

LETRAMENTO NO MEIO RURAL BRASILEIRO: Um olhar sobre o ensino de língua portuguesa

Samuel Campos
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Discutiremos o conceito de letramento, a partir da perspectiva dos “novos estudos do letramento” (new literacy studies), focalizando práticas de ensino de Língua Portuguesa construídas em uma escola pública de assentamento de reforma agrária, ligada ao Movimento Sem Terra. Para realizar essa discussão, localizamos a base teórica e a perspectiva metodológica que orientou nossa pesquisa de campo. Em seguida, analisamos dados utilizados em nossa tese de doutorado, que revelam a existência de dois projetos de letramento em conflito na escola, que convecionamos chamar de letramento escolar e letramento emancipatório.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Ensino; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

We discuss the concept of literacy, under the perspective of new literacy studies, with the focus to the Portuguese language teaching practices produced in a rural school, constituted by Movimento Sem Terra (Landless movement). To do such a discussion, we localize the base theory and the methodology of collecting data in the field work. After that, we analyze data, used in our doctorate thesis, that reveal the existence of two literacy projects in conflict in the school, that we called schooling literacy and emancipatory literacy.

KEY WORDS: Literacy; Reaching; Portuguese Language.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, retomamos algumas discussões feitas em nossa tese de doutorado¹, visando a suscitar a reflexão sobre os diferentes projetos de letramento que estão sendo desencadeados por movimentos sociais no Brasil, tanto no meio urbano quanto rural. De acordo com nossas análises, esses movimentos estão revelando mudanças efetivas no mundo da escola, nas relações sociais construídas entre professores, alunos e a disciplina estudada no contexto escolar. Nosso foco é o projeto de

educação do MST em movimento na escola pública de assentamento de reforma agrária onde fizemos nossa pesquisa de campo. No contexto da escola pesquisada, deteremos nosso olhar sobre as práticas de letramento de uma professora de Língua Portuguesa com envolvimento político e profissional junto à comunidade Sem Terra², visando a demonstrar a influência do projeto de educação do MST em suas práticas cotidianas de letramento.

1 O PROJETO DE LETRAMENTO SEM TERRA

O MST constituiu em 1987 seu Setor de Educação, cuja meta inicial era desenvolver um projeto educacional imbricado na luta pela terra, pela transformação do homem do campo e pela construção de uma vida digna no meio rural. Devido a pressões de sua base social, esse Setor passou a se ocupar dos vários estágios de formação dos militantes: desde a educação infantil (0 a 6 anos), nas famílias, nas creches, nas pré-escolas, com o projeto Ciranda Infantil³, passando pela escolarização, em cursos supletivos ou de Ensino Fundamental e Médio, até a formação de técnicos, professores e alfabetizadores de jovens e adultos (MST, 1996).

Segundo Caldart (2000), a importância dada pelo MST à educação influenciou a inclusão da luta por escola como tarefa do Movimento, bem como a progressiva ruptura com uma visão mais tradicional de educação, determinada pela aproximação de questões escolares a discussões sobre formação humana. Nessa perspectiva, a educação é entendida no contexto do MST como parte tanto da escola, como da luta pela reforma agrária, do trabalho e da vida: a educação é vista como

¹ Em nossa tese — “Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária”, orientada pela Profa. Dra. Angela B. Kleiman (IEL — Unicamp) — discutimos a influência do projeto de educação Sem Terra. Demonstramos que, embora pouco representativa do conjunto de nossas escolas públicas, a escola pesquisada nos revela que o envolvimento político da comunidade com a escola e vice-versa pode transformar o ambiente escolar num espaço privilegiado de constituição identitária e de um projeto político educacional que pode ir além das normatizações da instituição escolar (Campos, 2003).

² Caracterizamos o MST como uma comunidade discursiva (Barton, 1994), pois ele compartilha com sua base social uma série de interesses, discursos, textos, formas de organização e objetivos, que o unificam em todo o país.

um processo que pode acontecer desde o envolvimento em práticas sociais, como, “marchas e assembléias, cursos e caminhadas, trabalhos voluntários, gestos de solidariedade, ocupações”, até o ato de “reunir-se para aprender e ensinar o alfabeto, e mais que isso, o ato de ler e escrever a realidade e a vida” (MST, 2003, p. 1).

Percebe-se nessa concepção a legitimação de práticas vernáculas não reguladas por regras formais nem por instituições dominantes (Barton & Hamilton, 1998), mas que têm origem na luta cotidiana pela terra, contrariando práticas educacionais tradicionais, que tendem a desprestigiar o contexto sócio-histórico em que as pessoas estão situadas, assim como seu conhecimento de mundo.

O projeto de educação Sem Terra, que, de forma mais ampla, consideramos um projeto de letramento, busca construir uma escola que promova o acesso ao saber sistematizado (escrita, leitura, história, matemática, geografia) e que, ao mesmo tempo, mantenha uma relação dialética entre a escola e os anseios do projeto da comunidade. Essa combinação remete ao universo discursivo freireano, uma vez que expressa a necessidade de se estabelecerem processos educacionais que valorizem a vida das pessoas, seus universos culturais e visem a desvelar as ideologias dominantes.

Essa noção de escola pode ser entendida em relação ao lugar que a escrita ocupa no projeto Sem Terra, como se pode observar no Caderno de Educação “Alfabetização de jovens e adultos: como organizar” (MST, 1994), voltado para a alfabetização dos Sem Terra. Neste Caderno, o Movimento estabelece que o ato de alfabetizar deve ser entendido, essencialmente, como um ato político, cuja finalidade é “dar acesso aos trabalhadores excluídos da vida escolar ao conhecimento acumulado pela humanidade, partindo do concreto e próximo (a necessidade) até chegar ao geral e distante” (p. 9), a luta política institucional. Para o MST, a escrita deve permitir a leitura do mundo e a possibilidade de se construir um sujeito capaz de propiciar novas relações com o seu meio sócio-cultural: deve se propor a formar um sujeito “Sem Terra alfabetizado”, capaz de ler o jornal e os documentos do MST, de buscar conhecimento técnico e ser capaz de “sentir o coração bater mais forte

³ O projeto Ciranda Infantil tem o objetivo de promover, em acampamentos e assentamentos de reforma agrária, o letramento de crianças (0 a 6 anos), bem como de afastá-las de situações de conflito. Além disso, durante os encontros, promove atividades com as crianças, paralelamente aos compromissos políticos dos adultos.

por causa da mística” e de “continuar a sonhar e a construir uma sociedade sem exploradores e explorados” (p. 10).

Por esse motivo, entendemos que o projeto de letramento Sem Terra, além de ser ideológico (Street, 1984) e situado (Barton, 1994), também pode ser considerado um projeto de letramento emancipatório (Freire, 1978, 1980, 1982), uma vez que associa o projeto de educação a práticas de conscientização e organização política e trabalha o acesso ao mundo da escrita a partir de seus interesses políticos e sociais de classe. Assim, este projeto visa a garantir espaço para que professores e alunos possam se constituir como “atores do processo de reconstrução de uma nova sociedade” (Macedo, 1990, p. 106) e que o ensino possa construir não somente alunos-leitores, mas, acima de tudo, sujeitos da história.

2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nossa pesquisa foi realizada na escola pública “*Crescendo na Prática*”, localizada no *Assentamento Palmares* (Parauapebas — PA), no segundo semestre de 2000. Focalizamos nosso olhar no trabalho de duas professoras de Língua Portuguesa. Para esse artigo, focalizaremos apenas o contexto de sala de aula de uma dessas professoras, justamente aquela envolvida com o projeto de educação Sem Terra, analisado na seção seguinte.

Essa professora havia concluído o curso de Magistério em 1984, no Maranhão, e estava em sala de aula havia oito anos, lecionando Língua Portuguesa. Por motivos pessoais, ela migrara para o Pará, onde ingressou no Movimento Sem Terra. A partir daí, como relatado em entrevistas, ela começou a participar de cursos de formação de professores e a contribuir com a construção do Setor de Educação no Estado do Pará. No período de nossa pesquisa de campo, a professora estava em processo de formação profissional no MST, participando do curso Pedagogia da Terra.

Das turmas dessa professora, escolhemos para observação e acompanhamento uma de quinta série, por reconhecermos que essa série representa uma grande dificuldade para os alunos, devido à alternância de professores e disciplinas. Fizemos, portanto, nossa observação-participante na turma 5ª D, horário noturno, composta por 30 alunos matriculados, mas freqüentada por uma média de 12 alunos por aula. Esses alunos tinham idade entre 16 e 21 anos e vinham todos de um processo de escolarização descontínuo, com problemas de evasão e repetência, o que os tornava bastante desconfiados em relação à escola.

3 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM SALA DE AULA

Para evidenciar as características do projeto de letramento Sem Terra analisaremos a seguir alguns dados gerados em nossa pesquisa, que revelam, ao mesmo tempo, o compromisso da professora com o projeto Sem Terra e a tendência para um ensino de Língua Portuguesa comprometido com a dimensão emancipatória do uso da escrita no contexto da luta pela reforma agrária. O projeto de letramento, que orientava o trabalho dessa professora, pode ser discutido a partir de 3v características predominantes de suas práticas: (1) o trabalho com diferentes textos nas aulas de leitura, (2) a concepção de leitura que sustentava seu trabalho e (3) o conflito entre o projeto Sem Terra e o projeto institucional da escola.

No nosso entender, a prática intertextual que orientava o trabalho da professora e a concepção de leitura que o fundamentava, estavam ligadas ao objetivo de formar no aluno a noção de que a leitura e o posicionamento na sociedade se constroem da relação estabelecida entre diferentes textos, como se pode observar na seqüência abaixo:

Seqüência (1)

(Unidade de ensino “*A mídia em sala de aula*” — aula de leitura (23/08/2000): a professora entrega três textos jornalísticos e expõe o objetivo da aula. A leitura desses textos, somados a mais dois sobre o mesmo tema, foi trabalhada por mais quatro aulas e resultou na produção coletiva de redações).

/.../

1. P: Então, a intenção é que a gente discuta a influência da televisão... na vida da gente, principalmente nesse período, que nós sabemos disso, né? nesse período de campanha eleitoral. A gente não tem assim uma clareza sobre o que é a televisão, então a gente devia estudar um pouco sobre a televisão nesses textos, porque a gente ainda ouve assim “ah é tão boa a Globo”, “o SBT passa novelas maravilhosas” ... “ah eu adoro a usurpadora”... será que são boas mesmo? ruhm?... pessoal, a gente tem que ter um olhar crítico em tudo que a gente ver. então, a gente tem que ver, né? o que esses artigos falam sobre ela, né? pra depois buscar outras fontes, que também venham tratando do mesmo tema, que é pra gente ver como que fala cada texto e aí, então, tirar as nossas conclusões.

Nessa seqüência, percebemos que a professora procurava fazer da aula de leitura um espaço de debate de temas pertinentes para a formação crítica dos alunos, como podemos observar quando ela

questiona o senso comum — “*será que são boas mesmo? uhm?*” —, por exemplo, apontando a necessidade de se construir uma perspectiva crítica sobre todo material acessado (televisivo, escrito, auditivo). Podemos verificar, também, como suas práticas assumem um caráter intertextual — “*pra depois buscar outras fontes*” — na forma como envolve os alunos na leitura de vários textos, trazendo, com isso, diferentes vozes (Bakhtin, 1989), consoantes e/ou dissonantes, que podem favorecer o debate — “*que é pra gente ver como que fala cada texto e aí, então, tirar as nossas conclusões*” — e a construção de posicionamentos críticos: — “*a gente tem que ter um olhar crítico em tudo que a gente vê*”.

Essa concepção de leitura está em sintonia com a noção, exposta por Freire (1982), de que a leitura de mundo deve preceder a leitura da palavra escrita e que esta, por sua vez, “*implica a continuidade da leitura daquela*” (p. 22), assim como com o projeto do curso Pedagogia da Terra, matriz acadêmica da formação da professora em foco neste artigo, que orienta que o trabalho com a linguagem na escola deve ser feito para criar a consciência de que a linguagem é a principal forma de atuar, de influenciar, de intervir no mundo social (cf. Unijuí, 1997). Essa concepção se revela: (1) na superação da dependência de apenas um suporte textual, o livro didático, em sala de aula; (2) na seleção de textos, voltados para a inserção dos alunos em práticas de leitura que partem do princípio de que “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (Bakhtin, 1989, p. 123); e (3) na variedade de situações enunciativas (dramatização, debate, locução de rádio), desenvolvidas pela professora, como podemos perceber na descrição da unidade de ensino “*Aprendendo a ser cidadão*” (18/09/2000), a seguir.

Essa unidade demonstra que a escrita era utilizada nesse contexto para se fazer uma reflexão que pudesse ser útil aos alunos, assim como para formar neles a capacidade de expressar, tanto na escrita quanto na oralidade, seus posicionamentos políticos e visões de mundo. Nessa unidade, a professora realizou as seguintes atividades pedagógicas: (1) dividiu a turma em grupos; (2) propôs uma atividade escrita em grupo, em que os alunos tiveram que escrever uma reclamação, um agradecimento e uma proposta; (3) pediu a leitura dos textos escritos em forma de notícia de rádio; e (4) discutiu as questões expostas nos textos dos alunos (MST, violência no assentamento/escola, higiene, uniforme).

Essa perspectiva de letramento não se estabelecia sem conflito com os alunos, como pudemos observar em outras unidades de ensino. Porém, percebemos que, mesmo nos momentos de aparente impedimento do projeto Sem Terra, as práticas dessa professora eram situadas, uma vez que resultavam de circunstâncias específicas, e visavam a se contrapor às orientações oficiais da escola. Porém, devido à tendência da professora em polarizar o ensino de Língua Portuguesa entre o uso do texto e o da gramática, esse impedimento se mostrava pernicioso às práticas da professora, que interpretava as cobranças dos alunos como apelo por aulas de gramática, e não como uma possível crítica à sua forma de trabalhar com o texto. Essa polarização fica evidente na unidade de ensino “*Para que ensinar Língua Portuguesa na escola*”, em que os alunos expressaram suas opiniões — “*falar melhor*”, “*usar as palavras*”, “*produzir textos*”, “*se comunicar melhor*”, “*escrever certo*”. Nas respostas dos alunos, são percebidas duas exigências básicas do grupo de referência da própria professora: “*falar melhor*” — é uma prática bastante incentivada na comunidade Sem Terra, uma vez que os jovens da escola devem assumir lugares de liderança, e para tal eles precisam “*se comunicar melhor*”, para dar conta das demandas que a realidade apresenta; a segunda exigência, “*produzir texto*”, é, da mesma forma, importante na formação Sem Terra, que envolve os estudantes de escolas de assentamento e acampamento em concursos de redação, por exemplo, como forma de motivar os alunos para a participação em práticas valorizadas na sociedade.

A ausência da palavra “*leitura*” nas respostas dos alunos foi interpretada pela professora como cobrança por aula de gramática, como revela a fala seguinte:

“Não saiu nada, nada, de leitura... é muito forte dentro dessa disciplina a questão da gramática... o ensino do português, da língua portuguesa, se resume no aprender a gramática e o pior é que é de uma forma separada, pegando os conteúdos que as secretarias fornecem, os pronomes, verbos, advérbios, conjunções, preposições”

(Aula do dia 06/09/2000).

A professora, nessa passagem, excluiu a possibilidade de relacionar as respostas dos alunos à necessidade de um aprofundamento do trabalho textual. De fato, no decorrer da pesquisa de campo, não encontramos nenhum momento em que a professora tenha voltado ao texto como forma de instrumentalizar os alunos a entenderem o seu funcionamento, seus mecanismos de coerência e coesão, por exemplo, fundamentais para a construção de qualquer texto. Ao contrário, como

também podemos entender da análise da unidade de ensino “*Conceitos Sem Terra em sala de aula*”, em que a professora utilizou a fábula “*A comunidade dos gatos*”, esse trabalho textual acabava ficando no preenchimento de lacunas, mesmo que mais dialogicamente, na construção do sentido pretendido pela professora.

O conflito entre a professora e o projeto oficial da escola parecia, portanto, estar imobilizando seu trabalho, na medida em que ela não conseguia interpretar as cobranças dos alunos em outra direção, como podemos observar também na seqüência abaixo:

Seqüência (4)

(Unidade de ensino “*Para que ensinar Português na escola*” — aula-debate (06/09/2000): a professora estabelece a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa; depois de um longo debate, se posiciona sobre o tema e pergunta para os alunos o que deve ser feito para contemplar suas expectativas).

/.../

1. P: E aí, o que vocês acham? vamos voltar reforçando o que nós já vimos ou vamos seguir em frente...

2. Axx: vamos voltar reforçando, professora.

3. P: como manda a secretaria de educação?

4. A3: voltar, professora.

((todos os alunos dizem que preferem voltar *reforçando*))

5. A4: professora, eu não aprendi quase nada, professora.

/.../

A resposta do aluno (turno 4) demonstra o conflito de expectativas na sala de aula pesquisada, uma vez que seu pedido por reforço não está necessariamente comprometido com o programa oficial da escola. Ao enfatizar em sua resposta o verbo “*voltar*”, esse aluno deixa a cargo da professora que tipo de retorno ela deveria fazer, caso quisesse atender às demandas dos alunos, ou seja, que ele não estava defendendo um trabalho “*como manda a secretaria de educação?*” (turno 3). Percebe-se que as estratégias de ensino dessa professora, centradas no texto, revelam uma formação lingüístico-textual de qualidade técnica fora do padrão de nossas escolas públicas. Porém, essa formação se revela conflitante em relação às expectativas dos alunos, o que pode justificar alguns problemas que estavam ocorrendo em sala de aula, como a resistência de alguns deles em participar das atividades, em colaborar com a perspectiva da professora, em entender em que tipos de práticas sociais estavam sendo envolvidos: “*professora, eu não aprendi quase nada, professora*” (turno 5).

As unidades de ensino voltadas para a leitura de textos realizadas na sala de aula dessa professora mostraram falhas, na medida em que se esgotavam nas discussões temáticas. Não havia devido retorno ao texto, lugar onde o autor deixa suas marcas e pistas para a construção de sentido. Os alunos continuavam tendo dificuldades para escrever seus textos, pois não possuíam domínio dos aspectos formais da escrita. Não estamos, com isso, negando a importância das práticas construídas nesse contexto, porém ressaltamos que ainda refletiam o projeto escolar, na medida em que privilegiavam textos e gêneros e não a prática social, que pode, essa sim, motivar a participação efetiva dos alunos, como foi presenciado na escola quando a prática social foi central.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir dessa nossa experiência etnográfica em sala de aula de Língua Portuguesa que o trabalho com textos e gêneros devem gerar movimentos de ação em direção da realidade que circunda o estudante, o que significa assumir que o conhecimento produzido na escola deve estar voltado para que seu estudante possa intervir na realidade, que o material apreendido em sala de aula possa ser usado para a construção da vida, tanto nos arredores da escola quanto nas relações institucionais que conferem poder à comunidade a que pertence. Dessa forma, entendemos ser necessário apontar que o predomínio do político sobre o acadêmico pode garantir um projeto de letramento emancipatório, em que “aprender a escrever envolve muito mais do que a aprendizagem de recursos textuais legitimados” (Kleiman, 2000, p. 236), envolve a consciência de que a leitura e a escrita têm de ser apreendidas em função de um projeto maior, não como uma finalidade em si mesmas, mas para reivindicar, por exemplo, algo junto a alguém, a alguma instituição do Estado, em favor da comunidade e/ou do sujeito. Para esse objetivo se realizar, ressaltamos, seria necessário também um devido balanceamento entre essas duas perspectivas, visando a garantir que os estudantes possam se expressar, tanto na escrita quanto na oralidade, de forma compatível com o contexto em que estejam inseridos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (Volochinov) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/1989.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell Publishers, 1994.

BARTON, D. & HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.

CALDART, R. S. *A escola é mais que escola na... Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMPOS, S. Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária. Tese de Doutorado. Unicamp/IEL, 2003.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Autores Reunidos & Editora Cortez, 1982.

KLEIMAN, A. "Histórico da proposta de (auto) formação: confrontos e ajustes de perspectivas". In: KLEIMAN, A; SIGNORINI, I. (Orgs.). *Alfabetização de Jovens e Adultos e Formação de Professores*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000b.

Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Alfabetização de jovens e adultos: como organizar. *Caderno de Educação* (03). São Paulo: MST, 1994.

Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Princípios da Educação do MST. *Caderno de Educação* (08). Porto Alegre: MST, 1996.

Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. *O MST e a Educação*. <http://www.mst.org.br/setores/educacao/educar.html>, 2003.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

UNIJUÍ. *Projeto Interdepartamental de Curso de Graduação em Pedagogia para Formação de Professores do Ensino Fundamental e Coordenadores da Escolarização dos Assentamentos de reforma Agrária*. Ijuí, 1997. Mimeo.