

A FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UMA BREVE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Iara Cardoso de Sá (SEDUC-MA)

iaracdesa@aluno.uespi.br

Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)

lucirenesilva@cchl.uespi.br

RESUMO

Neste artigo discute-se sobre os desafios da formação leitora e escritora na perspectiva do Letramento: uma breve análise linguística, em que, de acordo com Soares (2012, p.107) “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”. A relevância desse estudo reside numa proposta didática para mitigar os problemas de leitura e escrita. As principais referências são: Cagliari (1989), Kleiman (2002; 2013), Rojo (2012; 2019) e Soares (2012; 2020). Com base nos dados levantados, a amostra é constituída por 32 produções textuais de alunos do 8º ano, de uma escola da Educação do Campo, localizada em Codó-MA. Na sequência, os dados coletados passaram por um procedimento qualitativo e quantitativo com o objetivo de averiguar os percentuais de ocorrências e interpretações sobre eles, sobretudo, no tocante aos desafios da formação leitora e escritora dos discentes. Este estudo identificou que é a partir das práticas de letramento que o aluno manifesta a leitura e, que, faz-se necessário trabalhar em sala de aula textos condizentes com a realidade em que o estudante está inserido, viabilizando a participação e envolvimento do aluno, de maneira positiva. Nessa visão, o trabalho deve oportunizar aos alunos a apropriação da leitura e escrita na aula de língua materna.

Palavras-chave:

Escrita. Leitura. Letramento.

ABSTRACT

This article discusses the challenges of reader and writer training from the perspective of Literacy: a brief linguistic analysis, in which, according to Soares (2012, p.107) “literacy is the state or condition of those who engage in the numerous and varied social practices of reading and writing”. The relevance of this study lies in a didactic proposal to mitigate reading and writing problems. The main references are: Cagliari (1989), Kleiman (2002; 2013), Rojo (2012; 2019) and Soares (2012; 2020). Based on the data collected, the sample consists of 32 textual productions of 8th grade students, from a Rural Education school, located in Codó-MA. The collected data were then subjected to a qualitative and quantitative procedure with the aim of determining the percentages of occurrences and interpretations of them, especially with regard to the challenges of the students' reading and writing skills. This study identified that it is through literacy practices that students manifest their reading and that it is necessary to work in the classroom with texts that are consistent with the reality in which the student is inserted, enabling the student's participation and involvement in a positive way. In this view, the work should provide students with the opportunity to appropriate reading and writing in the mother tongue classroom.

Keywords:
Literacy. Reading. Writing.

1. Introdução

É perceptível que boa parte dos alunos chegam ao ensino fundamental, séries finais, com dificuldades em ler e escrever de forma eficaz. Todavia, há professores que não conseguem estimular os alunos para desenvolverem o pleno uso da leitura e da escrita. Observa-se um número cada vez maior de estudantes inaptos a ler, compreender e escrever textos de forma significativa. Logo, percebe-se que a escola não tem alcançado êxito em habilitar todos os alunos membros plenos da comunidade de leitores e escritores. Assim, é significativo que os alunos adquiram autonomia na produção do conhecimento, e, para isso, na visão de Lerner (Lerner, 2002, p. 18), “o necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos, permitindo, assim, “repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento” em que “interpretar e produzir textos” sejam direitos legítimos dos alunos.

Nesse viés, este estudo tem como objetivo destacar a importância de um letramento eficaz e produtivo. Para isso, observou-se o nível de letramento dos alunos do 8º ano utilizando um questionário, em que, através de respostas, os aprendizes indicaram suas práticas de letramentos baseados em sua cultura e vivências. Nessa perspectiva, Cagliari resalta que:

[...] leitura leva à aquisição da cultura, mas é a cultura que explica muito do que se lê, não apenas o significado literal de cada palavra de um texto. Uma pessoa que não conhece uma cultura tem dificuldade em ler textos produzidos por ela, mas, para adquirir os conhecimentos dessa cultura, quando possível, é interessante ler não só o que os outros disseram a respeito dela, mas o que ela mesma produziu. (Cagliari, 1989, p. 173)

Nesse sentido, verifica-se que as práticas de letramentos em que envolvem os aprendizes campestres são essenciais para que eles possam desempenhar de forma satisfatória suas práticas leitoras e escritoras. Nessa ótica, formula-se a seguinte pergunta norteadora: “Qual a importância das práticas de letramento no desenvolvimento da formação leitora e escritora dos alunos da Educação do Campo?”. Nessa conjuntura, é essencial que o docente articule junto ao discente as vantagens que rodeiam suas práticas de letramento, para assim, utilizar produções textuais próximas da realidade do aprendiz, utilizando o que o aluno já sabe, envolvendo-o, assim, nas práticas de leitura e escrita em sala de aula.

Este trabalho justifica-se pela importância de compreender que “a leitura é a realização do objeto da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido.

O objetivo da escrita é a leitura”. (Cagliari, 1989, p.149). Portanto, faz-se necessário que o aluno saiba interagir com o mundo letrado, seja da forma escrita ou falada, porém, que desenvolva habilidades críticas contextualizadas, levando em conta a sua realidade.

Nessa ótica, a escolha do tema apoia-se na importância de investigar quais as práticas de letramento que envolvem os estudantes de uma turma de 8º ano, com a finalidade de serem inseridas em seu cotidiano escolar, para assim, desenvolver condutas de leitura e escrita amparadas em referências bibliográficas relacionadas ao tema “a formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo na perspectiva do letramento: uma breve análise linguística”. Nesse ínterim, o trabalho encontra-se dividido em cinco tópicos.

O primeiro tópico trata-se da “Introdução”, em que relata a problemática, as hipóteses, os objetivos e os motivos que direcionaram a realização da pesquisa.

Com relação ao segundo tópico, é verificado sobre as “Concepções referenciais sobre a Educação do Campo e o ensino de língua materna”. Para o terceiro tópico, observa-se o eixo central da pesquisa, “Práticas de ensino de leitura e escrita em uma perspectiva de letramento”.

Já no quarto tópico “o letramento na formação leitora e escritora de alunos da Educação do Campo: um percurso metodológico” encontra-se caracterizado o procedimento metodológico utilizado no decurso da coleta de dados. No tópico 4.1 apresenta-se o “Perfil de letramento na formação leitora e escritora dos alunos da Educação do Campo”, expressando os resultados e discussão aos quais se relacionam à análise a que se chegou após todo o estudo.

Por fim, o tópico “Considerações finais” expressa as conclusões encontradas no decorrer da pesquisa.

Com a realização das análises, percebe-se que é a partir das práticas de letramento que o aluno desenvolve a leitura e escrita do texto, facilitando, o seu desenvolvimento, escrita e compreensão. Nesse aspecto, com o intuito de encontrar soluções para minimizar os desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo faz-se necessário trabalhar em sala de aula textos condizentes com a realidade em que o estudante está inserido, de modo a trazer do cotidiano do aluno aquilo que ele vivencia e isso se reflete de maneira positiva na vida escolar ou fora dela. Nesse panorama, o trabalho deve partir dessas ideias, para que seja possível diminuir interferências no desenvolvimento da leitura e escrita desses discentes, proporcionando a estes o empoderamento para superar os desafios das práticas leitoras e escritoras na

perspectiva do letramento para, dessa forma, alcançarem o desenvolvimento da aprendizagem nas aulas de língua materna.

2. Concepções referenciais sobre a Educação do Campo e o ensino de língua materna

É fundamental refletir que a proposta de Educação do Campo surge em contrapartida ao modelo tradicional de educação, haja vista que tem a finalidade de estabelecer um modelo particular de ensino para a população do campo. Dessa feita, verifica-se que é através de políticas públicas, pesquisas, redes de ensino, dentre outros fatores, que se estabelece um vínculo maior entre os produtores rurais e as escolas, buscando uma forma de ensino-aprendizagem condizente com os valores e práticas tradicionais do campo.

Daí, infere-se que a Educação do Campo se preocupa com a proximidade dos educandos e da sua comunidade e assim, projeta uma proposta de ensino condizente, como destaca Ribeiro:

[...] as lutas dos movimentos sociais populares [buscam] por uma Educação do Campo [que] tem como alicerce o Movimento Camponês e como justificativa a necessidade de uma formação humana articulada a vida, trabalho, a cultura e aos saberes das práticas sociais. Como analisado os processos históricos, a valorização do homem do campo por dado pouca importância ao campo, mas foi através de lutas que se consegue a garantia de documentos próprios para a Educação do Campo e através de leis e regulamento que pode servir de referência na educação brasileira atualmente pelos diferentes contextos que são vivenciados e o sistema vai se recompondo com novas maneiras de se pensar a educação. (Ribeiro, 2013, p. 126)

Portanto, a Educação do Campo deve ser atualizada sempre, mas que não se perca os valores e a própria identidade do camponês. Por isso, dentro desse contexto de ensino deve-se trabalhar com as diversas situações do cotidiano, com o pressuposto de que deve ser preservada o conhecimento e uma vida de qualidade, em suas diversas dimensões. Assim, faz-se necessário a preservação e valorização da cultura do homem do campo, para que o estudante perceba na escola um espaço agregador de saberes e não de constrangimento e discriminalização da sua origem e modo de viver.

Contudo, tratando-se do cenário brasileiro observa-se que as variantes linguísticas são muitas, considerando que há vários “Brasis” dentro do Brasil e que a proposta da BNCC se soma aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Esse conceito de educação integral vem expresso na LDB, como transcrito abaixo.

[...]a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p14)

Assim sendo, o documento alerta, seguindo o artigo 26 da LDB que a BNCC deve ser complementada localmente por uma parte diversificada, “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 2017, p. 9).

Dessa maneira, considerando que a Educação do Campo é uma modalidade de ensino que ocorre em espaços rurais e é voltada para populações identificadas como agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros e quebradeiras de coco, toda a linguagem internalizada deve ser enriquecida dentro do ambiente escolar, pois é um espaço de políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção de condições de existência social. Assim, cabe à Educação do Campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes.

3. Práticas de ensino de leitura e escrita em uma perspectiva de letramento

Ao considerar o ensino de leitura e escrita no âmbito escolar, faz-se necessário refletir sobre as práticas de letramentos que envolvem os aprendizes campestres, nas letras de acordo com (Câmara Jr., 2019, p. 38) “a língua escrita é uma transposição para outra substância de uma língua primordialmente criada com a substância dos sons vocais”, ou seja, conforme constata (Câmara Jr., *apud* Jahobson, 1967, p. 113), “só depois de dominar a fala é que se pode aprender a ler e escrever”.

Dessa forma, é perceptível encontrar alunos que não participam com empenho do desenvolvimento de aprendizado da leitura e escrita, e, muitas vezes quando a fazem, não demonstram interesse, produzem-na apenas por insistência do docente, isto acontece porque não acham interessante o que a escola propõe.

Logo, é estimulador que o professor faça um levantamento junto à turma para saber de suas preferências, assim como é de fundamental importância conhecer as características presentes em sua comunidade, cultura, linguagem dos seus alunos, incluindo questões específicas sobre o que representa a leitura e a escrita para os aprendizes, quais suas respectivas finalidades e contribuições para suas vidas, quando e o que devem escrever, con-

forme Cagliari (1989, p. 102), “não basta saber escrever, para escrever. É preciso ter uma motivação para isso”.

Dessa maneira, o docente aproxima os discentes das aulas, os alunos sentem-se privilegiados ao serem ouvidos, em participar dos planejamentos das atividades escolares, percebem-se inseridos no contexto e, por conseguinte, valorizados. Para Cagliari (1989, p. 102), “ninguém escreve, ou lê sem motivo, sem motivação”. É justamente por isso que, em certas culturas, o uso da escrita se apresenta como algo secundário e dispensável mesmo e, em outras, como absolutamente imprescindível. Nesse sentido, levando em consideração que a educação passou por transformações nos últimos anos, o que, na reflexão de Kleiman:

[...] no ensino tradicional, o objeto de ensino é o alfabeto, que permite a formação de palavras e de frases, não o texto em funcionamento na sociedade. Contrariamente ao ensino tradicional, o foco no ensino da prática social está no texto e seus sentidos, pois se entende que, sem contextos sociais a serem levados em conta, sem funções sociais para os textos, sem atividades inseridas em situações comunicativas, a aprendizagem da escrita torna-se inviável para os grupos de tradição oral. (Kleiman, 2002, p. 101)

Corroborar-se com o excerto acima, sobre a necessidade de o docente focar seus ensinamentos no contexto do aluno, em suas práticas sociais, haja vista que o centro de sua prática escolar é o aprendiz, devendo-se proporcionar a este um ensino–aprendizagem relevante e eficiente.

Nesse viés, por considerar o tema principal deste estudo, os desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo na perspectiva do letramento na ótica da linguística e tomando-se por base a concepção de teóricos como Cagliari (1989), Kleiman (2002; 2013), Rojo (2012) e Soares (2012; 2020) entre outros, verifica-se, desse modo, segundo (Marcuschi, 2004), que a capacidade para compreender um texto oral ou escrito não é hereditária nem tampouco espontânea, trata-se de uma ação coletiva e social.

Diante do exposto, levando em consideração que, algumas práticas de ensino relacionadas à leitura e escrita é considerada retrógrada e ineficaz, por não desenvolverem senão a mecanização do conhecimento, separando a leitura e escrita das práticas de letramento, o aluno associa essas práticas como obrigatória, considerando-as chatas e maçantes. Daí a necessidade de refletir: “os alunos sabem o que leem e escrevem?” ou “apenas copiam, respondem literalmente questionários como está escrito no texto?”. Por isso, percebe-se em pleno século XXI que muitos alunos, apesar de frequentarem a escola não conseguem ler e escrever com algum grau de letramento.

Dessa maneira, é significativa a compreensão de que o acesso à informação, seja ela através de livros, plataformas *on-line*, jornais televisivos

ou via internet é de fácil conexão a todos que convivem em sociedade, pois o mundo letrado que nos rodeia, e que cabe a escola e ao docente mediar, para que as informações cheguem ao discente de forma eficiente, estimulando-os a compreenderem o que são realmente fatos e o que são *fakes*.

Somente assim, haverá a democratização da informação e um controle delas, para que o estudante obtenha progressos em termos de escolarização e letramentos. Embora isso continue sendo um desafio para as práticas leitoras e escritoras, sobretudo para os alunos da Educação do Campo que, por não viverem diretamente na cidade podendo estes terem menos acesso às informações verdadeiras, por exemplo, diferentemente daqueles que vivem na cidade, que têm acesso imediato através das redes sociais ou por outros meios, tornando isso mais significativo e contumaz. Portanto, isso deve ser estimulado na escola, para que haja sucesso na vida escolar, especialmente entre os alunos da Educação do Campo.

4. O letramento na formação leitora e escritora de alunos da educação do campo: um percurso metodológico

Ao considerar a importância do letramento para os desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo, corrobora-se com o pensamento de (Soares, 2020, p. 24) segundo a qual “a escrita surgiu, pois, como uma tecnologia que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder as práticas sociais, econômicas e culturais”. Ela acrescenta que esta deve considerar as práticas de letramento em que o aluno esteja envolvido com vistas a formar na escola alunos-cidadãos, críticos e não importando a esfera social condizente a cada um.

Nesse contexto, foram realizadas atividades de leitura e interpretação e desenvolvimento de produções textuais escritas pelos estudantes campestres de uma turma do 8º ano (séries finais do ensino fundamental) de uma escola pública localizada no município de Codó-MA, para coleta de dados e análises. Desse modo, trabalhou-se um texto reflexivo na estrutura de um poema sobre um tema bastante atual e condizente com os interesses dos alunos intitulado “Ter um amigo”, de Isabel Cristina Soares, como se verifica na figura nº 1, abaixo.

Figura 1: Modelo de atividade aplicada.

Escola Municipal _____
Codó (MA), _____ de março de 2025
Aluno(a): _____ Série: _____ ano - Vespertino
Professora: Iara Cardoso de Sá

Atividade de Língua Portuguesa

• Leia o poema a seguir para responder às questões propostas.

TER UM AMIGO

CORAÇÃO FICA EM FESTA
ACONCHEGADO NUM ABRIGO
É ASSIM QUE ACONTECE
QUANDO SE ABRAÇA UM AMIGO!
É FELICIDADE NO ENCONTRO,
SINCERIDADE QUE SE TOCA,
É O AMOR DE UMA AMIZADE
QUE FOI NADA SE TROCA!

(Adapt. Christian Bentes)

01. Qual o tema do poema? Explique com suas palavras a importância desse tema para você.

02. Segundo o poema, quando se abraça um amigo, o coração fica:

A) Em festa.
B) Triste.
C) Em festa.
D) Doente.

03. Para você, que sentimento é transmitido pela imagem abaixo? Escreva um pequeno texto.



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2025).

Desse modo, a referida atividade foi aplicada em quatro etapas: No primeiro momento, os aprendizes desenvolveram uma leitura individual e silenciosa. No segundo momento, foi solicitado para a turma que explicassem o tema do texto, inserindo-os numa calorosa discussão sobre o significado de ter um amigo, traçando um paralelo com as amizades da internet, como nos exemplos de amigos *on-line* em Instagram, *Facebook* entre outros, levando-os a refletir sobre o tema. Para o terceiro momento, foi requisitado que os discentes respondessem a atividade individualmente, seguido de autocorreção com a intervenção da professora. Por fim, no quarto momento, as atividades foram recolhidas pela docente para análise individual, observando os critérios de leitura, compreensão e escrita textual e, em seguida, foram devolvidos aos alunos após correção, para uma reescrita orientada.

Dessa maneira, a docente conduziu o aprendiz para a compreensão em desenvolver a reescrita da produção textual fazendo-o entender que a linguagem é uma forma de interação, reportando-se ao pensamento de (Kock; Elias, 2016, p. 18) “é o princípio interacional que rege o uso da linguagem, oralmente ou por escrito. Isso porque falamos ou escrevemos sempre para alguém (ainda que esse alguém sejamos nós mesmos) e não o fazemos à toa, ou de qualquer modo”. Constata-se nessa afirmação que, ao produzir um texto oral ou escrito, o indivíduo sempre quer alguma coisa, trata-se do “princípio de intencionalidade, que pode ser, por exemplo, anunciar, informar, sugerir, pedir, ordenar, desabafar, argumentar, etc., e esperamos

que o outro nos dê atenção e reaja ao que propomos, princípio da aceitabilidade” (Kock; Elias, 2016, p. 18).

Nesse aspecto, deve-se fazer o aluno refletir sobre estes princípios, para que ele possa fazer o uso da língua através da escrita. Por isso, é fundamental a valorização da prática de letramento do discente, em que se considera indispensável que mediador/docente transmita confiança no momento de construir o texto junto com o aprendiz para que ele possa escrever suas produções textuais com segurança e satisfação.

Nesse ínterim, os dados selecionados para estruturar essa pesquisa foram analisados, no percurso do período letivo, em sala de aula, e submetidos à análise quantitativa e qualitativa, compreendendo a primeira etapa (i) leitura textual individual e silenciosa; (ii) discussão da leitura e compreensão textual de forma coletiva; (iii) atividade individual interpretativa seguida de autocorreção e produção textual de escrita espontânea, por fim, (iv) correção da produção textual através de escrita espontânea pela mediadora/professora, seguida de reescrita após orientação deste.

Com relação à segunda etapa, foi aplicado um questionário como instrumento de coleta de dados, em que se buscou contemplar as práticas de letramento nas quais os alunos estão inseridos.

Destarte, após esse procedimento, as informações obtidas foram apresentadas em quadros e gráficos de barras, buscando-se esclarecer detalhadamente os progressos adquiridos nas aulas de língua materna com relação aos desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo na perspectiva do letramento, a partir do embasamento teórico adotado.

Para finalizar, os textos dos alunos que participaram dessa pesquisa piloto tiveram uma letra correspondente, a fim de manter o sigilo e a ética na pesquisa, configurando-se em aluno A, aluno B, aluno C e assim por diante.

4.1. Perfil de letramento na formação leitora e escritora dos alunos da Educação do Campo

É significativo ressaltar que os novos estudos do letramento definem eventos de letramento como “qualquer ocasião em que um fragmento de uma escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (Rojo, 2019, p. 18). Nessa conjuntura, os alunos da Educação do Campo apresentam em suas atividades de letramento ações que envolvem a formação leitora e escritora, despertando assim, interesse por parte dos discentes em suas práticas escolares.

Dessa maneira, os aprendizes campestres desenvolvem um perfil de letramento satisfatório no sentido de compreender que “a leitura é a realização do objeto da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. O objetivo da escrita, é a leitura”. (Cagliari, 1989, p. 149).

Nessa ótica, para a verificação do perfil de letramento na formação leitora e escritora dos alunos da Educação do Campo, as atividades realizadas apresentam descrição, classificação e tabulação das ocorrências da análise acerca da leitura, compreensão textual e (re)escrita textual sobre o texto “Ter um amigo”, de Isabel Cristina Soares, e encontram-se organizadas em quadros e gráficos, considerando as atividades realizadas ao longo de 3 (três) aulas de língua portuguesa.

Assim, no primeiro momento, fazendo parte do itinerário da aplicação da atividade-piloto, discorreu-se: (i) leitura textual individual e silenciosa e, após, (ii) discussão da leitura e compreensão textual de forma coletiva. Já para o segundo momento, (iii) prática da atividade individual interpretativa seguida de autocorreção e escrita de produção textual espontânea, como exemplificado no quadro nº1 em que apresenta a participação dos alunos e das alunas no processo da pesquisa, revelando um maior envolvimento do gênero masculino na realização das 32 (trinta e duas) atividades.

Em função disso, a maior parte dos dados coletados foram extraídos das atividades dos aprendizes do gênero masculino da Educação do Campo, que realizaram 06 (seis) atividades a mais que as de gênero feminino. Por fim, o momento (iv), tratou-se da correção pela professora das atividades de produção textual através de escrita espontânea, seguida de reescrita após orientação da docente.

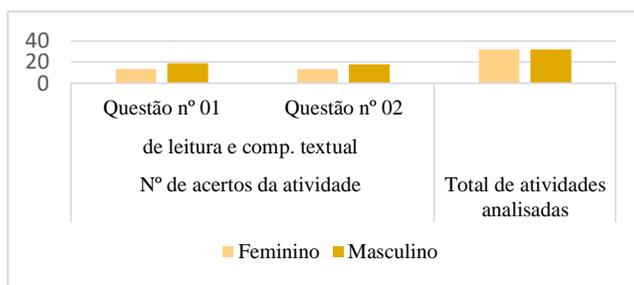
Quadro 1: Nº de acertos da ativ. de leitura e comp. textual por gênero feminino e masculino

	Nº de acertos da atividade de leitura e comp. textual		Total de atividades analisadas
	Questão nº 01	Questão nº 02	
Feminino	13	13	32
Masculino	19	18	32

Fonte: Banco de dados da Pesquisa Piloto (2025).

Entre as 32 atividades, 13 (treze) pertencem às alunas e 19 (dezenove) aos alunos. Percebe-se um empate entre ambos os gêneros no número de acertos referente à questão nº 01. Com relação à questão nº 2, há uma quantidade maior acertos pelo gênero feminino. As diferenças entre os resultados de ambos os gêneros ficam mais óbvias quando se observa o gráfico nº 1, que reproduz as informações contidas no quadro acima, de forma mais esclarecedora.

Gráfico 1: N° de acertos da atividade de leitura e compreensão textual.

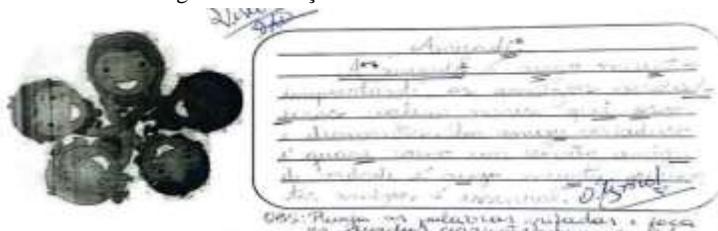


Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2025).

Nessa perspectiva, deve-se observar no gráfico acima que há um acríve da coluna pertencente ao gênero masculino, haja vista haver uma quantidade maior de alunos em relação às alunas. No entanto, para a questão nº 2, as aprendizes do gênero feminino alcançaram um êxito de 100 % de acertos, enquanto que os aprendizes do sexo masculino obtiveram uma diminuição de um aprendiz que não acertou a questão.

Outrossim, na questão nº 3 da atividade, que tem como proposta a produção um pequeno texto espontâneo, verificou-se que os alunos apresentam algumas facilidades no momento de redigir o texto, constatando-se que as práticas de letramento podem estar influenciando em resultados significativos na leitura e compreensão e escrita do aprendiz da Educação do Campo, visto que, nos textos escritos destes alunos, surgem palavras presentes no seu repertório de vida e aprimorado no ambiente escolar, resultando numa escrita mais eficiente, como observado em uma questão de produção textual, como se verifica na figura nº 02, a seguir.

Figura 2: Produção escrita do aluno A.



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2025).

Observa-se na figura nº 2 algumas palavras escritas pelo discente contendo desvios ortográficos. Isto posto, levando em consideração a importância do letramento em que o aluno está envolvido e que este deve ser considerado como prioridade para o desenvolvimento da aprendizagem do aprendiz, faz-se necessário refletir a postura da escola em priorizar a escrita formal ao

ensinar o aluno a ‘escrever sem erros ortográficos’ e somando-se a postura do desconhecimento da realidade linguística do aprendiz campestre, obtêm-se um resultado incoerente com o esperado, em que “pode-se entender melhor porque a escola custa tanto a ensinar, e o aluno sofre tanto para aprender”, nas palavras de (Cagliari, 1989, p.123). Assim, reportando-se ao pensamento de Cagliari:

[...] o controle das formas ortográficas é conveniente para fazer avaliações de massa nas classes, mas um desastre para ensinar alguém a escrever o que pensa. O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. Além disso, o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta. (Cagliari, 1989, p. 124)

Corroborando as palavras do autor no excerto acima, entende-se que é necessário que o aluno desenvolva sua escrita sem preocupação com os erros ortográficos, possibilitando assim, a capacidade do aprendiz em escrever, posteriormente, obter orientações da docente e, conseqüentemente, se auto-corriger com relação à ortografia.

Diante do exposto, é importante considerar que o processo de reescrita é necessário ao refletir a influência da oralidade presente na escrita textual do aprendiz campestre. Nessa perspectiva, com o intuito de diminuir as ocorrências da oralidade na escrita dos textos, e após o levantamento dos dados, verifica-se a necessidade de trabalhar com a retextualização, conforme preconiza (MARCUSCHI, 2010), observando a influência das práticas de letramento, nos textos, de maneira positiva, como analisado em uma atividade de reescrita textual, realizada no dia 08 de abril de 2025, como se observa, na figura nº 03, abaixo.

Figura nº 03 – Produção Reescrita do aluno A.



Fonte: Banco de dados da pesquisa piloto (2025).

Logo, ao considerar o processo de retextualização, observa-se um resultado positivo diante da prática de reescrita textual, como verificado acima, o aluno da Educação do Campo passa a adquirir habilidades para escrever de acordo com a escrita formal cobrada no ambiente escolar, contribuindo assim, para um melhor desenvolvimento para sua formação leitora e escritora. Sendo assim, o aluno estará preparado para utilizar suas práticas de

letramentos associadas ao processo de ensino-aprendizagem necessários aos seus desafios escolares e crescimento pessoal.

Nesse aspecto, em outra análise referente aos desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo na perspectiva do letramento, ponderou-se na segunda etapa, sobre o instrumento de coleta de dados: um questionário fechado, com vistas a detectar as práticas de letramento, como apresentado no quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Questionário sobre práticas de letramento, leitura e escrita.

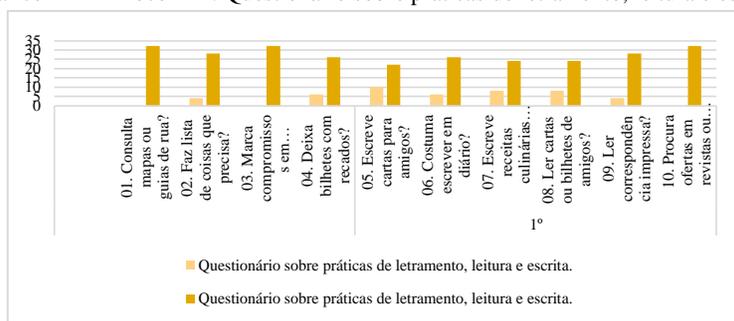
BL	<u>ATIVIDADE</u>	() SIM – Realiza as atividades	() NÃO – Realiza as atividades
1º	01. Consulta mapas ou guias de rua?		
	02. Faz lista de coisas que precisa?		
	03. Marca compromissos em agenda de papel?		
	04. Deixa bilhetes com recados?		
	05. Escreve cartas para amigos?		
	06. Costuma escrever em diário?		
	07. Escreve receitas culinárias em cadernos?		
	08. Ler cartas ou bilhetes de amigos?		
	09. Ler correspondência impressa?		
	10. Procura ofertas em revistas ou <i>sites</i> específicos?		
2º	01. Passa e-mails?		
	02. Conversa por escrito via whatsapp?		
	03. Conversa por áudio via whatsapp?		
	04. Possui redes sociais?		
	05. Tem celular próprio?		
	06. Não tem celular próprio?		
	07. Usa o celular de algum familiar?		
	08. Participa de leituras, orações ou cânticos nas missas ou cultos?		
	09. Tem o hábito de realizar pesquisas escola-		

res na internet?		
------------------	--	--

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2025).

Encontram-se no quadro nº 2 acima, o modelo de questionário aplicado aos 32 alunos da turma pesquisada (8º ano) com a intenção de obter respostas positivas ou negativas referentes às suas práticas de letramento, leitura e escrita. Nesse sentido, o quadro está apresentado em blocos para um melhor entendimento e seus resultados são facilmente compreendidos através da análise de gráficos, haja vista que reproduzem as informações contidas no quadro nº 2, de forma mais esclarecedora. Portanto, as informações contidas no gráfico nº 02, abaixo, apresentam as respostas dos discentes presentes no bloco 01 do questionário.

Gráfico nº 2 – Bloco nº 1: Questionário sobre práticas de letramento, leitura e escrita.



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2025).

Isto posto, verifica-se que as perguntas presentes no bloco nº 01 precisam que o aprendiz campestre tenha um entendimento maior, fato este não permitido através de uma leitura rápida. É muito interessante destacar que os 32 alunos não sabiam o que é um guia de rua e também não utilizam mapas. Logo, essas informações são importantes para estimular o docente a utilizar mapas e guias de ruas em suas aulas, porque serve para mostrar a importância do letramento para a vida e para o enriquecimento das aulas.

Todavia, apenas 04 aprendizes entre os 32 alunos fazem lista escrita para algo que precisam; já para as questões nº 03 e 10 nenhum dos alunos relataram a necessidade de marcar compromissos em agenda e/ou procuram ofertas em revistas ou *sites* específicos. No entanto, para as questões nº 04 e 06, apenas 06 alunos relataram que costumam deixar bilhetes com recados e escrevem em diários, sendo que 26 discentes não praticam essas ações.

Outrossim, entre os 32 aprendizes, apenas 10 discentes escrevem cartas para amigos; no entanto, para as questões nº 07 e 08 apenas 08 alunos escrevem receitas culinárias em cadernos e leem cartas ou bilhetes de amigos quando as recebem. Nesse aspecto, com relação à questão de nº 9, apenas 04

discentes costumam ler correspondências impressas, isso ocorre apenas quando recebem contas de água ou energia, considerando que estes ficam em casa na maior parte do tempo cuidando dos irmãos menores, porém, 28 aprendizes afirmam não ter contato algum com as correspondências impressas.

Com relação ao 2º bloco do quadro nº 2, acima, através das respostas do questionário chegou-se as seguintes conclusões, a respeito das 09 questões correspondentes ao referido bloco, como exposto no gráfico nº 3.

Gráfico nº 3 – Bloco nº 2: Questionário sobre práticas de letramento, leitura e escrita.



Fonte: Banco de dados da pesquisa piloto (2025).

Pelos resultados obtidos no questionário referente ao bloco nº 2 e representado no gráfico nº 3 acima, as respostas dos aprendizes campestres para o referido bloco foram satisfatórias, de acordo com o percentual significativo de discentes que realizam as atividades. Porém, para a prática de passar *e-mails* ainda são poucos os alunos que a fazem, apenas 02 aprendizes entre os 32 alunos responderam ter essa habilidade, fato este ocasionado possivelmente pelas características do gênero que é algo mais formal e pela idade dos estudantes.

No entanto, para as perguntas referente ao uso do whatsapp seja dialogando por escrito ou através de áudio, todos os alunos da pesquisa responderam que realizam essa atividade. No entanto, entre os 32 discentes campestres, 28 responderam positivamente com relação a possuir redes sociais e apenas 10 aprendizes possuem celulares próprios, haja vista que deve-se considerar o baixo poder aquisitivo das famílias campestres. Logo, 22 entre os 32 alunos, além de não possuírem celulares próprios, quando querem utilizá-los usam de algum familiar. Contudo, todos os aprendizes da turma têm o hábito de realizarem pesquisas escolares em celulares. Por fim, 20 discentes afirmam participarem de leituras, orações ou cânticos nas missas ou cultos. Isso prova que o letramento quer escolar quer social contribuem de forma contumaz para o crescimento pessoal do educando.

Nessa perspectiva, infere-se que as práticas de letramento social, com significados multissemióticos, devem estar presentes, sobretudo, para o de-

envolvimento do aprendizado do aluno do campo, considerando que já não basta apenas a leitura do texto verbal escrito, é preciso relacioná-lo com signos de outras modalidades de linguagem, levando em consideração que a maioria dos itens se faz necessário a utilização de celulares, o que torna mais atrativo para os jovens.

Isto posto, com relação aos estudos verificados, observa-se que as práticas de letramento no desenvolvimento da leitura e produção de textos são proficientes e influenciam na formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo, enriquecendo assim, a cidadania do homem campestre. Todavia, ainda é considerado um desafio para o aluno da Educação do Campo as práticas leitoras e escritoras, fazendo-se necessário que o docente busque agregar as experiências de vida dos aprendizes ao ambiente escolar, refletindo assim, em aulas mais prazerosas e significativas em que o aluno possa se desenvolver ao longo da sua vida escolar e tornar-se indivíduos reflexivos e atuantes em sua comunidade!

5. Considerações finais

No estudo deste artigo, destacou-se a significância do letramento para o discente campestre no que se refere aos desafios de sua formação leitora e escritora, devendo ser esta prática mais implementada a cada dia, pois existem aspectos culturais e de vivência envolvidos e extremamente necessários para o aluno como aprendiz e praticante de língua materna.

Nessa visão, através das atividades de leitura, compreensão textual e produção de textos, seguidas da aplicação do questionário e sua respectiva análise, obteve-se resultados consideráveis e pontuais para o trabalho, respondendo positivamente à questão norteadora dessa pesquisa, que consiste em adquirir explicações para qual a importância das práticas de letramento no desenvolvimento da formação leitora e escritora dos alunos da Educação do Campo. Assim sendo, obtêm-se como resposta que os alunos campestres envolvidos são extremamente letrados, embora não possuam uma “alfabetização significativa”, ou seja, ainda leem e escrevem com dificuldades, mas convivem em sociedade, participam efetivamente em eventos de letramento e são críticos em quesitos comuns a seu cotidiano.

Logo, é perceptível, nesse estudo, que o convívio dos alunos campestres com materiais que instigam a leitura e a escrita ainda é parco como, por exemplo, livros, bíblias, diários, enciclopédias e computadores. Nesse contexto, cabe à escola instigar as práticas de letramento que o aluno está inserido, ou seja, é fundamental utilizar em sala de aula textos condizentes com sua realidade, para assim, ajudar no desenvolvimento da leitura e escrita do

aprendiz, facilitando assim, o seu aprendizado no que se refere as práticas leitoras e escritoras durante as aulas de língua materna.

Por fim, é importante que a escola estimule o aluno como ser protagonista, haja vista que o discente possui em seu histórico de vida uma enorme riqueza e que, muitas vezes, não deixa transparecer por falta de oportunidade. Nesse sentido, é papel da escola incentivar os letramentos quer escolar ou social em que o aluno esteja inserido, proporcionando assim, seu crescimento pessoal, tornando-o cidadão capaz de refletir e criticar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base de Educação. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 05/02/2019. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília-DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

CAGLIARI, Luís Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

KLEIMAN, Angela. *Revista da FAFCD*, nº 06, 2002.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas-SP: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore G.; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

LERNER, Delia. *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário*, Porto Alegre, Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura, texto e hipertexto. In: ____; XAVIER, A.C. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Marlene. *Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência*. 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____; _____. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. *Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.