



Ensino e aprendizagem do código escrito da língua materna com (e por) camponeses: complexidades do processo

Sonilda Sampaio Santos Pereira¹
UESB

Resumo: *O ensino e a aprendizagem do código escrito da língua portuguesa com (e por) crianças campestres é nosso objeto de trabalho desde janeiro de 2001, quando da inauguração do projeto de educação integral da escola rural Taylor-Egídio - Jaguaquara – Bahia. O projeto objetivava a alfabetização de crianças camponesas. Depois de uma década de prática reflexiva focada na formação dos alfabetizadores, a problemática que impulsiona a continuidade da pesquisa é: por que camponeses, imersos numa prática alfabetizadora, em escola residencial, não têm êxito considerável na aprendizagem do código escrito da língua materna? Esta pergunta volveu a atenção da categoria **aprendizagem por** para **ensino com**. Pensa-se, neste momento, que há vazios no **ensino** da língua materna muito mais danosos que as complexidades do ato de **aprender**. Vazios que se referem, dentre outras, às ausências: a) da oportunização da leitura da “palavramundo” (FREIRE, 1994); b) da fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido (FERREIRO, 2005); c) da reflexão sobre a leitura que resulta no texto-leitura (S/Z) (BARTHES, 2004); d) do resgate da capacidade leitora que constrói a cidadania (YUNES, 2002); e) do despertar para o encanto das palavras (QUEIRÓS, 2002). Estudo qualitativo do tipo etnográfico, realizado na Escola Rural Taylor-Egídio – pedagogia alternante -, cujo objetivo é analisar os processos de ensino e de aprendizagem da língua materna com/por crianças camponesas. Esforço acadêmico que se justifica pela aplicação dos postulados lingüísticos ao ensino do código escrito da língua materna.*

Palavras-chave: ensino e aprendizagem, código escrito, crianças camponesas.

Abstract: *teaching and learning of the Portuguese language written code with (and by) peasant children is our work object since January 2001, when the Taylor-Egídio rural school inaugurated its integral education project, in Jaguaquara – Bahia, that aimed to alphabetize peasant children. After a decade of reflective practice focused on alphabetizer training, the issue that impules the survey continuity is: why do peasants immersed in a alphabetizing practice in a boarding school have no considerable success in the mother tongue written code learning? This question turned the attention from the category **learning by** to **learning with**. It is thought, at this time, that there are blanks in the mother tongue **teaching** much more harmful than the complexities of the act of **learning**. Blanks that refer, among other things, to absences: a) of the “palavramundo” opportunization reading (FREIRE, 1994); b) of the fascination of the precise spot where the well-known turns unknown (FERREIRO, 2005); c) of the reading reflection that results in readerly text (S/Z) (BARTHES, 2004); d) of rescuing the reading capacity that builds citizenship (YUNES, 2005); e) of the awakening for the enchantment of words (QUEIRÓS, 2005). Qualitative ethnographic study performed at the Taylor-Egídio Rural School –alternant pedagogy -, aimed at the analysis of the mother tongue*

¹ sonildasampaio@bol.com.br



learning processes with/by peasant children. Academic effort justified by the application of the linguistic postulates to the teaching and learning of the Portuguese language written code with and by peasant children.

Keywords: teaching and learning, written code, peasant children.

1. Introdução

Desde 2001, quando da inauguração do Projeto da Escola Estadual Rural Residencial Taylor-Egídio (ERTE), que nosso interesse se voltou e se aguçou para a questão da alfabetização de adolescentes e crianças campestres. A referida escola, situada no município de Jaguaquara – Bahia, incrementa um modelo alternativo de educação formal para o Ensino Fundamental, é uma proposta de educação integral de modalidade pedagógica alternante, isto é, são trinta (30) dias de imersão na escola residencial, e trinta (30) dias, com práticas agrícolas e didáticas, nas moradias dos (as) estudantes na zona rural, onde a equipe de docentes itinerantes faz o acompanhamento.

Por se tratar, inicialmente, de uma escola que contemplava apenas a primeira parte do Ensino Fundamental (dizemos contemplava porque foi autorizada em 2010 a oferecer os nove anos do Ensino Fundamental), o objetivo era alfabetizar adolescentes e crianças oriundas do espaço rural, sem desarraigá-los do campo, daí a opção pela pedagogia de alternância. Diante do desafio da aprendizagem do código escrito da língua materna portuguesa brasileira por pequenos nordestinos nascidos e criados no campo e na cultura rural, a pergunta que norteou a primeira década de nossos estudos foi: Como pequenos campestres, sem ambientes alfabetizadores, em suas moradias rurais, podem **aprender** o código escrito da língua materna?

Ora, a origem dos alfabetizandos era (e ainda é, evidentemente,) o campo. Campo que não tem sido efetivamente contemplado pelas políticas públicas governamentais referentes a educação e, por isso, apresenta taxas altas de analfabetismo e de todas as exclusões de que sofrem os humanos: cor, étnica, social, lingüística, religiosa, dentre outras. À guisa de exemplo: em 1995, 32,7% da população do meio rural, acima de 15 anos, no Brasil, era analfabeta (IBGE, 1995); em 2008, o mesmo IBGE publicava que o analfabetismo rural (23,3%) era três vezes maior que o urbano (7,6%) (IBGE, 2008); e, em 08 de agosto de 2010, a Empresa Brasileira de



Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA - afirmou que dos quase 8 milhões dos trabalhadores rurais do Brasil, entre 16 e 32 anos, 3 milhões (37,5%) são analfabetos (BRASIL, 2010).

Nosso estudo *in loco*, no campo jaguaquarense, corroborou e corrobora os dados oficiais do analfabetismo de campestres citados acima. Às pessoas que vivem no campo não é facilitado o processo de aquisição da leitura e da escrita formais. O que não impede que os mesmos leiam a realidade que os cerca, façam relações e, contrariando as forças opressoras, busquem formas libertadoras de ser e de viver.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa, que estuda o fenômeno de aquisição do código escrito da língua materna por crianças e adolescentes campestres; faz uso do tipo etnográfico uma vez que recorre às técnicas de observação participante, entrevista intensiva aprofundada e a análise documental. Os dados quantitativos são utilizados bem como a pesquisa bibliográfica. Trata-se de um trabalho de perspectiva longitudinal e, por conta desta perspectiva, a forma textual deste artigo assemelha-se ao relato de experiência.

Como já mencionado, em 2001 nosso objetivo era observar o processo de **aprendizagem** do código escrito da língua materna por campestres. Após constataremos que os alunos campestres tinham múltiplas possibilidades de aprendizagens, mas obstaculizavam o ato de aprender quando o objeto proposto era a codificação e a decodificação da palavra escrita, nosso olhar foi convidado a mover-se.

Desta forma, desde dezembro de 2010, a partir da mudança do foco de nossa visão, temos ousado objetivar: analisar e intervir no processo de **ensino** da língua materna escrita com campestres. Pontuamos que ao focarmos o processo de ensino não excluimos o processo de aprendizagem, este está implícito e é a via para a análise daquele.

A partir do objetivo que demanda a aplicação de conhecimentos lingüísticos ao **ensino** da língua escrita, este esforço acadêmico se justifica por constituir-se um espaço concreto para a Linguística Aplicada a Alfabetização de campestres. Logo, acreditamos ser um estudo de relevância educacional e social. Os participantes desta pesquisa são pessoas concretas, situadas geográfica e historicamente, pessoas que nasceram e vivem no campo.

Durante o período de 2001 a 2010, na tentativa de responder à pergunta apresentada anteriormente, pensamos a possibilidade da aprendizagem do código escrito a partir de suportes que julgamos pertinentes a uma prática alfabetizadora que se pretendia sem preconceito lingüístico, crítica, significativa, includente, integral, libertadora e progressista.



2. Suportes para aprendizagem do código escrito da língua materna por adolescentes e crianças campestres

Suportes metodológicos e teóricos foram recorridos durante a primeira década deste estudo. A busca pelos suportes se deu diante da ânsia de dar conta da demanda de alfabetizar campestres em tenra idade. Em 2010, durante o III Seminário de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais, sobre o tema: Docência, Gestão, Pesquisa e Ensino, realizado em Vitória da Conquista, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, discutimos em torno do tema: Alfabetismo de adolescentes e crianças camponesas: denúncia e anúncio (PEREIRA & NOVAIS, 2010). Naquele momento, apresentamos todos os suportes lingüísticos e pedagógicos que, até então, haviam embasado nossos estudos e nossas práticas.

Nesta seção apresentamos as bases epistemológicas que valeram e valem para toda prática pedagógica alfabetizadora. Contudo, não obstante as contribuições, foram sinalizados vazios no **ensino** que, de alguma forma, comprometem a **aprendizagem**. A seção 3 se ocupará de apresentar os vazios do ensino.

Inicialmente lançamos mão das contribuições do construtivismo para a alfabetização. Os trabalhos de Emília Ferreiro, sobretudo aqueles relacionados à psicogênese da língua escrita; à compreensão da fase em que o alfabetizando se encontra para uma intervenção necessária e propícia; à proposta de alfabetização concomitante ao letramento para a vida cidadã, para o trabalho e para o exercício da cidadania (FERREIRO, 1991, 2003, 2005).

Paralelos aos suportes de Ferreiro e, como propostas convergentes, também organizamos e amparamos as práticas alfabetizadoras a partir dos eventos de letramento e da variedade de gêneros textuais (SOARES, 2001, 2004) e (TFOUNI, 2000); dos projetos de leitura (JOLIBERT, 1994); e do trabalho com a ideia de símbolo e das relações monogâmicas e poligâmicas entre sons e letras – letras e sons (LEMLE, 1991).

Outro suporte utilizado, durante a primeira década deste estudo, foi a relação entre a linguagem e a escola, numa perspectiva social, apresentada por Soares (1993), na qual ela defende que as diferenças lingüísticas devem ser compreendidas apenas como diferenças, nunca como deficiências das classes desprestigiadas socialmente. Este suporte mostrou-se de relevância uma vez que as pessoas envolvidas no estudo pertencem às classes estigmatizadas linguisticamente.



Ainda com Magda Soares (2004) e retomando Miriam Lemle (1991), a clareza da relação fonema-grafema e a consciência fonológica foram valorizadas como bases para a aprendizagem do código escrito da língua materna. Embora valorizada a relação fonema-grafema, a proposta de oralidade, os espaços de fala que constituem o sujeito e a interação verbal como lugar de produção da linguagem e constituição dos sujeitos também foram observados, como orienta Geraldi (1993).

Ao legado de Geraldi sobre a necessidade e o valor da interação verbal, da oralidade, corrobora Foucambert (1994) e acrescenta o valor da oralização enquanto atividade constituinte da cadeia oral a partir do escrito, permitindo atribuição de sentido ao que ainda não o tem.

Os suportes apresentados até aqui sinalizaram a possibilidade de uma alfabetização para além do domínio das ferramentas da codificação e da decodificação, para uma alfabetização crítica por meio de uma pedagogia radical, cuja ênfase seja colaborar com o alfabetizando para que leia o mundo e a palavra criticamente (GIROUX, 1997).

Neste sentido Giroux dialoga com Paulo Freire (1981, 1985, 1987, 1994, 2000, 2001, 2003). Toda obra deste pode ser sintetizada como o suporte freiriano da práxis alfabetizadora integral, progressista e libertadora. Freire não foi somente alfabetizador, mas a educação, sobretudo, ganhou com sua experiência alfabetizadora. No caso particular deste estudo que se realiza com pessoas do campo, na faixa etária de 6 a 12 anos, pessoas excluídas social e linguisticamente, os suportes de Freire têm sido lastros nos quais se assentam, com firmeza, os outros suportes convergentes.

Quando na introdução apresentamos os números oficiais do analfabetismo rural, no Brasil, com base nos dados do IBGE de 1995 e 2008 e da EMBRAPA de 2010, afirmamos que, não obstante aos campestres seja atravancado o processo de aquisição da leitura e da escrita, aos mesmos não é vedado o direito de ler o mundo porque “a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra escrita” (FREIRE, 1994, p. 20).

Leitura que produz também um texto sobre o mundo, que faz nascer conceitos sobre a vida e o cotidiano. Para a escrita dos novos conceitos, sem valorização desmedida da forma ortográfica convencional, o suporte utilizado foi e tem sido os de Pereira (2008) os quais corroboram a ideia do erro ortográfico como hipótese e, enquanto hipótese, plenamente aceitável e discutível com o alfabetizando. Da mesma forma, Pereira (2008) apoia que as atividades com a linguagem sejam além da metalinguagem, sejam atividades epilinguísticas,



isto é, reflexões sobre os textos. Textos escritos e orais que podem ser explorados em suas múltiplas possibilidades de realizações e conexões.

As práticas de reflexões sobre os textos também se amparam nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que defendem os espaços pedagógicos destinados ao ensino e à aprendizagem da língua como espaços garantidos para a contínua reflexão sobre a língua. Daí, inferimos que não pode haver alfabetização sem um pensar sobre o fenômeno da linguagem humana.

Para tanto, a metodologia do trabalho pedagógico alfabetizador precisaria se ancorar nos suportes e legados sociointeracionistas que postulam a aprendizagem a partir das interações sociais; o trabalho do alfabetizador na Zona de Desenvolvimento Proximal, mediando entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial dos alfabetizandos e também como facilitador das relações entre os aprendizes (VYGOTSKY, 1998).

Compreendemos que para o alfabetizador realizar uma prática deste porte precisaria de contínua formação. A falta da formação continuada específica para o ensino da leitura e da escrita já foi pontuada por Cagliari (1992), quanto ele também critica as deficiências pedagógicas que resultam nos altos índices de não aprendizagem do código escrito da língua materna. Cagliari foi outro suporte importante nos dez primeiros anos deste estudo que busca, por meio da lingüística aplicada a alfabetização, uma alternativa para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Evidentemente todos os suportes citados colaboraram (e colaboram) na construção de uma prática responsável, comprometida com o fazer educacional, sobretudo com a alfabetização, mas a avaliação dos alfabetizadores, ano a ano da primeira década, não foi satisfatória. Esperava-se um crescendo na aprendizagem dos alunos, mas o que houve foi grande oscilação como apresenta o gráfico 1.

Então, como instiga Ferreiro “é útil se perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita e como se apresenta este objeto no contexto escolar: usa-se a literatura infantil na escola?; trabalha-se, exaustivamente, a tipologia textual?” (FERREIRO, 1993, p. 30)

Feitas estas e outras perguntas, ficamos insatisfeitos com as respostas, começamos a desconfiar de nossa ação pedagógica alfabetizadora e a colocamos sob a mesa para ser julgada e, a partir do julgamento, nos debruçamos em reflexões. Como ensinou o professor Paulo Freire, ação e reflexão andam juntas e uma não pode prescindir da outra. Recorremos aos



documentos institucionais, as atas dos Conselhos de Classe, que são, de alguma maneira, a fotografia das ações. Foram os dados concretos que solidificaram a reflexão e que fez surgir outra visão, outras perguntas e outras tentativas de respostas práticas.

3. Dados concretos. Reflexão. Vazios.

Não obstante todas as contribuições que o Projeto de alfabetização da ERTE recebeu dos suportes teóricos e metodológicos citados na seção anterior, o grupo de professores alfabetizadores precisou rever suas práticas e debruçar-se sob um período de reflexão. O gráfico abaixo aponta o percentual de alunos que não conseguiram aprender a ler e, conseqüentemente, não conseguiram escrever durante a primeira década da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio:



Talvez estes percentuais fossem aceitos por escolas de ensino regular, mas em sendo a ERTE uma escola residencial na qual o alfabetizando está imerso no processo de aprendizagem formal durante trinta (30) dias, a cada dois (02) meses, os resultados, conforme o gráfico 1, não satisfizeram aos alfabetizadores, mesmo sabendo que no período da alternância, na zona rural, não há elementos motivadores da leitura da palavra escrita.

No gráfico 1 estão os percentuais dos alfabetizandos que não conseguiram, satisfatoriamente, o domínio da leitura e da escrita, segundo os critérios adotados pelos professores. Segundo estes professores os critérios são os desejados pelos órgãos oficiais



como Secretaria de Educação do Estado e Diretoria Regional de Educação. É importante notar: além dos alunos reprovados por não aprenderem, outros foram transferidos ou evadiram.

Em 2001 foram matriculados trezentos e dezoito alfabetizandos (318). Destes, cento e noventa e seis (196) construíram uma base alfabética, chegaram ao nível silábico alfabético, relacionaram fonema-grafema. Outros cinquenta e um (51) mudaram de região rural e foram obrigados a sair da escola residencial e setenta e um (71), representando **22,3%** não codificaram nem decodificaram a língua escrita.

Quatro anos depois, em 2005, a matrícula foi de seiscentos e cinquenta e nove (659) alunos em fase de aquisição do código escrito da língua, agrupados pelo critério da idade. Segundo a avaliação docente, apenas duzentos e quarenta e oito (248) atingiram os alvos propostos de leitura e escrita, duzentos e sete (207) não ficaram no internato e duzentos e quatro (204), isto é, **30,1%** não aprenderam a ler nem a escrever.

No ano de 2010 foram quatrocentos e dezesseis (416) matriculados, como se espera a cada ano, muitos não se adaptam ao modelo de escola residencial, por isso cinquenta e dois (52) foram transferidos; trezentos e cinco (305) aprenderam e, um número menor que nos anos de 2001 e 2005, não aprendeu: cinquenta e nove, (59) representando um percentual de **14,2%**, mas ainda considerável quando se toma um modelo de escola residencial que se propõe a trabalhar ancorada em todos os suportes já mencionados.

Diante do exposto, a pergunta se impôs: “por que crianças camponesas, imersas numa prática alfabetizadora, num modelo escolar residencial, não têm êxito considerável na aprendizagem do código escrito da língua materna?” Esta pergunta moveu nossa visão, redirecionou nosso foco e, em conjunto com os vinte e três (23) alfabetizadores, começamos a pensar na possibilidade de **dificuldade de ensino**.

Haveria dificuldade na transposição dos suportes teóricos e metodológicos, tão bem aceitos e incorporados aos discursos dos alfabetizadores, para a prática do ensino? O que houve com o ato de ensinar que resultou em não aprendizagem de 29,9% dos alfabetizandos, no ano de 2003; e de 30,1%, em 2005?. Não houve diagnóstico de deficiência cognitiva destes percentuais de alfabetizandos.

Neste momento da pesquisa pensamos que há vazios no ensino da língua materna, e aqui a referência é ao ensino com o camponês, muito mais danosos que as complexidades do ato de aprender. Vazios que se referem às ausências:



Primeiro, da oportunização da leitura da palavramundo (FREIRE, 1994) nos espaços físicos, temporais e geográficos constituídos para o ensino do código escrito da língua materna. Embora Paulo Freire tenha sido estudado durante a primeira década do projeto, sua experiência com a leitura do mundo parece não ter sido contemplada no ensino, enquanto que sua experiência, ao longo da escolarização parece ter se repetido:

O ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro a leitura do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da minha escolarização, foi a leitura da palavramundo. Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo (FREIRE, 1994, p. 12 - 15).

Segundo, o vazio da fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido (FERREIRO, 2005). Ferreiro também serviu de suporte aos estudos da primeira década deste projeto alfabetizador, mas a fascinação diante do ato de ler de que ela trata como lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido, o ponto exato, fascinante, misterioso, que convida ao conhecimento e ao crescimento, parece que também não foi construído no ensino.

Era uma vez uma criança... que estava em companhia de um adulto... e o adulto tinha um livro... e o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer (FERREIRO, 2005, p. 63).

Bem parecido com o anterior, o terceiro vazio de que nos demos conta foi do despertar do sujeito para o encanto das palavras (QUEIRÓS, 2002). Bartolomeu Campos Queirós no texto *Literatura: leitura de mundo, criação de palavras*, valoriza o leitor e desafia a prática pedagógica do ensino da leitura para despertar, no sujeito leitor, o encanto pelas palavras.

A escola não percebe que a literatura exige do leitor uma mudança, uma transferência movida pela emoção. Não importa o que o autor diz mas o que o leitor ultrapassa. E a literatura é feita de palavras, e é necessário um projeto de educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras. Toda palavra é composta. Quando se diz a palavra “pai”, sei que cada indivíduo adjetiva essa palavra com sua experiência (QUEIRÓS, 2002, p. 160).

Um adolescente, ou uma criança campestre, encantado com a palavra escrita, adjetivando cada palavra a partir de sua experiência, caminhará para as descobertas das complexidades da codificação e da decodificação do texto escrito, rompendo, com menores dificuldades, os embaraços das arbitrariedades do signo lingüístico.



Em quarto lugar, observamos o vazio da reflexão sobre a leitura que resulta no texto-leitura (S/Z) (BARTHES, 2004). Também durante os dez primeiros anos deste estudo utilizamos como suporte a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) da reflexão sobre a língua, mas além da reflexão sobre a língua, a reflexão sobre a leitura do texto escrito, sobre os diálogos que se travam no interior do leitor enquanto a leitura se processa, as convergências e divergências com os autores, a humanização do escritor e a possibilidade do diálogo. “Escrevo minha leitura (irrespeitosa e apaixonada) para que ela se torne objeto de uma nova leitura. Tive de sistematizar todos esses momentos em que a gente “levanta a cabeça”. *Texto-leitura (S/Z)*” (BARTHES, 2004, p. 26).

O quinto vazio que observamos nas reflexões sobre as ações alfabetizadoras foi o vazio do resgate da capacidade leitora que constrói a cidadania (YUNES, 2002). A desobstrução do processo de construção da cidadania e a concomitante constituição dos sujeitos, enquanto aprendizes do código escrito da língua materna, são processos que, se respeitados, podem cooperar como alavancas na aquisição e domínio da leitura e da escrita. É isso que Eliana Yunes defende ao tratar das complexidades da leitura.

Resgatar a capacidade leitora dos indivíduos significa restituir-lhes a capacidade de pensar e de se expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito (YUNES, 2002, p. 54).

Após as reflexões oriundas dos resultados da aprendizagem da leitura e da escrita, na primeira década, do projeto de alfabetização de crianças e adolescentes campestres, a equipe de alfabetizadores da ERTE tem pensado no ato de ensinar. Depois de organizar os possíveis vazios do ensino, reflete sobre novas possibilidades pedagógicas.

4. Das dificuldades de aprendizagem às novas possibilidades de ensino

Além dos cinco vazios citados na seção 3, o estudo sobre a alfabetização de campestres sinaliza que tanto a **aprendizagem** quanto o **ensino** do código escrito são processos complexos. Todavia, no momento presente, o foco está para o ensino. E, os alfabetizadores, enquanto sujeitos do ato de ensinar, problematizam muito mais a práxis. Ao assumirem os vazios da primeira década, em entrevistas no mês julho de 2011, abordaram outras maneiras de trabalho pedagógico, as quais anunciam preenchimentos a alguns dos vazios:



Leitura diária e de mundo. Produção textual individual e coletiva: “Leio, diariamente com meus alunos, oriento produções de textos individuais e coletivos e fazemos passeios para lermos a cidade.” (S.M.S.). A leitura diária de textos escritos e os passeios para a leitura da cidade anunciam a oportunização da leitura da palavramundo que foi pontuada como primeiro vazio.

Contação de histórias: “Conto histórias e organizo o varal de leituras.” (J.C.B.S.)

Críticidade na leitura: “Estou trabalhando na perspectiva crítica dos textos”. (M.S.S.)

Sentido do texto completo: “Tenho utilizado textos completos, inteiros.” (I.S.)

Leitura como rotina: “Estou incentivando meus alunos à leitura e colocando a leitura como rotina em minha vida.” (L.M.A.)

Utilização de textos reais: “Utilizo textos geradores que partem da realidade concreta dos educandos.” (V.D.S.); “Nossa escrita, na sala de aula, é a escrita das palavras da produção da horta escolar.” (P.E.M.)

Contar histórias, ler diariamente de forma crítica textos completos e da vida concreta dos alunos, são orientações para o trabalho pedagógico que poderão contemplar os vazios da “fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido”, “do despertar do sujeito para o encanto das palavras” e “da reflexão sobre a leitura”.

Ação – reflexão como prática pedagógica: “Estou inquietando meus alunos por meio da ação-reflexão e eles estão desejando ler o mundo que os cerca.” (M.C.T.P.). A ação refletida no cotidiano da sala de aula é um caminho para o preenchimento do vazio “do resgate da capacidade leitora que constrói a cidadania”.

Além das maneiras de trabalho pedagógico citadas, os alfabetizadores pontuaram:

Garantia de ensino a todos: “Minhas práticas pedagógicas devem me garantir que eu ensino a todos os alunos”. (M.S.A.)

Facilitação da construção do conhecimento: “Minha prática alfabetizadora deve ser desenvolvida de tal maneira que facilite ao máximo a construção do conhecimento dos alunos.” (E.S.R.S)

Colaboração entre aprendizes: “Estou utilizando atividades diversificadas e animando a colaboração para que o que sabe ensine ao que não sabe.” (M.A.V.)

Acompanhamento das atividades de casa: “Quebrei o preconceito e já sei o que é falar diferente. Também reconheço o valor do acompanhamento das atividades de casa.” (N.M.C.)



Atividades diversificadas e círculos de estudo: “Proponho o trabalho pedagógico em círculo e fico mais tempo, em sala de aula, em atividades diversificadas...” (C.L.C.S.)

Atendimento individualizado: “Busco atender aos meus alunos individualmente.” (E.S.G.)

Respeito às diferenças linguísticas: “Estou respeitando os falares diferentes dos meus alunos.” (H.S.M.)

Utilização de espaços pedagógicos diferentes: “Uso todos os espaços da escola quebrando a rotina entre quatro paredes.” (A.C.A.S.)

Currículo a partir do interesse do aluno: “Estou trabalhando a perspectiva da educação integral, progressista e libertadora, perguntando aos alunos sobre seus interesses de estudo.” (E.C.S.)

Ensino que gere aprendizagem: “Aprendi que o ato de aprender dos alunos depende do ato de ensinar do professor.” (P.E.M.)

Tantos os vazios pontuados após leituras reflexivas comparadas às práticas, quanto as outras maneiras de trabalho pedagógico pontuadas pelos alfabetizadores, foram assumidos como desafios a serem vencidos. Por isso, o que seria uma conclusão, na seção seguinte, será uma perspectiva, uma esperança.

5. Uma perspectiva... uma esperança no ensino da leitura e da escrita com camponeses

Embora complexo o processo de **aprendizagem** do código da língua materna por camponeses e não menos complexo o processo de **ensino**, nossa pesquisa, em uma década de observações e intervenções, sinaliza que as dificuldades de ensino são mais danosas que se pode imaginar. Muitas vezes trata-se de um ensino ensopado de suportes bem discutidos, porém com dificuldades intensas na transposição para a prática. São, por vezes, teorias e metodologias bem intencionadas e de boa vontade, mas tensionadas por forças rígidas e impalpáveis, por isso escorregadias e difíceis de serem vencidas.

Neste estudo os suportes que deram (e dão) sustentação à prática, também enfrentaram (e enfrentam) as referidas forças contrárias, mas observamos que foram os



referidos suportes, mencionados na seção 2, que conduziram nossos passos para a reflexão sobre a prática alfabetizadora.

Durante o processo reflexivo e autorreflexivo emergiram os vazios do ensino, os quais estão apontados na seção 3 e, a partir deles, vistos como dificultadores da aprendizagem da leitura e da escrita, os alfabetizadores lançaram os olhares para alternativas de ensino que vão além dos vazios pontuados.

Naturalmente que, ao pensar o ensino, o alfabetizador pensa a si mesmo. De posse do pensamento de si e sobre si, os participantes deste estudo, estamos propondo o **ensino** do código escrito da língua materna *com* camponeses de uma forma que, ao término do ano letivo de 2011 – primeiro ano da segunda década do projeto ERTE – o percentual de alunos que não aprenderam a ler e a escrever seja igual ou menor ao percentual de 2006: 2,9%, como apontado no Gráfico 2:



Gráfico 2 – percentual de não aprendizagem e perspectiva 2011
Fonte: Arquivo da Pesquisa

Pretende-se nova perspectiva e renovada esperança no ensino. Ensino que compreenda as complexidades do processo de aprendizagem da língua escrita. Contudo, a vida é imprecisa, inconclusa e incompleta, estando a pesquisa dentro da vida, por certo não é precisa e não se concluirá...

Referências

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. 3. ed. Brasília; MEC / SEF, 1997.

BRASIL. EMBRAPA - *Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária* – Consulta em 08.08.2010 <http://www.embrapa.br/>, 2010

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diane Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. *Reflexões sobre Alfabetização*. 21 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Alfabetização e cultura escrita*. Nova Escola. São Paulo, n. 27, p. 27-30, ano XVIII, edição 162, maio 2003.

_____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. & BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. *A importância do ato de ler*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Conscientização*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIROUX, Henry A. *Os Professores Como Intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais* – 1995. <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1233&id_pagina=1>. Acesso em setembro de 2009.

IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais* – 2008. <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1233&id_pagina=1>. Acesso em setembro de 2009.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.



LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.

PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos. *Educação campestre e pedagogia da alternância: possibilidades de uma educação formal integral na zona rural do município de Jaguaquara – Bahia*. *Práxis Educacional*, v. 4, p. 145 – 166, 2008.

_____. & NOVAIS, Fannie Sampaio Pereira. *Alfabetismo de adolescentes e crianças camponesas: denúncia e anúncio*. In: Leite, Nunes, Santos, Crusoé, Pereira (Orgs) *Docência: gestão, ensino e pesquisa*. Vitória da Conquista: Edições UESB, p. 77 – 97, 2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Literatura: leitura de mundo, criação de palavras*. In: YUNES, Eliana (org). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1993.

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

_____. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, p. 5-17, 2004

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L.S. *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YUNES, Eliana (org). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002.

.