

Jane Cristina Beltramini Berto  
Secretaria de Estado da Educação do Paraná

## **“O PATU É PETU”: AS ARMADILHAS DA LEITURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO\***

### **1 Introdução**

A reflexão que pretendemos nesse artigo parte principalmente de uma atitude de questionamento diante do atual quadro de crise da leitura em nosso país, principalmente no que se refere ao papel da escola enquanto instância da qual se espera a formação de leitores. Partindo dessa realidade, o olhar ora instaurado avança sobre um novo viés, o das práticas pedagógicas desenvolvidas nas chamadas Escolas do Campo, anteriormente denominadas rurais.

Esse repensar sobre a modalidade de Escolas do Campo, prevista no Plano Estadual de Educação-PEE do Estado do Paraná<sup>1</sup>, em fase de consolidação, amplia-se na medida em que o documento prevê uma perspectiva diferenciada para o ensino ministrado nessas instituições de modo a atender a especificidade de populações itinerantes, tais como, pequenos produtores rurais, acampados e assentados, ilhéus e ribeirinhos.

Essa ação respalda-se em dados obtidos por meio pesquisas realizadas em todo o território brasileiro, no setor educacional, alguns deles, reproduzidos inclusive em documentos editados e divulgados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, que citados por Campos (2003, p.30) apontam para:

aproximadamente 300 mil famílias assentadas em 2.000 assentamentos, 100 mil acampadas em todo país, 1.800 escolas de Ensino Fundamental, 3.900 professores de Ensino Fundamental, 160 mil estudantes, 30 mil jovens e adultos envolvidos em programas de alfabetização, com quem trabalham 3 mil professores-alfabetizadores e 250 educadores do projeto *Ciranda Infantil*, desenvolvido para crianças com idade inferior a 6 anos. (CD-Rom: MST, 2002).

Por isso, enquanto tema de pesquisa de Mestrado<sup>2</sup>, realizamos um estudo de caso que se ateve em verificar o processo de ensino-aprendizagem de língua materna em uma escola pública, situada no extremo noroeste do Paraná, mais

---

\* Dedicamos esse texto, humildemente, ao Prof. João Wanderley Geraldi, que nos encorajou a tornar públicas essas nossas singelas reflexões sobre histórias e experiências tão profundas.

<sup>1</sup> As discussões sobre esse documento encontram-se disponíveis no endereço <<http://www.seed.pr.gov.br>>.

<sup>2</sup> Pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá, cuja versão completa encontra-se disponível em <[http://www.ple.uem.br/defesas/def\\_jane\\_berto.htm](http://www.ple.uem.br/defesas/def_jane_berto.htm)>

especificamente em meio a um acampamento do MST, buscando compreender como se dava o ensino de língua materna junto a essas populações, bem como a postura e as práticas pedagógicas do professor, considerado urbano<sup>3</sup>, diante da proposta da escola. Essa proposta diferenciada para os povos do campo visa atender a sua especificidade, implementada por meio de práticas voltadas a valorização do sujeito do campo, ao cultivo da terra, a memória e a história de lutas do próprio povo e do movimento.

Nesse âmbito, a reflexão ora proposta situa-se no contexto mais amplo da pesquisa já mencionada e focaliza, especificamente, uma cena a que presenciamos no processo de observação e coleta de registros da referida investigação.

A partir da análise da situação por nós observada, objetivamos delinear os elementos que, naquela situação específica, caracterizavam e determinavam o processo de formação de leitores junto a crianças em idade pré-escolar. Pretendemos destacar de que forma a ideologia dominante determina tais práticas até mesmo em um ambiente supostamente contra-ideológico.

## **2 Leitura crítica: concepções e encaminhamentos**

Muito se reclama e se discute no ambiente escolar e nos espaços universitários sobre os problemas que envolvem o leitor e o processo de leitura em meio às práticas escolares. Essas discussões envolvem tanto a formação do gosto ou do hábito da leitura quanto a necessidade de uma postura crítica por parte do leitor em relação ao objeto lido. Em meio a tudo isso, situa-se o professor, sobre quem a sociedade deposita a responsabilidade pela formação do leitor.

Ao mesmo tempo, as iniciativas escolares, geralmente fruto de determinações nem sempre bem planejadas oriundas de instancias burocráticas ou proposições de instituições alheias à prática educativa acabam por não alcançar o resultado almejado. Isso nos remete ao dizer de Silva (1993, p.21) “Não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas”.

Nessa perspectiva, é preciso ainda levar em conta o compromisso da escola com a formação da cidadania, conforme postulam os teóricos da educação progressista. Desse cidadão espera-se não apenas a adaptação ou acomodação aos padrões ditados pela sociedade capitalista, mas o seu engajamento na construção de um processo de superação das desigualdades e injustiças deste modo de produção. Por assim ser, a criticidade é o elemento primordial no processo de formação de leitores, conforme postula Silva (2002, p.26): “pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de

---

<sup>3</sup> A designação “professor urbano” refere-se aos professores comprometidos com as práticas pedagógicas das escolas urbanas.

escravização às idéias refletidas pelo texto”. Entendemos que todo processo de formação do leitor passa necessariamente pelo desenvolvimento de sua capacidade de leitura ancorado em uma prática pedagógica crítica por parte do professor.

Esse processo tem sido historicamente negado a essas populações por influência das tendências neoliberais na educação e pelas práticas pedagógicas autoritárias impostas pelas elites e consolidadas pelos livros didáticos.

No ambiente escolar, proliferam iniciativas e projetos que visam a formação do leitor, todavia, parece faltar a esses projetos o engajamento político sem o qual não há a formação do leitor crítico. Prevalecem, dessa forma, as concepções desencontradas de professores e equipes pedagógicas que apesar do esforço, contribuem muito mais para a alienação do que para o desenvolvimento da criticidade, elemento necessário ao exercício da cidadania, pois “as competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelos estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos” (SILVA, 2002, p. 27).

Portanto, a formação do leitor/cidadão crítico é, ao mesmo tempo, compromisso e necessidade da escola pública em função de seu papel enquanto instância transformadora das relações sociais e, local de passagem obrigatória para todos aqueles que almejam a superação de sua condição de dominados. Todavia, o desafio que se impõe aos educadores é a construção de práticas pedagógicas que efetivamente contribuam para essa transformação e, conseqüentemente, reverta o famigerado quadro de crise da leitura escolar. Para tanto, devem ser considerados alguns aspectos, como postula Orlandi (1993, p.8):

- . o de que a leitura faz parte da instauração do (s ) sentido(s);
- . o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- . o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura.

Assim, não há como admitir que em ambiente escolar, o aluno seja alvo de práticas de leitura que veiculem uma única possibilidade de sentido. Esta, geralmente, reproduzida pelo professor e imposta pelo livro didático, seja aquele adotado em uma determinada série/escola ou o conjunto das formações ideológicas e discursivas que atravessam o sujeito-professor, geralmente, decorrentes de sua formação escolar e profissional. Práticas dessa natureza, não forma cidadãos, contribuem somente para a manutenção dos processos de silenciamento e alienação.

### **3 Um olhar sobre a realidade da pesquisa**

Diante de tais reflexões, passaremos a relatar a experiência por nós vivenciada durante o trajeto de pesquisa em uma escola emergencial, bem como os fatos que geraram a autorização e manutenção de escolas públicas situadas em um dos assentamentos do MST.

O movimento originado por frentes de trabalhadores que visavam a ocupação de terras no noroeste do Estado do Paraná, não foi um movimento único. Durante mais de vinte anos, após a desapropriação de terras para construção da Barragem de Itaipu e conseqüentemente a migração de famílias excedentes de outros assentamentos no Sul do Estado, e ainda, amparadas pela Pastoral da Terra, o Movimento Sem Terra ganhou campo. Parte dessas famílias vindas de outras regiões migraram para o município Querência do Norte, localizado no extremo noroeste do Paraná.

Após a chegada das frentes de trabalhadores ao município, as escolas urbanas ali existentes passaram a atender de forma precária as crianças oriundas dessas famílias. Além do aumento do número de alunos de forma repentina, e ainda, pela distância das terras que ocuparam em relação à escola, surgiram escolinhas, a princípio sem o conhecimento do estado/município que passaram a funcionar com professores leigos do próprio movimento. Com o tempo e a precariedade do local, instauraram-se escolas emergenciais<sup>4</sup> para atendimento a essa população. Dessa forma, a prefeitura cedia um ou outro professor para que ministrasse as aulas. Porém, com o fluxo crescente de famílias, o número de professores e escolas já não eram suficientes. Assim, muitas outras escolas emergenciais surgiram naquela região, estas tinham como nome o grupo a que atendiam: Castro, Capanema, entre outros.

Com o passar do tempo, as lideranças do movimento e os pais de alunos organizados reivindicaram junto à prefeitura e ao Estado a construção de escolas públicas, fato que propiciou o surgimento da Escola Municipal Chico Mendes para atendimento 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries e, posteriormente, a Escola Estadual Centrão-EFM, situadas em meio a um Assentamento do Movimento Sem Terra, conhecido por “Pontal do Tigre”<sup>5</sup>, distante 23 km do município citado.

Foi na condição de técnico-pedagógico do Núcleo Regional de Educação de Loanda<sup>6</sup> que, em 2003, tivemos a oportunidade de conhecer as duas instituições de ensino supramencionadas e, posteriormente, a Escola Rural Emergencial Sebastião da Maia, de onde extraímos o recorte de nossa reflexão.

Localizada no acampamento Água da Prata, a Escola Rural Emergencial Sebastião da Maia era o próprio retrato de uma escola emergencial, com todas as suas dificuldades. Em meio a barracos de lona preta, debaixo de um sol escaldante, muita poeira e a dificuldade para manter contato com a cidade ou com os outros acampamentos, devido a distância, a ausência de transporte e a falta de recursos

---

<sup>4</sup> Escolas emergenciais são escolas que surgiram dada a necessidade de escolarização imediata dessas populações estabelecidas em acampamentos e áreas de difícil acesso, distantes dos centros urbanos. Por seu caráter provisório, estas escolas foram construídas pela própria população atendida ou passaram a funcionar em barracos ou galpões, cobertas por lonas plásticas.

<sup>5</sup> Assentamento Pontal do Tigre localiza-se na área rural do município de Querência do Norte, extremo noroeste do Paraná.

<sup>6</sup> O NRE de Loanda é o órgão responsável pelas ações educativas em âmbito público ou privado de todas escolas dos doze municípios e ele jurisdicionados, naquela região.

para seu próprio funcionamento, a escola era dirigida pela equipe pedagógica do município e contava com o apoio dos acampados para sua manutenção.

Essa escola funcionava em um barraco de lona amarela, onde teria sido em outras épocas, um galpão de animais ou celeiro de grãos. Nesse local, trabalhavam professores cedidos pela prefeitura para atendimento de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup> série no turno matutino e, educadores leigos, no turno vespertino, para atendimento de crianças em fase pré-escolar.

Observando que nossa presença em meio as crianças causava um certo ar de vigilância ou intromissão, a educadora colocou-se a disposição para atender-nos, uma vez que não sabíamos até o momento que sua função ali era a de educadora do próprio movimento. Nesse momento, observamos que algumas voluntárias do próprio acampamento se incumbiam de ministrar algumas atividades para as crianças em fase pré-escolar, conforme relato colhido de uma educadora militante, envolvida com os ideais do movimento e que atuava na escola emergencial na ocasião:

*“Sou daqui do acampamento, uma educadora daqui, quem tem mais estudo ensina os que não tem, as vezes a gente se reveza... Hoje tô trabalhando com eles com atividades educativas”*

Perguntamos se as crianças não iam para escola mais próxima, de ônibus, como os irmãos maiores. Ela respondeu:

*“Os menores ficam porque não tem pré, nem jardim aqui por perto. Nós não queremos mandar pra escola da cidade e nem dá certo o horário do ônibus, então a gente vai dando atividades pra eles. De manhã, funciona as séries do primário, mas alguns pais mandam os filhos para a Chico Mendes.”*

Não pudemos deixar de ver a simplicidade e a carência gritantes naquela escola. Havia um pacote de plástico com lápis de cores diversas, mas que era usado por todas as crianças. Estas pediam para a professora que desse mais lápis ou solicitavam cores variadas. Uma de minhas companheiras na tarefa de visita à escola conversou com uma menininha de aproximadamente 5 anos, dizendo:

\_ “ Que beleza de pato? Que cor ele é?”

Ao que esta respondeu:

\_ “ O patu é petu”[sic]<sup>7</sup> .

Enfim, conversamos um pouco mais com as crianças, pois o próprio momento não nos permitia permanecer por mais tempo, então nos despedimos. Já na saída da escola, em direção a entrada do acampamento, observando a vida difícil que ali

---

<sup>7</sup> Isto é : “ O pato é preto”.

se estabelecera, percebemos que havia patos enlameados, em uma pequena poça d'água. Aquela imagem, porém, registrada em nossas anotações de campo, continuou a povoar a nossa mente e nos levou à escrita desse texto.

#### **4 Reflexões e indagações**

Considerando o relato exposto acima e a situação escolar em que se encontram professores-leigos e recém-formados, alunos alfabetizados e outros em processo de alfabetização tanto nas escolas públicas ou emergenciais quanto em contextos bastante singulares, parece-nos que o papel do professor enquanto mediador da leitura deve ser o de proporcionar o máximo de contato entre a criança e as diversas leituras que a circundam.

Seguindo os ensinamentos do mestre Paulo Freire (1983, p.11):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Num contexto marcado por lutas pela posse de terras, a escola emergencial ali situada antecipa-se a sua própria historicidade, realiza o trabalho educacional de atendimento as crianças que necessitam dela, porém deixa de atender aos pressupostos básicos para a modalidade difundida como Educação do Campo, isto é, definem-se como escolas vinculadas a realidade campesina, incluem-se nessa categoria, as escolas que embora situadas em perímetro urbano atendem em sua maioria as populações do campo, como as situadas em pequenos vilarejos e distritos distantes do meio urbano.

Assim sendo, sabemos que em uma perspectiva histórico-crítica, o contexto determina a prática pedagógica, suas necessidades e objetivos. Porém, no caso em questão, essa prática é pré-determinada pelos mesmos estereótipos das escolas urbanas, onde a carência de recursos parece ser bem menor em relação a heterogênea realidade social da maioria dos educandos. Esta geralmente é negada em favor da ideologia dominante veiculada principalmente pelos livros didáticos.

Nessa perspectiva, mesmo estando imerso em um contexto sócio-histórico marcado pela ideologia de um movimento social, o professor emergencial, busca atender as expectativas do sistema educacional que representa, uma vez que não foi por este mesmo sistema preparado para atuar em realidades tão específicas. Este educador acaba por provocar o silenciamento da subjetividade do educando, impondo-lhe a ideologia marcada pelos detentores do poder econômico e social, os mesmos que controlam o sistema educacional.

Assim, o educador emergencial é interpelado a repetir o discurso da escola urbana, impondo aos seus alunos os padrões e comportamentos ditados pelos autores do material didático. Mesmo quando não há um material didático a ser seguido, o professor formado ou educador leigo, fruto desse mesmo sistema

educacional que serve à manutenção da ideologia dominante, tende a repetir os discursos e as práticas de que foi alvo em sua formação escolar, sem proceder a uma análise crítica desses encaminhamentos, tomando-os em uma pretensa naturalidade.

Dessa forma, ao atribuir ao pato a cor amarela, a educadora oferece a criança pré-leitora, uma leitura dada, escolarizada, inquestionável do ponto de vista de sua autoridade de educador, sendo, portanto, a única leitura autorizada, naquele ambiente de aprendizagem escolar.

Ao desconsiderar a leitura que a criança traz de seu mundo, de suas experiências, resultado de suas antecipações e de sua vivência de mundo, ela não concebe outros sentidos possíveis para o pato, pois “patu petu” significa o pato do mato, da água, que se torna preto impregnado pela terra vermelha da região. Isso nos remete ao dizer de Bitar (2002, p.26) de que “as imagens, pelo seu caráter polissêmico, têm sentidos que variam de leitor para leitor”. Este pato é diferente do pato presente na realidade urbana e da imagem veiculada nos livros didáticos, que ainda apresentam o pato higienizado amarelo de bico vermelho.

Nesse âmbito, a escola didatiza os sentidos, escolariza os conhecimentos e as pré-leituras que o leitor interiorizou, e por meio dessas práticas, demonstra seu artificialismo, a face dura das instituições utilizadas como aparelhos ideológicos. Essa face é impossível de ser amenizada, principalmente se considerarmos a realidade sócio-histórica da criança atendida pelas antigas escolas rurais ou atualmente denominadas “do campo”.

Ainda em relação à leitura, ela “[...] é parte da leitura de mundo e ao mesmo tempo é influenciada pelas experiências e conhecimentos prévios do sujeito-leitor” (BITAR, 2002, p.25). O que confirma o dizer da criança ao afirmar que o pato era preto, diante da imagem do pato desenhado no papel para pintura e do discurso da educadora.

Esse fato nos chamou a atenção já que para a criança, num misto de criatividade e sonho seu pato era preto, mas que estava sendo pintado de cor amarela, pois a professora havia lhe entregue esse lápis para a pintura.

O relato acima proporcionou-nos uma reflexão sobre as relações estabelecidas nas escolas, principalmente quanto a postura do educador, a inexistência de material adequado e em quantidade suficiente para o trabalho, além da vinculação ao livro didático, escoras de uma prática ineficaz em muitos casos.

#### **4 Considerações Finais**

Em se tratando de escolas públicas, especificamente Escolas do campo, espera-se uma educação escolar que atenda a essas especificidades, mas que ampliem a visão de seus educandos do seu *locus* para o conhecimento científico socialmente elaborado. Essa formação deve também contemplar a criticidade, sem a qual não há leitores e cidadãos críticos perante o mundo, capazes de questionar seus propósitos e sua própria ideologia.

Isso nos remete ao dizer de Machado (1999, p. 54)

O desenvolvimento da leitura crítica, a escolha de bons livros de um ponto de vista literário e a promoção de uma grande diversidade de livros constituem a única maneira de se conseguir não ficar enredado na ideologia dos outros e ser manipulado por ela.

Dessa forma, a escola deve proporcionar a esse cidadão ampla gama de materiais e no mínimo professores formados que possam atender a essa especificidade, sem que absorvam a ideologia que lhes é própria, no caso de educadores do campo, que atuando em escolas do “movimento” acabam por veicular a mesma ideologia das classes dominantes escolarizadas, como visto nesse caso específico sobre o artificialismo oriundo da escola urbana.

Além disso, alerta-se para a divulgação e conscientização de propostas educativas também no ensino superior, de onde saem os professores formados, contemplando essa modalidade, pois todos os projetos de Educação do Campo podem estar comprometidos pela deficiência na formação de professores, que passando a repetir a ideologia urbana presente e difundida pelo livro didático, deixam de considerar a especificidade dessa modalidade e, por conseguinte, a leitura de mundo da criança (FREIRE, 1983).

Assim sendo, ainda prevalece na escola as armadilhas da leitura única, difusora de conceitos elitizados da classe dominante e, no que tange a leitura, esta é didatizada, por meio de sentidos cristalizados exteriores a proposta de educação diferenciada para os povos do campo e ao próprio movimento. Isso se reflete no trabalho de uma educadora militante do MST, que mesmo distante do contexto escolar urbano, repete as mesmas práticas de que foi expectadora em sua formação escolar, o que é confirmado pelo seu discurso, permeado pela formação recebida do livro didático. Dessa forma, percebemos que as armadilhas escolares também estão instauradas em contextos sócio-político e ideologicamente diferenciados e, em consonância com a manutenção da escola itinerante<sup>8</sup>, de cunho escolar, considerada o grande *boom* da modalidade da Educação do Campo.

## REFERÊNCIAS

BITAR, Mariângela Lopes. **Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens**. São Paulo: Humanitas, 2002.

---

<sup>8</sup> As **Escolas Itinerantes** surgiram no Estado do Paraná, em 2003, em função da existência de 13 mil famílias distribuídas em 67 acampamentos e o grande contingente de crianças sem possibilidade de frequência à escola, em função da constante movimentação da população da qual fazem parte. Implementou-se uma modalidade de atendimento escolar itinerante, passível de acompanhamento dessas comunidades, por meio de estabelecimentos provisórios de ensino de forma a oferecer a educação básica a essas populações. Essas escolas são vinculadas a uma escola base, responsável pela documentação e registros dos alunos e vinculadas ao Núcleo regional de educação a qual pertencem.



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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três textos que se completam. 3.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983. .

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente**: conversas sobre leitura e política.São Paulo: Ática, 1999.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.(Campinas/Unicamp).

PARANA.SEED. **Estudos Temáticos para o PEE** – Resultados do I Seminário Integrador. Governo do Paraná: SEED, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criticidade e Leitura**: ensaios. 2 reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Elementos da pedagogia da leitura**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.