medida que essas atitudes ditadoras se desenvolvem dentro da sala de aula com relação a liberdade de escolha e expressão acerca do gosto e interesse literário, paralelamente, e muitas vezes até involuntariamente, estamos aos poucos retirando o aluno de seu próprio contexto social, até chegar ao ponto do sujeito não mais se reconhecer dentro de sua própria cultura. Sabemos que a leitura também tem a função de abrir portas para o novo conhecimento e não queremos aqui menosprezar isso, porém não podemos requerer do aluno que se desloque totalmente de sua cultura e do que já sabe, por isso essa discussão está posta, mas sim que adquira novos saberes que vão de encontro aos que já tem. É nesse sentido que Koch & Elias (2007) consideram que o leitor mobiliza três sistemas de conhecimentos, dentre eles destacamos o de mundo ou enciclopédico, que consiste em ativar vivências pessoais e conhecimento de coisas do mundo.

Dessa forma, queremos esclarecer que para que ocorra efetivamente a inclusão sociocultural dos sujeitos do campo é preciso que o contexto da comunidade circundante esteja inserido na escola a fim de que os alunos identifiquem e visualizem aquele espaço como seu. Portanto, quando a escola direciona o olhar para os princípios que norteiam a educação do campo, no sentido de valorizar os saberes e a cultura de modo a zelar pela construção desse sujeito em sua totalidade, ela não abrirá mão de seus saberes, mas criará oportunidades para aprimorá-los, assim como está explícito na perspectiva de Freire (1996) quando aponta que a escola entendida como centro de produção sistemática do conhecimento,



tem como tarefa essencial trabalhar criticamente coisas e fatos, que instigue a curiosidade do educando e mostre sua capacidade de produzir significações, pois muitas vezes o educando encontra-se desacreditado e desmotivado sobre si mesmo, seja por frustrações passadas ou falta de incentivo.

Em suma, o ambiente educativo, enquanto instrumento fundamental na construção de uma sociedade deve respeitar e atender as necessidades do seu público seja eles do campo ou não, potencializando e possibilitando seu desenvolvimento pleno.

A escola deve respeitar as raízes culturais dos educandos, raízes essas que ele adquire com a família, amigos ou com a participação num determinado grupo social. [...] os cursos de formação de professores, de uma forma geral, não tem uma preparação específica para formar um educador pronto para atuar nas escolas do campo (até porque nunca se fica pronto), mas é necessário pelo menos ter uma afinidade com o conhecimento destes educandos e estarem prontos para aprender com eles. [...] (MULLER & KLOCK *apud* FAGUNDES, 2013. p. 230-231).

Aos professores cabe, nas aulas de leitura, articular as várias áreas do conhecimento que envolve a educação do campo, buscando sempre se preparar para contextualizar as temáticas a este meio, além de propor metodologias que possibilitem o aluno ser sujeito/autor de sua própria história, compreendendo, transformando, aceitando e valorizando o seu mundo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As professoras entrevistadas durante o estudo possuem formação em Pedagogia e a maioria delas é especialista em Psicopedagogia, com exceção de uma, a qual é recém-formada e ainda não possui especialização. Em relação às experiências profissionais apenas uma das docentes atua em outra escola, as demais possuem dedicação exclusiva na escola campo da pesquisa. Para fim de compreender as impressões de cada professora com relação às perguntas realizadas, iremos caracterizá-las de acordo com o quadro abaixo:

Identificação	Ano em que atua	Tempo de serviço na escola
P1	1º ano	9 anos
P2	2º ano	1 ano
P3	3º ano	20 anos
P4	5º ano	3 anos

Fonte: Acervo dos Pesquisadores

Assim, segue as análises dos comentários e/ou respostas das professoras, onde responderam que:

**1. Em sua opinião, o que os alunos gostam mais nas aulas? Quais as atividades que geram maior envolvimento?**

**P1.** “Os alunos gostam de literatura. As atividades de forma dinâmica, lúdica que apresentam desafios, como jogos, brincadeiras que evidenciam sentimentos, emoções e fatos do cotidiano.”

**P2.** “Atividades de leitura e escrita, desenho e pintura.”

**P3.** “Atividades envolvendo dinâmicas recreativas.”

**P4. “Quando é usado recursos audiovisuais. Atividades práticas, manuais.”**

De acordo com as respostas das professoras foi possível perceber que os alunos demonstram interesse nas atividades que oportunizam maior interação entre as partes, principalmente aquelas onde se utilizam jogos e/ou recursos que perpassam o uso simplório de quadro e livros didáticos, inclusive, segundo o discurso da professora P1, os alunos também se interessam por atividades que oportunizam o envolvimento pelo viés da literatura. Mediante a isso compreendemos que tal fato é consideravelmente um bom indício, uma vez que, conforme aponta Colomer (2007, p. 27), fundamentada em uma ideia vigotskiana, “o jogo e a linguagem representam os mais fundamentais desígnios humanos para transcender o aqui e agora e construir modelos simbólicos que permitam compreender a realidade”. Nessa perspectiva, a experiência da leitura literária na escola permite a criança expressar-se através da participação nos sistemas simbólicos da cultura, interpretando e compreendendo a vida de maneira significativa, representando sua realidade a luz de uma projeção sobre o mundo conhecido.

O que importa é que as vidas não servem como modelos. Só as histórias servem. E é duro construir histórias nas quais viver. Só podemos viver nas histórias que lemos ou ouvimos. Vivemos nossas próprias vidas através de textos. Podem ser textos lidos, contados, experimentados eletronicamente, ou podem chegar até nós, como os murmúrios da nossa mãe, dizendo-nos o que as convenções exigem. Qualquer que seja sua forma ou meio pelo qual nos cheguem, essas histórias nos formaram a todos nós; e são as que devemos usar para produzir novas ficções, novas narrativas. (HEILBRUN, 1995 *apud* COLOMER, 2007, p. 28)

**2. Qual sua concepção de leitura e do ensino de leitura no contexto da educação do campo?**

**P1.** “Para mim a leitura é o meio pelo qual o indivíduo se relaciona com o mundo, possibilitando uma interação entre autor, leitor e texto, criando uma dinâmica significativa. O professor deve respeitar a diversidade cultural assegurando formar cidadãos críticos, participativos, sem perder sua identidade e autonomia.”

**P2.** “Considero de fundamental relevância para a formação dos mesmos que precisam ter valorizado suas vivências e experiências para a construção do conhecimento.”

**P3.** “Vejo de grande importância envolver diariamente a leitura no contexto da educação do campo, pois a realidade da fala desse aluno interfere algumas vezes na leitura.”

**P4.** “A leitura não é guiada pelo prazer na maioria dos casos, e os alunos raramente identificam o que lhes é exigido, são indivíduos que não atingem um nível de interpretação textual adequado.”

Relacionado ao entendimento que as professoras colaboradoras têm acerca da concepção de leitura e seu ensino podemos destacar que a maioria delas reconhece o valor da leitura, sobretudo da leitura literária como construto cultural da criança. Esse discurso se relaciona com a análise levantada no questionamento anterior e evidencia que a possível associação dos interesses dos alunos com a visão que as professoras têm desse contexto é capaz de resultar em exitosas aprendizagens, uma vez que a leitura literária, quando embasada em um trabalho de qualidade com a linguagem, além de encantar, proporcionar prazer, divertir, sensibilizar, emocionar e humanizar permite ao leitor criança abranger sua



compreensão de existência, vinculando-se a sua realidade e seus interesses, principalmente quando consideramos o contexto do campo. Essa perspectiva se contradiz com o que afirma a professora P4 ao expor que os alunos, durante o ato de ler, não são guiados pelo prazer. Nessas circunstâncias se faz necessário verificar como se desenvolveu o processo de formação leitora dessas crianças até sua chegada no 5º ano, tendo em vista que

a literatura não tem que ensinar nem dar lição de moral. Não tem que deixar clara a história ou os versos nem ser datada (livros para criança de 7 ou 9 anos), a literatura não é linear, nem objetiva, nem tem data de vencimento; ela vai além do plano racional, está mais próxima do plano dos afetos, da subjetividade. Aquilo que fala dos nossos sentimentos, sensação e sonhos (PARREIRAS, 2009, p. 24).

Ouvir histórias é o início da aprendizagem para ser leitor, e quando esse percurso de aprendizagem é recheado de cobranças perde-se o encantamento e certamente existirá um bloqueio entre o texto, a criança e sua compreensão do mundo circundante, ao passo que ser verdadeiramente um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão de mundo.

**3. Como você seleciona os textos que serão trabalhados na sala de aula? Que tipo de temática você costuma abordar?**

**P1.** *“De acordo com a necessidade e interesse da turma, abrangendo a leitura do mundo, colocando-me no papel de criança, oferecendo-lhe um leque de gêneros textuais.”*

**P2.** *“A partir do planejamento semanal com as demais professoras do 2º ano do E.F.I., escolhemos os textos disponíveis no livro básico e em outras coleções com temáticas que estejam de acordo com a realidade dos educandos.”*

**P3.** *“Pequenos textos de fácil compreensão, tendo em vista que a maioria ainda não lê.(poema, fábula, etc.).”*

**P4.** *“Visando abarcar gêneros diversos como crônica, texto dramático, história em quadrinhos, notícia, artigo de opinião, etc. Para garantir a aproximação dos alunos a todas as formas de discurso. Temáticas que tenham o propósito de divertir, imaginar, informar, envolvendo a realidade social.”*

Não é recente essa discussão em torno da seleção de textos a serem trabalhados na sala de aula, muito embora até hoje não se tenha chegado a um denominador comum, isso pelo fato de que não existe uma regra ou um padrão a ser seguido, afinal anualmente recebemos salas de aulas múltiplas. Mediante a isso, os argumentos das professoras foram bastante pertinentes ao apontar a preocupação com os interesses da turma, em dar preferência por temáticas que se aproximam com a realidade dos alunos e que possuem o propósito de divertir, informar e estimular a imaginação, bem como o cuidado em oferecer uma variedade de gêneros textuais para que as crianças experienciem variadas estruturas sócio-comunicativas.

Em se tratando do contexto do campo, o qual nos debruçamos nesse estudo, percebemos a carência leitora que envolve as crianças que lá se encontram, sobretudo no âmbito familiar.

Assim, a escola, que ainda ocupa o lugar privilegiado nessa perspectiva, precisa considerar que

muitas crianças que vivem à margem do sistema social necessitam da palavra e das histórias para sobreviver. E as crianças que vivem instaladas na maior passividade consumista necessitam da palavra e das histórias para resgatar-se. “Alguém” deve continuar dizendo quais palavras e que histórias podem exercer melhor essa missão e como se podem oferecer à infância (COLOMER, 2007, p. 141).

**4. De acordo com o seu entendimento a escola do campo é igual ou diferente da escola da cidade? Porque?**

**P1.** *“Diferente. Porque a comunidade precisa interagir com a sua realidade, promovendo ações sociais, culturais e, junto a escola, criar alternativas de sobrevivência, assegurando o seu legado”*

**P2.** *“Diferente. A grande maioria das escolas da cidade apresenta “boa” infraestrutura, bons profissionais, em contrapartida, as escolas do campo são bastante precárias, desde a infraestrutura ao corpo docente”*

**P3.** *“Tive pouca experiência na escola da cidade, como falei antes a realidade vivida diariamente desse aluno do campo torna mais difícil.”*

**P4.** *“Não vejo diferença nas ações pedagógicas desenvolvidas para ambos os públicos. Programas e ações metodológicas são aplicadas da mesma forma. Espaços diferentes, mas atuações iguais.”*

**5. Quais são os problemas mais comuns na escola do campo do seu ponto de vista?**

**P1.** *“A evasão escolar ocasionada pelas dificuldades financeiras, obrigando o estudante a trabalhar. O despertar precoce da sexualidade agregando casais sem estrutura.”*

**P2.** *“Acredito que no cenário atual, os problemas mais evidentes estão relacionados aos aspectos físicos da escola, como também a formação dos professores.”*

**P3.** *“Sua realidade social (familiar, entre outros pontos...).”*

**P4.** *“A falta de respeito, indisciplina, compromisso com as atividades sem perspectiva de futuro profissional. Do meu ponto de vista o nível de instrução e de acesso a uma educação familiar reflete a desigualdade existente entre as escolas do campo e urbana. Embora esses problemas não sejam para mim só da escola do campo.”*

Os dois últimos questionamentos dizem respeito às percepções das professoras com relação ao contexto investigado, no que se refere às diferenças entre a escola do campo e da cidade e os problemas mais recorrentes. O que mais nos inquietou foram os argumentos utilizados pela professora P2 em contraponto com os da professora P4, tendo em vista que ambas, apesar de atuarem no mesmo campo de trabalho, possuem visões consideravelmente contraditórias. É evidente que não podemos negar as especificidades existentes na escola do campo, afinal são públicos e realidades distintas o que exige uma adequação conteudista e metodológica também distintas, porém de uma forma geral o trabalho com a leitura não deixa de ser realizado, mediante o que foi explicado anteriormente pelas demais professoras, muito embora em algumas situações esse trabalho seja mais valorizado e empenhado do que em outras.

Assim como em qualquer escola é responsabilidade da instituição formar cidadãos, sendo destinadas a atingir a formação dos educandos e a desenvolver atividades variadas na tentativa de uma aprendizagem satisfatória e eficaz. Nesse sentido, é preciso manter o foco na

forma como vem se desenvolvendo as práticas do processo pedagógico na escola do campo, quebrando estereótipos tradicionais e ultrapassados acerca da inferioridade desses sujeitos.

Desde que o mundo é mundo dificuldades e problemas sempre existiram e assim se perpetuarão, afinal lidamos diariamente com seres humanos. Não queremos aqui esconder as problemáticas que existem na escola do campo, o que não difere tanto de outras realidades, algumas com maiores proporções que em outras, evidente. Queremos apenas enfatizar que, de acordo com Silva (2014), a maior distinção da população do campo em relação à do meio urbano está no cultivo de uma raiz cultural própria, o que inclui maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente, bem como de organizar a si mesmo, a sua família e a comunidade, além dos valores dos agentes do saber, ou seja, os professores, diretores e os funcionários da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo e a reflexão desenvolvida no presente artigo, baseada nas opiniões dos professores acerca do ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob o espectro da ressignificação da identidade cultural dos sujeitos do campo, possibilitou a aproximação e o entendimento da realidade de uma comunidade escolar que vive a tantos anos sob o prisma de inferioridade, sobretudo relacionada as práticas de leitura que aproximem o texto do público leitor em formação. Apesar das percepções iniciais do cenário investigado que transpareceu certo “desinteresse” dos alunos pela leitura, percebemos ao longo da pesquisa que esse fato está sendo alimentado devido a possível falta de estímulo para uma leitura mais significativa, capaz de permitir que os alunos se reconheçam enquanto sujeitos pertencentes a um contexto sociocultural vivo.

Lamentavelmente, as práticas de leitura, sobretudo de leitura literária ainda acontecem de forma mecânica, sem receber o tratamento adequado para se efetivar como um recurso aliado ao processo de aprendizagem e formação humana. Se desenvolvem com o objetivo principal de ensinar conteúdos, preencher o tempo, prender a atenção dos alunos, entre outras “utilidades”, o que distancia e distorce cada vez mais os objetivos prazerosos e humanizadores a que a leitura se propõe.

Consideramos que a observação e os questionamentos aqui expostos perpassaram a atuação profissional de um grupo de professores. Contudo, é relevante que a atual pesquisa seja ampliada, alargando a extensão desse estudo de acordo com as possibilidades, podendo atingir os próprios alunos das turmas investigadas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar**. São Paulo: Mercado das letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de nov. de 2010. **Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**, Brasília, DF, nov. 2010.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

DESLAURIERS, A. **Jeu, symbole ET acquisition du langage**. In: L&#39; Autisme (pp. 380-396). Rutter, M. & Schopler, E. PUF: Le Fil rouge. (1978/1991).

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. (Org.). **Projeto político pedagógico nas escolas do campo**. Matinhos: Editora UFPR Litoral, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria – **Ler e Compreender: Os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MEDEIROS, A. L. de. ROCHA, V. G. G. **Delineando caminhos, perseguindo sonhos: sobre a construção do projeto político pedagógico da Escola Cândido Régis de Brito**. O projeto político pedagógico: uma construção coletiva, uma produção de saberes. Campina Grande: EDUEPB, 2009, p. 81-99.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2009.

RODRIGUES, L. P. **Cultura clássica, cultura vulgar: considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura**. Sóciopoética, v. 1, nº 3. EDUEPB, Jan./Jul. de 2009. ISSN 1980 7856.

SILVA, L. C. P. da. **Práticas educativas de letramento na Educação do Campo: Uma experiência em Alagamar**. Campina Grande: UEPB, 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.