

LEITURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE SABERES DOCENTES E PEDAGÓGICOS

ZÉLIA M. ARRUDA SANTIAGO

UEPB. E-mail: zeliasantiago@yahoo.com.br

JÉSSICA S. FERNANDES MARTINS

UEPB. E-mail: samantha_jessica2@hotmail.com

NARIANY P. DE SOUSA

UEPB. E-mail: narydarly@hotmail.com

Introdução

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa relacionada à prática pedagógica de quatro professoras do campo que atuaram nas décadas de 50-90 (século XX), ensinando em casas-escolas com turmas multisseriadas nos Sítios Pitombeira, Retiro, Altos dos Cardeiros e Luiz de Melo, comunidades rurais, atualmente, pertencentes às cidades de Barra de Santana e Queimadas no Estado da Paraíba, respectivamente. Assim, registram-se experiências didático-pedagógicas narradas pelas professoras sobre o ensino da leitura em que se analisa a interferência dos saberes docentes, adquiridos na sala de aula, sobre os saberes pedagógicos, adotados nos materiais didáticos com vistas a desenvolver a capacidade de leitura dos alunos. As professoras Z.A.S.; M.G.T.; M.J.S.L. e M.J.C. (60-78 anos) que, por muito tempo, ensinaram nas residências foram responsáveis pelo ensino das *primeiras letras* (SAVIANI, 2004) no Campo na época em que, *“ainda não existia os prédios dos Grupos Escolares... não tinha visita de Orientador... Supervisor... não tinha orientação aqui... estudava em casa, no livro que vinha do Ceará e se a gente sabia... então dava a aula... a delegacia de ensino era em Campina... a gente ensinava tudo pelo livro...”* (Z.A.S.).

Enquanto não se consolidaria a organização funcional do sistema escolar público nacional do ensino de 1º e 2º graus prescritos nas LDBs 4.024/1961 e 5.692/1971, muitos desafios se conectam

no tempo em que elas atuaram. Na literatura que trata da História da implantação dos Grupos Escolares, Vidal (2006) menciona que a implantação da Escola Pública deu-se de forma lenta e diferenciada entre as regiões do Brasil, sobretudo na zona rural. Dessa forma, muitos professores e alunos não dispunham de serviços infra-estruturais físico-espaciais e didático-pedagógicos adequados a esta realidade sociocultural e ambiental. Estes são indicadores demarcadores das diferenças educacionais urbano-rurais que obstaculizam a implantação de propostas teórico-metodológicas que diminuam deficiências do ensino-aprendizagem nos atores educacionais do campo. As professoras atuaram em diferentes décadas 50-90 (Século XX), no entanto vivenciaram dificuldades infra-estruturais e didático-pedagógicas, pois a construção dos Grupos Escolares nessas comunidades deu-se nos anos 80.

Com Vidal (2006) entende-se o quadro lacunar acerca da implantação dos Grupos Escolares nessas comunidades, pois tal empreendimento fora implantado no Brasil desde 1892 nos centros urbanos de São Paulo e do Rio de Janeiro, o qual se expande na década de 30, mas configurando-se como um *“fenômeno tipicamente urbano”* bem distante da realidade socioeconômica e educacional do campo (SAVIANI, 2004). Em Costa (2002) se observa que as práticas de ensino que se davam de forma dispersa e isolada foram substituídas pela prática escolarizada e organizada na instituição escolar que, segundo a autora, é um projeto com pouco mais de três séculos.

Em tal gênese ocorrem tímidas mudanças educacionais no ensino básico da educação do campo, pois segundo o relato da professora Z.A.S (atuante nos anos 1958-1963) *“nessa época não tinha plano de aula... ninguém planejava aula... era ensinar a ler e pronto... no livro tinha todas as matérias e a gente seguia o que tinha nele...”* (Z.A.S.). Apesar de atuar no contexto das propostas da LDB/1961, a professora percebe que não havia compromisso das autoridades educacionais em favor da educação do campo e, assim, enfrentavam

desafios didático-pedagógicos frente aos diversos conteúdos do ensino multisseriado. Nesse sentido, têm-se mudanças ocorridas na área da matemática com Movimento da Matemática Moderna (MMM), introduzido no Brasil na segunda metade do século XX, inspirando a elaboração de saberes referenciais para o ingresso do aluno no antigo curso ginasial (VALENTE, 2008), mas pelo fato de muitas professoras não acessá-lo não introduziam à sua prática pedagógica.

Este aspecto se relaciona com a lentidão do processo de implantação de reformas estruturais e pedagógicas destinadas ao ensino público escolar na realidade urbano-rural, pois na década de 60 o ensino nessas comunidades só atingia até o 3º ano do antigo primário. Ao referir-se a tal desafio a professora Z.A.S registra que o nível da 4ª série *“era muito difícil e tinha professora que não acompanhava... precisava de estudar muito pra levar a sala de aula...”*. Nesse sentido, relata que *“as professoras daqui (das comunidades) ainda não sabiam a matemática moderna cobrado no exame de admissão... e pra ficar dando aula tinha que saber esse conteúdo... os alunos que tinham condições iam pra cidade continuar os estudos”*.

As exigências socioeconômicas demandavam mudanças curriculares, por sua vez, uma constante qualificação didático-pedagógica entre o *saber a aprender e o saber fazer* (CANDAUI, 2004), pois dessa forma se garantiria o vínculo profissional com o Estado na época, uma vez que o perfil de formação educacional das professoras do campo se configurava entre o primário completo e séries iniciais incompletas do antigo ginásio. Na época uma das exigências era o curso do LOGOS I e II, destinados à formação de professores leigos em exercício (1971), mas por enfrentarem dificuldades diversas (transporte, passagem, lamaçal, sol causticante, tarefas domésticas, filhos, tempo de estudo, etc), houve professoras que não se submeteram e desistiram dessa formação continuada. Mas será que, pelo fato de algumas das professoras terem conseguido a conclusão dos cursos LOGOS I e II, sentiram-se mais capacitadas para enfrentar a prática docente?

Registra-se que a professora M.G.T., atuante nas décadas de 60-90, apesar de ter sido influenciada pelas orientações didático-pedagógicas dos módulos disciplinares do projeto LOGOS I e II, sua prática fundava-se nas experiências cotidianas adquiridas na sala de aula, a exemplo das dificuldades de aprendizagem dos alunos ao revelar que *“as aulas era no improviso... mas eu tinha um guia escrito e colado na parede da sala de aula onde continha as matérias destinadas a cada dia da semana e para cada série... /.../ não tinha isso de planejar... eu ia de acordo com o conteúdo do livro e as dificuldades dos alunos... seguia o livro... /.../ quando chegava o fim do livro eu recordava...”*. Com esse registro tem-se uma visão de como elas agiam em sala de aula para superarem obstáculos teórico-práticos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem nessa época e realidade educacional.

Para seguir no fio dessa discussão adotam-se autores que discutem a realidade da Educação do Campo no contexto brasileiro (ARROYO&CALDART&MOLINA, 2009; CONDEMARÍN, et al 2005) e, outros, bem como de autores que tratam dos saberes docentes adquiridos na prática cotidiana e aprendidos na formação profissional (TARDIF, 2002), os quais subsidiam os saberes destinados a prática da leitura em sala de aula (KOCH&ELIAS, 2010). Ao configurar esta base teórica tem-se a pretensão metodológica de registrar e publicar histórias da vida profissional e trajetórias da prática docente ao ‘transcrever’ o legado educacional impresso na memória das professoras e (re)escrevê-lo nas páginas oficiais da história da Educação do Campo. (ALBERTI, 2004). O *corpus* da pesquisa compõe-se de entrevistas com cinco professoras inativas que atuaram no ensino da zona rural e hoje narram experiências pedagógicas vivenciadas em sala de aula, as quais foram marcadas previamente em contato face a face e, posteriormente, realizadas nas suas residências onde funcionaram as casas-escolas, atualmente, substituídas pelas Escolas Públicas Municipais.

O interesse em registrar as experiências docentes dar-se pelo fato destas professoras protagonizarem uma educação ‘arte-

sanal' em classe multisseriada com conteúdos multidisciplinares, tendo como palco da sala de aula suas residências que funcionaram como casas-escolas que se tornaram o nascedouro do marco educacional nas comunidades rurais mapeadas. Ainda pelo fato de terem sido professoras arquitetas de uma prática de ensino aprendida no compromisso de levar o ensino das "*primeiras letras*" (VIDAL, 2006) num contexto em que a grande maioria das pessoas era analfabeta. Pelo fato de serem professoras que se responsabilizaram pelo fazer da educação no campo, além de enfrentarem escassas ou nenhuma oportunidade de participarem de programas de formação inicial e continuada.

Leitura na Educação no Campo: o Que Dizem as Professoras

A leitura é um instrumento indispensável no processo inclusão social em cada tempo histórico e, a escola, exerce um papel fundamental no desenvolvimento de suas habilidades teórico-práticas, no entanto sua prática sempre se pautou em concepções tradicionais da língua que priorizam a decodificação dos elementos linguísticos contidos no texto (KOCH&ELIAS, 2010). Essa tendência se contrapõe com as concepções de leitura inscritas nos pressupostos do paradigma sociointeracionismo discursivo que consideram os usos da língua oral/escrita nas práticas sociais manifestas nas heterogeneidades textuais. Entende-se que o ensino da leitura enquanto atribuição de sentidos a diversos textos circulantes em diferentes épocas da sociedade exige conhecimentos linguísticos, dialógicos, interativos, intersubjetivos e culturais construídos sócio-historicamente (TFOUNI, 2005; BAKTHIN, 1998).

Ao discorrer sobre as experiências docentes do ensino da leitura entre as professoras do campo, percebe-se que os saberes docentes acionados em sala de aula fundam-se em saberes remanescentes da sua formação educacional em detrimento dos saberes pedagógicos aprendidos em programas de formação continuada ou

manuais didáticos da época. Neste sentido, o que dizem as professoras sobre o ensino da leitura quando atuaram nas casas-escolas em classes multisseriadas? A professora Z.A.S., que antecederá as demais, revela seu procedimento em sala de aula, a seguir:

eu escolhia um texto e lia do livro para todos os alunos e com os alunos... tinha quarenta meninos e não aguentava... a redação era do assunto do livro... mas no 3º ano primário não tinha redação... só era cópia... ditado... exercícios... depois a leitura era cada um que lia oral para saber quem lia bom... quem sabia ler... tinha gente que não queria ler... tinha vergonha... não sabia... (Z.A.S.).

Esta professora utilizava o livro didático do professor adquirido na Delegacia Estadual do Ensino em Campina Grande, para realizar a leitura de forma coletiva devido à quantidade de alunos distribuídos numa única turma com diferentes séries (40 alunos) desde a alfabetização ao 3º ano do antigo primário. Revela que não conseguia proporcionar atendimento de leitura individual, deixando transparecer a impossibilidade de realizar diferentes leituras conforme os diversos níveis de aprendizagem. A prática da leitura baseava-se nas propostas do livro didático que não exigia redação para o 3º ano, por isso a escrita era realizada por meio de cópia e ditado, lembrando que nesse lugar não havia o 4º ano primário. Observa-se uma leitura com fins de aprendizagem escolar fundada numa prática homogênea por ser realizada com base no livro didático e em voz alta para todos, além de ser utilizada para avaliar o desempenho decodificador dos alunos pelo fato de que “cada um que lia oral para saber quem lia bom... quem sabia ler...”

Noutro registro verifica-se o procedimento do ensino da leitura narrado pela professora M.G.T, atuante nas décadas de 60-90, ao revelar como atuava desde a alfabetização até a 4ª série do nível primário, enumerando diversas atividades voltadas a leitura e a escrita, conjuntamente. A professora mantinha atividades similares a prática docente da professora anterior, a exemplo de exercícios

de cópia e ditado, além de adotar a leitura em voz alta deixando, transparecer uma preocupação com o desenvolvimento das habilidades ortofônica e ortográfica dos alunos em diferentes níveis de aprendizagem, a seguir:

todo dia eu fazia leitura e escrita não separava... leitura silenciosa e em voz alta pronunciando bem as palavras na alfabetização... chamando a atenção para as palavras difíceis e dando o seu significado... depois cada um lia um trecho até o fim do texto... não era obrigado todos lerem... era uma leitura continuada... não liam de uma só vez nem num só dia... ia revezando... eles só faziam ler e não perguntavam na hora da leitura... não liam no birô... liam sentado na mesa... fazia ditado e cópia dia sim... dia não com todas as séries... os pequenos do 1º ano copiavam e liam no caderno frases educacionais ou informativas que eu colocava... como “o boi é um animal mamífero”... “devemos respeitar os mais velhos”... “o ano tem 365 dias”... “nosso país é o Brasil”... todas as sextas-feiras a 3ª e 4ª séries levavam como tarefa de casa um tema para redação... como escrever uma carta a um amigo convidando-o para a festa de bodas de prata de seus pais... ou do seu próprio aniversário... /.../ a professora parabenizando-a pelo seu dia... ou desculpando-se por estar faltando as aulas ou comunicando que vai se mudar com os pais... gostava muito de pedir que fizessem diários e escrevessem tudo que faziam desde que se acordavam de manhã até à noite ao deitar... para a 2ª série pedia que fizesse pequenos bilhetes e frases /.../ nessa série a redação não tinha tema... fazia da minha cabeça... fazia com uso dos verbos e pronomes... isso minha professora fazia comigo... usava muito a caligrafia para os meninos ficarem com a letra bonita... /.../ vendiam galinha... porco... ovo... leite... compravam os livros e o material da escola... (M.G.T).

A professora M.G.T. enfatizava a leitura silenciosa e em voz alta em observava se os alunos iam “pronunciando bem as palavras na alfabetização”, ao mesmo tempo, em que pontuava os significados do vocabulário desconhecido dos alunos. Adotava a leitura

continuada quando solicitava que cada aluno lesse um trecho do texto no livro didático, além do exercício de escrita na caligrafia. Adotava a produção de pequenos bilhetes e elaboração de frases com os usos de verbos, pronomes e com temas didáticos referentes às aulas, enfatizando que trabalhava a redação com saberes da prática docente ao narrar que *“fazia da minha cabeça”*. Entende-se que a professora realizava a leitura como uma prática de aprendizagem interdisciplinar ao adotar conteúdos de outras disciplinas (ciência, matemática, geografia) e da formação moral entre as gerações. Percebe-se que nesta prática os saberes da língua eram trabalhados por meio dos usos de diversos gêneros textuais, envolvendo temáticas próximas à realidade social dos alunos (amigo, convite, aniversário, estudo, passeio, dia do professor, desculpas, viagem). Nesse relato verifica-se que a professora dinamizava sua prática docente com saberes pedagógicos adquiridos em programas de formação continuada e saberes da sua formação escolar.

A leitura e a escrita eram trabalhadas, conjuntamente, na prática da professora M.J.S.L. que adotava tarefas recorrentes entres as demais professoras (cópia e ditado). A escrita da redação referia-se ao assunto do texto lido do livro didático, enfatizando que lia com os alunos mais adiantados da 3ª série, embora apresentassem certo desempenho eram submetidos à leitura silenciosa e em voz alta. Com as demais séries seguia com o exercício da escrita de cópia e do ditado, sendo a redação produzida com frases elaboradas pelos alunos sobre temas do livro didático (circo, índio), ou mesmo com base em qualquer uma das suas figuras. As figuras eram observadas pelos alunos e, a partir delas, eles produziam uma *“composição”*, em cujo momento a professora trabalhava o vocabulário do texto lido em classe. Entre os alunos, havia resistência no momento da leitura e da tabuada frente à professora que mantinha uma postura rigorosa ao enfatizar que não adotava palmatória, mas admitia que *“dava “reguada nos alunos”, provavelmente para aprenderem ler e escrever, pois enfatiza que “hoje os alunos não sabe escrever”,*

focalizando que estas tarefas eram pontuadas no dia da matéria de Português, seguir:

*eu lia com os alunos da 3ª série... eles já eram mais sabidinhos... mas ainda sentiam dificuldades na leitura... tinham medo de ler... mas na minha volta tinha que ler... também lia com eles... eu fazia a **leitura silenciosa**... em voz alta... tomava a leitura... tomava a **tabuada**... fazia **cópia**... **ditado**... fazia **redação sobre o assunto do texto**... o **vocabulário** pra eles ficarem sabendo... hoje os alunos não sabe escrever... no meu tempo não tinha palmatória... mas eu dava reguada nos alunos... era **leitura e escrita** junto... na escrita fazia **redação no caderno** e o **tema era uma figura** para ele fazer a redação... qualquer figura... eles **ficavam olhando** e faziam uma **composição**... botava pra **escrever frases** e com essas frases fazer a **redação**... sobre o **circo**... às vezes dava a palavra e eles faziam... sobre o **índio**... eles levavam pra casa e traziam... depois da leitura fazia **cópia**... **ditado ou redação**... isso no dia da matéria de Português... (M.J.S.L.).*

Registram-se as experiências docentes com o ensino da leitura da professora M.J.C. ao narrar que adotava a leitura silenciosa e, em seguida, em voz alta, acompanhada de perguntas e discussões, a fim de inserir os alunos no processo de compreensão e interpretação da temática textual, seguindo a atividade da escrita por meio de cópia e ditado. A prática de leitura da professora M.J.C. apresentava-se como um leque de possibilidades de temas ligadas ao cotidiano dos alunos, como a família, os moradores e fundadores do Sítio Luiz de Melo, saúde, água, higiene corporal e alimentar doméstica e escolar, religião, futebol, escola e educação, cujos temas eram relacionados à leitura escolarizada, sobretudo a escrita manifestada no ditado.

Havia uma preocupação por parte dessa professora em realizar uma (re)leitura do mundo imediato dos alunos (FREIRE, 1987), utilizando o ditado para contextualizar, tematizar e problematizar fatos cotidianos da comunidade local (Sítio Luiz de Melo), a exem-

plo das necessidades emotivas prementes entre os alunos, das expectativas e interesses de aprendizagem (futebol) dos alunos e do valor patrimonial da comunidade (educação, escola, habitantes). Tal prática se ampliava à medida que a professora “escutava” o programa da “Voz do Brasil” em busca de saberes circulantes na mídia da época (rádio), fazendo anotações com intenção de proporcionar aos alunos outros saberes não contemplados no livro didático, a seguir:

*trabalhava com a **leitura silenciosa** para observação dos alunos ou do aluno que realmente estava fazendo a leitura correta... **leitura em voz alta**... **fazia perguntas e discutia sobre a leitura** os fatos ocorridos na leitura... **a escrita** era realizada através de **cópia e ditado**... os temas mais usados era a **família e relacionamentos**... gostava muito de trabalhar com a família... geralmente na segunda feira... pois muitos alunos chegavam tristes devido **a brigas na família com irmãos**... pais que davam **pisa nos filhos**... aí eu trabalhava essas questões... /.../ falava do valor da **escola** que as pessoas tinham que ter conhecimentos pra melhor viver na vida... /.../ as pessoas que moram na **comunidade** que construíram o local... os primeiros **habitantes** valorizando o local com eles... além de outros temas que alguns alunos queriam por exemplo... **futebol** que os meninos gostavam... eu não gostava mas eu discutia com eles e até escutava na **Voz do Brasil** e anotava pra discutir com eles e levar a novidade... sobre **saúde**... a **higiene** do corpo que tinha menino que passava uma semana com uma roupa... o uso do **banho** era pouco pra não gastar água... lavar as mãos pra lanchar e comer em casa... sobre **religião**... os dez mandamentos da lei divina para eles aprenderem e serem homens de caráter... (M.J.C.)”*

Diante do exposto tem-se uma ideia de como as professoras atuaram na educação do campo ao ensinar a leitura em casas-escolas com classes multisseriadas, percebendo que vivenciavam uma experiência comum, pois ao mesmo tempo em que ministravam as aulas cuidavam dos trabalhos domésticos, enfrentavam dificuldades de infra-estrutura, orientação pedagógica e formação conti-

nuada, cujos fatores contribuíam para fortalecer a precarização do ensino no campo. Em decorrência disso, se ampliava uma grande lacuna educacional na formação de professores devidamente preparados para exercer a docência em classes multisseriadas, assumindo funções de diretor, de secretário, de porteiro, de faxineiro, de supervisor, etc, enfrentando a profissão com pouco ou nenhum recurso didático para 'dar' aulas.

Apesar das mudanças introduzidas na atual constituição brasileira acerca das políticas públicas de formação continuada, o magistério do campo convive com o despreparo dos profissionais, ainda que os índices de professores leigos atuantes tenham diminuído entre 2002 e 2005, de uma taxa de 8,3% para 3,4%, conforme dados Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013). A maioria dos professores leigos atuantes na Educação Básica encontra-se na região Nordeste, pois em 2007 havia 7,9% do quadro docente sem a formação mínima do nível superior em licenciatura plena exigida no Art. 62 da atual LDB, hoje se registra 10,9% que não se enquadram nessa perspectiva formacional.

Ao confrontar os registros da pesquisa como os dados atuais do INEP, verifica-se que a formação continuada do professor ainda permanece uma questão mal resolvida na educação brasileira. Isto contribui para fragilizar o processo de qualificação teórico-metodológica do profissional do magistério, também, impedindo que as professoras adquirissem novos conhecimentos pedagógicos necessários a prática docente da leitura na educação do campo. Esta, muitas vezes, limitando-se a "*leitura da palavra por palavra*" ou na decodificação de frases soltas por ocasião do ditado sem que os educandos apreendessem significados (GERALDI, 1990). Entende-se com Tfouni (2005) que os fins da educação são compreendidos como um projeto de inclusão sociocultural conforme as diferenças individuais, locais e globais.

Referências Bibliográficas

- ALBERTI, V. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*- Brasília, MEC/ SEF, 1998.
- CANDAUI, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. *Avaliação Autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- PIMENTA, S.G & GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, SP: Cortez, 2002;
- GERALDI, J. V.(Org.). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo. Ática, 1999.
- KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. B. *Texto e sentido. ___ Ler e compreender: os sentidos do texto*. Ed. 3º. São Paulo: Contexto, 2010.
- MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. de. *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: 2004.
- SAVIANI, D. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- TFOUNI, L.V. *Letramento e Alfabetização*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- VALENTE, W. R. *Por uma história comparativa da educação matemática*. Caderno Pesquisa. Vol.42, nº.145 S.P. Jan./Apr. 2012. <http://www.unifesp.br/centros/ghemat>.
- VIDAL, D.G.(Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil*. Campinas: SP, 2006.