

## Artigo

### A função da escola do campo no acesso à leitura

#### The role of rural schools in access to reading

#### La función de la escuela del campo en el acceso a la lectura

**Magdiele Lucas Ferreira<sup>1</sup>, Magali de Moraes Menti<sup>2</sup>**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Osório - RS, Brasil

#### Resumo

O desempenho dos jovens brasileiros nas avaliações institucionais, principalmente no que se refere à leitura, mostra que ainda temos muitos desafios a superar. Soma-se a isso o fato, evidenciado pelo Censo da Educação básica 2019, de que não alcançamos a igualdade no acesso dos estudantes a recursos básicos para a aprendizagem, como sinal de internet e bibliotecas ou salas de leitura nas escolas. Os estudantes do campo são diretamente afetados pela falta de recursos financeiros, tecnológicos e estruturais que dificultam seu acesso ao conhecimento historicamente construído e sua interação com o outro, tornando necessária a busca por formas alternativas de garantir o direito à educação, previsto na Constituição Federal. Esse estudo estabelece por objetivo principal refletir sobre as contribuições da leitura como meio de interação entre o aluno do campo e o mundo, essencial para a sua formação integral e autonomia. Os resultados da pesquisa mostram que a leitura se constitui como ferramenta de resistência e de luta contra a desigualdade social; contribui significativamente para a autonomia e atuação do sujeito no mundo; amplia o acesso do estudante ao conhecimento de mundo; é uma excelente opção de lazer. Além disso, mostra que a escola é a principal porta de acesso do aluno do campo à leitura e ao mundo que ela apresenta – humano, artístico, cultural, científico – real ou fictício – através do qual se pode aprender e no qual se pode atuar transformando realidades.

#### Abstract

The Young Brazilians performance in institutional assessments, especially with regard to reading, shows that we still have many challenges to overcome. Added to this is the fact, evidenced by the Census of Basic Education 2019, that we do not achieve equal access for students to basic resources for learning, such as the internet and libraries or reading rooms in schools. Rural students are directly affected by the lack of financial, technological and structural resources that hinder their access to historically constructed knowledge and their interaction with each other, making it necessary to search for alternative ways to guarantee the right to education, as guaranteed in the

<sup>1</sup> Docente de Língua Portuguesa na rede pública municipal de Palmares do Sul; Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS). Membro do grupo de pesquisa “Linguagens e artes na educação”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2071-7140>. E-mail: [magdiele-ferreira@uergs.edu.br](mailto:magdiele-ferreira@uergs.edu.br); [mag\\_most@yahoo.com.br](mailto:mag_most@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Professora Adjunta e Coordenadora do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa da UERGS; Professora e Coordenadora do curso de Especialização Teoria e Prática na Formação do Leitor da UERGS; Doutora em Linguística Aplicada/Aquisição da Linguagem pela UFRGS; Membro do grupo de pesquisa “Linguagens e artes na educação”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-4698-2794>. E-mail: [magali-menti@uergs.edu.br](mailto:magali-menti@uergs.edu.br).

Federal Constitution. This study establishes as its main objective to reflect on the contributions of reading as a means of interaction between rural students and the world, essential for their integral learning and autonomy. The survey results show that reading is a tool for resistance and the fight against social inequality; contributes significantly to autonomy and performance in the world; expands student access to knowledge of the world; and it is an excellent leisure option. In addition, it shows that the school is the main gateway for rural students to reading and to the world it presents, through which one can learn and in which one can act transforming realities.

### Resumen

El desempeño de los jóvenes brasileños en las evaluaciones institucionales, principalmente en lo que se refiere a la lectura, muestra que todavía tenemos muchos desafíos a superar. A esto se suma el hecho, evidenciado por el Censo de Educación Básica 2019, de que no logramos la igualdad en el acceso de los estudiantes a recursos básicos para el aprendizaje, como señal de internet y bibliotecas, tampoco salas de lectura en las escuelas. Los estudiantes del campo son directamente afectados por la falta de recursos financieros, tecnológicos y estructurales que dificultan su acceso al conocimiento históricamente construido y su interacción con el otro, tornando necesaria la búsqueda por formas alternativas de garantizar el derecho a la educación, previsto en la Constitución Federal Brasileña. Esta investigación tiene como objetivo principal reflexionar sobre las contribuciones de la lectura como medio de interacción entre el alumno del campo y el mundo, esencial para su formación integral y autonomía. Los resultados de la investigación muestran que la lectura se constituye como herramienta de resistencia y de lucha contra la desigualdad social; contribuye significativamente para la autonomía y actuación del sujeto en el mundo; amplía el acceso del estudiante al conocimiento del mundo; es una excelente opción de ocio. Además, muestra que la escuela es la principal puerta de acceso del alumno del campo a la lectura y al mundo que ella presenta – humano, artístico, cultural, científico – real o ficticio – a través del cual se puede aprender y en el cual se puede actuar transformando realidades.

**Palavras-chave:** Leitura, Ensino Fundamental, Educação no campo.

**Keywords:** Reading, Elementary school, Rural education.

**Palabras clave:** Lectura, Educación Primaria, Educación en el campo.

### Introdução

Este artigo se propõe a refletir sobre a função da escola no acesso à leitura para alunos e alunas do Ensino Fundamental II, principalmente para aqueles das escolas do campo no Brasil. O estudo nele apresentado é parte de um projeto que está sendo desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Ainda que se faça um comparativo com outras realidades, enfatiza-se aqui a realidade das escolas da rede municipal de ensino, que, segundo o Censo da Educação Básica 2019, são as principais responsáveis pelo atendimento às crianças do Ensino Fundamental II, inclusive daquelas que vivem no campo. Pela consulta bibliográfica a estudos já publicados sobre políticas públicas de incentivo à leitura e a pesquisas institucionais no âmbito

da educação, pretende-se brevemente apresentar a situação da leitura em nosso país e identificar quais as principais formas de acesso à leitura para os estudantes de escolas do campo<sup>3</sup>, bem como os principais desafios enfrentados por eles.

Em um segundo momento, busca-se identificar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientações para a abordagem da leitura na escola, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental. Por fim, recorreremos aos estudos de Freire (2001), Solé (1995), Lajolo (2009) e Koch (2006) para explorar as contribuições da leitura no desenvolvimento de competências comunicativas<sup>4</sup> pelos alunos, principalmente em Língua Portuguesa.

O caminho percorrido nos leva a reconhecer a importância da formação de um leitor que, na interação com texto, seja ativo na construção de **um sentido**<sup>5</sup> para ele e a superação da concepção de leitura como atividade que busca decifrar no texto uma mensagem já posta, pronta. Tal concepção ainda está enraizada no imaginário de muitos dos nossos educandos e educadores.

## 2. Contextualização da situação da leitura no Brasil

A julgar pelos resultados obtidos em avaliações institucionais a níveis nacional e internacional, a educação brasileira tem muitos desafios a enfrentar. O desempenho dos jovens brasileiros em *letramento em leitura*<sup>6</sup>, avaliado no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), alcançou a média de 413 pontos. Apesar de ser esse o melhor resultado obtido pelos nossos estudantes desde que o Brasil começou a participar do exame, ele ainda está abaixo da média dos estudantes dos países que compõem a OCDE, que é 487. (Brasil, 2019).

Em território nacional, o principal indicador da situação educacional é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Em sua edição mais recente, o desempenho dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental alcançou a média 4,9, o que representa um pequeno avanço em relação à edição anterior, de 2017. No entanto, a meta geral proposta para 2019, que era

---

<sup>3</sup> De acordo com o Decreto 7.352 (BRASIL, 2010), escola do campo é toda instituição localizada em zona rural ou que, mesmo localizada em centros urbanos, atende majoritariamente os alunos do campo.

<sup>4</sup> Hymes (1971 *apud* LOIOLA, 2013) propõe o conceito de competência comunicativa para designar o conjunto de conhecimentos necessários para a proficiência em uma língua. Tal conceito engloba, além dos conhecimentos linguísticos, outros conhecimentos relacionados ao discurso – tais como o do contexto, da situação discursiva e da relação estabelecida entre os sujeitos. [HYMES, D. H. *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania Press, Filadélfia, 1971. Publicados em Pride & Holmes, *Sociolinguistics*, Penguin, 1971]

<sup>5</sup> De acordo com Koch (2006, p. 11, grifos da autora), na perspectiva interacional “[...] **o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexistia a essa interação”. Assim, o texto se constitui o próprio lugar da interação, onde os sujeitos atuam concordando, discordando, questionando, fazendo antecipações, construindo **um sentido** para o texto. Ressalte-se, reforça a autora, que a base para essa interpretação encontra-se nos elementos linguísticos e na forma que se organiza o texto, no entanto, seu sentido global é influenciado pelos conhecimentos mobilizados pelo leitor no processo interpretativo e pelo contexto do evento comunicativo.

<sup>6</sup> No PISA (sigla em inglês para Programme for International Student Assessment), o letramento em leitura refere-se a compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade.

de 5,2, não foi atingida. Considerando os resultados individuais dos estados brasileiros, apenas sete deles alcançaram a meta proposta para o referido ano. A avaliação do Ideb resulta da combinação entre o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a taxa de aprovação escolar. Seu objetivo é identificar os problemas que interferem no desenvolvimento educacional do país e na garantia do direito à educação, previsto na Constituição Federal. (Brasil, 2020b).

Além desses indicadores, que estão diretamente relacionados com a educação, sabe-se que a leitura não é uma das atividades que mais desperta o interesse dos brasileiros. A quinta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, publicada em 2019 pelo Instituto Pró-livro, aponta que quase a metade da população do país (48%) com mais de cinco anos não se considera leitora<sup>7</sup>. Entre as preferências dos entrevistados “assistir televisão”, “usar a internet” e “ouvir música/rádio” são os principais apontamentos.

Quem vivencia a educação no dia a dia provavelmente entende como chegamos a esse cenário. A deficiência de políticas públicas que contribuam para a formação de leitores e garantam o acesso aos livros e a outros materiais de leitura, os problemas com a infraestrutura das escolas no que se refere a bibliotecas ou salas de leitura, a baixa ocorrência de projetos pedagógicos destinados a essa atividade e a inexistência de alternativas à biblioteca escolar em alguns contextos específicos são alguns dos principais desafios enfrentados por grande parte das escolas públicas municipais do nosso país. A próxima seção deste artigo mostra dados que reforçam tal situação e que comprovam que ela é ainda mais crítica quando o assunto é a educação do campo.

### 3. Os desafios para a democratização da leitura na educação básica

O estudo de Biff e Menti (2018) refere alguns problemas que dificultaram a democratização do acesso à leitura e aos livros em nosso país. A princípio, pode-se destacar que, até o início do século passado, as poucas bibliotecas que tínhamos pertenciam à iniciativa privada e apenas uma minoria elitista poderia acessá-las. E, mesmo depois da popularização das desses espaços, as políticas públicas destinadas à promoção da leitura se restringiam à distribuição de livros ao invés de se dedicarem também à formação de um leitor competente, capaz de mobilizar conhecimentos no processo de interpretação do texto. As autoras apontam o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), criado em 1992, como o primeiro programa de política pública que previa tanto a distribuição de livros, quanto a consolidação de boas práticas leitoras nas escolas. Paralelamente, o projeto “Pró-leitura na Formação do Professor” (1992-1996) foi criado com o objetivo de ajudar os professores a aprimorarem suas competências em leitura e a atuarem como mediadores capazes de conduzir seus alunos no universo dos livros. Além disso, iniciou-se um movimento governamental para criação de bibliotecas e salas de leitura nas escolas.

Apesar dos esforços das referidas políticas públicas, a democratização do acesso aos livros esbarra na precariedade de infraestrutura das instituições

---

<sup>7</sup> A pesquisa define como leitor “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” e não-leitor “aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses” (Instituto Pró-Livro, 2020, p.19).

de ensino da rede pública brasileira. O Censo da Educação Básica 2019 (Brasil, 2020a) aponta que a rede pública municipal é responsável pelo atendimento da maioria dos alunos do Ensino Fundamental I (53,7%) e Ensino Fundamental II (45,1%)<sup>8</sup>. No comparativo entre redes de ensino, no Brasil, 57,3% das escolas municipais de ensino fundamental II possuem um espaço adequado para leitura (Biblioteca ou sala de leitura), enquanto na rede estadual esse número sobe para 86,1%, o que representa uma desvantagem da rede municipal ante a rede estadual.

Outra desvantagem da rede pública municipal em relação às demais está relacionada com a disponibilidade de recursos tecnológicos, que poderia ser uma alternativa para a falta de acesso a uma biblioteca bem equipada. A internet está presente em 73,3% das escolas da rede pública municipal brasileira, considerando-se a média geral, o que significa que esse número engloba instituições em que o acesso à internet é restrito ao funcionamento da secretaria e/ou às necessidades do corpo docente. O acesso ao mesmo recurso tecnológico na rede estadual ultrapassa os 90%.

Esses dados reforçam a desigualdade social existente em nosso país. Desigualdade porque boa parte dos participantes da “Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil” aponta as “bibliotecas da escola”, “programas governamentais relacionados com a escola” e as “bibliotecas públicas ou comunitárias” como principais formas de acesso aos livros (18%, 8% e 7% respectivamente). Além disso, entre os participantes da referida pesquisa que são da classe C, 77% declararam que não costumam comprar livros e 90% das classes D/E fizeram a mesma declaração. Entre os participantes pertencentes à classe A, mais que a metade dos entrevistados declarou ter comprado livros recentemente. Assim, fica evidente a desvantagem que a condição social impõe às pessoas das classes menos favorecidas. Se considerarmos a escassez de recursos tecnológicos anteriormente citados, o acesso a conteúdos digitais – livros digitais, jornais, revistas – também é mais difícil para os alunos da rede pública municipal.

Com exceção de alguns projetos pontuais desenvolvidos em algumas escolas, a educação brasileira carece de desenvolvimento e incentivo a projetos de leitura em sala de aula. A falta de tempo é apontada pela maioria dos participantes da pesquisa como o principal motivo pelo qual eles não leem. Tal motivo também foi referido por 43% dos estudantes do ensino fundamental II. Além disso, um dos locais mais citados para a prática da leitura é a sala de aula – apontada por 23% dos entrevistados – ficando atrás apenas das suas próprias casas. Esses dados evidenciam a necessidade de que a escola acolha o leitor e proporcione a ele o tempo e o espaço necessários ao desenvolvimento desse hábito tão importante e tão negligenciado pela sociedade. Uma alternativa para o acesso à leitura seriam as bibliotecas públicas ou comunitárias, no entanto, 45% dos entrevistados declararam a inexistência desses espaços na cidade ou no bairro em que moram.

A dificuldade de acesso aos livros se agrava quando nos referimos à educação do campo, que atende os agricultores familiares, as famílias cujo sustento provém do trabalho no campo, os quilombolas, os ribeirinhos, os

---

<sup>8</sup> Os demais estudantes do Ensino fundamental II estão distribuídos em escolas das redes públicas estaduais e federais e das redes privadas. Assim, ainda que atenda menos que a metade dos estudantes do EF II, a rede pública municipal é a que atende o maior número de estudantes dessa etapa de ensino.

assentados e integrantes de movimentos sociais favorecidos pela Reforma Agrária, entre outros. Nesse contexto, o primeiro movimento em relação à garantia de acesso à leitura foi referido no Decreto N° 7.352<sup>9</sup>, de 4 de novembro de 2010. Em seu artigo primeiro, inciso quarto, o Decreto prevê a garantia de recursos básicos necessários para a efetivação da educação do campo, dentre eles um espaço destinado à leitura:

§ 4° A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, **biblioteca** e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (Brasil, 2010, p.1, grifo nosso).

O Decreto estabelece ainda, que o uso e a produção de recursos, inclusive literários, destinados à educação do campo devem atender às especificidades de seus sujeitos e do contexto em que eles estão inseridos, considerar seus conhecimentos e estabelecer o diálogo entre os saberes locais e os saberes acadêmicos.

No que diz respeito à leitura, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) visa à distribuição de obras literárias e de material para pesquisa a escolas públicas brasileiras cadastradas no Censo Escolar. Em sua versão temática, o PNBE Temático se propõe a garantir o abastecimento da biblioteca da escola da rede pública com obras que abordem a diversidade da população brasileira e suas especificidades: povos indígenas, quilombolas, população do campo, diversidade étnica e cultural, juventudes etc. Além de abordar temas transversais, como diversidade, inclusão, cidadania etc. (Brasil, 2009).

Apesar da existência dessas políticas públicas, o Censo da Educação Básica 2019 aponta que apenas 35,3% das escolas municipais localizadas no campo contam com espaço adequado para leitura, enquanto o percentual desses espaços nas escolas municipais urbanas é mais que o dobro (80,9%). Em relação aos recursos tecnológicos, a pesquisa mostra que apenas 54,5% das escolas do campo têm acesso à internet. O documento elaborado a partir dos dados coletados no Censo não informa qual percentual de escolas disponibiliza recursos e equipamentos tecnológicos para o uso dos alunos durante as aulas.

A pesquisa *Panorama da Educação no campo* (Brasil, 2007)<sup>10</sup> aponta para um verdadeiro abismo entre a realidade das escolas do campo e as escolas urbanas. Enquanto 48,2% dos estabelecimentos educacionais urbanos do país já possuíam biblioteca na época da pesquisa, apenas 6,1% dos estabelecimentos educacionais do campo as tinha. Os microcomputadores equipavam apenas 7,4% das escolas do campo, enquanto 75,9% das escolas urbanas contavam com o recurso. No documento de divulgação da referida pesquisa, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) traz o seguinte registro:

<sup>9</sup> Que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (Brasil, 2010).

<sup>10</sup> Não foi encontrada versão mais atual do documento.

A precariedade na infraestrutura afeta, no caso da inexistência de energia elétrica, aproximadamente 766 mil alunos do ensino fundamental. A impossibilidade de ter acesso a uma biblioteca contribui de forma negativa para o aprendizado de cerca de 4,8 milhões. As tecnologias educacionais não chegaram à expressiva maioria das escolas da área rural, privando os alunos de oportunidades de aprendizagem mediante o uso de televisão, vídeo e Internet (Brasil, 2007).

Em resposta à precariedade com que a população do campo convive historicamente, nasce um movimento chamado Por uma Educação do Campo<sup>11</sup>. Um movimento que reforça a importância do protagonismo do sujeito do campo – nos âmbitos individual e coletivo, propondo uma educação emancipatória atrelada aos movimentos sociais de luta pelos direitos da população que vive no campo. É “do campo” porque é pensada para atender às necessidades e especificidades dos sujeitos do campo e se dá “no campo” porque é direito do cidadão ter acesso a educação de qualidade “no” local onde vive. O movimento nasce como alternativa à educação rural, pensada “para” o sujeito do campo, que segue uma concepção capitalista de educação e de trabalho no campo; Denuncia a educação que não se propõe emancipatória, que se distancia da realidade do sujeito, que não adota a prática como princípio educativo.

O movimento não só preconiza o acesso dos educandos e dos trabalhadores do campo ao conhecimento produzido na sociedade ao longo dos anos, como também luta pela atuação e reconhecimento desses sujeitos como produtores de conhecimento. Nesse sentido, o movimento salienta que a escola representa a principal fonte de acesso à informação para moradores do campo, por isso recomenda que ela esteja aberta à comunidade, conectando-a com informações e serviços aos quais ela tem direito, tanto por meio de recursos tecnológicos, quanto incentivando projetos de pesquisa e disponibilizando bibliotecas, espaços de leitura com periódicos atualizados, brinquedoteca, etc.

Apesar disso, a infraestrutura dessas escolas ainda é precária. Problemas com saneamento básico, falta de profissionais qualificados para o trabalho docente, fechamento de escolas por escassez de recursos financeiros, altos índices de analfabetismo, currículos que não condizem com as especificidades da vida no campo e de seus sujeitos são alguns dos problemas enfrentados pela população residente em zonas rurais no Brasil (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002).

Nesse cenário, o Movimento por Uma Educação do Campo se propõe a fazer uma reflexão crítica a respeito do “atual estado das coisas” e salienta

---

<sup>11</sup> A Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, é apontada como marco inicial da articulação nacional denominada “Por uma Educação do Campo”. Tal articulação é integrada por representantes das seguintes entidades: Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo Das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Desde que foi idealizado, o movimento reúne pessoas e instituições (governamentais e não governamentais) que lutam por ações coletivas e por políticas públicas que visem à valorização da Educação do Campo, à construção uma identidade própria, voltada aos interesses e às especificidades da população que vive no campo (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002).

que essa crítica não se dá apenas pela denúncia, mas pelos movimentos de transformação que ele provoca (Caldart, 2009). É nessa perspectiva de denúncia do estado das coisas que este estudo foi construído. Os mecanismos de avaliação estabelecem parâmetros únicos pra avaliar pessoas cujas realidades são muito diferentes. Quando há uma estrutura mínima de suporte, os alunos são capazes de atuar ativamente na construção de conhecimento, conforme aponta Pescador (2016) em seu estudo intitulado “Educação e Tecnologias Digitais: cartografia do letramento digital em uma escola do campo”.

O estudo foi realizado em uma escola contemplada pelo Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) com a distribuição de laptops e outros dispositivos eletrônicos para os alunos. As atividades desenvolvidas alcançaram resultados satisfatórios no que se refere à ampliação do letramento e à inclusão digital dos alunos. Os equipamentos eletrônicos atuaram como ferramentas de aprendizagem.

Além do ganho em relação aos novos letramentos alcançados, os professores identificaram movimentos de cooperação, solidariedade, ajuda mútua, interação entre os alunos. Para alcançar tais resultados, foi necessário o comprometimento dos educadores e da equipe diretiva, que se mobilizaram para incluir os equipamentos nas atividades docentes e contaram com o empenho da comunidade escolar para amenizar os problemas de infraestrutura – como dificuldade e até ausência de acesso à internet ou falta de manutenção dos equipamentos (Pescador, 2016).

Esse é um exemplo de que há iniciativas que mostram a mobilização dos profissionais da educação do campo para superar a escassez de recursos e contribuir para a transformação social das comunidades em que atuam. No entanto, além dos desafios já elencados neste artigo, pode-se afirmar que as crises financeiras tendem a incidir sobre os recursos públicos que deveriam ser destinados à educação.

As restrições mais recentes desses recursos se deram pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (Brasil, 2016), conhecida como PEC do teto dos gastos públicos, que limita os investimentos públicos, inclusive em educação, ao índice de variação da inflação pelos próximos vinte anos; E pelo decreto 9.741, do Ministério da Economia, que contingenciou 3,9% do orçamento que seria destinado ao Ministério da Educação no ano de 2019 (Brasil, 2019).

#### **4. A leitura e suas contribuições para a formação do indivíduo**

No âmbito da aprendizagem, a leitura é referida na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) como uma prática de linguagem, é, portanto, um dos eixos pelo qual as competências<sup>12</sup> gerais e específicas em linguagem podem ser desenvolvidas. No referencial, o texto figura como principal objeto de estudo da Língua Portuguesa e no seu tratamento adota-se uma perspectiva “enunciativo-discursiva”, que leva em conta suas condições de produção e de circulação.

---

<sup>12</sup> Na BNCC, *competência* é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p.8).

A BNCC, quando se refere ao ensino fundamental, estabelece a necessidade de que a ação pedagógica esteja voltada ao processo de alfabetização da criança, que deve ocorrer nos dois primeiros anos da etapa escolar, e à ampliação progressiva de competências no uso da língua através de práticas diversificadas de letramento, nos anos seguintes. Para os anos finais do ensino fundamental, a BNCC recomenda:

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67 - 68, grifo do autor).

O que preconiza o referencial é que gradativamente o aluno tenha contato com textos cada vez mais complexos e pertencentes a diferentes “campos de atuação” – classificados no documento como: *Campo da vida cotidiana* (somente anos iniciais), *Campo artístico-literário*, *Campo das práticas de estudo e pesquisa*, *Campo jornalístico-midiático* e *Campo de atuação na vida pública* – e assim seja habilitado a atuar crítica e ativamente nessas esferas sociais.

A partir do contato com textos jurídicos, por exemplo, o indivíduo toma conhecimento dos seus direitos – e de como lutar por eles – bem como de seus deveres. Pelo contato com textos científicos, ele se torna capaz de aprender sobre assuntos de seu interesse e de produzir conhecimento sobre ele. Nesse sentido, Lajolo (2009, p.105) pontua:

Acredito que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e restrito da expressão) exigidas pela vida social.

No que se refere às linguagens, a BNCC (Brasil, 2018, p. 63) destaca sua importância, nas diversas formas em que se materializa (corporal, linguística, visual), para a socialização entre indivíduos ao afirmar que é através delas que “as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais” e, assim, compartilham “conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos”.

Ainda que não faça referência explícita, a abordagem da leitura proposta pela BNCC está fundamentada em estudos recentes sobre letramentos, que consideram a leitura e a escrita como práticas sociais que se sistematizam na escola, mas que extrapolam os limites da sala de aula ao habilitar o aluno para a atuação social (Soares, 2004).

Abordar a leitura relacionada com a realidade requer a compreensão de que diferentes finalidades guiam diferentes formas de leituras e que o leitor competente mobiliza diferentes saberes no processo de interpretação do texto. (Koch, 2006). Esses pressupostos devem guiar a prática docente na formação do leitor, pois proporcionam contribuições importantes para o aprendizado e para a vida do estudante.

É fundamental que a escola seja fonte de acesso e de incentivo a leitura. Não apenas com fins pedagógicos, mas também com vistas à formação integral do sujeito. A leitura também precisa ser vista como atividade prazerosa, de lazer, e é na escola que essa visão tem potencial para nascer. Entre os participantes da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil que se declararam leitores, 81% são estudantes. Crianças do Ensino Fundamental I e II indicaram o “gosto pela leitura” como principal motivo para ler. Crianças entre cinco e treze anos citaram “algum professor ou professora” como principal responsável pela indicação do último livro que leram. Para a pergunta “como começou a se interessar por literatura?”, 52% dos respondentes referiram a “indicação da escola ou de um professor ou professora”. (Instituto Pró-Livro, 2020, p. 112). Esses dados evidenciam que as crianças em idade escolar podem construir hábitos consistentes em relação à leitura, hábitos que podem acompanhá-las ao longo da vida, e usufruir dos inúmeros benefícios que esses hábitos podem proporcionar.

Dentre as contribuições da leitura para a formação do sujeito, destaca-se que a leitura se constitui como ferramenta de resistência às injustiças e às desigualdades sociais. Solé (1995) afirma que a leitura proporciona, ao aluno, acesso a mundos, pessoas e ideias diferentes daqueles com as quais ele já está acostumado, contribuindo assim para amenizar a desigualdade social.

A importância da escola, nesse contexto, se dá pelo fato de que muitos desses alunos não têm por perto pessoas que leem para eles e que os incentivem a cultivar esse hábito. Além disso, a autora pontua que “ajudar os alunos a ler, com que se interessem pela leitura, é dotar-lhes de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição” [escolar] (Solé, 1995, p. 3).

O estudo de Vedovato (2017) buscava identificar sinais materiais dessa resistência nas aulas de Língua Portuguesa de uma escola de assentamento no interior do estado do Paraná. Analisando as aulas, o material didático e a participação dos alunos nas atividades e conversando com os professores, a pesquisadora identificou projetos que colocavam o cidadão do campo e sua luta como protagonistas das produções – por exemplo, em relatos de experiência, manifestos em prol dos direitos coletivos entre outros; Outros que problematizavam assuntos dificilmente abordados no material didático distribuído pela gestão pública – a exemplo da reflexão sobre uma tirinha e um artigo de opinião que tratavam da manipulação da opinião pública pela mídia, proposta pelo professor de Língua Portuguesa; E, ainda, projetos que debatiam temas importantes para o dia a dia dos alunos do campo.

A autonomia do indivíduo e sua atuação no mundo podem também ser influenciadas pela leitura. Paulo Freire (2001, p. 11) pontua que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. O sentido que o leitor atribui à palavra é determinado pela relação que ele faz entre elas e os objetos, os processos, as ações que permeiam suas vivências. Se a leitura se dá de forma crítica, ela permite a reflexão a respeito da realidade e a atuação no sentido de transformá-la. Freire (2001) recomenda que o educador instigue o educando a explorar o universo da leitura respeitando sua criatividade, autonomia e responsabilidade.

Essa relação entre leitura de mundo e leitura da palavra está presente no estudo de Laureano (2014), que tinha o objetivo de identificar, na história de

vida de três professoras, como a leitura de mundo influencia na prática docente de cada uma delas. Os resultados do estudo mostraram que a prática pedagógica se torna mais eficiente quando trabalha pelo protagonismo do educando, pela valorização de seus saberes, pela sua atuação consciente na transformação de sua realidade e da sociedade, conforme os pressupostos metodológicos de Freire.

A principal evidência dessa descoberta foi encontrada na história de vida de uma das professoras que, apesar de ter sido criada em um ambiente bastante conservador e de ter sido educada em contexto urbano, conseguiu construir uma leitura consciente da realidade dos seus alunos, estudantes de uma escola de assentamento. Mudou-se para a comunidade, participa de movimentos sociais em prol dos trabalhadores do campo e incentiva seus alunos a lutarem pela transformação da sociedade em que vivem.

Superar a ideia de que o texto carrega uma mensagem pronta e que o leitor é passivo no exercício interpretativo é outro desafio a ser superado em nossas salas de aula. Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), algumas práticas, como definir determinada resposta como “correta” e outras como “errada”, fazer perguntas cujas respostas devem ser copiadas do texto, ou se propor a análise de um texto sem que se abra espaço para discussão, evidenciam a presença de leituras não interativas na escola.

A perspectiva de leitura como atividade interativa convida o leitor a mobilizar saberes, dentre os quais, o conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, que é uma espécie de biblioteca mental à qual ele recorre para atribuir sentido ao texto. Essa “biblioteca” é alimentada pelas vivências dele e por outras leituras que realiza, ou já realizou (Koch, 2006). Assim, pode-se afirmar que, quanto mais se lê, mais fácil fica adotar uma atitude crítica e responsiva diante do texto, pois se dispõe de uma maior bagagem de conhecimento.

Para além das contribuições da leitura na formação do indivíduo e na construção de conhecimento, é essencial que se destaque o lado prazeroso da leitura, que permite ao leitor viver diferentes histórias, tal como o faz ao assistir a filmes, séries, novelas. A leitura convida o leitor a viajar por lugares nunca antes visitados e possibilita a interação com os sujeitos presentes no texto. Para Solé (1995, p.3) a leitura “nos converte em exploradores de um universo que construímos em nossa imaginação. Faz sentido que se promova na escola essa dimensão transcendente e fugidia, talvez a mais genuína da leitura”.

E o professor tem um papel fundamental no incentivo ao hábito da leitura. Isso se evidencia tanto na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, mencionada ao longo deste texto, quanto na fala de Paulo Freire (2001), sobre proporcionar momentos em que o texto se entrega à curiosa e intensa procura do leitor. Ademais, Bamberguer (1995, p.6) pontua que, “professores interessados e informados, sendo eles mesmos bons leitores, podem fazer com que alunos experimentem na leitura um prazer idêntico ao seu”.

## 5. Conclusão ou Considerações finais

O enfrentamento aos baixos índices de desenvolvimento educacional não é função exclusiva da escola. Exige comprometimento dos gestores e

legisladores municipais, estaduais e federais. A escola viabiliza esse enfrentamento, mas não consegue fazê-lo sozinha.

Para avançar no desenvolvimento do hábito da leitura como atividade prazerosa e no desenvolvimento de competências em leitura e interpretação de textos, o estudante precisa ser motivado a ler e a escola contribui para essa motivação quando oferece material, ambiente apropriado e tempo específico para a prática da leitura, ao invés de tratar a atividade como alternativa para os momentos em que um aluno precisa esperar o colega terminar o exercício antes da correção.

Outras boas ações para a formação do leitor seriam: criar momentos em que os alunos conversam entre si indicando uma obra ao colega ou explicando porque não a indicam; Abrir espaço para a exposição e o compartilhamento das produções dos alunos, seus familiares ou pessoas da comunidade; Permitir ao aluno, nas atividades de leitura por prazer, que escolha a obra que deseja ler e evitar exercícios que objetivem medir sua capacidade interpretativa; Proporcionar aos alunos a participação em eventos ou encontros com autores/ilustradores (Lajolo, 2009). Entretanto, tais ações só são possíveis se a escola dispõe de infraestrutura física adequada e recursos humanos e financeiros para acolher o leitor em potencial e dar-lhe suporte e material necessários.

Convém que a escola privilegie a leitura que ocorre de forma interativa entre texto e sujeitos, pois esta evidencia não só a importância do texto, seus objetivos, contexto e intencionalidades, como também envolve o leitor, seus conhecimentos prévios, o conjunto de saberes que ele mobiliza no exercício da interpretação. Solé (1995, p.3) reforça que a leitura é “um processo de interação entre a escrita e o leitor, guiado pelos propósitos movidos por este”. O termo “processo” adotado pela autora corrobora a ideia de um “exercício” interpretativo, que adotamos baseados no fato de que o leitor competente, em sua busca por um sentido para o texto, mobiliza seus conhecimentos, faz inferências, lê, relê, antecipa hipóteses, relaciona o texto lido com suas vivências e com outras leituras.

Convém também que a escola contemple a multiplicidade de objetivos pelos quais se recorre à leitura e permita ao leitor que use de sua autonomia e criatividade na escolha do que lê, compreendendo que algumas leituras menos elaboradas fazem parte do processo de construção de uma identidade leitora.

Assim, nem toda a leitura é passível de exercícios interpretativos com fins pedagógicos, ou de análises a respeito da obra ou do autor; nem sempre o leitor precisa se preocupar com o entendimento absoluto do texto, buscando o significado de cada palavra que não conhece no dicionário. A leitura não precisa ser uma atividade enfadonha, conforme aponta Freire (2001, p.18), nem deve representar um desafio tão grande que faça com que o leitor se considere incapaz de alcançar, conforme recomenda Solé (1995).

As avaliações institucionais são importantes para apontar as deficiências do sistema educacional e subsidiar políticas públicas que garantam a democratização do acesso à educação. No entanto, elas podem também mascarar possíveis lacunas em contextos específicos da educação ao apresentar apenas a média obtida pelos alunos que dela participam. Outrossim, elas estabelecem os mesmos parâmetros mínimos a serem alcançados por alunos cuja oportunidade e o acesso aos recursos básicos são

extremamente desiguais, como demonstram os dados da educação no campo, apontados nesse estudo.

A educação do campo carece de projetos de leitura que privilegiem o protagonismo dos seus sujeitos, que os possibilite lutar pelos seus direitos em relação ao acesso a educação de qualidade, a informação e a oportunidades. No entanto, carece também de estrutura física, material atualizado, recursos humanos e tecnológicos, políticas e programas que incentivem o protagonismo do jovem do campo na produção de conhecimento.

## Referências

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BIFF, Vanessa Levati; MENTI, Magali de Moraes. O direito à leitura no Brasil. **Revista Cocar**, Pará, v. 12, n. 24, jul.-dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1955>>. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.741, de 29 de março de 2019**. Dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. Brasília, 2019. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm)>. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm)>. Acesso em: ago. 2020

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020a. 85 p. [recurso eletrônico]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89CNICO+-+CENSO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+B%C3%81SICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>>. Acesso em: 30 set 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório Brasil no PISA 2018**: Versão preliminar. [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2019. 154 p. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf)>. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico**: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica. [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2020b. 44 p. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2019/resumo\\_tecnico\\_ideb\\_2019\\_versao\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf)>. Acesso em: 30 de set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Panorama da Educação do Campo**. [recurso eletrônico. Brasília: INEP, 2007. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>>. Acesso em 18 de jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)>. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 20 de março de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13212-resolucao-7-de-20-de-marco-de-2009-pdf&category\\_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13212-resolucao-7-de-20-de-marco-de-2009-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: fev. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4067/406757012003.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001, 49 p.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15401>>. Acesso em: 24 out. 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo, set. 2020. Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>>. Acesso em: out. 2020.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006, 216 p.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional por uma educação do campo, 2002. Coleção por uma educação do campo, nº 4. 92p.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.

LAUREANO, Marisa Antúnes. **Professoras urbanas no campo, professora rural na cidade**: limites e possibilidades na construção de uma leitura de mundo para uma educação do povo. 2014. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2014.

LOIOLA, Léia de Melo. Breve histórico do termo competência. **Revista História do Ensino de Línguas no Brasil – HELB**. Distrito Federal, ano 7, n. 7, jan. 2013.

Disponível em:<

<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/212-breve-historico-do-termo-competencia>>. Acesso em: 24 out. 2020.

PESCADOR, Cristina Maria. **Educação e Tecnologias Digitais**: cartografia do letramento digital em uma escola do campo. 2016. 238 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOLÉ. Isabel Gallart. O prazer de ler. **Revista Lectura y Vida**. La Plata, ano 16, n. 3, 1995. Disponível

em:<<https://nova-escolaproducao.s3.amazonaws.com/3rR2x5aSCmKGvebP72BmcZGsf2Dvk7mdvvXhffy4vEvFzk3Rcr4Wh5FxrHFF/maura-visita-o-prazer-de-ler-isabel-sole.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

VEDOVATO, L. **Práticas de resistência**: educação e ensino de língua em escola de assentamento. 2017. 270 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2017.

Enviado em: 03/11/2020    Aprovado em: 01/08/2022