

## O CONTEXTO RURAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

### THE RURAL CONTEXT IN OFFICIAL DOCUMENTS AND IN PORTUGUESE CLASSES

Recebido: 24/10/2022

Aprovado: 15/12/2022

Publicado: 29/12/2022

DOI: 10.18817/rlj.v6i2.3108

Hillana Layra Corrêa de Abreu<sup>1</sup>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2376-2684>

Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro<sup>2</sup>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4041-2117>

**RESUMO:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objeto de pesquisa as práticas de leitura e escrita em contextos rurais. Nesse sentido, essa investigação teve um duplo objeto de análise: os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa (BNCC e o Documento Curricular do Território Maranhense) e as práticas de leitura e escrita de alunos de comunidades rurais. Por conta da pandemia do COVID 19, a observação sobre as práticas de leitura e escrita concentrou-se na análise de materiais produzidos pelos professores das escolas rurais distribuídos aos alunos dessas comunidades desde o início da pandemia. Essa investigação buscou responder uma das questões do projeto coletivo, qual seja: Como as especificidades do contexto rural interveem nas práticas de leitura e escrita? Trata-se de uma pesquisa documental e qualitativa inserida no projeto coletivo *Saberes locais em contextos rurais: ensino de leitura e escrita*, financiado pela FAPEMA (Universal 01299/18). É importante destacar que a relevância dessa investigação se deve a seu olhar duplo para um mesmo objeto de pesquisa: as práticas escolares de leitura e escrita em contextos rurais e como os saberes locais são incorporados nos documentos oficiais. Como referencial teórico, nos baseamos em Barzotto (2016), Roger Chartier (2004 e 1988), Geraldi (2004), Orlandi (1983), Marcuschi (1985), Foucault (1970), entre outros autores.

**Palavras-chave:** Leitura; Escrita; Saberes locais; Documentos oficiais; Contextos rurais.

**Abstract:** This article presents the results of a research which had by search's object the reading and written practices in rural context. As matter of fact, this investigation had double analysis objects: the guiding documents of Portuguese language teaching (BNCC and the curriculum document of maranhense territory) and the reading and writing practices of rural communities students. Due to the COVID 19 pandemic, the observation about reading and writing practices focused attention on material analysis produced by teachers from rural schools shared to the students from these communities since the pandemic beginning. This investigation tried to answer one of the collective project questions, which be: How do the specificities of rural context intervene in reading and writing practices? This is a

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística. Fez parte do Grupo de Pesquisa, Ensino, Leitura e Escrita de 2020 a 2022 (GPELE/UFMA); foi Pesquisadora Bolsista (PIBIC/UFMA/FAPEMA) de setembro de 2020 a agosto de 2021. E-mail: [hlayracda@gmail.com](mailto:hlayracda@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Adjunta do curso de Letras e do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de Bacabal. Formada em Letras, Português/Latim pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). É doutora e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), na linha de pesquisa: Linguagem e Educação. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Ensino, Leitura e Escrita (GPELE) e do projeto de pesquisa: A produção científica de pesquisadoras maranhenses: uma análise de artigos de diferentes áreas de conhecimento, financiado pela FAPEMA. Tem experiência em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Estágio, Produção de Texto e Metodologia científica. É vice coordenadora e docente permanente do Mestrado Acadêmico em Letras do Programa de Pós Graduação em Letras (PPGLB) e professora colaboradora do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará (UNIFESSPA) - campus de Marabá. E-mail: [ribeiro.mariana@ufma.br](mailto:ribeiro.mariana@ufma.br)

documentary and qualitative research inserted in the collective project Local Knowledges in the Rural Context: reading and writing teaching financed by FAPEMA (Universal 01299/18). It's important to emphasize that the relevance of this investigation is due to its double look at the same research object: school reading and writing practices in rural contexts and how local knowledge is incorporated into official documents. As theoretical referential, we based ourselves in Barzotto (2016), Roger Chartier (2004 e 1988), Geraldi (2004), Orlandi (1983), Marcuschi (1985), Foucault (1970), among others authors.

**Keywords:** Reading; Writing, Local Knowledges; Official Documents; Rural Contexts.

## Introdução

Este trabalho tomou como objeto de pesquisa as práticas de leitura e escrita em contextos rurais e é parte do projeto coletivo *Saberes locais em contextos rurais: ensino de leitura e escrita*, financiado pela FAPEMA (Universal 01299/18). Mais precisamente, os resultados aqui apresentados foram alcançados pela execução de um plano de trabalho de Iniciação Científica entre 2020-2021. Nesse caso, essa investigação buscou responder uma das questões do projeto coletivo, qual seja: Como as especificidades do contexto rural interveem nas práticas de leitura e escrita?

Nesse sentido, essa investigação teve um duplo objeto de análise: os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa (BNCC e Documento Curricular do Território Maranhense) e as práticas de leitura e escrita de alunos de comunidades rurais. Por conta da pandemia do COVID 19, a observação sobre as práticas de leitura e escrita não foram feitas nas escolas rurais, em uma pesquisa etnográfica, mas sim foram analisados os materiais pedagógicos (atividades) produzidos pelos professores das escolas rurais que foram distribuídos aos alunos dessas comunidades desde o início da pandemia.

Durante a pandemia, as aulas das escolas rurais da região foram substituídas por materiais impressos distribuídos nas escolas quinzenalmente. Os pais dos discentes ou os próprios discentes (dependendo da faixa etária) iam a escola para retirar o material didático elaborado pelos docentes e para entregar as atividades feitas. Dessa forma, os alunos ou os pais tinham um contato com um pequeno número de pessoas, respeitando, assim as medidas de segurança previstas por conta da pandemia. Diferentemente das escolas urbanas, em que as aulas foram realizadas no formato remoto emergencial, com aulas síncronas e assíncronas que, posteriormente, foram disponibilizadas em plataformas das secretarias de educação, as escolas rurais

adotaram esse modelo de ensino devido as dificuldades de acesso à Internet nesses lugares.

Em certa medida, a análise dos documentos oficiais funcionou como um norte para olhar as aulas de Língua Portuguesa nos contextos anteriormente enunciados. A ideia é que possamos confrontar o que é afirmado nos documentos oficiais, com o que é produzido nos materiais pedagógicos analisados.

A duplicidade de objetos de análise implica na escolha pela pesquisa documental e pela pesquisa qualitativa. A pesquisa documental contempla a leitura e análise dos documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa. No caso da pesquisa qualitativa, a análise das práticas de leitura e escrita se deu pela análise do material didático produzido pelos docentes de Língua Portuguesa de comunidades rurais e que funcionaram como as aulas desta disciplina. O foco da análise deste material se deu sobre o modo como os saberes locais são incorporados nesses materiais e a relação entre discurso oficial e prática pedagógica.

Por saberes locais definimos a discussão sobre as variedades linguísticas, os saberes populares, sobre o campo e o rural e os conhecimentos produzidos nas comunidades nas quais os dados foram coletados. Trata-se dos saberes que fazem frente aos saberes hegemônicos por serem amplamente difundidos e que não consideram as especificidades locais, uma vez que são tomados como saberes universais sobre uma língua, uma cultura etc.

Nesse sentido, é importante destacar que a relevância dessa investigação se dá por um olhar duplo para o mesmo objeto de pesquisa. As práticas escolares de leitura e escrita em contextos rurais serão analisadas por meio da análise dos materiais pedagógicos produzidos pelos docentes de Língua Portuguesa dessas comunidades e por meio da leitura e análise dos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa. É uma pesquisa de extrema importância, uma vez que visa revelar o quanto o discurso oficial é incorporado na prática. Por outro lado, tal pesquisa ganha destaque quando apresentamos o contexto no qual os dados serão coletados: comunidade rurais. Fundamentalmente, trata-se de analisar as práticas de leitura e escrita de comunidades à margem das comunidades interpretativas, ou seja, sujeitos que, historicamente, têm sido considerados como desapropriados de seus discursos (Foucault, 1970[2000]).

Tendo em vista que este trabalho busca apresentar o quanto o discurso oficial é incorporado nas práticas pedagógicas das aulas de língua portuguesa de escolas localizadas na zona rural, inicialmente faremos uma discussão sobre práticas e ensino de leitura e escrita e saberes locais. Para isso, como referencial teórico serão utilizados alguns estudiosos como o historiador Roger Chartier (2004 e 1988) em suas obras *A história cultural entre práticas e representações* e *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*, que ressaltam as ideias de representação, prática e apropriação no espaço dos textos. Também encontramos subsídio na obra *O texto em sala de aula*, organizado por Geraldini (2004) e sobre produção e condições de leitura e a leitura como um processo inferencial serão utilizados os artigos de Orlandi (1983) e Marcuschi (1985) presentes no livro *Estado de Leitura* organizado por Barzotto (1999). O livro *Leitura, escrita e relação com o conhecimento*, de Barzotto (2016), contribui ainda para a discussão sobre o ensino de escrita e leitura. Também encontramos subsídios teóricos na obra de Michel Foucault intitulada *A Ordem do Discurso* e no trabalho “As ‘fronteiras’ da sala de aula: o ensino em contexto multilíngue/multicultural” realizado por Glasser e Pires-Santos e no trabalho “Olhares Circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil” escrito por Pedro de Moraes Garcez e Lia Schulz.

As atividades desenvolvidas na pesquisa foram divididas em cinco momentos: levantamento bibliográfico sobre o tema, análise dos documentos norteadores de ensino de Língua Portuguesa, coleta e organização dos dados a serem analisados, que compreende a coleta dos materiais pedagógicos, leitura e organização deste material, análise do material pedagógico e apresentação e sistematização dos resultados da pesquisa.

Este artigo foi dividido em cinco partes: introdução, apresentação dos objetivos, explanação da metodologia utilizada incluindo as etapas de execução da pesquisa, exposição dos resultados obtidos por meio da análise dos documentos oficiais (BNCC e Documento Curricular do Território Maranhense), e a apresentação das conclusões obtidas a partir desta pesquisa.

## 2 Objetivos

### *2.1) Objetivo Geral*

Analisar os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa e os materiais pedagógicos de aulas de Língua Portuguesa de comunidades rurais em Bacabal e região.

### *2.2 Objetivos específicos*

Discutir como os discursos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa em contextos rurais interveem nas práticas de leitura e escrita em contexto rural; e

Analisar como os saberes locais são mobilizados em materiais pedagógicos de Língua Portuguesa produzidos para serem distribuídos aos alunos de contextos rurais.

## **3 Metodologia**

Tendo em vista a natureza do objeto de pesquisa e os objetivos elencados, realizamos uma pesquisa documental e uma pesquisa qualitativa.

A pesquisa foi realizada em cinco etapas: 1) levantamento bibliográfico sobre o tema; 2) análise dos documentos norteadores de ensino de Língua Portuguesa; 3) coleta e organização dos dados a serem analisados, que compreendeu a coleta dos materiais pedagógicos, leitura e organização deste material; 4) análise do material pedagógico, buscando discutir os modos como o discurso oficial e os saberes locais foram abordados nas aulas de língua materna; e 5) apresentação e sistematização dos resultados da pesquisa.

O material utilizado para a realização da pesquisa foi fornecido por um professor de uma escola da rede pública localizada em uma comunidade rural situada em uma região próxima da cidade de Bacabal, Maranhão. Foram coletadas o conjunto de seis apostilas de atividades que correspondem às atividades dos alunos do 6º, 7º 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Para o artigo, analisaremos duas dessas atividades.

## **4 Fundamentação teórica**

Os saberes locais são conhecimentos adquiridos dentro de uma comunidade tradicional, portanto, estão ligados à diversidade de cultura e cotidiano dos alunos. Dessa maneira, é relevante para a nossa pesquisa estabelecer que diferentes

contextos constroem realidades sociais distintas, o que reflete nas práticas de leitura e escrita e de como tal realidade é dada a ler.

No Brasil, comunidades tradicionais, de acordo com o artigo 3 do Decreto no 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, são:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; (BRASIL, 1997).

O historiador Roger Chartier (2004) coloca necessário compreender o modo pelo qual se estabelecem vínculos entre a leitura e a compreensão dos textos com as condições técnicas e sociais em que esses textos são publicados, editados e recepcionados.

Uma vez escrito e saído das prensas, o livro, seja ele qual for, está suscetível a uma multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, claro, mas as modalidades do ler são, elas próprias, múltiplas, diferentes e segundo as épocas, os lugares, os ambientes. (CHARTIER, 2004, p. 173)

Assim, a compreensão do que é lido pelo sujeito varia de acordo com alguns fatores, como a época em que foi escrito, a comunidade em que circula, entre outros. A leitura, então, depende de uma relação social e das representações do saber. Chartier (1988) analisa a história da leitura a partir da concepção de que as modalidades do agir e do pensar devem ser sempre remetidas para os laços de interdependência que regulam as relações entre os indivíduos. Assim, estes laços são adaptados para as diferentes maneiras em diferentes situações, pelas estruturas do poder. O autor mostra que cada leitor se apropria das obras de forma distinta.

No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo. (CHARTIER, 1988, p.24)

Segundo o historiador, a noção de apropriação, pode ser reformulada e colocada no centro de uma abordagem de história cultural que se prende com práticas diferenciadas.

Chartier (2004) apresenta como eram lidos os textos na França do Antigo Regime e, ao fazê-lo, mostra como, nesse período histórico, havia uma distinção bem clara entre o que era ler nas cidades e no campo. Segundo o autor, enquanto na cidade ter ou não livro não implicava ler ou não, o mesmo não ocorria no campo. Ele destaca que, nas cidades, havia uma grande circulação de textos impressos que eram lidos pelos cidadãos. Eram cartazes (divulgação de festejos de igrejas), publicações de livros com menor qualidade editorial, como os livros da biblioteca azul, livros de santos, livros de morte etc. Este material era lido pelos moradores da cidade, ainda que esses não tivessem nem ao menos um único livro, já que a cidade proporcionava este contato com os textos. Esses textos eram emprestados, lidos em voz alta, lidos coletivamente, alugados etc. Diferentemente do quadro urbano, no campo o acesso ao livro era menor e a leitura ocupava bem menos espaço no cotidiano. As leituras em voz alta eram realizadas, na grande maioria das vezes, apenas em cerimônias religiosas.

Nesse sentido, vemos como o narrado anteriormente reforça o quanto as condições de produção e circulação do texto influenciam na leitura e no leitor que terá acesso a este texto. Desta forma, vemos como a discussão empreendida por Chartier é imprescindível para uma discussão sobre as práticas de leitura e escrita que considerem o contexto em que esses textos circulam, o rural.

Ainda com noção de leitura, Geraldi (2004) afirma que “o autor dá ao texto uma significação, imagina seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação.” Dessa maneira, os conhecimentos de cada indivíduo contribuem para a compreensão que se tem de determinado discurso, de modo que o sentido não está restrito ao texto. Resultado disso é a variedade de leituras que se tem de um mesmo texto, pois para cada leitura produzida em condições diferentes tem-se novas leituras e novos sentidos. Sendo um processo que exige uma interlocução entre o leitor e o autor que ocorre por intermédio do texto, a leitura é uma

atividade de construção de sentidos que vai muito além de uma decodificação de palavras.

Essa multiplicidade de sentidos possíveis, segundo Orlandi (1983), advém do fato de que:

o texto não resulta da soma de frases, da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem – este intervalo- não é vazio, é o espaço determinado pelo social. (p. 49)

Logo, a ação de ler evidencia a relação existente entre o indivíduo e o mundo que o cerca. As particularidades do contexto em que se produz a leitura contribui para a compreensão e interpretação do discurso apresentado no texto e, por meio de suas vivências e conhecimentos, o leitor pode compor as lacunas que encontra ao longo de sua leitura, não impedindo que parte de si comece a integrar ao texto.

De modo a contribuir com a discussão sobre o ensino de leitura, escrita e a legitimação do conhecimento, Barzotto (2016) diz que “a leitura pode possibilitar o conhecimento de outra cultura, conhecimento este que tem a possibilidade de se agregar ao conhecimento prévio a respeito da cultura de quem lê.” Isto posto, pode-se inferir que há a necessidade de reconhecer os saberes das comunidades no espaço escolar, pois são conhecimentos, práticas e experiências partilhadas no cotidiano que cruzam com a questão do ensino e aprendizagem. A introdução desses conhecimentos ao ensino de Língua Portuguesa permite a resolução do problema da exclusão cultural do aluno, uma vez que os conteúdos só irão acrescentar ao que já é de conhecimento dos alunos e não rejeitar o vivido e suas experiências linguísticas. Para que isso ocorra, faz-se necessário o reconhecimento da legitimação dos saberes locais das comunidades as quais os leitores estão inseridos. Barzotto (2016, p.52) declara que “as produções dos alunos revelam os textos que circulam a comunidade leitora da qual participam e os modos como são lidos.” Assim, é fundamental considerar o conhecimento já existente dos alunos.

Para os estudos discursivos que problematizam os sujeitos e a sociedade em que vivem a partir do contexto histórico-social e de suas condições de produção, encontramos subsídios teóricos na obra de Michel Foucault intitulada *A Ordem do Discurso*. Este livro trata de uma aula inaugural do autor no Collège France, em 1970, em que são trazidas reflexões sobre o discurso e como ele se dissemina em diferentes sociedades, exercendo uma função de controle, limitação e validação das regras de

poder em períodos históricos e grupos sociais diferentes. No que se refere apropriação social do discurso e educação, Foucault (1970) afirma que é preciso reconhecer grandes fendas no que poderíamos denominar a apropriação social do discurso: "Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (p.41)

Ao longo das análises elaboradas, notaremos como se deu a mobilização dos saberes locais nas atividades de Língua Portuguesa e nos documentos oficiais. Desse modo, realizamos uma discussão sobre a relação entre ensino de leitura e escrita saberes locais.

## **5 Resultados**

### **5.1 Análise de documentos oficiais**

Havendo uma relação da instituição escolar com a comunidade a qual está inserida, torna-se imprescindível analisar os conteúdos escolares, refletir sobre as especificidades e propostas dos documentos curriculares oficiais para, assim, compreender qual o discurso oficial a respeito das diversidades culturais dentro do espaço escolar. Os documentos selecionados para a análise foram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM).

A BNCC, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Aprovado e homologado em dezembro de 2017 para a educação infantil e ensino fundamental e em dezembro de 2018 para o ensino médio, este documento estabelece conhecimentos, competências e habilidades que devem ser trabalhados com os alunos durante todo o período escolar, buscando orientar a elaboração do currículo específico de cada escola.

Como previsto que os Estados e Municípios elaborassem seus currículos, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) disponibilizou o Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Ensino Fundamental, por meio de ação colaborativa entre a Seduc, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de

Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA).

Uma análise destes documentos oficiais nos ajudou a compreender de que maneira a diversidade cultural e linguística das comunidades tradicionais é abordada nesses documentos. O Documento Curricular do Território Maranhense apresenta a educação quilombola e educação do campo como modalidades de ensino e afirma que a cultura deve ser frisada nas aulas, como vemos no trecho abaixo recortado do documento mencionado.

*Trecho 1 – Recorte de trecho do Documento Curricular do Território Maranhense*

Importante ressaltar que no Maranhão há áreas indígenas e quilombolas que acrescentam uma diversidade riquíssima e passível de ser estudada nas escolas. Essas comunidades contam uma história para além dos livros e que está bem perto dos maranhenses. No decorrer do tempo, outras culturas também se fazem presentes, e saber trabalhar a diversidade na escola é prioritário para o pleno desenvolvimento de seus estudantes, como um dever de todos na consolidação de valores como respeito e tolerância. (MARANHÃO, 2019, p.35)

Este documento focaliza essas modalidades pelas especificidades presentes no contexto educacional do estado, traz o reconhecimento da necessidade da educação dos sujeitos inseridos nessas comunidades, porém, apesar de apontar a relevância dessa diversidade são apresentados uma lista de habilidades gerais que não leva em consideração a especificidade desses locais. Este último, em defesa da garantia da escolarização, para atender a especificidade dos modos de vida e cultura desses povos, discute a importância da diversidade em sala de aula integrando a inclusão de conteúdos que tematizem a diversidade brasileira.

A BNCC, de certo modo, rompe com as DCNs quando traz consigo uma contradição, visto que a BNCC tem como principal objetivo unificar o ensino no Brasil, esse processo que se torna inviável quando se trata de um país detentor de grande diversidade linguística, cultura e social. Além disso, há uma fugacidade quanto ao aparecimento dos termos “quilombola” e “educação rural” ou “educação do campo” que são superficial e raramente mencionados. Assim, podemos inferir que tal documento nega as particularidades da sociedade brasileira e, conseqüentemente torna invisíveis os indivíduos que pertencem a ela.

É importante destacar que a BNCC propõe essa universalidade porque propõe que sejam realizadas modificações locais nos documentos norteadores do ensino em contexto local. Isso ocorre principalmente em relação ao Ensino Médio, no qual o texto da BNCC apresenta apenas a lista de habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, e propõe que sejam formulados os itinerários formativos, no qual as questões locais serão contempladas. Essa parece ser uma boa saída para considerar o local, contudo, como esses documentos ainda não foram formulados e não sabemos o estatuto que será dado, nesses documentos, ao local, ao regional, aos contextos que normalmente são estigmatizados e que não são mencionados nesse documento inicial de caráter universalista.

A única menção ao rural feita no interior da BNCC do Ensino Médio é a seguinte:

#### *Trecho 2: Recorte da BNCC do Ensino Médio*

As pessoas estão inseridas em culturas (urbana, rural, erudita, de massas, popular etc.) e, dessa forma, são produtoras e produto das transformações culturais e sociais de seu tempo.

Este trecho nos mostra como rural encontra-se associado a uma cultura que deve ser considerada, contudo, a cultura rural é aqui um item numa lista de enumerações de diversas culturas que devem ser consideradas. Pelo caráter universalista deste documento, não há uma discussão que, de fato, considere o rural e suas especificidades para o ensino de língua materna ou mesmo outras disciplinas.

#### *5.2) Análise de atividades pedagógicas de Língua Portuguesa produzidas em contexto rural*

Como informamos anteriormente, as atividades aqui analisadas foram produzidas para substituir a aula de Língua Portuguesa ministradas em uma escola rural durante o período da pandemia. A primeira atividade analisada foi produzida como destinada à turma do 6º ano. Trata-se de um “recorta e cola” retirado do próprio Livro Didático utilizado pelos alunos que aborda a dança como uma forma de linguagem. O frevo, uma dança típica do estado de Pernambuco, e o breakdance,

popular em Nova Iorque, são as danças apresentadas nas questões. Por meio das respostas do aluno, pode-se observar um distanciamento quanto ao seu conhecimento sobre essas danças, uma vez que os alunos somente reproduziram em suas respostas o que dizia no livro. Apenas na última questão, quando é questionado se o aluno dança ou compõe música, foi percebido uma inter-relação entre a cultura do aluno e o conteúdo, visto que em sua resposta, o aluno menciona o forró, um ritmo mais presente na cultura local.

### Atividade do 6º ano

PÁGINA: 34 E 35 DO LIVRO.

1º) A dança é uma forma de linguagem. Veja as imagens a seguir e responda às questões:

*Dançarinos de breakdances*

*parabéns!*

*Crianças dançando frevo*

2º) Que elemento principal é usado para estabelecer a comunicação na linguagem da dança?

a) Movimento dos sapatos    b) Movimento do corpo   c) N.d.A

3º) Descreva o figurino do praticante do frevo apresentado no desenho.

Pam, paltrador e dambrimbu  
mulheres, daiad, pulter, mimil-luraz

4º) O que você percebe nos movimentos de cada dança?

Breakdances: dança Pam, AdDED, lança, Pam  
Frevo: movimento dançante, como dança de ritmo e dança e a pro do telo

5º) O breakdance é uma cultura contemporânea. O frevo é mais antigo. Como se chama essa forma de linguagem artística?

dança de rua, parte da cultura hip-hop

6º) Você dança ou compõe música? dança Varricá

Como não foi elaborada especificamente para a turma a qual está destinada, uma vez que as perguntas são paráfrases de outras perguntas de um livro didático, as repostas desta atividade podem ser encontradas na internet. São questões genéricas, retiradas de um livro utilizado em boa parte do território brasileiro. Claro que as perguntas não seriam suficientes para saber que abordagem poderia ter sido dada pelo docente. Contudo, como, no caso aqui descrito, essas atividades

substituíram as aulas e vemos como faltam informações na atividade e como as perguntas não abrem espaço para o local.

No caso da última pergunta, a única que, de acordo com a distinção sobre perguntas feita por Solé (1998), seria uma pergunta que permitiria uma elaboração pessoal (e por consequência a inclusão do saber local), o espaço destinado à resposta e à redação dessa questão limita as respostas a serem dadas.

Solé (1998) destaca a importância da elaboração de perguntas para o trabalho com a leitura em sala de aula. Segundo a autora, uma das estratégias de leitura seria fazer perguntas ao final da leitura de um texto. Porém, a pesquisadora destaca que é preciso fazer perguntas pertinentes, que ela define como perguntas que auxiliam o docente e o discente a atingirem seu objetivo de leitura. Ainda, segundo a autora, há três tipos de pergunta: 1) as perguntas de resposta literal; 2) perguntas para pensar e buscar; e 3) perguntas de elaboração pessoal. No caso das perguntas elaboradas, elas são feitas como um modo de interpretar o texto da questão, um texto multimodal, já que se trata das imagens dos dançarinos. As perguntas feitas são das três categorias propostas por Solé (1998), contudo, ressaltamos que a maior parte das perguntas são perguntas que oferecem respostas literais.

Para o 7º ano foi trazido uma atividade de interpretação textual de uma tirinha e de um *meme*. Assim como na atividade do 6º ano, essa também foi retirada do livro didático, o que mostra o papel de destaque desse material didático nas aulas desse docente. Dessa maneira, o docente conduz o aluno a uma reprodução dos conhecimentos destes livros, que são conteúdos elaborados de acordo com os interesses e culturas de um grupo seletivo, sujeitando os alunos aos conhecimentos prontos e acabados.

## Atividade do 7º ano

**Componente curricular de Língua Portuguesa**

1º) Preste atenção nesta tirinha do quadrinista paranaense Will Leite.

PÁGINA: 36 E 37 E  
LIVRO.



2º) O que o interlocutor que está sendo entrevistado deseja?

*Ele deseja uma vaga para trabalhar no circo.*

3º) Observe a maneira como se dá a intenção no primeiro quadrinho.

a) O que fala e a expressão corporal do personagem de chapéu sugerem sobre sua personalidade?

*Conseguiu uma vaga.*

4º) O "talento" do jovem não agradou ao dono do circo.

a) Como o desagrado é revelado no terceiro quadrinho?

*na expressão facial.*

b) E no quarto quadrinho?

*pois ele fala que não quer e quando o jovem se embriaga.*

5º) O humor da tira surge de uma revelação feita no último quadrinho.

(Marque a **Incorreta**)

a) Qual é essa revelação?

A revelação de que o jovem podia voar.

O dono do circo atribuiu à fala do jovem seu sentindo mais comum.

Todas as alternativa estão incorretas.

6º) Leia este meme.



a) Que elemento do texto verbal presente na imagem é bastante comum nas comunicações por meio digital?

*comunicação e torna-la mais rápida como o mundo da internet hoje.*

Ao pesquisar as questões das atividades do 8º e 9º ano no *Google* podemos encontrá-las junto de suas respostas e observamos outro exemplo de que não foi elaborada pensando na realidade dos alunos, mais uma vez, trazendo o modelo de questões padronizadas e copiadas de materiais didáticos que não foram produzidos pelo docente da disciplina e cujas respostas estão disponibilizadas online. Novamente, há a restrição dos conteúdos, sem a preocupação em estabelecer nas questões os saberes singulares, particulares e essenciais que identificam e caracterizam a comunidade que os alunos estão inseridos. Em relação a essa massificação do saber, Barzotto (2016) aponta que

[...] culturalmente, oferece-se uma cultura como única ou decide-se qual é a cultura de um grupo. Embora se fale, como, em identificações múltiplas, fazem-se exercícios de controle sobre a cultura de cada um, ou mais que isso se tenta oferecer uma visão única de como seja o mundo contemporâneo daquele que vai ler, ainda que para isso se tenha de colocar embaixo do tapete textual muita gente, muita cultura, muita identidade ou ainda que se sinta obrigado a dizer que cultura é múltipla. (p. 118)

Levando em consideração, a classificação de perguntas feita por Solé, vemos, mais uma vez, como há o predomínio de questões que levam a respostas literais ou de perguntas para pensar e buscar, no sentido que exige do aluno fazer inferência sobre o texto lido. É o que é requerido na pergunta 5 e na 6, sendo que, na sexta pergunta, vemos que o discente tem dificuldades em realizar inferências de modo a responder à pergunta feita. O predomínio das perguntas de resposta literal, apesar de ser uma estratégia produtiva de leitura, não recorre ao conhecimento do aluno. As perguntas de resposta literal são aquelas que cobram o recorte de informações no texto lido. É interessante notar como é realizada a correção das atividades pelo docente nesse momento de pandemia. Como mencionamos, as atividades são buscadas pelos pais ou discentes que depois de respondidas são devolvidas ao docente que atribuirá uma nota a atividade realizada. Nesse sentido, a correção acontece sem que haja, de fato, uma interlocução entre docentes e discentes. Trata-se de algo necessário, sobretudo, se consideramos que a resposta dada pelo discente a pergunta 3 não responde ao que foi questionado na pergunta.

Em relação as duas primeiras atividades analisadas, devemos destacar como as atividades são propostas a partir da leitura de textos multimodais que agregam imagem e texto verbal, o que pode ser uma estratégia do docente para chamar atenção dos discentes. O trabalho com textos multimodais consiste em uma demanda universal presente nos textos oficiais de Ensino de Língua Portuguesa em diferentes níveis de ensino, Fundamental e Médio.

## **5 Conclusão**

Neste artigo apresentamos os principais resultados obtidos na pesquisa que teve como objeto os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa (BNCC e Documento Curricular do Território Maranhense) e as práticas de leitura e escrita de alunos de comunidades rurais. Alcançamos o objetivo geral de analisar os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa e os materiais pedagógicos de aulas de Língua Portuguesa de comunidades rurais em Bacabal e região.

Percebemos com as análises que os saberes locais e as especificidades do contexto em que os alunos estão inseridos, além de serem tratados superficialmente nos documentos norteadores, ainda são poucos trazidos para dentro das aulas de Língua Portuguesa.

Esta pesquisa, portanto, abre margem para se pensarem outras formas de lidar com o ensino de leitura e escrita em comunidades rurais, tendo em vista que as atividades analisadas se baseiam somente identidades culturais fixas, em uma única e homogênea orientação fornecida pelos documentos oficiais para todo um sistema educativo. Dessa maneira, faz-se necessário pensar nas diversidades culturais que se atravessam, a fim de que as experiências e os conhecimentos dos alunos não sejam rejeitados.

### Referências bibliográficas

BARZOTTO (2016). *Leitura, escrita e relação com o conhecimento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Comunidades remanescentes e quilombolas. IN: <http://www.palmares.gov.br/comunidades-remanescentes-de-quilombos-crqs>> Acessado em 10 de novembro de 2022

CHARTIER, Roger (1988). *A história cultural entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora.

CHARTIER, Roger (2004). *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo, SP: UNESP.

FOUCAULT, M. (1970[2000]). *A ordem do discurso*. 6.ed. São Paulo: Loyola.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 2004.

IBGE. Censo Demográfico 2015. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 10 de novembro de 2012.

MARANHÃO. Documento Curricular do Território Maranhense para a educação infantil e ensino fundamental. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_ma.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf). Acesso em: 11 de Novembro de 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (1985). A leitura como fetiche. In: BARZOTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, p. 95-124.

ORLANDI, Eni (1983). A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, p. 47-59.

SOLÉ, Isabel (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed.