

Formação de infâncias ledoras-escrevedoras: desafios da Escola do Campo

Marcos Gehrke*

Resumo

Este trabalho insere-se no contexto e no debate da Educação do Campo no Brasil desde os movimentos sociais e apresenta uma atividade de pesquisa realizada pelo Curso de Pedagogia da Terra, parceria entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, junto às Escolas do Campo sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas mesmas e com elas e sobre elas, estabelece um conjunto de análises sobre a função social da leitura e escrita na perspectiva da formação de sujeitos ledores-escrevedores no contexto do campo. Traz como referência teórica básica: Caldart, Freire, Kaufman e Rodrigues, Kleiman e Soares. Apresenta ainda, nesta perspectiva, a prática de ler, escrever e trocar cartas da Escola Municipal Irmão Cirilo do Assentamento Missões de Francisco Beltrão, Paraná, a qual considerou-se relevante e transgressora no sentido da formação humana pretendida, fechando com os desafios que pedagogos têm e precisam assumir no trato com a leitura e a escrita na Escola do Campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Escola. Ledores-escrevedores.

Abstract

The article focuses on the debate of the Rural/Country Education in Brazil since the social movements; it also presents a research activity conducted by the Field Pedagogy Course, a partnership between the Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS (State University) and the Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA (Institute for Training and Research of the Agrarian Reform), with the Rural/Country Schools about the development in reading and writing practices within and about them, it establishes a series of analysis on the reading and writing social function for the individuals training preparation in the field. The basic bibliographic references are: Caldart, Freire, Kaufman, Rodrigues, Kleiman and Soares. In addition, with the same perspective, the practice of reading, writing and exchanging letters with Escola Municipal Irmão Cirilo do Assentamento Missões de Francisco Beltrão (Municipal School), Paraná, whose was considered transgressive and relevant in sense of the desired human training. To summarize, the challenges that Pedagogy teachers have to assume when dealing with reading and writing techniques at the Rural/Country School are described.

Keywords: Country schools. Schools. Readers. Writers.

* Educador popular do campo. Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento pela Universidade Nacional de Brasília (UnB). Especialista em EJA pela Faculdade de Ciências Sociais de Francisco Beltrão (FACIBEL) e Instituto Brasileiro de Pós-Graduação de Francisco Beltrão. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

Situando a investigação

Este texto tem como objetivo refletir sobre a a leitura e escrita dentro do debate e construção da educação do campo¹ desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo,² em especial nos espaços de formação de educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Como, por exemplo, os cursos de formação de educadores da Escola Itinerante,³ o curso de Magistério do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA⁴ e o curso de Pedagogia da Terra. Particularmente no que se refere ao curso de Pedagogia da Terra, apresentam-se algumas reflexões desde o acompanhamento/investigação à escola realizado pelos educandos deste curso, em especial, no componente curricular Leitura e Escrita Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvido durante o ano de 2007.

O referido curso foi uma parceria entre ITERRA e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, que se-colocava como objetivo principal formada pedagogos para atuar na Educação do Campo, tanto na educação formal quanto na informal, juntamente com os movimentos sociais. O curso de Pedagogia da Terra era organizado em dois tempos educativos distintos e complementares um tempo escola destinado às aulas presenciais e a um conjunto de ações de formação em torno da formação do pedagogo, e o tempo comunidade, este realizado na comunidade de origem dos educandos como forma de vincular o estudado no curso e o vivido na comunidade.

A proposta de trabalho para o tempo comunidade do curso, dentro do componente curricular, propôs a observação e o levantamento das práticas de leitura e escrita presentes nas Escolas do Campo⁵ onde os educandos atuam. O acompanhamento à escola e à sala de aula foi a estratégia metodológica e nos ocupou durante 20 horas aula (cinco dias) de tempo. Objetivava-se aproximar os educandos ao contexto escolar para o exercício de observação e identificação das práticas escolares de leitura e escrita, com o desafio posterior de colocar estas em diálogo com os fundamentos teóricos que as embasa e sustenta. Para realizar esta atividade se-privilegiaram registros em diário de campo com questões⁶ abertas para ajudar a olhar para as práticas, sem pretender julgá-las. O trabalho envolveu 32 estudantes e suas escolas em 8 Estados brasileiros. A partir do que encontramos nas escolas, realizamos no tempo escola do curso um seminário que consistiu na socialização e sistematização da observação.

Desse universo se-identificaram práticas que, segundo as reflexões durante o seminário, apontam como sendo práticas “transgressoras” ao modelo escolar vigente, ou seja, destoaram significativamente do conjunto das práticas observadas e que trabalharam a leitura e a escrita com função social desde os sujeitos e seu contexto. Este texto, portanto – socializará uma delas, a experiência de ler, escrever e trocar cartas da Escola Municipal Irmão Cirilo,⁷ isso como forma de visualizar possibilidades de intervenção pedagógica no campo da formação em leitura e escrita.

Formação de infâncias leitoras-escrevedoras: desafios da Escola do Campo

Para tal estruturamos esse texto em partes articuladas. Ele traz inicialmente uma conceituação de Escola do Campo; em seguida, apresenta as práticas de leitura e escrita investigadas para a partir destas estabelecer uma análise em torno de seis aspectos que se julgou essencial neste momento: o que se tem entendido por formação de infâncias leitoras-escrevedoras; a formação em leitura e escrita; a presença e o desafio da alfabetização e letramento nas práticas; a importância de se considerar a oralidade no trabalho pedagógico; o trabalho com textos e, por fim, apresenta a experiência de ler, escrever e trocar cartas como uma possibilidade.

Por que Escola do Campo?

Quando referimos instituição escola, chamando-a de Escola do Campo, tem-se um propósito, primeiramente, da necessidade de marcar a luta para que ela passe a existir no campo, para romper com a idéia que a escola já está constituída para todos. Isso implica a organização popular e a apresentação da demanda por educação escolar no campo ao Estado. Outra luta que se faz necessária é manter as escolas que já existem, pois as políticas oficiais têm orientado para o fechamento e nucleação em nome da melhoria das condições na escola da cidade.

Esta compreensão permeada e encharcada de outra, que lhe é correlata, ao fazer a luta pela escola e resistir com a mesma no campo com um projeto educativo, se está resistindo e lutando por um projeto de campo. Se existe luta é contra algo. Contra o quê? E por quê? Aqui pode nascer a compreensão sobre o porquê da luta dos movimentos sociais e nela a inclusão da luta pela escola NO e, principalmente, DO campo, como alerta Caldart (2005, p. 30):

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é ter claro que ser humano ela precisa ajudar a formar, e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo, hoje. A escola precisa assumir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização, com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e militantes sociais.

Compreendido isso, surge, quem sabe, o desafio maior, constituir esta forma escolar, a Escola do Campo, como uma escola que, entre tantas, marca uma, identidade. Uma escola que nasce da luta dos trabalhadores do campo e que se mantém no campo pela organização e luta destes sujeitos. A Escola do Campo é uma escola vinculada à luta dos movimentos sociais do campo e tem papéis a desempenhar nesta luta, como nos destacam vários autores (ARROYO, 2005; CALDART, 2005; CALAZANS, 1993): manter viva sua memória e origem,

Marcos Gehrke

vivenciar a organicidade e a formação humana, primar pela apropriação dos conhecimentos mais avançados e comprometidos com a transformação social, trabalhar a mística da vida e a pertença à classe trabalhadora. A Escola do Campo é uma identidade de escola, está em todos os cantos e centros deste país e quando se constitui, se dá em perspectiva.⁸

O Brasil já passou por vários movimentos pedagógicos em torno da escola e da educação no campo democrático, e todos surgem vinculados a um movimento político maior. Compreendemos que a Escola do Campo só acontece e se sustenta no projeto político dos movimentos sociais, caso contrário será apenas uma experiência alternativa, ou ficará condicionada à política de governo.

Ela pode estar na escola infantil, fundamental e média, nas escolas “isoladas”,⁹ nucleadas,¹⁰ da ilha, na escola de palha, dos Sem Terra, em assentamentos e acampamentos, nas comunidades camponesas, até mesmo na escola da cidade de Rio Bonito do Iguazu e Porto Barreiro¹¹ e tantos outros municípios camponeses. Ela pode estar onde estão os sujeitos de sua origem e constituição. Pode estar onde os movimentos sociais têm seu trabalho e luta. Desde este pensamento forjar-se em qualquer escola pública do campo onde educadores ou os movimentos sociais iniciem um processo de constituição deste ideário.

Esse processo e concepção exigem muito mais de nós educadores do campo e das políticas oficiais para produzir o que se chama de “fazê-la por dentro”. Implica perceber e compreender o que significa fazer a formação humana nessa complexidade em que se dá a escola – em nosso caso analisar as práticas de leitura e escrita desta escola.

Análise das práticas de leitura e escrita

Como educadores posicionam-se diante das práticas observadas? Que condições as mesmas proporcionam para que a língua escrita seja instrumento de relação com o mundo? Que necessidade de formação de educadores as práticas investigadas indicam? Qual o compromisso dos educadores, das instituições de ensino e das políticas públicas com a leitura e a escrita na escola? As práticas de leitura e escrita não revelam a concepção de escola destes educadores?

Com essas interrogações se procurou percorrer a análise, destacando que há momentos e espaços desafiadores para o estabelecimento dessas relações: desde a organização e planejamento da leitura e a escrita pelo educador; o espaço e as condições do ensino e a escola como local intencionalmente organizado e, tradicionalmente, privilegiado para a produção e distribuição desse bem cultural e social; as relações de poder que perpassam a distribuição e que resultam nas formas concretas de uso da língua escrita e um componente

Formação de infâncias ledoras-escrevedoras: desafios da Escola do Campo

político da relação da escola com esta; as poucas ou raras políticas de leitura em nosso país.

Considerando o que se observou nas escolas poder-se-ia, dentre outras tendências, rotulá-la e os professores como reprodutivistas, dogmáticos, as práticas reafirmadas e o que parece “certo” pode não ter outra alternativa além daquela com que estamos habituados.

Não se pode negar que as práticas ainda estão centradas na “cópia” e expressam uma concepção de escola, mas se na investigação se reafirme isso como definidor, de pouco valeria esta constatação no sentido da produção do conhecimento acerca do tema. Nessa análise se-pteu pela investigação como estratégia de produção de conhecimento sobre as práticas de ler e escrever anunciadas desde a dinâmica de sua produção no interior da escola e com ela o conjunto de limites e desafios que se colocam.

No processo de análise durante o seminário realizaram-se aproximações entre as práticas investigadas como forma de perceber onde educadores e a escola centram sua ação na leitura e escrita, lembrando que estas são a síntese daquilo que cada um trouxe da sua semana de observação, portanto não expressam a totalidade do que se escreve nas escolas, elas expressam o olhar de um tempo determinado e dos sujeitos deste olhar. Trabalhou-se com a idéia de que ler e escrever mesmo tendo suas especificidades conceituais e de encaminhamento no ensino se dão em relação, por isso separamos as mesmas somente a título de estudo e para compreender o que a escola propõe em suas práticas.

Pode-se organizar as práticas de escrita a partir de três critérios: as escritas produzidas em sala de aula, a função dada ao que se escreve na escola (cartazes em corredores e portas, cartazes na sala de aula, envio e recebimento de cartas, textos nos cadernos); por fim, os materiais ou recursos utilizados nas práticas de leitura e escrita.

Quadro 1: Práticas de escrita

Escritas produzidas em aula	Função dada a escrita	Materiais de escrita
<p>Professora que escreve a data nos cadernos; exercícios de preencher linhas e pontilhados; escrita de frases sempre a partir de uma palavra; exercícios de transcrição de frases do singular para o plural; aprendem um número e uma palavra por vez; a interpretação de textos é feita com perguntas e respostas; exercícios de apostilas; cópias de textos do quadro e dos livros didáticos; exercícios de separação de sílabas; cópia de textos extensos de quadro ou de livros, cópia dos exercícios de fixação de conteúdos; textos mimeografados e colados no caderno; textos bíblicos; exercícios de coordenação motora; textos utilizados para estudar a gramática e outros conteúdos; resumos de textos dos livros didáticos; escrita de texto a partir de um início dado pela professora; escrita desde figuras em seqüência; redações; criação de poesias; escrita de textos livres; produção de cartas.</p>	<p>Cartazes em corredores e portas: muitas frases sobre auto-estima; datas comemorativas; frases e lembretes; personagens infantis importados, enfeites feitos para e pelas crianças; cartazes com objetivos das escolas dos assentamentos, cartazes de campanhas e propagandas (vacina, saúde em geral, projetos). Cartazes na sala de aula: com conteúdos trabalhados ou em estudo; o alfabeto ilustrado; os números de zero a nove; números romanos; cartaz com a tabuada; do relógio; muitos desenhos iguais (mimeografados), painel com rótulos de produtos para aprender a escrever e ler os nomes; regras da escola; redações sobre temas em varal. Envio e recebimento de cartas: escrita e leitura de cartas. Textos nos cadernos: o conjunto de textos escritos em sua maioria copiados fica nos cadernos.</p>	<p>Caderno, folhas brancas, cartazes com papel pardo e algumas vezes com cartolinas coloridas, lápis preto, caneta, canetinhas coloridas em algumas situações, lápis de cor, tintas e giz; livro didático; enciclopédias, pouca literatura infantil e juvenil; cartilhas de campanhas da Brigada Militar sobre os cuidados no trânsito e da Souza Cruz com o clube da árvore; revistas Caros Amigos, Nosso Amiguinho, Nova Escola, Veja, Jornal Sem Terra.</p>

Fonte: Relatório pessoal do Seminário de Socialização de Práticas, 2007.

Formação de infâncias ledoras-escrevedoras: desafios da Escola do Campo

Para organizar as práticas de leitura na escola utilizou-se de outros critérios, agrupando-se o que os educadores evidenciaram trabalhar de leitura – que lêem – num grupo e em outro algumas indicações de como lêem na escola.

Quadro 2: Práticas de leitura

O que lêem	Como lêem
Orações no início das aulas (sempre); de textos; das produções textuais (fragmentos, resumos, trabalhos...) das disciplinas; principalmente daqueles textos passados no quadro; de livros infantis; da tabuada; de poesias; cartas; gravuras; do alfabeto; de livros retirados da biblioteca; textos do livro didático; cartilhas de campanhas da Brigada Militar sobre os cuidados no trânsito; cartilha da Souza Cruz sobre o clube da árvore; revistas (Caros Amigos, Nosso Amiguinho, Nova Escola, Veja, Jornal Sem Terra).	Silenciosa de textos e livros; seqüencial em voz alta onde cada criança deve ler um parágrafo; das produções textuais (fragmentos, resumos, trabalhos...) das disciplinas; principalmente daqueles textos passados no quadro; de livros infantis; acompanhada com o lápis sobre as letras (“tomar a leitura semanal”); leitura com os olhos; coletiva, no quadro e individual, no caderno; de livros retirados da biblioteca; quando acabam uma atividade do quadro, apresentam as poesias criadas, circulam as cartas que recebem de outros lugares.

Fonte: Relatório pessoal do Seminário de Socialização de Práticas, 2007.

O processo de análise realizado no seminário apontou para um conjunto de relações, interrogações, conflitos, afirmações que foram sendo cercados desde a teoria a respeito do tema e, ainda, desde os grandes desafios postos para a escola e a educação, e mais especificamente para a Escola do Campo e a necessidade de produção de políticas públicas, seja para formação de educadores ou para leitura em si.

A seguir, este texto traz apenas algumas destas reflexões como o que tenho entendido-se por formação de infâncias ledoras-escrevedoras; a formação em leitura e escrita; a presença e o desafio da alfabetização e letramento nas práticas; a importância de se considerar a oralidade no trabalho pedagógico com a leitura e escrita e o trabalho com textos.

a) Infâncias ledoras-escrevedoras?

Em diálogo com os pesquisadores da sociologia da infância coloca-se o desafio de reeducar nosso olhar de adulto e professor para com as crianças, aqui no que se refere ao processo de ler e escrever e o conjunto de rela-

Marcos Gehrke

ções que envolvem esta prática. Significa saber mais sobre elas: o que pensam e como pensam, como agem e se relacionam, como vêem o mundo, o que gostam. É constituir um movimento de idas e vindas nos diversos campos do conhecimento para avançar na construção de uma pedagogia da infância.

Para professores e pesquisadores preocupados com a construção da pedagogia da infância, a discussão sobre a sociologia da infância tornou-se muito pertinente à medida que passou a trazer a criança como concreta e real, pois ela contribui para saber mais sobre os diferentes modos de vida das crianças, as diferentes infâncias e as diferentes culturas infantis. A esse respeito, temos que:

[...] a contribuição não pode ficar restrita apenas ao conhecimento da situação da criança, mas, sobretudo das culturas infantis. Para exemplificar, lembro aqui de um raro trabalho existente no campo da sociologia realizada na década de 1940 pelo jovem Florestan Fernandes, no tempo em que a rua, além da família e da escola, constituía-se em lugar privilegiado da infância. [...] este trabalho denominou-se “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”. Trata-se do registro inédito de elementos constitutivos da cultura infantil, captados a partir de uma etnografia sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar. Entendendo a criança como participante ativo da vida social, Florestan Fernandes observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de sociabilidade, quais as características destas práticas sociais, afinal, como se constituem as culturas infantis. (FERNANDES apud QUINTEIRO 2002, p. 30)

Dessa rápida reflexão que não pretende ser aqui aprofundada, mas perpassa toda a concepção do texto, situa-se a intenção de pensar as práticas de formação em leitura e escrita, olhando para a infância desde a infância camponesa, tomando por desafio considerar também o olhar das crianças e como elas lêem e escrevem sua história, perpassado pelo olhar da sociedade que as vê, lê e escreve.

Investigamos aqui as práticas escolares de leitura e escrita e nelas a possibilidade de formação de um sujeito integral, que lê e escreve – leitor-escrevedor. Esta proposição não simplifica nem reduz a necessidade de formação de leitores e escritores, pelo contrário, situa, complexifica e compromete a ação de formá-los.

Formação de infâncias ledoras-escrevedoras: desafios da Escola do Campo

Leitores lêem livros, assinam revistas, mantêm-se informados através dos jornais, acessam internet, visitam bibliotecas, vão às livrarias, conhecem a arte, vão a museus e exposições etc. No campo, em especial nos acampamentos e assentamentos do MST, acontecem ainda as rodas de viola, a leitura do Jornal Sem Terra, a vivência da mística, os teatros organizados pelos jovens, as análises de conjuntura, as mobilizações infantis, as assembléias e as celebrações (cultos e missas).

E o escritor? Este é o sujeito que escreve tudo isso. Ele também é um leitor. Kaufman e Rodrigues (1995), quando falam da necessidade do professor propiciar um encontro da criança com o texto, trazem Roland Barthes para refletir sobre esta questão:

Roland Barthes afirmou, certa vez, que o verbo escrever podia ter diferentes significados. Quando quem escreve é um escritor, trata-se de um verbo intransitivo: escreve pelo prazer de escrever e as palavras utilizadas têm mais peso do que a informação contida no texto literário. Quando quem escreve não é um escritor, o verbo passa a ser transitivo, e o que importa são os dados transmitidos, nesse caso, Barthes fala de “pessoas que escrevem”. (KAUFMAN; RODRIGUES, 1995, p. 3)

Quando se opta por trabalhar com a idéia ou o conceito ledores-escrevedores, teve-se o propósito de marcar a formação no contexto do campo e nos seus sujeitos, ou seja, as práticas escolares e não escolares de ler e escrever educam pessoas que escrevem e lêem e pessoas que escrevem e lêem pelo prazer de escrever e ler. Ledores-escrevedores, nessa perspectiva, são ações combinadas, não formam-se apenas leitores (que normalmente são muitos) e escritores (normalmente poucos), mas formam-se ledores-escrevedores, sujeitos que fazem uso da linguagem verbal em contexto, lêem e escrevem como forma de existência humana e colocam esta ação a serviço do coletivo e do humano, sendo esta uma tarefa de todas as pessoas que escrevem.

As autoras seguem dizendo que se a escola, desde a sua intervenção pedagógica, conseguisse formar escritores, teria cumprido sua função, mas quando isso não ocorre, elas nos chamam a atenção dizendo “... é dever indubitável da escola que todos que egressessem de suas aulas sejam ‘pessoas que escrevem’, isto é, sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranqüilidade e autonomia” (KAUFMAN; RODRIGUES, 1995, p. 3)

Estas reflexões colocam o desafio de se pensar num projeto de formação em leitura e escrita na Escola do Campo no sentido da formação humana.

b) Formação em leitura e escrita

Formar sujeitos que leiam e escrevam como forma de existência humana – eis o desafio de pensar e repensar as práticas de formação. Os autores, seus textos e a articulação aqui estabelecida pretendem elucidar alguns elementos que apontam na perspectiva desta formação.

Na perspectiva interativa Solé (1998), Collomer e Campos (2002), Faucambert (1997) e outros autores dizem que a leitura é o processo pelo qual se compreende a linguagem escrita e tanto o texto como sua forma e conteúdo, como o leitor e suas expectativas e conhecimentos prévios, precisam entrar em cena para produzir a compreensão e para isso tomam os modelos de leitura ascendente¹² e descendente,¹³ estabelecendo análises neste entorno no sentido de constituir uma teoria da leitura.

Os autores trazem como idéia-força¹⁴ em suas obras que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto na perspectiva dos objetivos que o primeiro se coloca. Solé (1998) nos alerta para as conseqüências dessa afirmação quando diz que essa concepção se efetiva com a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto, desde objetivos que este se propõe; em outras palavras, sempre lemos algo para alcançar finalidades, que são múltiplas. Segundo ela:

devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; ampliar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc . (SOLÉ, 1998, p. 22)

Collomer e Campos (2002) comungam com Solé (1998) e suas concepções e acrescentam, na reflexão sobre o modelo interativo de leitura, dizendo que quando o sujeito lê, ele parte da idéia de que o texto possui significado e com isso busca tanto através da descoberta de indícios visuais como da ativação de um conjunto de mecanismos mentais que permitem atribuir-lhe um sentido, ou seja, compreendê-lo. Elas dizem, ainda: “O que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz consigo são dois subprocessos simultâneos e em estreita interdependência” (COLLOMER; CAMPOS, 2002, p. 31).

Faucambert (1997) segue dizendo que nenhum desses dois modelos (ascendente e descendente) pode funcionar sozinho e separadamente, destacando mais uma vez o modelo interativo, que trata de examinar as interações entre as estratégias, entre outras, o papel do contexto e da análise gráfica na aquisição do conhecimento. Ele ainda chama a atenção para uma pedagogia da

Formação de infâncias leitoras-escrevedoras: desafios da Escola do Campo

leitura a qual teria que necessariamente articular e ponderar nas práticas de leitura o respectivo peso dado a cada modelo, buscando verdadeiramente a interação e não a sobreposição de um sobre outro.

Na escola, muito do que se faz, ou quase tudo, no discurso de professores tem como intenção levar os estudantes a compreender. As práticas investigadas garantem a compreensão? Como algumas crianças compreendem e outras não? Umas mais rápido que as outras? Como nos diz Chartier (2001, p.112), “parece que esse é o limite da intervenção pedagógica” da escola e de professores. Diante das tantas possibilidades e desafios colocados para a ação pedagógica da escola e do professor, a autora propõe a leitura como uma das portas para entrarmos neste campo. A autora trabalha com a leitura e a compreende como:

Ora, existe uma atividade escolar cuja finalidade própria é a compreensão, e é justamente a leitura. Uma atividade intitulada “leitura”, sejam quais forem suas realizações (leitura silenciosa ou oralizada, leitura em ateliê ou individual, reconstituição de um texto-puzzle ou respostas a perguntas, leitura expressiva ou resumida, etc.), sempre tem por objetivo (levar a) compreender (melhor) o texto, evidenciando alguns de seus aspectos (suas informações, sua estrutura, sua língua, sua coerência, sua dramatização, etc. nas outras atividades escolares em que se deve ler, a compreensão do texto não é um fim, pretendido por si mesmo, mas o meio para outras tarefas (aprender uma lição, resolver um problema, responder perguntas, etc.). (CHARTIER, 2001, p. 113)

Faucambert (1997) compreende a leitura com outro enfoque, não contraditoriamente as idéias de Chartier, mas a leitura com outra especificidade.

O modelo interacionista coloca, portanto, como hipótese que a compreensão não é o produto da atividade de leitura, mas a atividade em si, pela qual se operam a construção dos conteúdos semânticos e a abordagem das unidades gráficas. A compreensão é, nesse caso, um processo, não um resultado; é o processo de questionamento recíproco de um capital gráfico diante dos olhos e de um capital semântico atrás dos olhos. O resultado é a significação atribuída ao texto, a mudança que o texto provocou nas representações do leitor...é a atividade de compreensão, isto é, o próprio processo de leitura. (FAUCAMBERT, 1997, p. 120)

Com posições distintas os dois comungam da necessidade das práticas de leitura trabalhar em compreensão do texto. Extrair ou atribuir significados ao texto, qual a ação do leitor? Retornemos a Collomer e Campos (2002), nos

Marcos Gehrke

modelos interativos o leitor é considerado um sujeito ativo que utiliza conhecimentos variados para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seus conhecimentos prévios. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura é dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair o significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos. As autoras seguem dizendo que leitores não atribuem significados à leitura nem extraem os significados do texto, mas que estes constroem significados, no contexto do campo e dos camponeses, e quem sabe ela diria que os leitores *produzem*¹⁵ significados.

Ler para compreender, interpretar e reescrever implica, segundo Bosi (1988), identificar os significados conferidos pelo autor a seu texto ele diz que a boa colheita de uma leitura, está em distinguir e escolher adequadamente os sentidos originalmente propostos pelo escritor em seu texto. Segue dizendo:

A palavra que eu leio (lego: colho) na sua ingrata renitência sobre a página do livro desafia-me como a pergunta da Esfinge: a resposta pode variar ao infinito, mas o enigma é sempre o mesmo: o que eu quero dizer? Ler é colher tudo quanto vem escrito. Mas, interpretar é eleger (ex-leger: escolher), na messe de possibilidades semânticas, apenas aquelas que se movem no encaixe da questão crucial: o que o texto quer dizer? (BOSI, 1988, p. 274-275)

Tomando o pensamento de Bosi poder-se-ia dizer que, para se fazer a interpretação, respeitando aquilo que o autor quis dizer, implica deciframos o enigma do texto. Supõe um leitor com paciência, mentalidade alargada, com capacidade de aprender as diferenças entre cada autor, admirando um texto, sem necessariamente admirar o autor e seu pensamento, admirar o texto no sentido de sua construção. Freire (2001) e *outros escritos*, na obra *Ação cultural para liberdade* reflete sobre o ato de estudar e nele a relação texto – leitor – contexto, alertando que numa postura crítica, o leitor precisa: assumir um papel de sujeito neste ato; que o ato de estudo é uma atitude frente ao mundo; que o leitor se coloque a par da bibliografia que se refere ao tema ou ao objeto de sua inquietude e por fim, que o ato de estudar exige humildade.

Esta reflexão nos encaminha para a continuidade do texto, que justamente na perspectiva da alfabetização e letramento, traz outros elementos, não descolados, mas em relação.

c) Alfabetização e letramento

Analisar as práticas de leitura e escrita no contexto do campo nos faz refletir sobre os usos da língua escrita num contexto específico e suas for-

Formação de infâncias leitoras-escrevedoras: desafios da Escola do Campo

mas que circulam nesse meio e também sobre as práticas socioculturais que se efetivam entre os sujeitos do campo. Passa-se a tratar a leitura e a escrita nas suas dimensões de alfabetização, enquanto processo de apropriação do código escrito a partir do contexto, e de letramento enquanto condição adquirida pelo sujeito em razão do uso da escrita, pelo qual participa ativamente das práticas sociais (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2003).

Uma constatação que emerge nos estudos sobre a linguagem é a estreita relação entre alfabetização e letramento, significando que tratar leitura e escrita na escola não pode ser reduzido a ações de mero reconhecimento de letras e palavras, mas a uma consideração de um patamar de compreensão do mundo que as palavras e seu uso expressam. É esta concepção que está presente nas palavras de Freire (2001) quando nos diz:

Mais que escrever e ler a “a asa é da ave”, os alfabetizando necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos. Daí que, nesta perspectiva crítica, se faz tão importante desenvolver, nos educandos como no educador, um pensar certo sobre a realidade. E isto não se faz por meio de blábláblá, mas do respeito à unidade entre teoria e prática. (FREIRE, 2001, p. 19)

Nessa mesma perspectiva de conectar leitura e realidade, ou seja, de tratar do vínculo entre leitura, escrita e prática social, Soares (2004, p. 72) traz sua concepção de letramento quando diz que “Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Quando trata do letramento, Kleiman (1995) deixa nítido que não é somente o simples fato de se aprender a ler e escrever que possibilita mudanças importantes, tanto na vida de seus sujeitos como no contexto em que vivem. A autora reafirma e entende que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (1995, p. 38). Ainda segundo essa autora, o letramento não se reduz a explicar “os eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito”, mas também se presentifica na oralidade (ROJO apud KLEIMAN, 2002, p. 181).

A relação entre a linguagem oral e escrita foi outro aspecto analisado nas práticas compreendendo estas como práxis entre pessoas e grupos significando refletir sobre sua função de comunicação e seus aspectos de interação, e como fala Braslavisky (1993, p. 29), “este projeto se apóia em teorias que reconhecem o processo de elaboração social e transformação sócio-histórica da linguagem oral e escrita [...] rechaça os esquemas lineares de emissor-destinatário, substituindo-os por uma concepção interativa [...]”

Marcos Gehrke

Quando a escola faz a opção por uma pedagogia emancipadora, dá-se conta do que Soares (1989) chama de bidialetalismo,¹⁶ ou seja, da presença de dialetos no processo de aprender a língua materna. Soares nos chama atenção no seguinte sentido:

Uma prática pedagógica que julga a linguagem do aluno como “errada”, “pobre”, porque a avalia segundo a distância que a separa do dialeto de prestígio, considerado como a norma, o padrão; que desconhece a legitimidade de todas as demais variedades lingüísticas, que censura e estigmatiza; que, por isso se propõe a “substituir” o dialeto que o aluno domina, em decorrência de sua socialização em determinado grupo social, pelo dialeto padrão, e tenta fazê-lo sem levar em conta as diferenças não só lingüísticas, mas também culturais, sociais e econômicas que separam os falantes do dialeto-padrão dos falantes de dialeto não-padrão. (SOARES, 1989, p. 77)

Em outras palavras, esse princípio aponta para a criação de situações que se constituam em leitura e escrita de mundo, de palavras, como acontecimentos do cotidiano próximo e distante, sobre o campo e a cidade, notícias de diferentes ordens, em especial das lutas dos trabalhadores, formas de brincar, as histórias da luta e a participação da infância, expectativas, desejos, tristezas, alegrias; situações que existam pelos significados que carregam; situações que se relacionem com os hábitos de suas vidas, nas quais a familiaridade, a experiência e a oralidade desempenham importante papel de tornar leitura e escrita em atividades sociais.

d) Escola e oralidade

Além da consideração feita anteriormente, e articulada a ela, as práticas de formação de leitores-escrevedores exigem uma busca dialógica permanente do pensar, do falar e do fazer dos camponeses para a partir destes e com estes organizar um projeto de leitura e escrita da escola que considere a oralidade dos sujeitos. Freire (1984, p. 36) lembra o trabalho com a oralidade e sua relação com a leitura de mundo e os processos de transformação pretendidos: “Em áreas cuja cultura tem memória preponderantemente oral e não há nenhum projeto de transformação infra-estrutural em andamento, o problema que se coloca não é o da leitura da palavra mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo [...]”.

Soares (1989) nos convoca a pensar ainda sobre o papel do ensino da língua materna e seu papel na luta dos camponeses dizendo:

Um ensino de língua materna comprometida com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre escola e socie-

Formação de infâncias ledoras-escrevedoras: desafios da Escola do Campo

dade, o direito que tem as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para se adaptarem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para participação política e a luta contra as desigualdades sociais. (SOARES, 1989, p. 78)

Considerar no aprendizado da língua a memória popular camponesa, os usos da língua nos contextos, os diferentes sujeitos do campo e sua cultura apontam para um projeto de língua escrita que recoloca as práticas de leitura e escrita na perspectiva do desenvolvimento infantil e da cultura camponesa como um todo.

Da cultura oral, ainda tão presente nas práticas de comunicação do camponês, à cultura escrita, a humanidade deu um salto grandioso, mas em nenhum momento uma linguagem veio substituir a outra, tanto que muitos autores ressaltam a influência na oralidade de um leitor, pela cultura escrita, a qual perpassa toda a cultura humana. Marcuschi (2001), em seus estudos, ajuda a fundamentar e defender esta posição dizendo:

Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Mais uma vez, isso justifica o ensino em contexto, o que exige da educação infantil uma revisão de suas práticas educativas nesta perspectiva. (MARCUSCHI, 2001, p.16)

Assim, quanto mais habilidade e conhecimento tiver o leitor, mais poder poderá ter a sua palavra e é neste espaço-tempo que se formam leitores-escrevedores nas relações com o conjunto de textos e contextos.

e) O trabalho com os textos

A investigação levantou a diversidade de práticas com a escrita utilizadas pelos educadores nas escolas, com alguns limites que o processo de formação tem o desafio de trabalhar. É perceptível, nos relatos durante o seminário, o esforço apresentado por professores para aproximar o trabalho de leitura e escrita às práticas sociais dos sujeitos, mas ainda há muito a se fazer para superar limites e contradições.

Nesse sentido se achou pertinente rerepresentar o que os professores anunciam trabalhar na escrita de uma nova forma, em possíveis categorias, como forma de ilustrar mais claramente as práticas já atendidas no trabalho escolar, bem como as ausências e as necessidades de revisão. Mas como

Marcos Gehrke

Kaufman e Rodrigues (2005, p. 11) dizem, “é óbvio que não existe uma tipologia única, sistemática e explícita; ao contrário, nos diferentes trabalhos referentes ao tema, podemos encontrar uma diversidade de classificações que levam em conta diferentes critérios”.

Escolheram-se as tipologias textuais proposta, pelas autoras como forma de constituir a categorização dos dados de nossa investigação. Deve-se este encaminhamento ao fato de que nossos dados empíricos não “enquadraram-se” no modelo proposto, ou seja, enquanto as autoras partem do gênero textual para depois apresentar as tipologias de texto para cada gênero, nosso caminho precisou ser outro – agrupamos o que os professores trabalham na parte da escrita para depois chegar a uma nomeação destas práticas agrupadas (possíveis categorias).

Isso valida as reflexões de Kaufman e Rodrigues (1995) e nos autoriza a produzir nossas categorizações das práticas novamente não para classificar ou julgar, mas para produzir conhecimento e ação sobre as mesmas e na formação de educadores.

No quadro 3 veremos a organização proposta pelas autoras e no quadro 4 a categorização por nós organizada para evidenciar as práticas investigadas nas Escolas do Campo, que se busca problematizar.

Quadro 3 – Tipologias textuais

Gênero textual	Tipologia de texto
1. Literários	– conto, novela, obra teatral, poema
2. Textos jornalísticos	– notícia, artigo de opinião, reportagem, entrevista
3. Texto de informação científica	– definição, nota de enciclopédia, relato de experimento científico, monografia, biografia, relato histórico.
4. Textos instrucionais	– receita, instrutivo
5. Textos epistolares	– cartas, solicitação
6. Textos humorísticos	– história em quadrinhos
7. Textos publicitários	– aviso, folheto, cartaz

Fonte: Kaufman e Rodrigues (1995, p.13).

Quadro 4: Produção e uso do texto nas Escolas do Campo (2007)

Práticas	Encaminhamento metodológico
Cópias	Cópias de textos do quadro e dos livros didáticos; cópia dos exercícios de fixação de conteúdos;
Exercícios	Exercícios de preencher linhas e pontilhados; escrita de frases a partir de palavras; exercícios de transcrição de frases do singular para o plural; exercícios de separação de sílabas; coordenação motora; resumos de textos dos livros didáticos;
Interpretação de texto	A interpretação de textos é feita com perguntas e respostas; textos utilizados para estudar a gramática e outros conteúdos;
Decodificações	Aprendem um número e uma palavra por vez;
Tipologia de textos	Textos bíblicos, poético, figuras, literário dos livros didáticos, dissertações e descrições (redações), cartas.
Escrita de textos dirigidos	Escrita de texto a partir de um início dado pela professora; escrita desde figuras em seqüência;
Escrita de textos espontâneos	Redações; criação de poesias; escrita de textos livres; produção de cartas.

Fonte: Reestruturação a partir do relatório pessoal do Seminário de Socialização de Práticas, 2007.

Quem selecionou estas práticas de ler e escrever para estar na escola? Por que elas assumem este “modelo”? Seria possível fazer outra seleção? Quais os critérios para fazer isso? Quem assume este papel? Os professores? A escola? O sistema?

Todo conhecimento escolar é uma seleção e esta se dá dentro da cultura. Tomando as seleções organizadas no quadro 4, este processo propõe-se a contribuir com os professores no sentido de articular o trabalho com os textos na escola. Quando se observa a tipologia de textos no quadro 3, podemos verificar que cada uma delas tem propósitos inclusive no trabalho das áreas do conhecimento. Os textos de informação científica evidenciam a prática do texto no ensino da ciência, rompendo com a idéia de que a produção de textos reduz-se à alfabetização ou ao ensino da língua.

O trabalho com o texto fundamenta e articula o conjunto das áreas do conhecimento e, segundo Freire, precisa ser estudado rigorosamente:

Marcos Gehrke

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim atitude crítica em face dela. (FREIRE, 2001, p. 10 -11)

Freire (2001), ao apresentar a preocupação com o estudo rigoroso do texto, nos informa para trabalhar o mesmo para além do que costumamos fazer nas práticas escolares e as práticas investigadas revelaram isso. A cópia, os exercícios, as decodificações, a escrita de textos dirigidos prevalecem sobre as escritas com autoria e as escritas espontâneas. Logo, Freire (1984) contribui novamente com nossa reflexão quando trata da escrita com grupos populares:

Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular, com a inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos. (FREIRE, 1984, p. 36)

Como podemos ver, esta ainda não é a maior ocupação de nossas crianças na escola. Produzir o texto, escrevê-lo com autoria, colocá-lo em movimento ainda é um dos grandes desafios da educação e da escola.

É preciso (re)colocar a leitura e a escrita como práticas vitais na infância e na escola. Bakhtin (1981) afirma, e as práticas pesquisadas nas escolas confirmam, que o ensino da língua escrita na escola está ligado à idéia de língua morta sem projeto de humanização. Como a leitura e a escrita têm conquistado espaços significativos e reais na escola, pode-se dar continuidade ao processo de construção de práticas de autoria dos sujeitos. Ou, em nossas palavras, significa a valorização da produção em detrimento da cópia, colocando o texto e os sujeitos em rede de comunicação e produção de conhecimento.

Durante o desenvolvimento do seminário do curso, pode-se conhecer, através de relatos, algumas (ainda poucas) práticas nesta perspectiva, ou seja, voltadas ao sentido da autoria da infância. Dentre essas práticas, optou-se por apresentar a de leitores-escrevedores de cartas. A experiência que segue fecha provisoriamente nossa reflexão e contribui significativamente com a mesma, demarcando possibilidades que aqui se chamou de prática transgressora.

f) Ledores-escrevedores de cartas – uma experiência transgressora

Ler e escrever cartas, uma prática desenvolvida com crianças e adolescentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Cirilo, do Assentamento Missões¹⁷ de Francisco Beltrão (Paraná), iniciou-se pela prática de escrever, enviar e receber cartas com as crianças do primeiro ciclo, as quais intercambiavam com as crianças da cidade. A prática tornou-se significativa e passou a ser assumida como prática da escola. As turmas comunicavam-se com crianças e adolescentes de acampamentos do Estado do Paraná, com escolas públicas de Assentamentos do Mato Grosso e do Espírito Santo e com o Timor Leste, país do continente asiático.

Carta, no sentido do dicionário em Luft (2000), significa escrita manuscrita ou impressa, endereçada a uma ou mais pessoas e surge no processo de evolução da escrita e de seu papel na comunicação. Processo este que implicou a escrita nas cavernas (pictográfica) com tintas produzidas pelas civilizações da época; na argila úmida com pincéis pelos chineses; no papiro (papel) pelos egípcios; nos pergaminhos pelos viajantes; na pedra pelos professores; na lousa com giz; nas folhas de papel celulose e nos cadernos com caneta tinteiro, com cera e com grafite; até a imprensa com a máquina de escrever ou o computador de hoje em dia. O processo de ler e escrever cartas se coloca neste contexto histórico e pretende recuperar a escrita como função de comunicação e produção de conhecimento.

As cartas de outrora, que circulavam com viajantes (chamados hoje de carteiros) e que também eram escritas por escribas detentores da habilidade de escrever e escritores daquilo que seus senhores queriam, parecem tão atuais se relacionadas a alguns momentos do contexto do campo que conhecemos. Essas cartas continuam sendo uma das formas de comunicação dos camponeses, mas muitos ainda necessitam da ajuda de “escribas” (hoje, suas filhas e seus filhos).

A prática assumida pela escola teve como eixo central de sua fundamentação a formação de ledores-escrevedores, criando nas crianças e adolescentes o gosto e o prazer por isso e, na leitura e escrita, atribuindo função social a esta prática: comunicar-se e através dessa comunicação, construir conhecimento e consciência de si e do mundo.

Receber e ler, escrever e enviar cartas passa a ser uma prática dialógica em que a palavra ganha significados, de acordo com o contexto em que surge, em nosso caso, o contexto do campo e da reforma agrária. Esse diálogo revela a ligação entre a linguagem e a vida dos sujeitos, fazendo com que a palavra escrita nas cartas seja o espaço no qual se apresentam e revelam-se os valores sociais contraditórios: as culturas socializadas, as formas de trabalho e de sobrevivência, as festas, os namoros e casamentos, a língua e suas influências, o poder da igreja, a posse da terra.¹⁸ Enfim, são questões sociais que o escreve-

Marcos Gehrke

dor revela consciente ou inconscientemente no leitor, quando este as lê. Essas escritas, portanto, dinamizam e geram a transformação e a evolução semântica da própria língua.

O processo revelou nos sujeitos envolvidos muita curiosidade, que os motiva à leitura e à escrita das cartas, o que se vê como “inédito viável” no atual contexto da escola pública, a qual, desassistida, desmotivada e sem horizonte, precisa buscar novos significados para sua ação.

A prática de escrever cartas tem colocado educandos num conjunto de desafios quanto à necessidade e à importância do conhecimento (estudar e aprender) para continuar a comunicação com outros leitores-escrevedores. Tanto que, quando se comunica com crianças e adolescentes de Timor Leste, perguntam-se: Onde fica a Ásia? O Timor Leste é lá? Mas como falam o português? O que produzem para vender? Os casamentos ainda são comprados? Como vamos contar a história da nossa ocupação? Como vamos explicar que, no Brasil, existem pessoas que não tem terra, se o país é tão grande assim?

Essas são questões problematizadoras que foram desafiando os sujeitos envolvidos no estudo e na pesquisa. Problematizações que foram possibilitando à escola aprender e ensinar de um outro jeito, criar e (re)significar conteúdos e métodos e relacionar sua ação educativa na vida dos sujeitos do campo que precisam de respostas, não por que vão cair na prova, mas por que os leitores com quem se relacionam (companheiros de diferentes assentamentos, cidades, Estados e países) aguardam uma comunicação escrita que, por sinal, precisa estar bem descrita, argumentada, explicada, fundamentada, afinal, quando se lê cartas, não se têm os recursos da fala, dos gestos, dos cheiros, dos sabores de quem escreveu.

Nesse sentido se vivenciou outro aprendizado com as crianças do primeiro ciclo, quando elas se corresponderam a partir do trabalho proposto pelas professoras:¹⁹ que tipo de trabalhos fazemos no campo e na cidade, nós crianças? As crianças do assentamento descreveram um conjunto de trabalhos/serviços que realizam desde cedo nas famílias, como por exemplo: fazer a ordenha das vacas, recolher gravetos e acender o fogo, capinar, cuidar dos terneiros, recolher os ovos dos ninhos, fazer o melado e o açúcar mascavo, outros. Escreviam seu mundo, suas vidas e, com alegria, entusiasmo e emoção estampada nos rostos, liam e contavam o que haviam escrito nas cartas que enviavam. Receberam as cartas das crianças da cidade com expectativa, olharam, leram, compararam. Esta circunstância revela a posição de expectativa que o leitor pode criar numa situação contextualizada e planejada sobre o projeto de escrita, elementos ausentes nas práticas escolares convencionais.

Esse momento forte da prática educativa da escola revelou, uma vez mais, o significado que a leitura e a escrita podem ocupar no ensino e na forma-

Formação de infâncias ledoras-escrevedoras: desafios da Escola do Campo

ção, tanto no aprendizado da língua como na compreensão do que seja escrever, pouco ou bastante, de ter o que dizer sobre o assunto ou não.

A prática revelou que ler-escrever é mais que o ato mecânico de encher linhas do papel. Ler e escrever é produzir-se enquanto sujeito e que desde cedo passar a ter posição sobre sua escrita e sobre a escrita do outro. Os alunos passam a desenvolver-se como sujeitos humanos, sujeitos de emoções, razões, de posições perante o mundo.

A prática da formação de leitores-escrevedores rapidamente apresentada ousa provocar novas práticas. Práticas comprometidas com a formação humana da infância e dos sujeitos em contexto e na perspectiva do desenvolvimento do campo, práticas que possibilitem construir uma escola em movimento, mais dinâmica, real e feliz no seu fazer educativo. Aqui, uma outra Escola é possível, se a gente quiser.

Investigação como uma prática a ser perseguida

A partir da investigação desenvolvida por educandas e educandos da Pedagogia da Terra e a partir da análise das práticas de leitura e escrita, das concepções e do contexto em que as mesmas se fundam, coloca-se para pedagogas e pedagogos em formação um processo desafiador, qual seja: contribuir no processo de (re)criar as mesmas pensando na infância camponesa e seu processo de escolarização na Escola do Campo.

É um desafio para muitas outras questões, principalmente quanto à necessidade de problematizar os professores do campo para que busquem observar as práticas em desenvolvimento, contextualizando-as e percebendo as especificidades do uso da língua no contexto do campo, articulando seu ensino e sua função social ao compromisso de considerar as práticas culturais dos sujeitos do campo e da infância camponesa.

É possível produzir com as escolas projetos passíveis de formar infâncias ledoras-escrevedoras, que passa pela necessidade de formação de educadores. Nesse sentido, tanto o curso de Pedagogia da Terra com a formação de pedagogos, como a formação continuada de educadores são espaços privilegiados de pesquisa, elaboração, criação, invenção e experimentação à luz da teoria pedagógica da leitura e escrita.

Está aí colocada a possibilidade autônoma que educadores têm em criar e recriar suas práticas a partir do contexto do campo e da infância camponesa, o que lhes exige um pensar por conta própria, um pensar carregado de intencionalidade no projeto político-pedagógico.

Marcos Gehrke

Quer-se pensar que a formação do leitor-escrevedor é, na práxis, a articulação possível e necessária entre leitura por prazer, leitura com função social, leitura e compreensão do mundo e de suas relações, leitura e conhecimento. Sem dicotomias, essas leituras compõem o que se pode chamar de um projeto de leitura e escrita na Escola do Campo. Não existe prazer fora do mundo, fora de contexto, como não pode existir compreensão sem encharcamento de prazer e conscientização. Não existe leitura da “dura” realidade vivida pelos camponeses, sem que se a leia, tomado pelo sonho, desejo e pela necessidade e prazer em contribuir com sua transformação.

Referências

ARROYO, M. G. **Que educação básica para os povos do campo?** In: 12 a 16 de setembro de 2005, Goiás – Luziânia. Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BOSI, A. A interpretação da obra literária. In: **Céu, inferno. Ensaios da crítica literária e ideológica**. São Paulo: Ática, 1988.

BRASLAVISKY, B. **Escola e alfabetização**. São Paulo: UNESP, 1993.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural (Traços de uma trajetória). In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Educação e escola no campo**. Campinas Papyrus.(1993-A)

CALDART, R. S. **Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo**. Cadernos Temáticos da Educação do Campo. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2005.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie et al. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

COLLOMER, T.; CAMPOS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FAUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 8. ed., São Paulo: Cortez Editora, 1984.

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

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 9. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GINSBURG, C. **O queijo e os vermes**. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUES, M. H. **Escola leitura e produção de textos**. Porto Alegre: 1995.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 7. ed., São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Notas

¹ Sobre as concepções de educação do campo e projeto de campo desde os movimentos sociais ver: Caldart (2000), Arroyo e Caldart (2004), Souza (2006).

² Os movimentos sociais que tem puxado o debate e a produção da educação do campo no Brasil são em especial: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, o Movimento de Mulheres Camponesas – MMC, entre outros, bem como várias universidades públicas brasileiras.

³ Escola Itinerante é uma política pública de escolarização conquistada pelo MST para atender a demanda de escolas para os Acampamentos dos Sem Terra.

⁴ O Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, mantém a Escola Josué de Castro do MST e localiza-se em Veranópolis – RS.

⁵ Escola do Campo, forjada desde o debate da Educação do Campo, vem marcando o pensamento acerca do fazer escola no campo, ou seja, constituindo-se em uma identidade, por isso utilizaremos a escrita maiúscula deste conceito.

⁶ O que se lê e escreve na escola? O que é feito com o que se escreve? Quais são os espaços e tempos de ler e escrever? [...].

⁷ A Escola Municipal Irmão Cirilo localiza-se no Assentamento Missões em Francisco Beltrão - PR e desenvolve a prática de ler, escrever e trocar cartas.

Marcos Gehrke

- ⁸ Em perspectiva, pois mesmo dentro das contradições da escola capitalista, a luta dos movimentos sociais tem sido pela escolarização dos camponeses, para desde então forjar uma nova escola e uma nova escolarização. Não se espera a escola socialista no sistema capitalista, por dentro dela vai sendo realizado a formação.
- ⁹ Escolas isoladas são as escolas rurais que se localizavam distantes da cidade, normalmente com uma só professora e multisseriadas.
- ¹⁰ As escolas isoladas sofreram o processo de nucleação, trazendo, para muitas, benefícios; para outras, o verdadeiro isolamento. A proposta dos movimentos sociais não se opõem à nucleação, mas à forma que ela foi e vem sendo feita. Os núcleos na cidade, muitas vezes, passaram a ser escolas isoladas, que este modelo propunha superar, prometendo a qualidade da educação.
- ¹¹ Estes dois municípios representam muito bem o conjunto dos municípios de nosso país, pois suas "cidades" recebem a grande massa da comunidade estudantil do campo, portanto, os sujeitos do campo estão nas escolas da cidade e junto carregam sua cultura e seus saberes, constituindo-se em escolas do campo.
- ¹² Modelo ascendente – bottom up: ...se considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, seqüencial e hierárquico que leva à compreensão do texto (SOLÉ, 1998, p. 22).
- ¹³ Modelo descendente – top down: ...afirma o contrário: o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se nesta para verificá-las (SOLÉ, 1998, p. 23).
- ¹⁴ No sentido Freireano, idéias que articulam e congregam centralidade, pensamento, conceitos que nos ajudam a dar sentido ao estudo da realidade.
- ¹⁵ Falamos PRODUEM pois marca melhor "o modo de vida" dos camponeses e suas práticas de produzir o campo.
- ¹⁶ Termo ainda pouco usado na bibliografia, mas necessário e pertinente, pois esse termo designa a situação lingüística em que os falantes utilizam, alternativamente, segundo as situações, dois dialetos sociais diferentes (SOARES, 1989, p. 80).
- ¹⁷ O Assentamento Missões, em seu processo de luta pela Reforma Agrária, conquistou a Escola com dez comunidades vizinhas e com acompanhamento pedagógico da Pedagogia do Movimento.
- ¹⁸ Estes elementos aparecem, como contraditórios e conflitivos para a cultura brasileira, nas cartas recebidas das crianças e adolescentes de Timor Leste.
- ¹⁹ A educadora da escola do assentamento e a educadora da escola da cidade planejavam coletivamente o projeto de escrita, portanto as duas turmas em comunicação discutiam sobre as formas de trabalhar no campo e na cidade.

Correspondência

Marcos Gehrke - Avenida Guarapuava, S/N, Centro, Rio Bonito do Iguazu - Paraná.

CEP: 85340-000.

E-mail: gehrkemst@yahoo.com.br

Recebido em 2 de março de 2008

Aprovado em 2 de dezembro de 2008