

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

HELLEN CRIS DE ALMEIDA RODRIGUES

**LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA ESCOLA DO CAMPO:
UM OLHAR SOBRE AS PERCEPÇÕES DOCENTES DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DA REGIÃO NORTE DO ESTADO DE
RORAIMA**

BOA VISTA/RR
2018



HELLEN CRIS DE ALMEIDA RODRIGUES

**LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA ESCOLA DO CAMPO:
UM OLHAR SOBRE AS PERCEPÇÕES DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DA REGIÃO NORTE DO ESTADO DE RORAIMA**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da UERR/IFRR, como parte dos requisitos finais para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

Orientador: Prof. Dr. Devair Antônio Fiorotti

BOA VISTA

2018

HELLEN CRIS DE ALMEIDA RODRIGUES

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS
PERCEPÇÕES DOCENTES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REGIÃO NORTE DO
ESTADO DE RORAIMA**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Roraima como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Devair Antônio Fiorotti
Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Orientador

Prof. Dra. Maristela Bortolon de Matos
Instituto Federal de Educação de Roraima (IFRR)
Membro

Prof. Dr. Roberto Mibielli
Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Membro

DEDICATÓRIA

A Deus

Por me ensinar, me inspirar e me fazer ser mais quando
eu achava que não tinha mais forças.

Ao meu velho e querido pai, Antonio (*in memoriam*)

Que descansa nos braços de Deus, saudades.

À minha mãe e amiga, Ivanete

Por ser meu maior exemplo.

Às minhas irmãs e sobrinhos,

Pelo apoio nos momentos difíceis.

Ao meu bem, Aoliabe,

Pelo carinho e apoio.

Aos amigos,

Pela calma em momentos de tormentos.

AGRADECIMENTOS

A carreira acadêmica sempre foi pra mim, um sonho distante. Não por não querer vivenciar novos desafios, mas porque no estado de Roraima o Mestrado em Educação não era realidade e ir para outro lugar era uma possibilidade que estava fora de cogitação. Mas, em 2014 tudo mudou. A Universidade Estadual de Roraima lançou o edital da primeira turma de pós-graduação em educação, mas o meu ingresso se deu no ano de 2016, isso depois de percorrer três árduas etapas de classificação.

Foram lutas diárias e noites sem sono. Por mais que houvesse pessoas para me incentivar, essa guerra foi solitária, a ponto de achar que não conseguiria. Sempre acreditei que esperar o tempo de Deus fosse o melhor para minha vida. Hoje, sei que tudo que imaginei era apenas um detalhe do que Ele queria para mim. A Deus, a minha gratidão pelos cuidados ao longo dessa caminhada.

Hoje eu quero agradecer...

As palavras não seriam suficientes para agradecer tantas dádivas recebidas todos esses anos. Tu me inspira, me impulsiona e me faz ser mais. Ao autor da minha vida, muito obrigada Senhor! Aba Pai!

Agradeço a minha mãe, pelo incansável apoio nos momentos mais difíceis da minha vida. Eu sei que renunciastes a tanto, para que nada me faltasse. Tenho certeza que sem seu investimento, parceria e afeto eu não teria conseguido concluir mais esta etapa. Esta conquista é nossa. Muito obrigada!

Às minhas irmãs Mayara, Janaína e Kássia pelo apoio nessa caminhada. Aos sobrinhos Davi, Moisés, Raquel, Marcos e João Pedro, suas existências deixam minha vida mais feliz.

Ao querido Aoliabe, pela admiração, confiança, carinho e respeito ao longo deste percurso.

Aos queridos mestres que contribuíram de forma significativa para minha formação e para a concretização deste trabalho. Em especial a minha querida professora e amiga Leuda Evangelista, serei eternamente grata por sua compreensão e parceria em mais esta etapa. Sou imensamente feliz por sua existência.

Ao meu orientador prof. Dr. Devair Antônio Fiorotti, pelas contribuições para realização deste trabalho.

À professora Alessandra Pertenella, pelo apoio e compreensão. Pela gentileza em sempre responder e esclarecer dúvidas referentes ao mestrado.

Aos colegas do trabalho, em especial, a Jardielly, Emanuella, Robélia, Bruna e Tainá pelas sábias palavras em momentos de desespero.

Às colegas que conheci no decorrer deste percurso, pelo apoio e incentivo nos momentos em que achei que não conseguiria.

À Universidade Estadual de Roraima e ao Instituto Federal de Roraima, pela oportunidade de dar continuidade a minha carreira acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio financeiro, por meio da concessão da Bolsa de Estudos. Foi muito importante pra mim.

Ao Colégio de Aplicação – CAp pelo apoio e compreensão nos momentos em que tive que me ausentar.

À escola em que este estudo foi realizado. Pela receptividade e carinho com que fui recebida e pela parceria em compartilhar tantos momentos comigo, ao longo desta pesquisa. Muito obrigada!

Enfim, a todos que contribuíram com esta pesquisa. Muito obrigada!

Ao término deles (os livros), ao invés do questionário ou da ficha anexada à obra, conversar. Deixar a leitura ser motivo de reflexão conjunta. Levantar curiosidades, propagandear o livro, contar descobertas, falar das impressões, do ocorrido entre as palavras. (Antônio Gil Neto, 1992)

RESUMO

A pesquisa intitulada Letramento Literário na Escola do Campo: um olhar sobre as percepções docentes de uma escola pública da região norte do estado de Roraima, objetiva analisar como são desenvolvidas as possíveis práticas de letramento literário em uma escola do campo, localizada na região norte do estado de Roraima. Para tanto, será necessário conhecer as percepções conceituais sobre a Educação no Campo como um espaço de consolidação, direitos, transformação e valorização histórico e cultural de um povo; a Literatura Infantil e suas contribuições nos espaços escolares para a promoção da formação do sujeito e as práticas de mediação de leitura literária utilizadas pelos docentes além de evidenciar o letramento literário como possibilidade de ampliação de significados da palavra. Para a elaboração dos capítulos que compõem este trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, além da utilização de documentos legais e normativos dos temas abordados. O presente trabalho situa-se no campo das investigações qualitativas, por conseguinte descritivas e interpretativas. A construção de dados foi realizada em um ambiente escolar com alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal. Por meio da pesquisa, foram compreendidas as práticas de letramento literário e levantadas as possibilidades de formação social do indivíduo, além de verificado o uso da literatura infantil, numa perspectiva de letramento literário.

Palavras-chave: Práticas de letramento. Literatura Infantil. Letramento literário.

RESUMEN

La investigación titulada **LETRAMENTO LITERARIO EN LA ESCUELA DEL CAMPO: Una mirada sobre las percepciones docentes de una escuela pública de la región norte del estado de Roraima**, objetiva analizar cómo se desarrollan las posibles prácticas de letra literal en una escuela del campo ubicada en la región norte del estado de Roraima. Para ello, será necesario conocer las percepciones conceptuales sobre la Educación en el Campo como un espacio de consolidación, derechos, transformación y valorización histórica y cultural de un pueblo; la Literatura Infantil y sus contribuciones en los espacios escolares para la promoción de la formación del sujeto y las prácticas de mediación de lectura literaria utilizada por los docentes además de evidenciar el literal literario como posibilidad de ampliación de significados de la palabra. Para la elaboración de los capítulos que componen este trabajo, se realizó una investigación bibliográfica, además de la utilización de documentos legales y normativos de los temas abordados. El presente trabajo se sitúa en el campo de las investigaciones cualitativas, por consiguiente descriptivas e interpretativas. La construcción de datos fue realizada en un ambiente escolar con alumnos del 1º y 2 años de la Enseñanza Fundamental. Por medio de la investigación, se busca comprender las posibles prácticas de letra literal como posibilidad de formación social del individuo, además de verificar el uso de la literatura infantil en una perspectiva de letra litera.

.

Palabras clave: Prácticas de letras. Literatura infantil. Lectura literaria.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Livro construído por B2 - Frente	52
Figura 2 - Livro construído por B2 - Verso	53

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Tabela de livros e atividades de intervenção junto às crianças	25
QUADRO 2 - Atividades desenvolvidas pela escola	90

LISTA DE SIGLAS

ACAR - Associação de Crédito e Assistência Rural
CAP – Colégio de Aplicação
CBAR - Comissão Brasileira - Americana de Educação das Populações Rurais
CEFFA - Centros Educativos Em Alternâncias Pelo Brasil
CFB - Constituição da República Federativa do Brasil
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CONTAG - Confederação Nacional do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura
ENERA - Encontro Nacional de Educadores de Educadores e Educadores da Reforma Agrária
FUNDEF - Fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRR/CNP – Instituto Federal de Roraima/Campus Novo Paraíso
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB - Movimento de Educação de Base
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento dos Sem Terra
PCN's - Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PDDE - Programa de Dinheiro Direto na Escola
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD - Programa nacional do livro didático
PNTE - Programa Nacional de Transporte Escolar
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SSR - Serviço Social Rural
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRR – Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO	18
1.1 O CONTEXTO E O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS	19
1.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	20
1.3 PROFESSORAS, GESTORAS E ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .	21
1.3.1 Perfil das professoras e gestoras	21
1.3.2 Primeira e segunda questões: perfil dos alunos	23
1.4 INSTRUMENTOS E ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	24
1.5 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE DADOS.....	27
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DO CAMPO: O MACRO CONTEXTO DA PESQUISA	30
2.1 DA COLONIZAÇÃO AO RURALISMO BRASILEIRO	31
2.1.1 O MST e suas contribuições para uma Educação do Campo em Movimento	36
2.2 A ESCOLA DO CAMPO EM MOVIMENTO.....	38
2.3 DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO E ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS	42
CAPÍTULO III – LITERATURA INFANTIL, LETRAMENTO LITERÁRIO E ESCOLA	48
3.1 REFLEXÕES SOBRE A LITERATURA E A LITERATURA INFANTIL.....	48
3.1.1 Traçados do contexto histórico da literatura infantil	56
3.1.2 Reflexões sobre Letramento e Letramento Literário.....	61
CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÕES	68
4.1 LETRAMENTO, LETRAMENTO LITERÁRIO, LITERATURA INFANTIL E ESCOLA DO CAMPO.....	68
4.1.1 Terceira questão: compreensões sobre letramento	69
4.1.2 Quarta questão: Letramento literário como proposta de trabalho	72
4.1.3 Quinta questão: Literatura infantil	75

4.1.4 Sexta e sétima questões: a escolarização da leitura literária e práticas de letramento literário na escola.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES	103
QUESTIONÁRIO PA E PB.....	104
QUESTIONÁRIO G E CP.....	107
ANEXOS	112
CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	113
MODELO DE DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO.....	114
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS.....	115

INTRODUÇÃO

O interesse nesta pesquisa teve origem a partir de vivências e observações durante o ano de 2015 no Instituto Federal de Roraima – Campus Novo Paraíso (IFRR/CNP), localizado na região Sul do Estado de Roraima, onde atuei como pedagoga, executando atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Nesse ambiente, tinha contato direto com os discentes e docentes do Instituto.

Durante minha permanência no IFRR/CNP orientei projetos de extensão e um, em especial, denominado *Tertúlias Dialógicas Literárias: conta que eu conto*, que tinha por objetivo reunir discentes e demais membros da escola para a leitura e discussão de um capítulo de alguma obra literária escolhida e divulgada previamente, sendo a tentativa de consolidação de um clube de leitura. O público alvo do projeto eram alunos de 15 a 17 anos, além de funcionários e demais convidados para a roda de leitura. Os encontros aconteciam uma vez por semana.

Durante o desenrolar deste projeto, executei algumas sessões de discussão de variadas obras literárias, buscando relacionar o lido ao vivido. Nesse contexto, pude observar o envolvimento dos alunos nas atividades e dinâmicas propostas e o interesse por obras literárias. Por mais que o diálogo fosse conduzido de maneira informal, as reações eram diversas, como: risos, desconfortos, lágrimas ou mesmo demonstração apropriação do texto e a possibilidade de leitura de mundo.

Durante a execução do projeto foi possível realizar algumas visitas em escolas de vicinais localizadas nos municípios de Caroebe, Rorainópolis, São Luís e São João da Baliza, a fim de conhecer o público que o campus atendia e verificar a possibilidade de expansão do projeto. Em duas visitas distintas no município de Caroebe, acompanhei as aulas de uma professora, em uma classe multisseriada¹ que atendia alunos com faixa etária de 6 a 12 anos.

Durante a aula da professora do município de Caroebe, foi realizada a leitura do clássico literário *Chapeuzinho Vermelho* para os alunos, que expressaram seus sentimentos de maneiras variadas. Depois da história lida, percebi que a professora buscava contextualizar, o que acabara de ler, com a vida que as crianças levavam no campo. Analisei que as crianças demonstravam apreciar a vida no campo e os

¹ As salas multisseriadas são turmas que atendem alunos com diferentes idades e níveis educacionais e, de acordo com o Censo escolar 2009, é realidade de 60% das escolas localizadas no campo.

momentos vivenciados durante o dia-a-dia, diferente do que os discentes do IFRR/CNP afirmavam, que a vida campesina anulava a possibilidade “ser algum na vida”. Em conversa com os discentes depois da aula, ainda na vicinal, era comum ouvir histórias felizes de aventuras vivenciadas em momentos rotineiros, como por exemplo, a ida à escola ou a ajuda aos pais, na agricultura.

No ano de 2016, comecei a trabalhar como docente no Colégio de Aplicação, situado na Universidade Federal – CAP/UFRR. Atuando como professora em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia. Na tentativa de construção de práticas que possibilitassem a apreensão de conhecimentos que ultrapassem os contextos escolares, vislumbrei na utilização da literatura, uma forma de trabalho que levasse em consideração os saberes dos discentes e uma perspectiva de letramento literário.

Durante o ano de 2016, ao utilizar a literatura como instrumento pedagógico, surgiram alguns questionamentos que serviram de direcionamento para a presente pesquisa. Em minha atuação docente, deparei que a literatura contribuiu na valorização dos conhecimentos existentes dos alunos, além de perceber que esse tipo de trabalho corrobora na valorização cultural e histórica de um povo, haja vista que a afirmativa está baseada em vivências *in loco*, que não serão apresentadas ao longo deste trabalho.

Em face destas questões e análise das possíveis consequências, inquietei-me em conhecer as formas de trabalho do professor que atua na escola do campo com a literatura e se há esse entendimento deste, como metodologia de construção e desconstrução de saberes.

Tendo por base essa questão que emergiu das experiências e reflexões que fui acumulando ao longo das minhas vivências profissionais, outras foram me direcionando: Existe algum tipo de prática docente utilizada por professores de escolas do campo que incita o letramento literário? Se existe, como é desenvolvida? De que forma é utilizada a literatura infantil na escola do campo? Qual a compreensão de letramento literário existente?

O presente trabalho, intitulado Letramento literário na escola do campo: um olhar sobre as percepções docentes de uma escola pública da região norte do estado de Roraima, tem por objetivo compreender as possíveis práticas de letramento literário como possibilidade de formação social do indivíduo, além de verificar o uso da literatura infantil numa perspectiva de letramento literário.

O subsídio do presente estudo é a bibliografia sobre Educação do Campo e o contexto histórico de consolidação e de movimentos sociais, cita a escola do campo como conquista recente, além de um trabalho realizado em uma escola do estado de Roraima. Ao discorrer sobre a temática de Educação do Campo objetivou-se dialogar sobre a atuação dos professores na sala de aula com pessoas que vivem no campo. No que diz respeito à utilização da Literatura, abordou-se esta como possibilidade de formação do sujeito; o Letramento literário como viés de valorização histórica e cultural do homem do campo e a utilização da literatura no espaço escolar.

Tendo em vista a perspectiva formativa que a literatura abrange, os espaços da sala de aula se tornam um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades, de conceitos teóricos que, se mediados de maneira adequada, tornam-se significativos para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Sabendo da importância e da relevância social deste trabalho, a fim de responder o problema deste estudo, o objetivo geral visa compreender as possíveis práticas de letramento literário como possibilidade de formação social do indivíduo, além de verificar o uso da literatura infantil numa perspectiva de letramento literário. Visando atender o objetivo geral, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: Conhecer as percepções conceituais sobre a Educação no Campo como um espaço de consolidação, direitos, transformação e valorização histórico e cultural de um povo; Compreender a Literatura Infantil e suas contribuições nos espaços escolares para a promoção da formação do sujeito; Identificar práticas de mediação de leitura literária utilizada pelos docentes além de evidenciar o letramento literário como possibilidade de ampliação de significados da palavra.

O presente trabalho situa-se no campo das investigações qualitativas, por conseguinte descritivas e interpretativas. Dessa forma, esta pesquisa, adota os seguintes instrumentos: observação participante, entrevistas informais a fim de responder os objetivos traçados neste estudo realizadas na sala de aula ou demais espaços da escola; produção textual dos alunos e caderno de campo.

No que diz respeito à estrutura, o presente trabalho se organiza em capítulos distribuídos da seguinte forma:

O primeiro capítulo é composto da descrição do percurso metodológico, que é composto pela parte empírica; o contexto com a caracterização da escola e dos participantes, os materiais e o processo para a coleta dos dados. A pesquisa é sustentada pelos pressupostos de modo a compreender o mundo e as relações do

sujeito, no caso o pesquisador com seu objeto de investigação, nesse caso a opção por uma pesquisa qualitativa, em uma abordagem interpretativa.

No segundo capítulo, será abordado o histórico da Educação no Campo como um espaço de consolidação, direitos, transformação e valorização histórico e cultural de um povo. Foi analisada a Educação do Campo, desde o aspecto nacional até o aspecto local, ou seja, trata do histórico do *lócus* da pesquisa, objetivando situar o leitor no contexto estudado.

O terceiro capítulo, abordará a Literatura Infantil e suas contribuições nos espaços escolares para a promoção da formação do sujeito, um breve histórico sobre literatura, a literatura na escola e escolarizada, além do letramento literário.

No quarto capítulo, o de resultados e discussão, serão relatadas as análises realizadas, informando inicialmente os caminhos que as guiaram e orientaram sua apresentação. O objetivo deste capítulo é, sobretudo, analisar os dados construídos que foram direcionados pelos objetivos específicos desta pesquisa e evidenciar e analisar as possíveis práticas de letramento literário na escola pesquisada.

Por fim, foram apresentadas as considerações finais acerca das questões que buscamos responder com este trabalho, convidando os leitores a prosseguirem investigando-as, de modo que ultrapassem os limites deste trabalho, alguns deles aqui identificados.

CAPÍTULO I - PERCURSO METODOLÓGICO

No presente capítulo, será abordado o percurso metodológico escolhido, que norteia a presente pesquisa, objetivando atender aos objetivos traçados. O trabalho situa-se no campo das investigações qualitativas, por conseguinte descritivas – estudos de opiniões ou projeções, por caracterizar-se frequentemente como estudos que procuram determinar status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas e interpretativas, que tem como foco as experiências de vida que alteram e moldam a atribuição das pessoas a elas e às suas experiências. É importante frisar que esse tipo de investigação geralmente é posta em questão, uma vez que Vilela (2003) salienta haver a “impossibilidade de se apresentar uma definição fechada [da] pesquisa qualitativa” (p.458).

No que diz respeito a parte empírica deste estudo, foi desenvolvida em um ambiente escolar situado no espaço geográfico rural do estado de Roraima. Conforme Vilela (2003), a pesquisa qualitativa deve estar imersa em um ambiente natural e esclarecida de que o pesquisador neste processo é “elemento mais importante da coleta” (VILELA, 2003. p. 459). Além disso, deve primar por estratégias que deem condições efetivas de interação para que possa estudar o fenômeno que tenciona investigar (GONZALEZ REY, 2002), além dos cuidados necessários na escolha dos participantes e instrumentos de coleta de dados.

Em relação à coleta de dados, inicialmente assumo uma postura interativa em relação aos instrumentos de pesquisa, pelo fato de estar diretamente envolvida com o processo de construção dos dados. Para Gonzales Rey,

O instrumento não é importante só pelo que o sujeito responde ou realiza, mas pelas conversações que suscita, pelas expressões do sujeito diante dele, pelas perguntas que formula durante sua execução, pelas características da execução, etc. O sentido que um instrumento adquire para o sujeito procede, entre outros fatores, do nível de relações constituídas no momento de aplicação do instrumento e no curso da pesquisa em geral (GONZALEZ REY, 2002, p. 56).

Dessa forma, esta pesquisa adota os seguintes instrumentos: observação participante, que trata de um estilo usado pelo pesquisador para coletar os dados, por meio de uma variedade de técnicas para saber sobre as pessoas e seus modos de vida; entrevistas informais a fim de responder aos objetivos traçados neste estudo,

realizadas na sala de aula ou demais espaços da escola; produção textual dos alunos e caderno de campo, que é um instrumento de pesquisa utilizado para registrar as informações no instante em que elas acontecem. Assim, os dados registrados a partir desses recursos corroboraram nos elementos necessários à construção das análises realizadas.

A pesquisa de campo é um tipo de técnica de investigação muito utilizada pelos “investigadores qualitativos para recolher dados de pesquisa” (GHEDIN, 2011, p. 194). O autor afirma que esse tipo de estratégia possibilita responder aos objetivos do estudo traçado, além de garantir ao pesquisador a aprendizagem de diferentes contextos.

Para a elaboração dos capítulos que compõem este trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, além da utilização de documentos legais e normativos dos temas abordados. Tais informações colaboraram para melhor compreensão da problemática da pesquisa e de como seria possível construí-la. Este tipo de abordagem é decorrente de pesquisas anteriores já existentes, resultados de estudos de pessoas que já pesquisaram sobre o tema, tais como: livros, dissertações, entre outros (SEVERINO, 2007).

1.1 O CONTEXTO E O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

A instituição de coleta dos dados localiza-se na região norte do estado de Roraima, no município de Cantá, vizinho ao município de Caracaráí, a cidade situa-se a 25 km a Sul-Leste da capital Boa Vista. A escola faz parte do sistema educacional do referido município. Ela foi criada em 29 de maio de 2014, objetivando, segundo o histórico, contribuir com a aprendizagem dos alunos e o incentivo do trabalho coletivo entre os funcionários que ali atuam. As famílias dos alunos dessa instituição são, em sua maioria, de classe média e baixa.

A escola tem como público alvo alunos do maternal, Educação Infantil e 1º ao 5º do Ensino Fundamental I. Além disso, atende crianças da vila em que se situa e demais vicinais próximas à localidade. Ela funciona nos turnos matutino e vespertino e conta com 19 profissionais, que atuam nos diversos espaços educacionais, a saber: gestora, coordenadora pedagógica, secretária, professores, zeladores e outros mais.

A formação dos docentes é, em sua maioria, em Licenciatura em Pedagogia e alguns possuem uma segunda licenciatura.

Para as gestoras, a instituição visa realizar um trabalho de integração entre escola, família e comunidade. Com relação à estrutura física, ela é composta por 04 salas de aulas contendo de 15 a 20 cadeiras, 02 banheiros que são utilizados por todos os participantes da escola, 01 refeitório, 01 secretaria, 01 sala de leitura, 01 pátio, 01 cozinha, 01 almoxarifado. O lema da escola é “uma boa educação faz toda a diferença”.

No ano de 2017 o início das aulas se deu em 03 de março, devido à falta de merenda escolar. Vale salientar que a gestão da escola determinou, junto com os demais participantes da escola, que em dias que não houver lanche ou energia as aulas terminariam mais cedo. É comum a Vila ficar sem energia, o que ocasiona o término das aulas, na referida escola ocorrer, muitas vezes, mais cedo.

1.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa foram selecionados alunos do fundamental I (28 alunos), duas professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, a coordenadora pedagógica e a gestora da escola.

A instituição, em 2017, ofertou uma turma 1º e 2º ano, as duas denominadas de turma A e turma B. Os alunos distribuem-se na faixa etária de seis a nove anos. A turma A conta com 11 alunos matriculados, sendo 5 meninos e 6 meninas. A turma B é composta por 17 alunos matriculados, sendo 10 meninas e 7 meninos. Do total de alunos das turmas A e B (28), a escolha com relação aos alunos ocorreu no dia-a-dia, a partir de conversas informais, em que suas percepções foram identificadas.

Os alunos participantes desta pesquisa foram identificados através dos seguintes códigos: A1, A2 (sexo feminino), A3, A4 (sexo masculino) e B1, B2 (sexo feminino), B3, B4 (sexo masculino). As letras A e B referem-se às turmas nas quais os participantes estão matriculados.

As professoras-participantes também foram identificadas através de códigos (PA e PB), são responsáveis pela condução das atividades escolares em 2017, respectivamente na turma A e na turma B. Contou-se ainda, com a participação direta

da coordenadora pedagógica e a gestora da escola (CP e G), ambas responsáveis pela organização da escola além de participantes do processo de aprendizagem.

1.3 PROFESSORAS, GESTORAS E ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste ponto trataremos da identificação dos participantes desta pesquisa. Os dados abaixo são descrições do questionário aplicado e das observações feitas. O objetivo de traçar o perfil das professoras, gestoras e alunos se justifica em compreender quem são esses sujeitos participantes desta escola do campo, ora de forma ativa, ora de forma passiva e como atuam nesse contexto, para então responder o problema que norteia a presente pesquisa: como são desenvolvidas as possíveis práticas de letramento literário em uma escola do campo? As análises se dividem em tópicos, buscando levar em consideração a especificidade de cada grupo aqui descrito.

1.3.1 Perfil das Professoras e Gestoras

As professoras participantes possuem uma diferença de faixa etária de 10 anos. A PA possui 57 (cinquenta e sete) anos de idade, 27 (vinte e sete) anos de docência e 08 (oito) anos de atuação no *lócus* em que ocorreu a pesquisa. A PB tem 47 (quarenta e sete) anos de idade, 26 (vinte e seis) anos de docência e 03 (três) anos como professora na escola. As duas cursaram o magistério e são graduadas em Pedagogia e pós-graduadas em Psicopedagogia.

As professoras participantes possuem cursos de formação continuada semelhantes, tais como:

- Contadores de História II;
- Lúdico na Educação;
- Pacto Nacional de Educação na Idade Certa (português, história, geografia, ciências e matemática);
- Pró-letramento;
- Programa de biblioteca rurais Cerca das letras.

Com relação às gestoras, ambas possuem faixa etária próxima. Uma com 41 (quarenta e um) e a outra com 47 (quarenta e sete) anos. A **G** é pós-graduada em Psicopedagogia e **CP** em Metodologia do Ensino da História e Geografia. A **G** exerce o cargo de gestão há 05 (cinco) anos e está há 20 (vinte) anos na docência. A **CP** exerce o cargo de coordenação há 05 (cinco) e tem 22 (vinte e dois) anos de atuação enquanto docente.

As gestoras participantes possuem cursos de formação continuada semelhantes, tais como:

- Pacto Nacional de Educação na Idade Certa (português, história, geografia, ciências e matemática);
- Contadores de Histórias I e II;
- Pró-letramento;
- I Circuito de Palestra de Educação Infantil.

Ressalto que os dados foram construídos a partir dos questionários respondidos pelas professoras e gestoras. Estes, por sua vez, foram entregues juntamente com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e recebidos posteriormente para análise. Saliento que houve a explicação da importância dos documentos ao serem entregues, como parte relevante para esta pesquisa. Além disso, a preocupação em reafirmar os motivos referentes ao estudo realizado para a instituição.

A primeira e a segunda questão do instrumento de coletas objetivou saber a idade das professoras e gestoras. Entendo que a idade compreende uma gama de experiências, vivências, aprendizagens adquiridas e formas de pensamento. Além disso, saber o tempo de atuação no espaço escolar, de maneira geral para uma perspectiva local dos participantes da pesquisa, nos direciona conseqüentemente a análise sobre as responsabilidades sociais, a realidade cultural em que o indivíduo faz parte, além de refletir sobre outras indagações que não serão eixo de discussão nesta dissertação.

Um ponto relevante, ainda na primeira questão, foi conhecer a formação das professoras e gestoras, além dos cursos de formação continuada. Este ponto além de revelar a formação mostra as experiências na temática do letramento e da própria literatura. Outro fator importante, nestes dados, é o tempo de trabalho prestado pelas

professoras, na escola em que ocorreu este estudo. Elas residem na localidade, o que contribui para que suas atividades tenham continuidade. Diferentemente de professores de outras escolas, que residem na cidade e por trabalharem no espaço geográfico rural, devido as péssimas condições de estrada ou mesmo devido as distâncias, têm frequentes ausências ou até desistem das escolas do campo.

De maneira geral, os docentes possuem uma relação de amizade com os participantes da escola. No que diz respeito ao trato com os discentes, percebi que há um vínculo, que vai além de professor-aluno, mas uma relação maternal, confirmada pela forma que os discentes são tratados. É comum ouvir as docentes se dirigirem às crianças os chamando de “meu filho”, “neném”, “bebê”, entre outras coisas mais, demonstrando grande afetividade.

1.3.2 Primeira e segunda questões: perfil dos alunos

Os alunos da turma A e B são moradores da Vila e das vicinais próximas que compõem o município do Cantá, situado na região norte do Estado de Roraima. São alunos carinhosos e receptivos. Gostam de ouvir e contar histórias, além de serem bastante curiosos. Gostam de falar sobre situações de aventura que ocorreram no dia-a-dia. É comum as crianças revelarem em conversas rotineiras suas preferências pela vida no campo.

B4: Tia, lá onde a senhora mora é legal?

P: Eu gosto de lá! Quando você crescer você vai morar em que lugar?

B4: Eu quero morar aqui. Meu sonho é trabalhar numa fazenda e ter um monte de porquinho.

B3: Eu não tia... Eu quero ser vaqueira. Eu quero ter cavalo, picote, galinha e até um pavão.

O diálogo acima é resultado de conversas do cotidiano da sala de aula. A maioria das crianças demonstra apreço pela localidade em que estão inseridas. Compreendo que as abordagens negativas feitas pelos alunos referentes à localidade em que vivem geralmente são acompanhadas de expressões: “meu pai disse”, “minha mãe falou” ou “minha avó disse”. Dessa forma, configura-se como repetição de discurso, ou seja, a criança reproduz o que ouve no ambiente em que está imerso.

Ressalto que houve dificuldade no diálogo com a turma A, na construção de dados, diferentemente da turma B. A turma A, composta por crianças com faixa etária de 5 a 6 anos, parecia ainda estar em um universo de brincadeiras constantemente, e isso não se configura como uma problemática, mas as atividades propostas pela professora sempre eram um momento de conflito, entre PA e os alunos, pois constantemente a turma recebia ordens de atenção às tarefas que precisavam ser executadas.

É importante salientar que a postura das professoras e a rotina que elas estabelecem em sala se aula foram significativas para as análises descritas nesta pesquisa, pois de acordo com as respostas descritas no instrumento de coleta de dados e as experiências vivenciadas, foi possível fazer um paralelo entre o lido e vivido. Nas observações, a postura e as propostas de intervenção de PA estão pautadas no ensino da leitura e da escrita para os alunos, optando por atividades de fixação de conteúdo. Enquanto PB, além de preocupar-se com questões referentes à aquisição das habilidades de alfabetização, preocupa-se que os sujeitos apropriem-se e utilizem socialmente esses conhecimentos.

Em suma, as formas de mediação das professoras foram significativas para a construção dos dados, junto às crianças. Ressalto que inicialmente PA pediu que fossem realizadas intervenções junto aos alunos, com o decorrer do tempo solicitou apenas auxílio nas atividades propostas por ela. Já PB pediu a realização de intervenções, utilizando livros de literatura infantil, levando em consideração conteúdos direcionados por ela. Diante disso, os dados relatados pela turma A foram construídos no dia-a-dia e anotados no caderno de campo da pesquisadora.

1.4 INSTRUMENTOS E ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DE DADOS

No sentido de conhecer o objeto desta pesquisa, foi necessário o conhecimento do campo de pesquisa. No entanto, antes de adentrar ao *lócus* de pesquisa foi necessária a apresentação da carta de apresentação, carta de anuência e termo de compromisso (Apêndices A, B e C). Logo após a autorização, deu-se o início as apresentações aos professores e observações *in loco*.

A coleta de dados com os alunos foi realizada por meio da observação e da intervenção. De acordo com Lüdke e André (2013), a observação ocupa um lugar

privilegiado nas abordagens de pesquisa de natureza qualitativa. Neste estudo, está associada ao questionário. Já a intervenção aconteceu de acordo com o Quadro 1. Deste modo, as autoras apontam uma série de vantagens de utilização destes instrumentos sobre o objeto investigado, em razão do uso da experiência pessoal do pesquisador, como forma de auxiliar na compreensão e interpretação de dados.

Outro instrumento de coleta de dados foram as anotações das observações. Registradas a partir das questões traçadas nesta pesquisa, foi utilizado um caderno de campo, composto por descrições de vivências, ou seja, registros e reflexões detalhados referentes ao que ocorre em campo. As observações registradas são compostas das impressões pessoais do pesquisador, no entanto, buscaram ser interpretadas conforme os autores que embasam este estudo.

Em um primeiro contato com a escola e o público participante desta pesquisa, PA e PB pediram que fossem realizadas leituras de histórias junto aos alunos, que contemplassem os conteúdos programáticos estabelecidos por elas. No decorrer da pesquisa, PA optou que fosse feito somente o auxílio nas atividades direcionadas por ela².

Dessa forma, foram desenvolvidas práticas de leitura utilizando obras literárias infantis na turma B, sempre com atividades direcionadas ao conteúdo e aos objetivos desta pesquisa. O QUADRO I visa garantir as solicitações das professoras e auxiliar na construção de dados vislumbrando responder as indagações desta pesquisa.

QUADRO 1 - Tabela de livros e atividades de intervenção junto às crianças

Tabela de Livros e Atividades	
Livros	Sinopse das atividades
Festa no céu – Ana Maria Machado	Produção de textos;
Viviana, a rainha do pijama – Steve Webb	Escrita de carta coletiva;
O que tem nesta tenda? – Elias José	Atividade com rimas.

Fonte: Dados da pesquisa

Os livros e as atividades selecionadas serviram de subsídios para a construção de dados junto às crianças. Por entender que este tipo de metodologia é de fácil aceitação para o público participante e ainda, por dialogar com a temática desta pesquisa, no sentido da utilização da literatura infantil, as reflexões e análises referentes a práticas de leituras fazem parte deste percurso metodológico. Além das

² Sobre este assunto trataremos no capítulo IV – Resultados e Discussão

atividades previstas nas sessões de histórias, estas, por sua vez, foram divididas em três momentos: *recepção, leitura e momentos de conversas* sobre a história. O objetivo desta forma de coleta de dados é incentivar os alunos a assumirem posições dialógicas frente aos textos, expondo seus entendimentos e sentimentos além das vivências em relação aos textos trabalhados em cada sessão, implicando na construção dos dados que responderam às questões desta pesquisa.

Em conversa com as professoras das turmas em que esta pesquisa foi realizada, ficou combinado que seriam desenvolvidas estratégias de leitura utilizando a literatura infantil, com a abordagem dos conteúdos programáticos estabelecidos por elas.

Para a coleta das informações foi utilizado o instrumento questionário com perguntas abertas e fechadas para as duas professoras participantes da pesquisa, a coordenadora pedagógica e a gestora, permitindo assim que os sujeitos desta pesquisa possam expressar sua percepção dentro do contexto da abordagem e também para que seja possível recorrer aos fatos observados, para o estabelecimento das conexões com as teorias próprias do tema em estudo. Vale ressaltar que as perguntas dos questionários para a coordenadora e gestora buscam responder as questões abordadas nesta pesquisa. Segundo Thomas, Nelson e Silverman (2007, p. 29),

[...] o uso do questionário é a necessidade de obter respostas das pessoas, com frequência, em uma ampla área geográfica. Usualmente o questionário é a tentativa de conseguir informações sobre práticas e condições atuais e dados demográficos. As vezes utiliza-se essa técnica para pedir opiniões ou expressão de conhecimentos.

Dessa forma, foi entregue um questionário para as professoras e gestoras participantes. Para PA e PB os questionários estavam compostos de seis questões (Apêndice D). Para CP e G os questionários estavam compostos por sete perguntas (Apêndice E). Foram registrados dados construídos no cotidiano da sala de aula e anotados em um caderno de campo, utilizado pela pesquisadora. Nele foram registradas observações, impressões e conversas transcritas que aconteceram no cotidiano da escola que contribuiriam para a pesquisa. Ressalto que foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice F) para as participantes da pesquisa.

As construções de dados e vivências no *lócus* da pesquisa foram realizadas durante 5 meses do ano de 2017. Nesse sentido, fez-se necessário o uso do caderno de campo constantemente, para registro a partir das observações e conversas informais. As intervenções aconteceram sempre durante às sextas-feiras consecutivamente, sendo este o dia em que a pesquisadora poderia estar presente na escola. Ressalto que as aulas de turma A eram pelo período matutino e a turma B, no período vespertino, não comprometendo assim a participação da pesquisadora nas salas, durante as aulas.

As experiências vivenciadas junto aos participantes foram de grande relevância para esta pesquisa e para formação pessoal e profissional da pesquisadora, pois possibilitaram a maior compreensão das especificidades que a pesquisa abrange. Em suma, depreendo que as conversas e a escuta de relatos registrados no caderno de campo foram revelando informações que não são possíveis de perceber nos questionários, mas possibilitaram a reflexão que repercutiu na análise de dados.

1.5 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE DADOS

Os dados construídos a partir dos questionários foram analisados de forma descritiva e interpretativa no capítulo IV, tendo em vista que a investigação deste estudo se insere no campo qualitativo. Para Bauer e Gaskell (2002), as interpretações são possíveis a partir do uso de técnicas comuns sobre o objeto, pois como “construção social” (p. 203) necessitam ser refletidas e analisadas. Dizem os autores:

Como qualquer construção viável, ela leva em consideração alguma realidade, neste caso o corpus de texto, e ela deve ser julgada pelo seu resultado. Este resultado, contudo, não é o único fundamento para se fazer uma avaliação. Na pesquisa, o resultado vai dizer se a análise apresenta produções de interesse e que resistam a um minucioso exame; mas bom gosto pode também fazer parte da avaliação (BAUER; GASKELL, 2002, p. 203.).

Para Lüdke e André (2013), o pesquisador deve assumir dois papéis importantes: participante (subjetivo) e investigador (objetivo) para que consiga aproximar-se do fenômeno que está sendo analisado de forma plena. Apesar disso, este deve ficar atento às descrições do objeto pesquisado e da dinamicidade de todo

o processo, a fim de garantir uma compreensão que não seja baseada em induções ou conclusões irresponsáveis.

Diante disso, durante a construção e análise dos dados houve atenção às falas dos participantes da pesquisa, a fim de valorizar as informações e não deixar despercebidas as suas especificidades. Os registros foram anotados em um pequeno caderno, denominado como caderno de campo. Para Eco (1986), esta forma de anotação permite a leitura das *entrelinhas* e não somente das *linhas*. Ressalto que houve a preocupação da pesquisadora em não deixar-se influenciar apenas pela subjetividade durante a interpretação dos dados. Em suma, compreender e problematizar o fenômeno pesquisado é parte integrante da pesquisa.

Quanto a preparação dos procedimentos para análises de dados, objetivaram retirar dos dados respostas para as indagações desta pesquisa, sem definição prévia de categorias estabelecidas. Vilela (2003) aponta que

Os processos de investigação são mais importantes que os resultados da pesquisa. As atitudes, os medos, as expectativas e os sentimentos se revelam e permanecem presentes nos processos desenvolvidos durante a investigação e, muitas vezes, não são traduzíveis nos produtos finais das pesquisas. Os pesquisadores devem estar atentos a essas manifestações e devem procurar o significado dessas no contexto da pesquisa. Especialmente nas pesquisas educacionais, as estratégias qualitativas de pesquisa permitem deslindar como as expectativas estão presentes no desempenho de atividades curriculares, nos procedimentos pedagógicos e nas interações diárias em sala de aula (VILELA, p. 459, 2003 Grifos nossos).

Dessa forma, o percurso metodológico que compõe este capítulo é considerado como possibilidade de reflexão sobre o objeto de estudo, cito as possíveis práticas de letramento, construídas junto aos participantes. O que se buscou, com a construção de uma proposta reflexiva e coletiva, foi contribuir com a instituição, por meio da reflexão dos dados além da formação subjetiva e profissional da pesquisadora. Depreendo que o campo de investigações qualitativas é vasto e trabalhoso, mas necessário para garantir a percepção das especificidades dos sujeitos/relatos analisados.

Em suma, o propósito deste capítulo foi apresentar o percurso metodológico com que esta investigação está estruturada, explicitando de forma o contexto de pesquisa, as bases teóricas que a orientam e as escolhas metodológicas para sua operacionalização de modo que proporcione ao leitor uma visão ampla das intenções

encaminhadas. Na sequência, cabe ao Capítulo Segundo a apresentação do referencial teórico adotado e a interface estabelecida.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DO CAMPO: O MACRO CONTEXTO DA PESQUISA

Historicamente os direitos educacionais de formação foram negados e escamoteados pelo Estado ao espaço rural, fazendo com que o homem do campo fosse marginalizado e tivesse sua própria história desvalorizada. A ideia de educação do campo surge em contraposição à educação rural. Esta concepção por sua vez, percebe o campo como lugar de valorização histórica e cultural. A necessidade de uma educação do campo tornou-se necessária a partir da urgência de transformação das relações sociais e de poder que marcaram o espaço geográfico rural brasileiro (SANTOS, 2015).

O direito a uma educação que contemple as diferentes formas culturais do homem do campo é uma construção tão recente quanto à luta por terras e trabalhos no espaço rural. Esses direitos são exigências de uma sociedade em constante transformação e a da própria formação histórica dos sujeitos, que constroem sua subjetividade a partir de suas próprias vivências. Nos últimos anos, muito se tem abordado sobre educação e sujeitos do campo no cenário político e cultural do país, em busca de respeito nas políticas voltadas ao homem do campo.

Antuniassi (1983) aponta como dificuldade para resolução da educação rural a mão de obra infanto-juvenil, como parte da unidade de trabalho, pois as crianças ingressam muito cedo no trabalho o que prejudica sua disponibilidade e dedicação aos estudos. A autora aponta que há uma corrente oscilação nas preocupações referentes à temática discutida. Aponta que em 1960 a questão do trabalho familiar era a problemática vigente.

Neto (2009) concorda com a autora supracitada ao afirmar que por mais que o Brasil possua muitas áreas para agricultura, o país não consegue resolver os altos índices de problemas criados a partir da má distribuição de renda e de terras. Essa má distribuição foi percebida e construída ao longo da história do Brasil com a chegada dos portugueses e o processo de colonização das terras. Com o grande número de mortes dos índios e a utilização da mão de obra escrava dos negros oriundos da África para a América, o modelo de colonização ocasionou problemas que não foram resolvidos até os dias atuais.

Ainda segundo Neto (2009), os problemas resultantes da colonização repercutem até os dias atuais, possibilitando o aparecimento de movimentos sociais, como o Movimento dos Sem Terra (MST). O movimento de base socialista que luta

pela reforma agrária não é recente, da mesma forma que a luta por escola de qualidade, gratuita e pública.

Os movimentos sociais buscaram no cenário social políticas de valorização cultural e histórica que fossem ao encontro das especificidades do contexto em que se situavam. Na obra *Pelas trilhas da História e da Educação do Campo* (2015), Evandro Ghedin é enfático ao discorrer que as propostas de educação, a partir dos anos 90, voltadas aos trabalhadores rurais idealizadas pelo Estado, na verdade, não visavam a promoção da formação dos sujeitos em sua totalidade, mas privilegiavam o aumento do capital e configurava a marginalização dessa população.

Os Movimentos Sociais buscavam para os camponeses a possibilidade de acesso a espaços educacionais formativos que vislumbrassem práticas educativas que contemplassem os espaços rurais, o diálogo e a crítica aos modelos de ensino estabelecidos e a própria hierarquização epistemológica produzida pela sociedade que deslegitimava os sujeitos do campo. A proposta de Educação do Campo requerida pelos movimentos possibilita uma formação para além dos contextos escolares que caracterizem um sujeito crítico que não esteja refém de sua própria lógica constitutiva.

2.1 DA COLONIZAÇÃO AO RURALISMO BRASILEIRO

Não se pode tratar sobre o Movimento da Educação do Campo sem antes tratar da Educação Rural e a sua contextualização. Historicamente, a educação rural é marcada por condições precárias e desvantajosas para o homem do campo. No livro *A Educação no Brasil Rural* (2006), foi realizado um estudo, baseado nos Grupos de Diálogo do Programa de Estudos sobre a Educação Rural/do Campo do Brasil,³ objetivando extrair informações que caracterizam a forma de consolidação de escolas nos espaços rurais.

O Brasil é marcado pelo histórico de exploração do trabalho e pela ocupação de terras. Registros da história do país revelam que com a chegada dos portugueses no século XVI, os índios/nativos foram fortemente explorados na extração de matéria-prima, recebendo apenas objetos de enfeites como pagamento. Depois de

³ Possui caráter constitutivo e foi composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais, pesquisadores, movimentos sociais e organizações internacionais.

explorados, eram expulsos ou mesmo mortos ficando sem local para moradia (FERREIRA E BRANDÃO, 2011).

Freire (2006) afirma que o colonizador português do Brasil foi o primeiro a fazer o deslocamento da base de colonização tropical, ou seja, a extração de riqueza mineral, vegetal ou animal. Com o instinto econômico e com o alto número de pedidos para exportação de material, fez-se urgente a colônia de plantação, ou seja, a agricultura. Diante do exposto, a utilização da mão-de-obra escravocrata e a ocupação de terras sempre foram vistas como as principais formas para se chegar ao desenvolvimento econômico do Brasil.

Historicamente o Brasil sempre teve um sistema agropecuário para exportação de produtos, tais como: cana-de-açúcar, carne, cacau, café e soja (LEITE, 2002). Com a transição do sistema agrário para o urbano industrial, o modo de vida da população brasileira passou por transformações significativas. Com o pós-guerra mundial, em meados de 1945, a acentuação das tecnologias de industrialização avançadas, as oscilações de mercado, produção e aplicação foram sendo desencadeadas situações políticas e sociais que em outro momento não estavam evidenciadas. Dessa forma, fez-se necessário estabelecer novos comportamentos do sistema de produção. Por mais que o Estado soubesse da importância da agricultura no processo de evolução nacional, esta por sua vez foi marginalizada.

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo. (LEITE, 2002, p. 28).

Segundo Leite (2002), com a instalação da República no Brasil (1889 - 1930), houve o estabelecimento de um embate sócio-político, implicando na vitória do liberalismo contemporâneo nas décadas de 40 e 50. Em confronto com setores distintos, tais como o agrário-exportador e o urbano industrial, a República Velha buscava instalar no Brasil um salto qualitativo e via na escolarização o caminho para esse desenvolvimento. “A ‘República Educadora’ estabeleceu a escolarização como alavanca para o progresso, criando uma sociedade brasileira da época um novo projeto de vida, em verdade, uma utopia [...]” (p. 27).

Posteriormente, surge o ‘Ruralismo Pedagógico’ que, na verdade, pretendia uma escolarização voltada às condições regionalistas e buscava a fixação do homem

ao campo. O que se pretendia com isso era a garantia de uma ideologia do colonialismo que estava preocupada com o esvaziamento da área rural e a oposição do movimento progressista, liderada principalmente por grandes exportadores. A elite também apoiava a concepção de oferta de ensino, pois acreditava que o êxodo causaria problemas sociais nos centros urbanos.

O modelo ruralista de ensino permaneceu até a década de 1930 e contava com o apoio do movimento nacionalista e o movimento católico, incitando a visão fisiocrata da época sustentava os espaços rurais como inspiração para colocar o país num patamar agropecuário elevado. Para Leite (2002), a concepção de ensino supracitada apoiava-se na tradição colonial e somente tomou conceitos distintos com o aparecimento das “tendências escolanovistas e progressistas em educação lançadas pelos ‘Pioneiros da Educação Nova’; [...] as novas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes na década 20” (p.29).

Com a Era Vargas (1930), inicialmente o processo escolar rural permaneceu inalterado. Com a Constituição de 1934 e a concepção de produtividade e o processo industrial de base. A sociedade vislumbrava o desenvolvimento com direitos, bem-estar e participação popular. A escola urbana passa a fazer parte, então, desse novo ideário de Estado Novo. O ideário garantia a gratuidade e a obrigatoriedade da escolaridade com prioridade nas tarefas manuais, além disso, essa oferta era voltada às camadas populares. O Estado Novo só voltaria suas atenções com a escola rural mais tarde.

Em 1937 foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural que objetivava a preservação dos costumes rurais. A visão que se tinha do campo agora era de espaço de difusão ideológica. Em 1942, a escolarização foi citada e reforçada no VIII Congresso Brasileiro de Educação com base nas tendências nacionalistas-burguesas. Apoiados em fatores como a taxa de analfabetismo de sujeitos residentes na zona rural, o alto movimento migratório para os centros urbanos, o Congresso apenas preconizou a existência da nova oligarquia não possibilitando novos rumos à escolarização rural (LEITE, 2002).

As discussões sobre educação rural na década de 1930 impulsionaram as proposições da década de 1940, pois com o pós-guerra e em parceria com os Estados Unidos, criou-se a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que tinha por objetivo levar à zona rural o ensino, por meio de Centros de Treinamento. O currículo desses centros apoiava-se na transmissão de técnicas

rurícolas. Essa parceria contava com o apoio financeiro das duas nações, levando a criação então da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) em 1948, mais tarde denominada de EMATER, sendo responsável por atividades de Extensão Rural.

O objetivo imediato da Extensão Rural foi o combate à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural, classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas. (LEITE, 2002, p. 34).

O programa apresentava uma visão sócio-produtiva, que reforçava a visão de educação colonialista – exploratória, ou seja, a concepção de que o sujeito deveria aprender técnicas de manejo para contribuir no desenvolvimento agrário. A busca dos programas extensionistas via na relação entre capital e trabalho a possibilidade de minimizar as desigualdades existentes na sociedade. Além disso, o programa criticava a escola formal com o discurso que o trabalho programado e preparado ia além da dinâmica pedagógica e ultrapassada dos professores rurais.

Em 1950 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR) que desenvolveram técnicas de preparação educacionais da base rural e em outras áreas, tais como: saúde e artesanato. A filosofia da CNER limitava-se a reproduzir formas já existentes de dominação do homem rural pela ideia de desenvolvimento social e ideologia comunitária, haja vista que em seus diálogos não contemplavam os verdadeiros anseios rurais (LEITE, 2002).

A CNER desconsiderava em seus debates qualquer elemento político, social e cultural dos camponeses. As reivindicações dos pequenos grupos rurais não estavam em destaque e nem representatividade frente às decisões comunitárias. Mesmo com a vigência da Campanha, da Extensão Rural e da CNER, iniciou-se no Brasil em 1950 o êxodo rural intensificado uma década depois.

Uma das características da escola rural é alta taxa de analfabetismo existente (BOF, 2006). Vale ressaltar que instituições de ensino do meio rural do Brasil não atendem de forma significativa os sujeitos que estão nesse contexto. É realidade na zona rural a presença de escola que oferta o ensino multisseriado, o que contribui para um ensino pouco significativo, haja vista as condições físicas e as próprias condições de trabalho existentes. Além disso, podemos citar a baixa formação

docente e alta rotatividade de professores nessas classes, configurando uma descontinuidade do trabalho com os alunos (WHITHAKER, 1992).

As questões ligadas à educação rural estão fortemente ligadas às estruturas fundiárias brasileiras em um contexto socioeconômico-histórico marcado pela alta concentração de terras nas mãos de poucos e alta exploração de pequenos agricultores e mão-de-obra barata. São fatores como esses que desdobraram na violência do campo, miséria, fome, desvalorização histórica do sujeito do campo e mesmo o êxodo rural (BOF et al, 2006).

Capelo (2000) afirma que a escolaridade requerida para atuação nas fazendas objetivava o manejo nas tecnologias implantadas nos trabalhos rurais que exigiriam certo grau de conhecimento. O ensino regular surge no fim do segundo império e implementou-se na primeira metade do século XX.

Com a plantação de cana-de-açúcar, que dominou a economia do Brasil no século XIX, houve a necessidade de mão-de-obra qualificada tendo em vista o manejo das tecnologias. Com o advento da monocultura cafeeira e o fim da escravidão, o setor de produtividade exigia homens preparados para executar tarefas específicas, sendo a escola a encarregada para formar tais trabalhadores. Esta por sua vez, surge como forma de suprir as necessidades do setor agrário. Conforme Calazans (1993),

É essencial destacar que as classes dominantes brasileiras especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder do campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo a presença da escola em seu domínio. Assim, a escola surge como meio rural brasileiro tardia e descontinua. (CALAZANS, 1993, p.16)

A educação rural para mão-de-obra do mercado foi fortemente criticada pelos próprios sujeitos do campo. O ensino ofertado à população rural na verdade se caracterizava como instrumento de reprodução e expansão da estrutura agrária em que não há valorização cultural e sim uma concepção de desenvolvimento das terras dos grandes fazendeiros.

[...] a educação oferecida à população do meio rural é uma educação em que predomina uma concepção 'urbana' de vida e desenvolvimento, em que não há uma valorização da cultura, do modo de vida, dos valores e concepções do homem e mulher do campo, como se a vida e cultura do campo estivesse condenada à extinção ou fosse de inferior qualidade. (BOF et al, 2006, p. 73)

A autora acredita que a partir dessa lógica, a educação rural está sempre fazendo referência à sociedade urbano-industrial com distorção de valores. O ensino ofertado não dialoga com realidade, interesses e necessidade do homem do campo, incitando ao êxodo e migração de muitos jovens para a cidade em busca de novas oportunidades. O descaso com a educação rural tem levado os jovens a pensar que o lugar de quem estuda é a cidade, o que incita a negação de seu próprio contexto.

Diante disso, depreende-se que as formas de organização escolar estão ligadas aos fatos políticos e sociais da sociedade. No Brasil houve mudanças significativas que implicaram nas concepções de escola e educação predominantes, estas por sua vez influenciadas por pensamentos oriundos da Europa. Calazans (1993) afirma que o Brasil passou por uma linha cronológica de muitas transformações, tais como: país de colonização, de trabalhos fundados na escravidão e no latifúndio, por largo tempo colônia, império e república.

Assim, mesmo com a Proclamação da Independência até a instalação das escolas públicas, a ideia de escola era baseada no seguinte pensamento: educação de sentido pátrio e utilitário. Além disso, uma longa insistência em escola adaptadas à vida rural e às questões agrárias, o que nos faz compreender que na educação para o campo, ainda havia muito a conquistar.

2.1.1 O MST e suas contribuições para uma Educação do Campo em Movimento

A educação rural está estreitamente ligada às lutas dos movimentos sociais de diferentes segmentos da população do campo, a saber: o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e a Confederação Nacional do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura (Contag). O conceito de educação rural perpassa a compreensão das lutas por terra e a reforma agrária no Brasil, dos acampamentos, assentamentos, ribeirinhos, quilombolas, ribeirinhos, entre outros grupos (BOF et al, 2006).

De acordo com Neto (2009), o MST possui em sua ideologia muitas contradições tanto no discurso quanto na prática, mas se configura como o mais importante movimento de lutas e reivindicações no fim do século XX e no início de século XXI no Brasil. Um dos temas de maior destaque é a questão agrária e os

problemas que envolvem o contexto educacional, haja vista que os participantes consideram estes dois instrumentos os principais para a "transformação da classe trabalhadora deste país" (p.4).

O MST vislumbra na escola um instrumento de lutas e resistência por condição de vida digna e valorização identitária. O movimento se caracteriza como um coletivo, onde o objetivo é a busca pela reforma agrária no país (CALDART, 2012). No que diz respeito ao sentido educativo do MST,

[...] pode ser entendido como parte ou expressão [...] de sentido sociocultural do MST, que é uma das dimensões desde as quais é possível interpretar sua situação social hoje, especialmente se o objetivo é entender essa atuação como parte de um processo histórico mais amplo e de maior produção. (CALDART, p. 34, 2012)

A autora acredita que a escola para o MST se configura como um instrumento necessário e urgente, haja vista a existência de crianças com idade escolar em ocupações de terra que acompanham os pais. Depreendo que é por intermédio das lutas dos movimentos sociais que surge a ideia de educação do campo contrapondo-se à ideia de tradicional do ensino ruralista.

A ideia defendida pelo movimento supracitado é a utilização de metodologias adotadas por Paulo Freire, pois acredita-se que a educação seja capaz de transformar as desigualdades sociais que acompanham o homem do campo, a partir do momento em que este se torne culto e seja capaz de conduzir seu próprio destino. Para o MST a divisão e conquista de terras não será significativa se não for acompanhada por uma educação que atenda os interesses das classes trabalhadoras em geral e rurais. O movimento acredita que a escola é o principal fator para a construção de uma sociedade socialista requerida pelos sem-terra. Para Neto:

Segundo o MST, uma das lições que se pode tirar de sua história até aqui é a de que lutar somente pela terra não basta. A luta pela reforma agrária deve ser bem mais ampla, implicando a conquista de todos os direitos sociais que compõem o que deveria chamar de cidadania. Nessa perspectiva, a educação é um desses direitos, pelo qual também é preciso mobilização, organização e lutas. (2009, p. 11).

A luta do MST se caracteriza mais do que uma divisão de terras. O movimento traz como ideologia a existência de escola que atenda aos anseios populares, mantida e financiada pelo Estado e organizada pelos próprios membros do movimento. Busca

ainda uma educação voltada para o trabalho no que os sujeitos estudem e trabalhem meio período e se adequem às necessidades do meio rural.

Caldart (2009) afirma que a luta pelo direito à posse de terras quase acontece ao mesmo tempo em que a luta pelo direito à escola, pois os Sem Terra⁴ cultivavam em si mesmos o valor do estudo e o acesso a este. A autora afirma ainda que estes sujeitos realizaram uma verdadeira ocupação da escola em pelo menos três sentidos, a saber: as famílias Sem Terra se mobilizaram pelo direito a escola; o MST organizou uma “proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas” e a “incorporação da escola em sua dinâmica” (p.92).

Neto (2009) critica os Cursos de formação de professores que ao dialogarem sobre o MST, utilizam literatura artificial em sua totalidade, pois a educação citada sempre gira em torno dos assentamentos e acampamentos dos sem-terra, visando sempre analisar a formação política e o processo de produção do que a própria educação. A escola *ocupada* pelo MST passou então a fazer parte do cotidiano dos assentamentos. Assim, o MST se caracteriza como movimento essencial para uma nova visão ao espaço geográfico rural e a um ensino voltado para o campo, pois reuniu pessoas em um movimento em busca de notoriedade no espaço político no país.

2.2 A ESCOLA DO CAMPO EM MOVIMENTO

A concepção de educação do campo se dá a partir de um novo olhar sobre o campo. A expressão “campo” aparece como termo que designa um espaço histórico e social e que não se restringe a subalternidade de desenvolvimento dos centros urbanos. Esta ideia conceitua o campo “enquanto espaço social e com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem” (BOF et. al, 2006, p.73).

Caldart (2004) afirma que a escola no e do campo deve ser respeitada com suas especificidades. Os profissionais que atuam nela, por sua vez, devem compreender que os indivíduos que a compõem são sujeitos “*providos de história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas*” (FETAEMG, 2011). A autora salienta que os currículos e

⁴ Termo utilizado para denominar os participantes do MST.

metodologias devem garantir o respeito e a inclusão da diversidade. Estes devem ter incorporados em si não somente o conteúdo, mas, sobretudo, o dia a dia da escola, a fim de promover a efetividade de um ambiente que promova formação significativa e emancipatória.

A concepção de educação do campo surge como crítica à escola rural, pois esta não leva em consideração o sujeito que é provido de histórias e experiências, além de não possibilitar a este o desenvolvimento do *Ser mais*⁵, habilidades necessárias para as diferentes situações cotidianas, e ainda, categorizarem a vida no campo como lugar de atraso intelectual. Dessa forma, a educação do campo se embasa na presença de um currículo emancipatório que repercute no desenvolvimento sociocultural e econômico do campo (BOF et al, 2006).

A Educação do Campo se apresenta como uma grande lição e confronto para os sistemas de ensino da atualidade, ou seja, a compreensão de diferentes espaços formativos na diversidade que a compõem em seus processos sociais, políticos e culturais. O modelo de ensino ressignificado exige uma escola que respeite o movimento do campo. Além disso, se configura como uma luta por direitos que historicamente foram negados: o direito de educação a todos.

Caldart (2009) afirma que a ideia de escola do campo em movimento está embasada em três argumentos, a saber: “O campo no Brasil está em movimento [...]. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento [...]. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento”. (2011, p. 89).

Segundo Caldart (2011), a primeira ideia faz referência às tensões e lutas dos movimentos e dos trabalhadores que têm buscado garantir que a sociedade tenha um olhar diferenciado para os sujeitos do campo. É no contexto de luta e de transformações sociais que ocorre o processo de humanização das pessoas, no qual que se apoia a segunda ideia. Por fim, a sociedade começa a perceber que a escola do campo possui especificidades que devem ser levadas em consideração, a fim de garantir uma efetividade na apreensão do conhecimento.

O movimento por uma educação do campo traz em sua conjectura a luta por políticas públicas que atendam o campo em suas peculiaridades e garantam a existências desses espaços de formação, ou seja, seja no e do campo.

⁵ Termo utilizado por Paulo Freire no Livro *Pedagogia do Oprimido* ao fazer referência sobre a vocação Ontológica do homem em sempre querer ser mais.

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2011, p. 149-150).

A proposta de educação do campo busca formar o sujeito do campo e valorizar a sua história. A perspectiva para o ensino ao homem do campo é pensada na possibilidade da sua participação em todo o processo, respeitando sua cultura e as suas necessidades. Caldart (2011) acredita que a educação do campo em movimento deve ser discutida a partir do projeto popular de desenvolvimento do país. Acrescenta ainda, que por meio deste debate que a escola formará sujeitos conscientes de seus direitos.

Em 1998, ocorre a I Conferência Nacional denominada Por uma Educação Básica do Campo no intuito de discutir a educação popular do movimento por uma Educação do Campo e as políticas que norteiam a referida concepção. Percebe-se que o debate referente à temática é nova, no cenário político. Não se pode negar que a exigência por este direito é um processo em construção que se caracteriza como luta particularmente de classes visando a formação humana (COSTA, 2000).

Um dos fatores que caracteriza a educação do campo são os sujeitos que compõem estes espaços geográficos. Caldart (2011) afirma que os dados estatísticos com relação ao homem do campo são frios, pois não consideram os fatores externos que implicam na condição desses sujeitos. A autora nos convida a refletir sobre as diferentes pessoas com aspectos cognitivos e físicos que têm suas histórias ligadas à luta por direitos. A ideia de educação do campo é a formação desses atores para que estes sejam capazes de assumir seus próprios destinos.

Ao longo da história da educação, vislumbra-se uma oferta de ensino dirigida para o meio rural e de forma simplista para os sujeitos do campo. Percebeu-se uma formação minimalista para domesticação imbricada a ideia de progresso do país, que estaria relacionada ao desenvolvimento da agricultura. Em contrapartida, a educação do campo exige uma escola para a formação em sua totalidade construída a partir de suas próprias exigências.

Ao refletir sobre a concepção de Educação do Campo, percebe-se que junto está atrelada a reflexão pedagógica. O desenvolvimento de projetos que potencializem a formação de sujeitos que se formem a partir de suas próprias

exigências. Diante disso, não há como pensar em educação sem transformar o contexto injusto.

O que não se pode negar é que o movimento de educação do campo se fez e se faz vinculado às lutas sociais existentes no campo. Foi por intermédio do diálogo dos seus diferentes sujeitos que a inquietação por uma educação diferenciada surge. Os diferentes sujeitos são:

Pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. (CALDART, 2011, p.153).

O movimento por uma educação no campo se afirma como uma ideologia de valorização do sujeito ativo em seu contexto. Busca a construção e a consolidação de um projeto educativo que assegure e afirme a cultura desses sujeitos do campo com histórias, transformações de seu próprio espaço. Vale ressaltar que os diferentes povos são vítimas da opressão e discriminação econômica, política e cultural.

Diante do exposto, nos últimos anos, têm ocorrido diversas manifestações e iniciativas lideradas pelos movimentos sociais e organizações no intuito de reagir à exclusão social que vigorou durante muito tempo de forma velada e atuante.

São experiências que, a partir de alianças com partidos políticos, igrejas, universidades e organizações não-governamentais, têm promovido ideias e práticas que conferem outros significados à função pedagógica, política e social da escola do campo. (BOF, 2006, p. 74)

Dentre as iniciativas para uma educação do campo em movimento, podemos citar os centros educativos em alternâncias pelo Brasil (Ceffa), os trabalhos direcionados pelo Movimento de Educação de Base (MEB), as demais escolas multisseriadas que trabalham com uma metodologia voltada às suas peculiaridades. Deve-se destacar ainda o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Este programa foi criado em 1988 pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) com o objetivo de atender às demandas dos assentamentos. Busca ainda o fortalecimento educacional na utilização de métodos específicos para o público atendido (BOF, 2006).

A ideia de Educação do Campo inclui a construção de escolas do campo. Ao refletir sobre o referido argumento, a tarefa educativa da escola transcende a

concepção de estrutura física. O espaço escolar se configura como um lugar de efetivar a educação do campo. A construção deste espaço deve ter como questões norteadoras os próprios sujeitos do campo visando à apreensão de conhecimentos que não terminam nestes espaços formais.

2.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO E ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS

A década de 1950 é caracterizada pela crise no campo educacional em função da demorada discussão da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (de 48 a 61), pois conforme Leite (2002) “refletia de modo nítido as contradições existentes da educação brasileira, quer geral, quer rural” (p. 38). Diante de vários impasses, ocorre a promulgação da Lei 4.024, em dezembro de 1961, que se configurava como elitista, omitia a ideia de escola do campo. Diante disso, a escola do campo sem condições pedagógicas e administrativas entra em processo de deterioração, ficando a cargo dos interesses urbanos.

No livro *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão*, Ester Buffa et al contextualiza a questão da cidadania e da educação no Brasil atual. Ao analisar os benefícios da manufatura e do conflito com o surgimento das máquinas, Buffa et al (1987) discorre a respeito das concepções de sociedade e educação. Com o objetivo de afirmar a construção da sociedade como produto histórico, levanta reflexões de autores com percepções ora semelhantes, ora divergentes, fala sobre os pensamentos de Locke, este por sua vez considerado o pai do liberalismo.

Em uma breve contextualização da trajetória sócio-histórica da escola no campo é possível perceber mudanças de nomenclaturas de termos existentes nessa temática, sem a preocupação de uma ressignificação paradigmática dos atores desse contexto. A república velha buscava inserir o Brasil na modernidade do século XX, tendo o processo escolar brasileiro como modelo para o progresso de uma nação. Vale ressaltar que a educação formal era privilégio de poucos nesse contexto. Surge então a oportunidade da classe média e inferiores a gozar da escolarização. A sociedade brasileira somente percebe a educação rural a partir dos anos 1910/20 em resposta ao forte movimento migratório de homens do campo para a cidade em busca de oportunidades de emprego, haja vista que a cidade encontrava-se em processo de

industrialização. Dessa forma, surge o “Ruralismo Pedagógico”, objetivando promover a fixação do homem do campo em seu local de origem (LEITE, 2002).

No que diz respeito ao Estado novo, a escolarização estava centrada na visão liberal. Essa forma interpretativa de situações concretas que repercutiam nos direitos logo foi substituída pela visão nacionalista de Vargas, esta por sua vez centrada na instalação de um processo industrial, objetivando a manutenção do Estado Novo. Nesse contexto, a educação urbana começa a fazer parte do ideário de industrialização, servindo como suporte para consolidação deste processo. A educação no campo, a priori, permaneceu inalterada, pois estava pautada em fazer homem do campo um sujeito não marginalizado pela indústria da cidade. Somente em 1937 passa a ser vislumbrada como difusão ideológica que colaborava para a manutenção não só da sociedade, mas do próprio Estado (LEITE, 2002).

Segundo Leite (2002), como desdobramento das discussões sobre educação rural na década de 1930, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) “tinha por objetivo a implantação de projetos na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres [...] a realização de semanas ruralistas” (p. 32). Assim, surge a extensão rural, tendo como ação educativa a empresa familiar, com projetos voltados para o ensino de técnicas que deveriam abranger a produtividade e o bem-estar social da sociedade. Essas ações, mesmo sendo exitosas, repercutiram na década de 1960.

Com o descompasso das relações culturais, o estatismo informal da educação rural direciona a criação de movimentos populares, objetivando a discussão de questões referentes à educação no campo. Em 1963 é promulgado o Estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4.214, sancionada em 2 de março. O trabalho social dos movimentos repercute positivamente gerando o aparecimento de pequenos grupos de alfabetização de adultos e da educação popular (LEITE, 2002).

As problemáticas observadas no contexto histórico da educação no campo são extensas. Esses problemas são herança da negação do gozo da cidadania principalmente ao homem do campo, pois este sempre teve seus direitos violados. O papel subalterno que a escola do campo sempre ocupou influenciou ainda na consolidação de uma sociedade desigual e capitalista.

Nos dias de hoje, a educação do campo está fixada em leis e diretrizes que respaldam a efetividade e a garantia de um espaço educativo no campo. Esta por sua vez deve levar em consideração o contexto em que está inserida a fim de garantir

a apreensão dos significados e conhecimentos mediados pelos agentes da escola. Existem problemas comuns e recorrentes, a saber: falta de recursos, analfabetismo, repetência, entre outros. A falta de sensibilidade em relação ao contexto do campo pode gerar a evasão e a desistência dos discentes fazendo assim com que a escola não cumpra sua função social.

Segundo Leite (2002), os desafios a serem superados pela escola do campo são muitos. Dentre eles, podemos destacar: aspectos sociopolíticos, situação do professor, clientela da escola rural, participação da comunidade no processo escolar, ação didático-pedagógica, infraestrutura e as políticas educacionais. O autor reafirma que essas reformas são urgentes e necessárias para garantir a qualidade da educação do campo.

No que diz respeito às metodologias, na obra *Tendências nos discursos pedagógicos sobre educação no rural*, José Carlos Abrão em seu trabalho de mestrado, denominado: *O educador a caminho da roça*, traz à tona a possibilidade de refletir sobre as tendências pedagógicas rurais e suas implicações para a construção de educação do campo que se tem hoje. Mesmo com a conceituação das quatro propostas, tais como: ruralista, urbanizadora, reformista e realista, é imprescindível um processo de desconstrução do discurso pedagógico atual e a (re) construção do mesmo. Para ele, tratar das citadas tendências é buscar esclarecimento sobre o atual cenário. Este discurso traz consigo elementos subjetivos ou objetivos.

A educação formal brasileira é um direito garantido pelo Estado a qualquer sujeito na sociedade. A escolaridade é um direito constitucional. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, documento este que direciona as práticas cívicas brasileiras, mais precisamente no Art. 205, garante a educação como direito de todos e dever do Estado. Ainda no mesmo artigo prevê a elevação do itinerário formativo e o pleno desenvolvimento da pessoa.

Pouco do que a Constituição Federal vislumbrava foi colocado em prática. Os avanços mais significativos foram as adaptações do currículo e calendário as características climáticas da região, ou seja, houve pouca dissociação da visão urbana de educação dos Estados ou mesmo a implementação com maiores detalhes da Educação Rural. No Estado do Rio Grande do Sul, constituiu-se um concepção de educação do campo e agrícola em um contexto de implementação de reforma agrária, apontando aspirações de liberdade política e social.

No que diz respeito ao âmbito federal, nos anos 90, por mais que o Ministério da Educação não tenha adotado políticas públicas em relação à Educação na zona rural, adotou uma série de políticas universalistas objetivando beneficiar as escolas do meio rural:

Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério (FUNDEF);
Programa nacional de Alimentação Escolar (PNAE);
Programa nacional do livro didático (PNLD);
Programa nacional de transporte escolar (PNTE);
Programa de dinheiro direito na escola (PDDE). (BOF, 2006, p. 37)

Para Boff et al. (2006), o Fundef contribuiu como política para o aumento da cobertura escolar, mas os problemas de desempenho e a progressão dos alunos permaneceram. No que diz respeito ao Pnae, o governo federal transfere o recurso para os estados e municípios. Este por sua vez repassa o recurso para as escolas para que estas providenciem a merenda escolar. No *lócus* em que a presente pesquisa se realiza, é comum a gestão liberar o aluno antes do tempo previsto de aula tendo em vista a falta de merenda.

O governo federal prevê uma quantia em reais para os Estados ou Municípios selecionados para a aquisição do transporte escolar. Os alunos que vivem na zona rural são os mais transportados, pois geralmente são conduzidos para estudar em áreas urbanas que possuam escolas. Em uma análise dos programas descritos, percebe-se que as políticas não são especificamente voltadas para o homem do campo, pois a sua criação visava o benefício de todos os alunos envolvidos no processo educativo, sejam estes das áreas urbanas ou rurais.

Ao final década de 90, os movimentos sociais organizaram seminários para garantir maior visibilidade para as questões e demandas relativas as políticas para a educação do campo. Em 1997 aconteceu o I Encontro Nacional de Educadores de Educadores e Educadores da Reforma Agrária (Enera) e em 1998 foi realizado a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

As reivindicações destacadas nos seminários foram referentes às problemáticas estruturais, inexistências de escolas, práticas pedagógicas descontextualizadas nos espaços geográficos rurais. Os movimentos buscavam ainda a construção de políticas públicas condizentes com a realidade do sujeito do campo.

Foi a partir das manifestações dos movimentos que as questões educacionais passaram a ser discutidas com maior ênfase.

Em 1998 é criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, composta por representantes de grupos e movimentos sociais. Em 2002 essa Articulação promove o Seminário Nacional por uma Educação do Campo, com a participação dos grupos e representantes dos movimentos governamentais e não-governamentais. As reivindicações foram semelhantes às listadas na Conferência de 1998. Nesse sentido, as organizações exigiam maior intervenção do governo federal não só em problemas estruturais, mas também em questões qualitativas de ensino.

Caldart (2004) afirma que o termo campo em relação à educação rural surge a partir das discussões do I Enera, realizado em 1997, que contou com a presença de representantes do MST, UNESCO e outros movimentos, buscando um ensino contextualizado com a realidade dos sujeitos do campo. Como desdobramento do I Enera e suas reivindicações, criou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Segundo Andrade e Di Pierro,

O Pronera foi criado oficialmente em abril de 1998, como resultado de um processo de articulação, alavancadas especialmente pelos movimentos sociais do campo, com o propósito de inserir na agenda pública a discussão sobre uma política de direito constitucional dos povos do campo a uma educação de qualidade. (ANDRADE E DI PIERRO, 2004, p. 37)

O Pronera oportuniza o acesso a cursos de educação básica, técnicos profissionalizantes e de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação a trabalhadores rurais e acampados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O programa oportuniza ainda a capacitação de formadores e multiplicadores para atuar nestes contextos.

Em 2003, o governo federal iniciou o mandato que definia como prioridade políticas públicas referentes ao combate à exclusão social, o que incluía a educação e a escola do campo. A partir disso, o Ministério da Educação abre espaço para discussões das questões do campo. Pela primeira vez o Brasil possui um momento favorável para o diálogo na agenda do governo federal.

Em uma reflexão mais profunda, a escola do campo se caracteriza como um desdobramento deste processo e evidencia-se que esta se encontra em um período de consolidação nos diversos aspectos que a respaldam. Estes por sua vez englobam desde a implantação da escola em localidades da zona rural, políticas públicas

direcionadas, corpo técnico e docente para atuar nas demandas existentes, metodologias significativas que garantam a formação efetiva dos sujeitos do campo, entre outras coisas mais.

Outro dispositivo legal que se refere à disponibilização de Educação Básica para os sujeitos do campo, estão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei 9394/96, no artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996)

A organização dos Movimentos Sociais desencadeou a formulação de políticas públicas que normatizavam a forma de ensino a ser desenvolvida no campo. Essa participação dos sujeitos do campo nas decisões põe em evidência as necessidades dos homens do campo que historicamente tiveram seus direitos tomados.

O ano de 1998 é considerado um marco histórico para a educação do campo. Com a realização da I Conferência de Educação do Campo representou a mudança paradigmática com a proposta de ensino para sujeitos que residem e trabalham no campo e suas especificidades. Esses movimentos lutam ainda contra políticas homogeneizadoras e exigem o respeito às diferenças as variadas culturas.

CAPÍTULO III – LITERATURA INFANTIL, LETRAMENTO LITERÁRIO E ESCOLA

3.1 REFLEXÕES SOBRE A LITERATURA E LITERATURA INFANTIL

A Literatura é a engenharia das palavras. Ela se realiza por meio da palavra escrita ou oral e possui um campo imenso de possibilidades. Ela tem origem a partir da necessidade do próprio homem em registrar e compartilhar suas próprias experiências, fantasias, valores e ensinamentos para outras gerações. A literatura nasce a partir da necessidade do homem em registrar suas histórias e fantasias (SOUZA, 2010).

Para Souza (2010) a arte primitiva de narrar acontecimentos de forma fantasiosa adquiriu formas, a saber: lendas, fábulas, salmos, entre outras coisas. Com o passar do tempo os registros foram sendo registrados de forma escrita, compondo o acervo da literatura ocidental. Coelho (1991) afirma que a literatura oral ou escrita se configura como o principal veículo que a história da cultura foi sendo transmitida às gerações.

No livro “*O que é Literatura*”, Marisa Lajolo afirma que não existe um conceito único para a literatura. A autora é enfática ao dizer que não existe uma única resposta correta, pois em cada tempo um grupo social conceitua literatura de acordo com suas necessidades, ou seja, seu uso interno. Para ela cada obra escrita em períodos diferentes, sejam romances ou contos possui profunda relação com as formulações dos autores que as escreve, validando assim as percepções dos seus formuladores (LAJOLO, 1986).

O conceito de literatura varia de acordo com o conceito que cada povo atribui a cada época. Vejamos então o conceito de Literatura encontrado no dicionário Aurélio da Língua Portuguesa:

LITERATURA [Do latim *literatura*] 1. Arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso. 2. Conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época. 3. Os homens de letras: A literatura brasileira fez-se representar no colóquio de Lisboa. 4. A vida literária. 5. A carreira de letras. 6. Conjunto de conhecimentos relativos às obras de autores literários. 7. Qualquer dos usos estéticos da linguagem: literatura oral. 8. Fam. Irrealidade, ficção: Sonhador, tudo quando diz é literatura. 9. Bibliografia. 10. Conjunto de escritos de propaganda de um produto industrial. (FERREIRA, p. 1277, 2010)

O dicionário Aurélio da Língua Portuguesa apresenta 10 conceitos para literatura. O que levamos em consideração é a origem da palavra que nasce do latim *littera*, que tem como significado letra, ou seja, “sinal gráfico que representa por escrito, os sons da linguagem” (LAJOLO, p. 29, 1986). Depreende-se então que a literatura possui uma relação com língua escrita.

A natureza e o objetivo da literatura estão fundamentados em indagações decorrentes de cada época. As principais são se a literatura visa apenas o prazer estético ou a formação do homem; se individual ou coletiva; se é uma necessidade vital ao homem; se há uma essência eterna e substancialista em relação a literatura. Para Coelho (1991) essas indagações poderão ser respondidas de acordo com ideologia de cada época. Daí então a quase impossibilidade de definição do que seja Literatura.

[...] desde as origens, a Literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, donde se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, onde se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... no encontro com a Literatura (ou com a Arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade. (COELHO, 1991, p. 25)

O conceito de literatura recobria vários significados, tais como: o de erudição, de conhecimentos gramaticais, altos saberes e elevadas ciências. No século XVIII, a palavra literatura tem seu significado diferenciado em relação aos conceitos utilizados nos dias de hoje. Lajolo (1986) acredita que os conceitos atribuídos à palavra estão sempre imbricados “*na transparência toda-poderosa da palavra*” (p. 91). A autora chama a atenção ao perceber que não há um possível esgotamento das práticas de literatura realista tradutora do mundo em si, mas uma possibilidade distorcida da realidade.

Durante o tempo de permanência no *lócus* da pesquisa foi possível observar muitas vezes, o uso da literatura pelas professoras A e B de maneira a privilegiar a palavra escrita repercutindo no distanciamento entre o lido e o vivido. Ao longo do ano, foi possível verificar a existência de um armário onde eram guardados e trancados os livros de literatura. A professora B sempre buscou utilizar os livros após o recreio com alunos. De maneira aleatória o aluno sorteado lia o livro enquanto os demais ouviam ou não.

Em continuidade, como as crianças se encontravam em fase alfabética do segundo a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY. 1999), demonstravam bastante interesse em ser o próximo sorteado para a leitura. Nessa teoria foram definidos cinco níveis de desenvolvimento da escrita a partir do momento em que o indivíduo compreende para que serve a escrita, ou seja, que ela tem uma utilidade. Analisei que o entusiasmo se configurava como forma de demonstrar aos demais o conhecimento das habilidades da leitura. As crianças cobravam a professora referente a essa prática existente e costumeira na turma.

Havia um número expressivo de livros lidos, mas sem uma reflexão ou contextualização do conteúdo/história trazida nas páginas da obra literária. Lajolo (1986) afirma que o caráter formador da Literatura não se dá pelo fato da quantidade de livros lidos, mas na apropriação desse texto lido. Na verdade possibilita a “existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado [...] do não existente para cada um” (p. 43). A autora afirma que a literatura é o mundo do possível. Diante disso, é o que podemos observar em um texto construído durante as atividades na escola:

Flores coloridas
 Era uma vez duas flores brancas como a neve.
 Viviam numa floresta colorida.
 Sempre onde elas passavam viam cores lindas e maravilhosas naquela
 flores, mas nada pra elas era alegria.
 Um dia elas estavam passeando e avistaram suas amigas lindas e coloridas.
 Elas chegaram perto de um riacho e viram uma coisa brilhando.
 - Eu quero!
 Elas comeram e depois foram dormir.
 Quando acordaram estavam todas coloridas e alegres.
 (B2, 8 anos, 2017)

A epígrafe acima é parte da produção dos textos construídos pelos alunos da turma do 2º ano do fundamental da escola do campo, em que se realizou esta pesquisa. No primeiro encontro com a instituição, a proposta da pesquisa foi acolhida pela gestora e pela coordenadora pedagógica com muita satisfação. Posteriormente, a proposta foi apresentada aos professores, sendo mencionadas todas as intenções, enquanto desta para com o espaço de ensino e aprendizagem. Em seguida, a proposta e a pesquisadora foram apresentadas para as turmas que seriam interlocutoras desta pesquisa, pesquisa e pesquisadora, foram recebidas com bastante alegria.

Depois dessa dinâmica de apresentações, os alunos da turma B pediram para que eu falasse sobre mim. Fizeram perguntas sobre o trabalho, sobre como havia chegado à escola. Ao discorrer de forma simples sobre os motivos que levaram aquela local, foi perceptível que as crianças também queriam contar suas histórias.

A professora B pediu que eu fizesse a leitura de uma obra literária para as crianças enquanto ela participava de uma reunião com a gestão da escola. Na oportunidade, fiz a leitura de "*Festa no céu*", de Ana Maria Machado. Logo depois, falamos a respeito do que tratava a história e com bastante entusiasmo as crianças relacionavam as suas vivências. Diante disso, deparei que a construção de dados junto aos alunos se daria por meio do dia-a-dia. Esse tipo de proposta de construção de dados por meio das vivências do cotidiano se justifica pelo fato das crianças revelarem informações, em conversa informal, das atividades propostas e direcionadas para este fim, na entrega de cartinhas, textos de suas autorias e até desenhos.

Ainda como desdobramento do livro lido, dentro das intervenções realizadas na turma B, pedi que os alunos construíssem histórias. As histórias contadas ou escritas como o texto acima geralmente têm como personagens principais animais e flores contando como cenários os espaços que os alunos se inserem, tais como, igarapés, sítios e fazendas.

Em conversa com B2, foi possível identificar alguns elementos que norteiam esta pesquisa a respeito dos sentidos atribuídos ao texto. B2 em uma conversa informal entrega o texto em um papel A4 dobrado e em formato de livro. Ela diz que quando crescer pretende escrever livros assim como os que ela encontra no armário da sala de leitura. Ao ser questionada sobre o que ela vai escrever, a aluna informa que suas histórias vão falar sobre o que ela mais gosta de fazer: ir para o sítio do seu avô. Questionei sobre os motivos que a levaram a escrever sobre flores brancas, e B2 respondeu que as cores representam alegria e as flores eram ela e sua irmã que estavam tristes e encontravam as cores no sítio do seu avô.

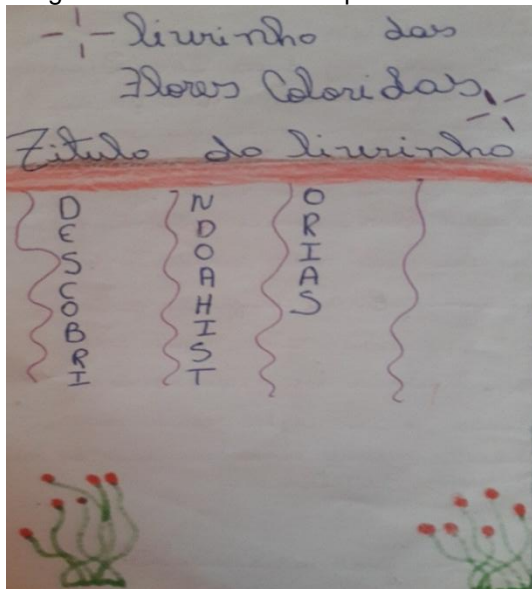
As fotos 01 e 02 são do texto que B2 entregou em formato de livro. A mesma construiu capa com as informações autorais e ilustrou a própria história. Diante disso, foi possível fazer uma análise sobre a própria prática docente, depreendendo que a leitura assume um espaço significativo para a formação do sujeito e a Literatura infanto-juvenil no espaço da sala de aula pode, sim, contribuir de forma satisfatória para esse processo.

Para Paulo Freire (1989, p. 11), “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que nos faz compreender que e a aprendizagem inicia-se antes da escola formalizar esse processo. As crianças trazem para a escola inúmeras hipóteses sobre o código escrito, portanto as professoras e professores precisam ser bons observadores e ouvintes.

Ao se comunicarem, as crianças aprendem como funciona a linguagem e fazem uso dela em diferentes contextos, seja em casa, na escola ou outros ambientes sociais que ela frequenta. Assim sendo, realizar uma pesquisa que trate de estudar como ocorrem as práticas de uso da Literatura Infantil na sala de aula e fora dela é de extrema relevância, e é isso que propomos neste trabalho.

As conversas com B2 nos levam a refletir sobre leitura da palavra e a leitura de mundo. O texto acima e as justificativas da aluna revelam dados significativos para esta pesquisa. B2 não só possui o domínio de decodificar elementos escritos, mas ainda possui uma leitura de mundo ampla em relação ao contexto em que está inserida. Essas reflexões ainda que sejam resultados de um primeiro momento da pesquisa revelam o ato de ler como uma porta para ingresso do sujeito ativo no mundo.

Figura 1 - Livro construído por B2 - Frente



Os escritos de B2, na Figura 1, revelam sua capacidade de domínio das habilidades da leitura e da escrita de mundo.

Figura 2 - Livro construído por B2 - Verso



Na Figura 2 é possível verificar as percepções de B2 quanto ao formato estético de um livro. Os detalhes autorais revelam o conhecimento da importância destas informações para o receptor. As crianças da turma B constantemente desenhavam ilustrando pequenas histórias criadas por elas mesmas.

Entende-se que a escola é o espaço de concretização do desenvolvimento da habilidade da leitura. Nesse contexto, há uma grande preocupação em formar sujeitos críticos e ativos na sociedade em que estão inseridos e a leitura se caracteriza como um meio de inserção do indivíduo na sociedade (SACRISTAN, 2008). É por meio do ato de ler que o sujeito descobre novas possibilidades de ampliar seus espaços de estar no mundo, desenvolvendo um espírito crítico e a capacidade do convívio social, aprendendo continuamente (TEDESCO, 2011).

Ao refletir sobre leitura da palavra é comum definirmos parâmetros que caracterizam o domínio da palavra escrita, bem como a decodificação de códigos linguísticos de um tipo de texto, seja ela literário ou não. É comum pensar ainda no livro como meio eficaz para alcançar tal habilidade, ou melhor o livro como meio de decodificar escritos. No entanto, a leitura não somente ultrapassa o domínio oral e escrito, mas transporta o leitor à leitura de mundo.

O ato da leitura é adquirido pelo indivíduo ao longo de sua vida. Entende-se que o sujeito aprende nos espaços formais ou na escola chamada vida (LAJOLO, 2008). Dentro desse processo, incluem os livros e conseqüentemente os leitores que

fazem parte desse processo. O que se pretendeu com estas análises foi verificar a literatura infantil e sua inserção no espaço escolar como o ingresso das reflexões que incitam sobre os diferentes aspectos da leitura da palavra à leitura de mundo.

Dentre as produções que mais se destacaram, o texto de B1 descreve uma aventura que transcende a construção de um texto comum, mas aponta fragmentos do contexto, como exemplo quando diz “via a flor no sítio do meu avô”. Nesse caso, dialoga com as afirmações de Lajolo (1986), ao afirmar que a literatura é o mundo do possível. Vejamos o texto produzido por B1:

Eu gosto de ler, então eu vou ler!
Era uma vez uma linda flor que girava com o sol. O nome dela era um lindo girassol. Então, todo mundo ficou apavorado, mas ela girava só na hora que o sol aparecia. Ele era muito, muito bonito.
Eu sempre via a flor no sítio do meu avô.
(B1, 8 anos, 2017)

O que observamos acima são características de uma descrição comum, mas que “todo mundo ficou apavorado”, pelo fato da flor acompanhar o sol. Com isso, as relações ditas anteriormente, defendidas por Lajolo (1986) ao afirmar que os romances e outros gêneros textuais são escritos conforme as impressões de seus formuladores, são visíveis na citação de B1. Com isso, a criança se apropria do texto inserindo suas vivências de forma simples, mas revelando detalhes da sua rotina e modos de vida.

Ao dialogar com B1, foi questionada a frequência das histórias contadas durante as aulas. B1 informou que nunca aconteciam leituras, afirmando que sentia saudades de outra professora, que contava histórias todos os dias. Tendo em vista este discurso, a professora informou que dos 26 anos de docência seu maior sonho era construir um “cantinho da leitura⁶ com muitos livros novos e apropriados para a faixa etária das crianças, almofadas, tapetes e estantes.”

Na visão de Silva (2000) seria difícil aceitar que no espaço escolar não esteja presente o ato de ler, pois o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra justamente no registro escrito dos livros. Mas, infelizmente percebemos que a leitura literária no ambiente escolar, não tem sido uma prática constante durante as aulas. São inúmeras as razões que favorecem tal constatação. Vão desde

⁶ Forma carinhosa nomeada de um lugar exclusivo para leitura de livros e contação de histórias.

restrições, como falta de conhecimento pelos próprios professores até a falta de material, ou a falta do hábito de ler por parte do educador.

Se a intenção do educador é formar alunos leitores, ele precisa utilizar diferentes estratégias de leitura, seja em trabalhos em grupos, em leituras compartilhadas, projetos. No entanto, faz-se necessário destacar que a leitura literária não pode ser tratada como uma atividade para penalizar o aluno ou uma atividade qualquer passada com o intuito de preencher uma lacuna nas aulas. É preciso um intenso trabalho de leitura literária, em atividades de interpretação e compreensão de textos diversificados.

É preciso ter em mente ainda que ao se falar em literatura precisamos primar pela maior riqueza possível de textos variados aos alunos, pois assim o professor propiciará o contato destes com discursos de características e registros de linguagem diversos.

A importância da escola no que diz respeito a possibilitar o contato dos alunos com Literatura é indiscutível. Ao mesmo tempo, é na escola que se tem o acesso aos bens culturais construídos social e historicamente. Portanto, a leitura é nesse contexto um bem cultural produzido socialmente que a criança tem direito como cidadão a ter acesso garantido. Além do mais, é necessário que o professor saiba trabalhar, neste caso a leitura, de forma correta, ou seja, utilizando como já foi dito, textos variados e abordagens de atividades que incitem o leitor em formação.

Colomer (2007) afirma que muitas crianças em idade escolar, entre oito ou nove anos dizem não gostar mais de ler e, ao chegarem em processos mais exigentes de compreensão leitura, acabam por fracassar. É, portanto, papel da escola a transformação de tais visões, por meio de práticas democráticas de leitura, sendo momento de deleite e encantamento, para além da compreensão restrita do código escrito. Somente por meio do conhecimento possibilitado através da leitura, é possível ver uma sociedade que compreende seus direitos e deveres, e age em busca de transformação social.

3.1.1 Traçados do contexto histórico da literatura infantil

A literatura infantil é considerada um gênero literário recente, pois surge durante o século XIX. Durante este período, as mudanças na sociedade tiveram implicações no âmbito artístico, que vigoram até hoje. As obras clássicas, a tragédia e a epopeia, foram substituídos pelo drama, romance referente a vida burguesa cotidiana. As técnicas de industrialização possibilitaram então, as massas a produção em série de obras de fácil distribuição e consumo, sinalizando uma banalização nos temas e a fixação de estereótipos humanos. É nesse contexto que surge a literatura infantil, decorrente da ascensão da família burguesa e do novo status direcionada à infância na sociedade (ZILBERMAN, 2003).

O conceito de literatura infantil está imbricado ao processo social que marca a civilização moderna e ocidental. Refere-se à família burguesa e à formulação do conceito de infância não existente, modificando a forma de compreensão da criança na sociedade e o ascensão das instituições filantrópicas, da escola, de políticas voltadas para este público, além de novos campos epistemológicos como a pedagogia e a psicologia, além do novo posto que a família adquire. É nesse período que desabrocha a literatura infantil (ZILBERMAN, 2003).

Com relação ao conceito de literatura infantil, Coelho (1991) definir como a arte de representar o mundo. Para a autora,

A literatura Infantil é, antes de tudo, *literatura*; ou melhor, é a *arte*: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, p. 24, 1991)

Conhecer a concepção referente à literatura de cada povo, em cada época, uma possibilidade de compreender as especificidades de cada período da humanidade e sua evolução. Nesse contexto, conhecer a literatura destinada às crianças é, sobretudo, conhecer os valores, desvalores, ideais em que cada sociedade literária se fundamentou ou se fundamenta. O principal gênero que abriga a literatura infantil é o conto. A origem da palavra é latina *commentu*, que significa ficção, invenção. Existem ainda as lendas, mitos, novelas, fábulas, apólogo, histórias em quadrinhos, textos poéticos, entre outros (COELHO 1991).

Zilberman (2003) acredita que, na literatura infantil, o centro é o adulto, pois ele classifica e analisa as obras de acordo com o público. Para a autora, há uma dimensão pedagógica na literatura que tem por finalidade a formação do sujeito, tendo em vista os valores sociais que a compõem. Coelho (1987), por sua vez, dialoga com a autora ao salientar que “*literatura para divertir, dar prazer, emocionar... e que, ao mesmo tempo ensina modos de ver o mundo, de viver pensar, reagir, criar...* (p. 27)”. Esta faz referência a subalternidade da literatura infantil durante muito tempo na sociedade.

A valorização da literatura infantil é uma conquista recente. A expressão “literatura infantil” surge a partir da ideia dos livros ilustrados, coloridos destinados às crianças para distração, prazer em ouvir as histórias, folhear os livros. Tendo em vista essa concepção, esse tipo de texto foi minimizado apenas como criação literária e tratada como gênero menor. A literatura infantil até pouco tempo era reduzida ao entretenimento da criança, mas as levavam a vivenciar experiências do real e maravilhoso (COELHO, 1991).

A década de 80 é considerada o *boom* da literatura infantil no Brasil, pois há um número expressivo de vendas de livros para crianças, o aumento de associações que incentivam a leitura infantil, um surto de seminários, encontros a respeito desta temática na inclusão do currículo nas universidades. Existem fatores que contribuíram para este fenômeno. Trataremos aqui neste eixo de forma breve os motivos que levaram este período a estas características.

A década de 60 é marcada pelo início de um período crítico e polêmico. Com o endurecimento do regime militar, a partir de 1964, a cultura brasileira sofre com a repressão fazendo com que artistas e intelectuais deixassem o país. O ensino superior apresentou um crescimento desacelerado, muito mais no setor particular. Surgiram novas faculdades, com novas vagas. No entanto, o crescimento não pode ser considerado qualitativo, pois crescia o número de faculdades, mas não havia democratização. Havia ainda uma forte evasão de pensadores e o amordaçamento da livre expressão (CADEMARTORI, 1987).

Na década de 70 o governo Médici buscou extinguir o analfabetismo vislumbrando que o Brasil ingressasse de fato em uma fase de desenvolvimento. Recorreu então ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), este criado em 1967, no governo de Costa e Silva. O governo espera anular o número expressivo de pessoas iletradas que somava a metade da população, mas de acordo com dados do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Mobral fracassou (CADEMARTORI, 1987).

Ainda nos anos 70 não havia muita preocupação com o ensino básico. O que se percebe uma tentativa do governo em erradicação da subdesenvolvimento educacional de forma quantitativa. É nesse período que surgem o telecurso, como alternativa da educação livresca e resultado dos avanços tecnológicos. Cademartori (1987) aponta que

O problema do subdesenvolvimento cultural mostrou a experiência; não se resolvia pela recuperação das condições de iletrado do adulto, pelo menos, não da maneira como foi feito, tendo como resultado pessoas que conseguiam desenhar o nome, nem com a facilidade de ingresso na universidade, dando acesso a que sentassem em bancos acadêmicos alunos sem condições de participar da investigação e do debate acadêmico. (CADEMARTORI, p.13, 1987)

Diante da realidade brasileira, o governo resolve mudar então as estratégias. O ensino básico que estava em lugar subalterno volta a ser a esperança de desenvolvimento da educação. Buscou-se uma ação pedagógica a criança de forma a utilização do livro como elemento imprescindível ao crescimento cultural e intelectual do aluno. Além disso, surgem programas de iniciativa dos governos para promoção da leitura.

É nesse momento que a literatura infantil passa a ser um tema para estudos e debates. Cademartori (1987) ressalta que, na década de 70, os quadrinhos foram enfocados sob uma perspectiva ideológica, estética, histórica e semiológica, mas não foram inseridos na preocupação pedagógica e cultural, desdobrando na maior venda de livros do que os quadrinhos. Os quadrinhos e a literatura infantil têm como público alvo a criança. O gênero textual destinado à criança, por muito tempo foi segregado, e diferente do verificado nas histórias de quadrinhos, a literatura infantil envolve questões de educação que vão além do mercado.

Souza (2010) chama a atenção para o cuidado com a enxurrada de obras que são produzidas os livros para o público infantil que chegam até as escolas ocasionando na má interpretação do verdadeiro sentido e possibilidades da literatura. A literatura infantil pela sua natureza literária ultrapassa os objetivos pedagógicos que estão comprometidos com a legitimação das escolas, costumes e crenças. Concordo com Cademartori (1987) quando afirma que,

A escola é um lugar de consagração do status quo, sua vocação é acentuadamente conservadora, pois incumbe-se de garantir a permanência do que já está estabelecido. A literatura, por sua vez, propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico. (CADEMARTORI, p.18-19, 1987)

A escola não foi criada para representar o anseio daqueles que fazem parte dela, mas para manutenção no poder daqueles que sempre estiveram lá. Com isso, é que se tem a necessidade de manter o que está estabelecido. No caso, a literatura vem para quebrar esses paradigmas e ampliar a visão dos alunos, criando perspectivas críticas diante da realidade. Nas observações realizadas percebi que os textos direcionados para os discentes estavam longe da realidade em que estes estavam inseridos. Era comum as crianças perguntarem o significado de palavras que nunca ouviram ou de frutas nunca vistas. Fazia parte da rotina da turma B, a entrega de pequenos textos para que os discentes lessem em suas casas e trouxessem na outra aula para fazer a leitura com toda a sala.

Certo dia em uma das atividades de leitura direcionada pela professora B, os alunos escolheram para leitura em sala a obra Aladim. Como de costume um discente foi escolhido para fazer a leitura do livro. Era comum alguns prestarem atenção e outros ficarem fazendo outras coisas, muitas vezes motivados pela frustração de não ter sido sorteado para realizar a leitura. De forma carinhosa aproximei-me de B3 que parecia não estar contente com a dinâmica da aula.

P: O que houve? Não está gostando da história?

B3: Tia eu gosto muito de história. Ano passado eu sabia um monte e eu até contava pra minha mãe.

P: E agora você não gosta mais? Você gosta das histórias que a professora lê aqui na sala?

B3: Ela nem conta histórias tia. Eu não entendo nada.

P: Quais histórias você sabe? Me conta uma.

B3: Eu esqueci foi tudo, tia.

P: Mas você gosta de vir a escola aqui na vila?

B3: Tia a escola é legal. Mas quando eu crescer eu vou morar lá onde a senhora mora. Meu pai disse que a escola lá é melhor. (B3, 7 anos, 2017)

De fato B3 revela em nosso diálogo suas impressões acerca da metodologia utilizada pela professora. Demonstra pouco interesse na literatura lida além de ser movido por um vago sentimento de nostalgia por não saber mais das histórias que afirmou contar para a mãe. Além disso, fornece indícios da compreensão de seu genitor referente a escola.

A inserção da literatura infantil no espaço educacional, a escola não foi movida pela preocupação em desenvolver o pensamento crítico da criança. A educação buscava no texto infantil a expansão do domínio linguístico dos alunos. Havia uma preocupação conteudística em relação ao ensino da língua, acreditava-se que a presença do texto infantil pudesse suprir as lacunas intelectuais dos alunos.

Concordo com Zilberman (1983) ao refletir sobre a relação do aluno com o livro e os textos infantis. A autora afirma que o relacionamento da criança com o livro se concretiza por meio da afetividade e da sua identificação com a obra.

[...] uma abordagem da literatura infantil não pode obscurecer o reconhecimento do papel que o leitor desempenha neste processo, o que significa considerá-lo não apenas um receptor passivo de mensagens e ensinamentos, mas, sobretudo um indivíduo ativo, que aceita e rechaça o texto, na medida em que o indivíduo o percebe vinculado ou não ao seu mundo. (ZILBERMAN, p. 22, 1983)

O grande problema dos educadores da atualidade não é a falta de conteúdos que atendam o público, mas a forma com que os conhecimentos são mediados. Tendo em vista a perspectiva formativa que a literatura abrange, os espaços da sala de aula tornam um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades de conceitos teóricos que se mediados de maneira adequada tornam-se significativos para os envolvidos de todo o processo de ensino e aprendizagem (SOARES, 2011).

É preciso que os docentes percebam na literatura uma possibilidade de instrumento de superação conteudística dos saberes. Compreendam que mais do que uma leitura de um livro é a possibilidade de apreensão de conceitos de forma com o sujeito consiga perceber a funcionalidade da teoria nas suas próprias ações (COSSON, 2014). Cosson sugere que a leitura e o trabalho literário sejam exercidos sem o abandono do prazer, mas exige o comprometimento do saber em sua totalidade.

Para Souza (2010) a literatura infantil possui três tipos de dimensões, a saber: histórica, estética e pedagógica. A dimensão histórica é referente a ficção das obras revelarem as situações e valores de cada época. A dimensão estética é iminente ao texto de forma geral, tais como, o uso da palavra, ilustrações, opções valorativas imbricadas ao texto, entre outras coisas. E por fim a dimensão pedagógica que está ligada estreitamente a educação, pois o texto em si carrega ensinamentos por mais que não tenha sido criado para este fim.

Cademartori (1987) é enfática ao afirmar que o surgimento da literatura infantil esteve sempre atrelado aos objetivos pedagógicos. Para a autora há uma tensão entre os conhecimentos literários e o ideal da pedagogia, implicando muitas vezes no estudo literário. A autora afirma que essa tensão por muito tempo causou silêncio nas questões sociais que envolviam a sociedade, mas garante que a interpretação linear põe em cheque os verdadeiros conflitos de uma leitura ingênua e superficial muitas vezes trazida pelos textos.

Ainda nos dias de hoje é comum as obras literárias serem abordadas numa perspectiva pedagógica. No entanto, o que deve-se compreender é que a literatura infantil está além desse tipo de abordagem. Os textos lidos/trabalhados em sala de aula devem transcender a dimensão pedagógica, mas sobretudo se configurar como uma oportunidade de contribuir na formação de conceitos por parte do leitor infantil.

3.1.2 Reflexões Sobre Letramento e Letramento Literário

A palavra letramento é considerada um termo novo no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. Surge nos discursos dos especialistas da área na metade dos anos 80 “*sob a influência do inglês literacy, que, até a década de 90 era traduzido por ‘alfabetização’*” (MORTATTI, p.160, 2007). Autores como Mary Kato (1986), Leda Verdiani Tfouni (1988), Ângela Kleiman (1995) realizam estudos acerca do letramento a partir de uma perspectiva de prática social. A partir dessas abordagens o termo parece ter se tornado mais frequente nos discursos dos estudiosos.

No livro “*Letramento: um tema em três gêneros*”, Magda Soares (2001), ao mesmo tempo em que questiona a respeito do surgimento recente da palavra letramento, justifica que toda palavra criada é oriunda a partir das novas concepções e maneiras de compreensão de fenômenos e mundo. A palavra letramento é traduzida do inglês *literacy* e tem origem do latim *littera* (letra), que acompanhado de sufixo – *cy* corresponde à qualidade, condição, estado e o fato de ser (SOARES, 2011). Ressalta-se que o termo letramento resulta das inserções das práticas sociais de leitura e escrita transcendendo a simplista habilidade da decodificação de códigos.

Letramento: Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, p. 39, 2001)

O sujeito que não exerce sua cidadania de forma plena é aquele que não possui acesso aos bens culturais da sociedade letrada, grafocêntrica, ou seja, é iletrado. A condição da pessoa que sabe ler e escrever e responde as demandas sociais pelo uso pleno da leitura e escrita, se encontra em uma condição de letrado. Entende-se que este sujeito está em uma condição de analfabetismo. Entende-se dessa forma que não basta saber ler e escrever, mas saber fazer uso dessas habilidades continuamente frente às exigências da sociedade, daí o surgimento do termo letramento (SOARES, 2001).

No Brasil, a palavra letramento aparece em 1986 imbricada ao estudo de alfabetização na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. Na obra, a autora acredita que a língua falada e resultado do letramento. A partir disso, o termo tornou-se frequente nos estudos de professores e especialistas. Logo depois, o termo aparece dicionarizado (Dicionário Houaiss, 2001). O adjetivo “letrado” não dialoga com a concepção criada por Mary Kato.

Na medida em que as pessoas superam o analfabetismo e passam para a condição de alfabetizadas, os termos que se referem às habilidades de leitura e escrita são questionados, por não serem suficientes para atender às demandas sociais cada vez mais grafocêntricas, surge então a necessidade do termo letramento. Não basta somente ter domínio da decodificação de signos, se não há uma autonomia na incorporação de práticas sociais de escrita. Essas práticas parecem simples, tais como, a leitura de um livro, jornais, preenchimento de formulários, entre outras coisas; mas nem sempre possíveis de serem executadas.

Com relação à dimensão social, o letramento é uma prática social coletiva e não individual. A forma com que o sujeito utiliza suas habilidades de leitura e escrita em seu contexto específico se relaciona com os valores que envolvem todo um contexto social. Vale ressaltar que o termo letramento aparece como uma forma de responder ao esgotamento das possibilidades do termo alfabetização. O conceito se torna significativo à medida com que as condições do sujeito alfabetizado e a escolarização básica tornam-se visíveis e novas compreensões dos fenômenos envolvidos passam a ser compreendidos (MORTATTI, 2007).

Ao tratar sobre letramento literário, faz-se necessário compreender a relação da criança com esse processo. Para Zilberman (2007) para que a criança seja imersa ao mundo da escrita, é imprescindível a tecnologia da alfabetização e do letramento. Soares (2003) conceitua estes como “*o desenvolvimento de competências [habilidades, conhecimentos e atitudes] de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita*” (p. 90). O letramento supera a alfabetização à medida que utiliza a habilidade da leitura e escrita de forma efetiva em seu contexto social.

Cosson (2016) acredita que o ser humano é a soma de vários corpos, tais como: o corpo linguagem, o corpo palavra e o corpo escrita. Para o autor a soma desses três corpos encontra na literatura o perfeito exercício. A prática literária possibilita a exploração das potencialidades escritas e da palavra. A leitura literária implica o desligamento dos discursos impostos pela sociedade letrada, possibilitando a apropriação do sujeito da própria linguagem.

Na leitura e na escrita do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, p. 17, 2010)

Cosson (2016) trata a experiência literária como uma possibilidade de conhecer e viver a experiência do outro. O autor acredita que a ficção e a poesia são a forma das palavras repercutirem na formação não só da linguagem, mas ainda do escritor e do leitor. É a forma narrativa que permite a expressão de sentimentos e leitura de mundo de maneira plena assim como a formação do eu leitor e do sujeito. Ele sugere uma literatura que humanize e torne o mundo mais compreensível promovendo assim o letramento literário.

O autor nos leva a refletir sobre a literatura nos espaços escolares sendo usada de maneira inadequada. Para Cosson (2016), a relação entre a literatura e a educação está longe de ser pacífica. Pesquisas de estudiosos da área da Letras acreditam que educação literária só está presente nas escolas por força da tradição, uma vez que é um produto do século XIX e não deveria existir no século XX. Para o

autor, há uma discrepância na compreensão e no espaço ocupado pela literatura que justifica as relações frágeis entre literatura e educação.

Ao longo da vida escolar fui apresentada a textos literários que eram combinados com conteúdos programáticos para fixação dos conhecimentos mediados, assim sendo direcionada à leitura nos mais variados gêneros. No entanto, as obras apresentadas sempre buscavam o preenchimento de fichas e atividades resumidas ao conhecimento dos períodos em que foram escritas e a vidas dos autores. Concluo que a escola nesta modalidade busca sustentar a formação do leitor, apresentando os mais variados tipos de textos, mas precisa repensar a forma com que estes estão sendo recebidos pelos leitores em formação. A leitura literária deveria ser compatível com o interesse dos alunos, do professor e da escola.

Durante a construção de dados da presente pesquisa, ao apresentar os objetivos que me levavam à instituição, as professoras A e B pediram que fossem executadas atividades com livros literários em abordagem que abarcasse as questões referentes ao conteúdo programático, direcionados previamente por elas. A literatura como possibilidade de humanização ainda precisa traçar um longo caminho. As experiências vivenciadas ao longo da minha trajetória escolar ainda parecem ser bem presentes nos dias de hoje. Concordo com Cosson (2016) quando diz que o grande problema não é a escolarização da literatura, mas a forma inadequada dessa escolarização/didatização.

Cosson (2016) afirma que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola (p. 23).” O autor adverte que não é uma questão da literatura ser escolarizada ou não, mas a descaracterização que impede a sua capacidade de humanização. Para ele, a maior resistência para que ocorra o letramento literário na sala de aula é a capacidade de simplesmente ler, pois há uma dissociação entre leitura e literatura desdobrando no senso comum.

A promoção do letramento literário transcende uma leitura simplista. Zilberman (2007) afirma que,

[...] o letramento literário efetiva-se quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio dos gêneros específicos, a narrativa e a poesia, entre outros, a que o ser humano tem acesso graças à leitura. (2007, p.247)

A maneira com que realizamos a leitura de um texto literário está imbricada à forma com que a escola ensinou. Existe uma afirmativa que os livros falam por si mesmo, Cosson (2010) acredita que essa interpretação está baseada nos mecanismos atribuídos a essa leitura pelo leitor, ou seja, a gama de sentimentos. Para ele, a leitura literária proposta pela escola se configura como entretenimento, apontando a necessidade da exploração da literatura de forma adequada. O autor concorda com Zilberman ao afirmar que “o sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro (27)”. O mesmo se refere à conexão entre o leitor e a obra literária.

Nesse sentido, a escola por ser um ambiente de educação formal, precisa compreender e incitar o aluno a explorar a literatura de maneira adequada e não reafirmar a barreira entre as obras e o leitor como vem ocorrendo durante esse tempo. O espaço escolar deve compreender que a leitura por mais que seja um ato solitário, sua interpretação é um ato solidário. O ato de ler deve transcender a decodificação de códigos, mas, sobretudo, o processo de compartilhamento de diferentes visões de mundo do homem em cada espaço e época.

O que deve ser ressaltado é que leitura literária não é uma atividade individual. Cosson (2010) afirma que, “O efeito da proximidade que o texto literário traz é produto de inserção profunda de uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros (p. 28)”. O autor justifica a afirmação exemplificando que a compreensão de uma obra muda em diferentes etapas da vida em que o leitor se encontra. Esses sentimentos são na verdade do próprio livro, mas sim do texto, apontando assim a importância da leitura literária.

Ao tratar sobre leitura literária e/ou análise literária estamos falando sobre letramento literário. Por ser o inverso da leitura convencional, o termo em debate faz referência a uma literatura que responda as inquietações do autor, haja vista que é um processo de comunicação. Além disso, convida o leitor a vivenciar experiências diferentes e explorá-las em variadas situações. Dessa forma, haverá a possibilidade de falar em leitura literária ou letramento literário.

[...] a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, p. 30, 2010)

De maneira geral, compreendo que a formação de leitores capazes de perceber e vivenciar a função humanizadora da literatura é necessário, não apenas ler. Esse tipo de leitura esconde em si as verdadeiras intenções que o texto carrega em si. O letramento literário é imprescindível no processo educativo justamente pela superação da leitura simplista. Ao falar sobre letramento literário estamos tratando sobre o conhecimento do mundo e a forma com que ele age sobre nós.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo tem como objetivo a apresentação das análises de dados construídos a partir das reflexões das teorias que fundamentam este estudo. Vale ressaltar que ao longo dos capítulos que compõem este trabalho foram sendo expostas situações vivenciadas no *lócus* da pesquisa, a fim de dialogar com os autores na tentativa de contextualizar teoria e prática. Por ser uma pesquisa no campo das investigações qualitativas, tomei como referência para interpretação dos dados coletados a análise descritiva e interpretativa.

Em momento de conversa os professores e gestores que responderam reafirmavam ou não o que haviam escrito nos questionários. Mesmo na tentativa de não parecer “olheira” na escola, os participantes da pesquisa adultos demonstravam não estar muito à vontade para responder certas indagações. Esses diálogos geralmente aconteciam na hora do recreio, inícios ou finais de expediente.

Durante o período da pesquisa foi possível identificar a rotina da escola e ainda conhecer parte da história dos professores e até dos alunos. Na verdade busquei manter proximidade junto aos participantes, no *lócus* da pesquisa, frequentando os mesmos ambientes e participando das mesmas programações, uma estratégia de observação. Considero que as observações contribuíram de forma significativa para as interpretações das respostas dos questionários e anotações do caderno de campo.

Para análise e discussão foi necessária a reunião dos dados obtidos por meio dos instrumentos, questionários, vivências e conexões teóricas que embasam o problema da presente pesquisa. As questões primeira e segunda que compõe o questionário aplicado foram contempladas no capítulo I, a saber, percurso metodológico, deste estudo. Dessa forma, iniciaremos pela questão terceira.

4.1 LETRAMENTO, LETRAMENTO LITERÁRIO, LITERATURA INFANTIL E ESCOLA DO CAMPO

A proposta deste tópico é demonstrar, a partir dos resultados da pesquisa e dos teóricos que a embasam, como o letramento, o letramento literário acontecem na escola campo, por meio da utilização da literatura infantil a partir da compreensão de gestores e professores.

4.1.1 Terceira questão: Compreensões sobre letramento

A terceira questão que compõe o questionário aplicado junto aos participantes desta pesquisa buscou conhecer a compreensão do termo letramento. A incompreensão de termos da área educacional, e não me refiro somente aos conceitos que são abordados neste estudo, tem implicações na atuação docente na sala de aula. Com o propósito de organizar uma sequência lógica no instrumento de coleta de dados, elaborei perguntas com uma estrutura simples, buscando contemplar os questionamentos que direcionam a pesquisa.

Entender de que forma as participantes da pesquisa compreendem letramento torna-se um fator necessário para responder as indagações que compõem o presente estudo, haja vista que o letramento literário, configura-se como extensão do letramento. Compreendo que este termo designa o conhecimento que veiculamos à escrita, ou melhor, o uso social da escrita. Diante disso, entendo que letramento está imbricado com a possibilidade da construção do sentido da palavra não bastando somente o fato de saber ler e escrever.

Observe a fala de **PA** abaixo ao responder a terceira pergunta do questionário referente ao conceito de letramento:

Alfabetizar é o ato de forjar o indivíduo, é o ato de adentrar ao mundo da leitura e da escrita, assim como o letramento. A diferença é que a alfabetização é um processo pontual, que tem um início e um fim. A pessoa se torna alfabetizada ou continua analfabeta. Já o letramento é construído pelas experiências do dia-a-dia. (PA, 2017)

A fala de **PA** acima descrita revela dois conceitos, a saber: alfabetização e letramento. Ele faz a diferenciação entre alfabetização e letramento. Em sua concepção são termos que não caminham dissociados, mas apontam o processo de alfabetização como um sistema pontual que pode ser finalizado, enquanto o letramento é construído conforme as experiências do dia-a-dia. Saliento que a análise da alfabetização e a reflexão da educação brasileira numa abordagem de letramento é recente no país. É por volta da década de 1990 que o termo letramento passa a estar imbricado a alfabetização implicando com a compreensão dos dois termos.

Para Soares (2004), a má compreensão dos termos alfabetização e letramento têm implicações no fazer pedagógico. Para a autora, muitos docentes buscam primeiro concretizar o processo de alfabetização e então iniciar o de

letramento ou o inverso, deixando em lugar subalterno o processo de alfabetização. Para ela há uma perda na especificidade da alfabetização nas instituições de ensino nos últimos tempos.

Soares (2004) afirma que a escola como espaço de formação precisa repensar as práticas de ensino que são utilizadas e ainda esclarecer as dúvidas recorrentes dos termos alfabetização e letramento. Ora, **PA** parece compreender que estes termos são multifacetados e indissociáveis. Saliento que o termo é contemporâneo e se levarmos em consideração essas questões, a má compreensão é justificável. No entanto, o professor deve estar em um constante processo de atualização.

Diante dos registros realizados no caderno de campo, na reflexão sobre as vivências *in loco* e os dados disponibilizados nos questionários, depreendo que a escola como espaço social do ensino formal da leitura e da escrita tem urgência no esclarecimento de conceitos que fazem parte da realidade da sala de aula.

A professora inicia as aulas cumprindo a rotina estabelecida por ela. Faz a leitura do calendário, das palavrinhas mágicas (Bom dia! Boa Tarde! Obrigado! Por Favor! Desculpa!), leitura dos combinados e dos textos; todos estão fixados na parede. Por fim, é pedido que os alunos escrevam o cabeçalho no caderno sem olhar para o quadro negro.

A sala é pequena, mas bem enfeitada e aconchegante. Mediante o cumprimento da rotina da sala de aula é possível perceber que as crianças já leem, mas não parecem atribuir significados às palavras lidas. Durante as leituras rotineiras há sempre uma sequência seguida pela docente, ou seja, as leituras realizadas nos cartazes são sempre feitas de cima para baixo e quando há uma mudança de direção os alunos não conseguem ler as palavras pedidas. Em conversa com PA, percebeu-se que há uma preocupação em “entregar” os alunos para o ano seguinte com as habilidades de leitura e escrita.

A pedido de PA as crianças sempre são direcionadas a escrita do cabeçalho da escola. Percebeu-se que os alunos possuem muita dificuldade de escrita e aparentemente buscam trazer as lembranças das informações que compõe a estrutura do cabeçalho. A atividade sempre são realizadas a contento, mas devido à “colas” registradas nos dias anteriores anotadas no caderno. Essas por sua vez estão registradas na primeira folha do caderno anexados pela professora.

O letramento é um processo que inicia antes mesmo da criança aprender a ler e escrever, tendo em vista o sujeito estar imerso nos sinais escritos e a oralidade. Outros fatores que contribuem com o processo de letramento é a própria interação com o meio familiar e a escola, haja vista que há uma intensificação do livro nesta fase da vida. Assim, o letramento está presente sob diferentes perspectivas, dentro e fora da sala (ZILBERMAN, 2007).

A resposta para a terceira pergunta do questionário de PB revela compreender o significado de letramento. Para PB, o letramento se configura,

Como um resultado da ação de uso de habilidades que um grupo ou indivíduo se apropria da língua escrita e de ter se inserido no mundo organizado. Diferentemente onde há variedades de gêneros textuais que tem contribuído como fortalecimento das pessoas, valorizando os conhecimentos e vínculos dos estudantes com a realidade em que vive. (PB, 2017)

Para Soares (2001), o “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita” (p. 72) ou seja, a forma com que o indivíduo relaciona essas habilidades com as necessidades que encontra. A fala de PB dialoga com as ideias da autora acima citada ao afirmar que esse termo resulta na ação e uso da escrita na sociedade, ou seja, a apropriação da linguagem escrita e a resolução dos problemas, em um mundo contexto organizado.

Na resposta da G, a formação do conceito é ainda mais organizado, pois demonstra maior compreensão conceitual em sua resposta enquanto CP revela dificuldades na construção dos conceitos. Vejamos abaixo as repostas:

É mais do que alfabetização. É um estágio em que o indivíduo, além de saber ler e escrever, domina as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive. O letramento tem a função mais ampla e embora que possível é quase evidente que depende da alfabetização. (G, 2017)

Quando se refere ao processo de aprendizado relacionado ao ato de ler e escrever, conectando a criança ou o adulto em um ambiente que estimule a prática de leitura e escrita nos mais diversos contextos, verbal ou não verbal. (CP, 2017)

A resposta de G é enfática. É notória em sua resposta a valorização do processo de alfabetização. Observa-se que ela leva em consideração a função social do letramento e sua amplitude em relação as suas competências. Para CG, a organização conceitual ainda parece ser um tema que necessita de esclarecimentos.

Soares (2001) afirma que a codificação e decodificação da escrita é insuficiente para atender as demandas sociais. O domínio das habilidades da leitura e da escrita deve possibilitar ao sujeito o seu uso em diferentes contextos. O processo de letramento inicia quando a criança nasce e convive em uma sociedade centrada na escrita com pessoas que fazem o uso social na língua escrita. O processo de alfabetização inicia-se quando a criança começa a frequentar a escola e não ocorre de forma espontânea, mas caracteriza-se como um mecanismo sistemático.

Para Albuquerque et al (2005), o contato com obras literárias e a produção de textos de diferentes gêneros sociais não garante a formação de escritores e leitores autônomos. As autoras chamam atenção para situações em que o sujeito é letrado, mas não é alfabetizado. Para elas em situações como essa é improvável a formação de leitores independentes.

Diante das análises das respostas fica evidente que as entrevistadas possuem conhecimento teórico em relação ao termo, mas se faz necessário alguns esclarecimentos, de modo a contribuir no fazer docente em sala de aula. As compreensões adequadas das gestoras e professoras devem ser embasadas e precedidas de propostas de atividades significativas que desencadeiem o letramento literário.

Assim, abordaremos na discussão da próxima questão o letramento literário.

4.1.2 Quarta questão: Letramento literário como proposta de trabalho

A quarta questão fez referência à compreensão sobre letramento literário pelas participantes deste estudo. O Letramento literário faz parte do prolongamento do uso do termo letramento, ou seja, se configura como um dos usos sociais da escrita. Para Cosson (2014), esse tipo de letramento se difere de outros tipos, tendo em vista que a literatura abrange um lugar específico em relação a literatura. Para o autor, o letramento realizado a partir da literatura promove a inserção do mundo da escrita concomitante ao domínio da palavra por ela mesma. O letramento literário necessita, na maioria das vezes, do espaço escolar para se concretizar, isso significa que demanda do processo educativo características particulares que a leitura literária simplista não consegue desdobrar, mas não se resume a este espaço.

Diante do exposto, analiso agora as respostas dadas pelas professoras quando questionadas sobre letramento literário. Vale ressaltar que a construção do questionário obedeceu e refletiu na sequência lógica teórica dos capítulos que compõem este texto. O objetivo da proposta justifica-se na importância de conhecer o entendimento de termos primários que desdobram a essa extensão de letramento.

Letramento literário: aprendendo a compreender os textos literários com dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos. [...] Letramento literário pode ser definido em linhas gerais como o conjunto de práticas e eventos sociais que envolvem a interação leitor e escritor. (PA, 2017)

A discussão acerca desta temática tem tomado volume nos contextos acadêmico e escolar. Primeiro, pela necessidade de maior aprofundamento no sentido do termo; e, segundo, pelo fato de que ele deve ser posto em prática no ambiente escolar. Quer dizer, a academia deve adentrar a escola e conhecer melhor como alguns aspectos teóricos têm se colocado na prática. Para tanto, é necessário que haja um método, um forma, um modo de fazer. Vejamos:

É um método de adaptação da leitura enquanto linguagem. Na prática pode ser efetuada de várias maneiras, não há letramento literário sem o contato direto com o leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir com as obras. E só é atingido quando se oferece atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária. (PB, 2017)

As professoras A e B em suas falas, demonstram uma compreensão em relação ao termo letramento literário. PA faz referência à leitura literária como possibilidade na construção do sentido das palavras. Paulino (1998) define letramento literário “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (p.16). Apesar disso, é na interseção significativa entre literatura e educação que a escola vislumbra o ensino significativo da literatura ampla por intermédio do letramento literário (SILVA E SILVEIRA, 2011).

A proposta para o letramento literário não é a formação de leitores simplistas, mas, sobretudo, de um leitor com potencialidades de inserção em variados ambientes capaz de manipular de instrumentos culturais na construção de sentidos do mundo, a partir da realidade em que está inserido. Conforme Cosson,

“[...] a ficção feita pela narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitiram que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos” (COSSON, p. 16, 2014)

Este tipo de letramento oportuniza aos sujeitos uma maior interação com o mundo da escrita e a construção dos seus significados. Dentro dessa abordagem, o que deve ser levado em consideração não é somente o desenvolvimento das habilidades de variados gêneros literários, mas na aprendizagem de compreensão e atribuição de novos sentidos dos textos. Neste processo, ressalta-se a importância da postura dos professores e alunos (SILVA E SILVEIRA, 2011).

Percebe-se que PB, por sua vez, concorda com Silva e Silveira (2011) ao afirmar que o letramento literário só é concretizado mediante a existência de práticas direcionadas para este fim. A atuação docente implica de forma significativa na formação dos leitores literários. PB assim como PA chamam a atenção quanto à interação entre leitor e obras além de ressaltar a importância de práticas/atividades para o desenvolvimento dessa competência.

Quando PA e PB enfatizam sobre a importância de manter uma interação entre os alunos junto às obras literárias, concordo com Fernandes (2011) ao afirmar que o docente é o responsável principal pela mediação entre o leitor e o livros, no âmbito escolar. O autor acredita que um dos papéis exercidos pelo professor é justamente a apresentação e a seleção das obras lidas para os alunos, vislumbrando o desenvolvimento literário. Nota-se, então, a importância correta da mediação do professor na formação do leitor aprendiz, ou seja, a formação literária somente é possível por meio de estratégias de ensino que valorizem o desenvolvimento dessas competências.

Durante as observações percebi que os livros de literatura infantil estão bem velhos e em alguns faltam até folhas que compõem a história. Eles ficam guardados no armário e só podem ser manuseados com auxílio das professoras. Em conversa com PB, ela revelou que já atua há 26 anos em sala de aula e disse que seu maior sonho é fazer um cantinho da leitura com tapete, almofadas, estantes e livros novos.

A gestora entregou para cada turma da escola uma caixa contendo vários livros. Estes, por sua vez, fazem parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Tal ação é válida, pois os livros de literatura infantil ficaram disponíveis na sala de aula junto aos alunos. A chegada do livro causou euforia nas crianças. Todos

queriam tocar nos livros e levar para casa. Mas a professora os guardou em cima de uma prateleira, para as crianças não pegarem.

Os registros acima seguem uma ordem cronológica e foram construídos a partir de vivências com a turma B. A professora em um primeiro momento demonstra um sentimento de insatisfação pelo fato de não ter um espaço adequado e livros novos, instrumentos esses que para ela contribuiriam na promoção da leitura. No entanto, com a chegada da caixa de livros novos e disponibilizados em sala de aula, PB demonstrou possuir dificuldade em inserir no seu fazer docente uma gama de obras que estavam à disposição para auxiliar em sua prática. Em relação a PA os livros também foram guardados na prateleira na própria caixa em que foram recebidos.

Durante as outras aulas os livros permaneceram guardados. Em conversa com as professoras sobre o dia em que poderiam ser realizadas atividades que contemplassem a literatura infantil, fui informada sobre a gama de conteúdos que precisavam ser mediados e depois que estes fossem adiantados, os livros seriam distribuídos para um momento de leitura.

Diante do exposto, para que a escola torne a aprendizagem da literatura uma prática significativa e privilegie a leitura literária é necessário repensar de que forma os professores assumem a posição de mediadores que conduzem o processo. O que observei nas escolas durante os estágios, enquanto graduanda de pedagogia e ainda na escola em que atuo como docente e ministrei o componente curricular de Língua Portuguesa nas séries iniciais, foi que o uso dos gêneros literários são sempre no sentido do ensino de aspectos gramaticais da língua, indo de encontro com as experiências descritas por Rildo Cosson no livro *Letramento literário: teoria e prática*.

Em suma, durante o tempo em que estive na escola campo, percebi que o trabalho com textos literários não são desafios a serem superados somente por professores que lecionam na cidade. Diferente da compreensão das professoras a G e CP demonstram desconhecer ou mesmo ter dificuldade na elaboração de um conceito a respeito do termo letramento literário. Observe abaixo:

Apesar da importância das práticas de leitura e escrita realizadas fora do ambiente escolar cotidianamente, atividades mediadas pela escrita dentro da escrita tem espaço garantido na obra. Isso porque o processo de escolarização exige dos aprendizes a familiarização com práticas de letramento e gêneros próprios. (G, 2017)

O relato acima revela que G têm dificuldades em elaborar um conceito para letramento literário. A má compreensão implica em práticas que existam ou venham a existir dentro do espaço escolar. Para CP “É a construção de um repertório literário com a finalidade de um conhecimento amplo com diversos livros, principais ferramentas para o cotidiano dos alunos. Deixando que haja familiaridade ao leitor” (2017). Esse tipo de confusão conceitual aponta que os caminhos viáveis e executáveis para promoção do letramento literário precisa ser discutido, reordenados e analisados para então serem colocados em práticas. Em suma, é por meio dos aportes teóricos que a construção de uma prática significativa se constrói.

Fernandes (2011) aponta que o letramento literário na escola deve ser problematizado e revisto quando praticado no contexto escolar. A autora afirma que a leitura de fragmentos de obras, fichas de leituras, a resolução de provas e atividades avaliativas que se baseiam em obras literárias estão longe de contribuir na consolidação da leitura literária. Ao contrário, para ela esse tipo de atividade não promove nem mesmo o letramento, pois se caracterizam como atividades enfadonhas e cansativas. Diante disso, a escola precisa ficar atenta à escolarização da literatura. Assim, abordaremos essas reflexões na análise da próxima questão.

4.1.3 Quinta questão: Literatura infantil

A quinta questão é sobre a importância do uso da literatura infantil na sala de aula. A literatura infantil é uma prática cultural que está imersa na dinâmica social em que a criança está inserida. A leitura está inclusa no universo escolar pelos responsáveis pela educação dos sujeitos. Práticas que potencializem esses processos são resultados de objetivos traçados pela própria escola. É importante frisar que buscamos refletir sobre a escola que respeita a diversidade, que leve em consideração as diferentes realidades e é oposta à escola tradicional conforme exemplificada por Aguiar (2006).

Foi nesse sentido que a quinta questão do instrumento de coleta de dados foi elaborada. Entende-se que a sala de aula é composta por uma soma de individualidades que estão em interação constante com múltiplos objetos culturais, dentre eles, podemos citar o livro. Diante disso, a escola precisa manter-se preparada

para receber e lidar com sujeitos variados, sendo necessárias práticas de leitura diversificadas (AGUIAR, 2006).

A proposta deste estudo é, sobretudo, uma defesa da leitura literária que permita o encontro de expectativas não só das obras, mas também do leitor, afirmando-se sempre em cada nova leitura. Acredito em uma leitura onde as questões estéticas, sociais, religiosas, morais, econômicas sejam ampliadas a partir de um movimento ativo do leitor com o texto. Nesse sentido, a literatura precisa ser compreendida em sua essência a fim de construir variados sentidos.

Analisemos agora a resposta de PA quando indagada sobre seu posicionamento em relação à literatura infantil na escola e à formação da criança.

A importância da leitura infantil para a formação do desenvolvimento da criança, formação do hábito de leitura, literatura infantil contextualizada com o livro... Diante disso, a escola busca conhecer e desenvolver na criança, a formação do hábito de ler... A literatura infantil influi em todos os aspectos da educação da criança. Diante disso, a escola busca conhecer e desenvolver na criança as competências da leitura e da escrita. A interação da criança com a literatura possibilita uma formação rica em aspectos... Dessa forma, quanto mais lúdico for o trabalho com a literatura infantil mais formação de leitores, escola e família. (PA. 2017)

Em todas as falas de PA, existe dificuldade na construção de respostas frente aos questionamentos. Ressalto que os questionários foram entregues e respondidos acompanhados da pesquisadora. No entanto, PA deixa claro que as práticas de leitura devem estar em conexão com o livro. Afirma ainda que a literatura infantil é sim uma forma de promover os variados aspectos do indivíduo desde que promova atividades lúdicas que incitem as competências da leitura e escrita. O relato da docente conversa com as ideias de Aguiar (2006), a autora garante que quanto mais provocadora a literatura for, maior serão as possibilidades de ampliação dos horizontes dos sujeitos.

A literatura infantil e a leitura numa perspectiva literária não são processos simples, mas complexos. Considerada modalidade literária tardia, aparece em um período em que a infância destaca-se de forma especial, tendo como receptor a criança em específico e colocada nos centros das atenções da sociedade. O que precisa ser esclarecido é que mesmo que essa modalidade tenha sido imersa na escola com fins educativos restritos, na assimetria entre emissor e receptor, o livro infantil precisa abrir mão de seu caráter pedagógico objetivando novas possibilidades.

Ao analisar o relato de PA fica evidente o entendimento referente à interação da criança e o livro. O contato com livro é parte imprescindível na formação de leitores

literários. Quanto mais o aluno tem contato com a cultura livresca, melhor leitor ele será. Ressalto ainda, como participante da escola, que nem sempre o livro impresso é realidade nas escolas, mas não no caso em que ocorre a construção desta pesquisa.

O discurso de PA vai ao encontro dos autores que embasam este estudo, no entanto a prática desenvolvida na sala de aula junto à turma A, precisa ser repensada, isto é, se a escola busca formar leitores numa abordagem de letramento literário. O que está faltando na maioria das instituições escolares, muitas vezes, não é o material que servirá de auxílio no fazer docente, mas uma mudança paradigmática dos termos que norteiam essas propostas de trabalho, que devem vir precedidas de formação continuada.

Vejamos agora as impressões de PB referentes ao uso da literatura infantil como proposta de trabalho e a formação da criança.

[...] a obra literária é um recurso de grande importância para o desenvolvimento da leitura e escrita das crianças. Além de fatores já mencionamos, a literatura é muito importante na fase de aprendizagem desde os primeiros momentos e oportunidades de contatos com a leitura e escrita, ou seja, ela oferece vantagens interessantes como possibilidade e conhecer histórias tradicionais que exploram conteúdos de extremo interesse para as crianças. No entanto, esses materiais merecem ser lidos, contados, porque há variedade de temas que serão interessantes. (PB, 2017)

Ao refletir sobre a relato de PB é possível evidenciar a interação com a literatura infantil, um fator importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura do aluno. A docente faz referência ainda à variedade de temas que as obras infantis abrangem e suas implicações no despertar da curiosidade da criança. Para Zilberman (2003), a literatura infantil na escola tem, sobretudo, uma missão formadora que não pode ser confundida com a missão pedagógica. Ela garante que essa missão está em conexão com a leitura de mundo e do ser, que levará a escola à superação de uma educação contraditória e tradicional.

Mesmo PA e PB sabendo da importância do uso da literatura infantil, elas parecem ter dificuldades em apropriar-se de estratégias que contemplem a utilização desse gênero. Percebo que as possibilidades da literatura infantil transcendem fato simplista de decodificação de signos.

[...] o ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. 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 (FREIRE, 1989, p. 9).

A leitura crítica apontada por Paulo Freire está relacionada à leitura literária em uma abordagem de letramento literário. A formação deste leitor está conectada às práticas desenvolvidas no uso da literatura infantil. Não se pode negar que PB busca em seu fazer docente, de alguma forma, aproximar os alunos do livro, em diferentes estratégias. No entanto, ainda existe uma má compreensão conceitual, referente ao letramento literário, a ser superada. Aguiar (2006) aponta para o caráter lúdico da literatura desdobrando na maior facilidade para a construção de sentidos. Para a autora, o leitor se lê.

A escola possui múltiplas possibilidades de leitura e os elementos do texto influenciam a forma como este será lido. Atividades de leitura que vão da leitura em voz alta da obra até a memorização de fragmentos textuais são exemplos de atividades envolvendo a o sistema de escrita. Para Rockwell (2001, p.16) “[...] o interessante é explorar as dissociações entre o protocolo ideal de leitura e as múltiplas formas de ler que são tomadas em sala”.

PB faz referências às vantagens do uso da literatura em sala de aula para a formação do aluno. Coelho (1991) elenca os benefícios desenvolvidos pelo sujeito ao realizar leituras, especialmente de textos literários, porque estas “estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro [...]”. (COELHO, 1991, p.16).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN's (BRASIL, 1997) definem a leitura como um processo em que o leitor realiza um trabalho de construção de sentidos para o texto. Dessa forma, a escola precisa compreender que a leitura não se resume a decodificação de signos, mas em compreendê-los. Larrosa (2002, p.133) evidencia que deve-se pensar na leitura “como algo que nos forma, (ou nos trans-forma e nos de-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos”.

Vejamos agora os relatos da G e CP sobre a importância do uso da literatura na escola.

[...] a leitura deve promover o encontro do leitor com os textos e com o mundo. É importante para que se tenha oportunidade de dialogar. Sabemos que a partir do momento em que a criança tem acesso ao mundo da leitura ela

passa a buscar novos textos, faz novas descobertas. Esse momento deve ser marcado na escola com atividades lúdicas e prazerosas. (G, 2017)

O uso da literatura não deve se limitar somente à formação de leitores, mas à formação de leitores críticos, autônomos e que consigam intervir em sua realidade. E isso, a literatura possibilita, mas o trabalho do professor, como mediador do conhecimento, é fundamental, não somente nas atividades lúdicas e prazerosas, mas também naquelas necessárias à formação do leitor literário. Para tanto, como observamos abaixo, o contato com os livros deve ser propiciado e estimulado.

É de suma importância o contato das crianças com livros e textos variados, pois estimula o gosto pela leitura. Devemos formar leitores críticos, capazes de desenvolver a capacidade construtiva e interpretativa no meio social. A leitura deve ser encarada de forma lúdica e prazerosa. E não meros leitores reprodutores. (CP, 2017, grifos nossos)

As impressões das gestoras revelam a forma com que concebem a ideia do uso da literatura infantil no espaço escolar. Evidenciam que a escola precisa direcionar atividades lúdicas e prazerosas a fim de contribuir na formação de leitores críticos. Essa criticidade é elucidada pela interação entre o sujeito (leitor) e o objeto (texto) resultado da leitura. As afirmativas das participantes da pesquisa concordam com as ideias de Foucambert (1994), pois este acredita que

[...] ler e questionar o mundo e ser por ele questionado; e questionar-se a si mesmo. Ler significa também construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se e; significa, também, ter condições de questionar o texto escrito e de construir um juízo sobre ele (FOUCAMBERT, 1994, p.5).

Nesse sentido, a escola, na sua organização burocrático-pedagógica, os professores, dentro de sua função docente e até os pais, precisam reconhecer esse valor que a literatura tem para as crianças e para a sociedade e aplicar esse valor dentro das práticas desenvolvidas no contexto escolar. Para tanto, é preciso dedicar momentos de estudo e aprofundamento teórico-prático, assim como dedicar maior tempo ao planejamento das aulas para que essas sejam enriquecidas com momentos planejados de leitura.

A escola deve promover situações que façam com que a leitura se incorpore à vida do indivíduo. Não se trata apenas de desenvolver o conhecimento do código escrito, o que sugere ser alfabetizado, e nem apenas usá-lo em situações sociais, o

que implica o letramento, mas para que o aluno de modo geral desenvolva, sim, o gosto pela leitura. Mesmo que pouco se discuta o hábito e o gosto pela leitura, ambos os aspectos propiciam que a falta de desenvolvimento e da aproximação à leitura e com isso, em algum momento, faz com que abandonem os livros e por sua vez os estudos.

Possibilidades em sala de aula como momentos de leituras compartilhadas, individuais ou coletivas, dramatização de textos, rodas de leituras para a socialização, pesquisa e discussão acerca de determinados autores estudados ou da preferência dos alunos, são possibilidades a serem exploradas ao longo do ano letivo. Somente por meio das intervenções de qualidade promovidas pelo professor, o uso da literatura no contexto escolar como recurso pedagógico poderá ser enriquecedor e potencializador de aprendizagem.

Em suma, a escola e o educador precisam estar cientes da necessidade de investir em espaços dentro da instituição escolar, que gerem prazer para os pequenos leitores. A utilização da literatura infantil e a interação com o livro devem promover a formação do leitor, em uma abordagem de letramento literário, sem cair nas armadilhas da escolarização da leitura literária. Sobre este tema, buscaremos refletir no próximo eixo.

4.1.4 Sexta e sétima questões: A escolarização da leitura literária e práticas de letramento literário na escola

A escolarização da literatura se configura como um dos fatores determinantes para a formação simplista e ineficaz de leitores em idade escolar. Soares (2006) nos leva a refletir sobre a relação existente entre o processo de escolarização e a literatura infantil. A autora mostra exemplos de como ocorre o processo de escolarização e direciona possíveis caminhos para mudanças significativas.

Soares (2006) analisa duas perspectivas referentes à escolarização e à literatura infantil. A primeira está baseada na apropriação realizada pela escola da literatura infantil. Entende-se nessa perspectiva, pela qual a escola toma para si a literatura infantil; ou seja, didatiza-a, pedagogiza-a, buscando alcançar seus próprios fins, desdobrando na literatura escolarizada. A segunda baseia-se em uma

literalização da escolarização infantil, ou seja, a literatura produzida independente da escola e que dela se apropria.

Logo depois que me apresentei na escola para saber a possibilidade de realizar minha pesquisa, fui apresentada aos professores da escola e posteriormente às professoras das turmas em que eu faria as observações. As duas docentes pediram que eu fizesse intervenções utilizando a literatura infantil, mas que contemplassem os conteúdos programáticos estabelecidos previamente.

Os registros datam do início da presente pesquisa. Realizei intervenções, buscando contemplar o pedido das docentes, mas ainda busquei práticas que dialogassem com autores que servem de subsídio teórico deste estudo. No pedido das professoras está implícita a literatura escolarizada, pois o objetivo do uso das obras literárias em sala de aula está baseado no alcance de conteúdos programáticos (SOARES, 2006).

Lajolo (2008) concorda com Soares (2006) ao questionar a respeito do uso do texto literário na sala de aula e a forma com que os discursos pedagógicos, referente ao tema, se apresentam. Para ela, existe este discurso que tem como fim a concretização ou mesmo culminância dos conteúdos que estão sendo abordados em determinados períodos e o uso da literatura em sala de aula tem resumido atividades de fixação conteudística.

Certo dia a professora entregou um livro para cada aluno para ser levado para casa e eles puderam escolher a obra. Foi visível a satisfação das crianças na escolha da obra que seria levada para casa. A atividade direcionada aos alunos foi a leitura com a família. PB informou que na próxima aula os discentes receberiam uma folha em branco e tinham que contar tudo que leram e fazer um lindo desenho. Depois disse que atividade valeria ponto. Esse tipo de atividade de desenho e interação do leitor com a obra sempre é bem recebido pelo público, pois aguça a imaginação e diferencia-se de atividades rotineiras da sala.

Frente a atividades, como as descritas acima, é importante tomar cuidado com escolarização inadequada em relação ao texto literário, pois este pode ser falseado, deturpado e transformado em pedagógico e/ou conteudista. Para Soares é importante,

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduziu eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a

literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES 2006, p. 47)

O problema não é o processo de escolarização da literatura, mas a forma descaracterizada com que isso vem ocorrendo, implicando na negação de sua função social. Quando a escola busca a escolarização literária está promovendo a formação dos alunos em uma abordagem de letramento literário. Entende-se que as práticas de leitura mediadas pelos professores e a forma com que compreendem essa leitura implica no modo como as crianças percebem e sentem a leitura. A que a construção do conceito de leitura do aluno se dá a partir das intervenções exercidas no contexto em que esta se insere.

Inicialmente, o termo escolarização pode ser visto de forma depreciativa, quando associado a conhecimento e aos saberes. Para a Soares (2006) não há como existir a escola sem escolarizar os saberes, pois em sua essência este espaço formal e organizado a escolarização é o que a institui. Dessa forma, “[...] a literatura, não só a literatura infantil [...] ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize (SOARES, p. 21, 2006)”. Não é esse tipo de escolarização que deve ser refutada ou criticada, mas sim a inadequada e errada escolarização literária distorcida, falsificada, consequência da pedagogização e a má compreensão de tornar o literário conteúdo escolar.

Soares (2006) aponta três principais instâncias de escolarização da literatura infantil: a biblioteca escolar, a leitura e estudos de livros de literatura. O esquema abaixo busca mostrar em forma de sequência lógica as estratégias apontadas pela autora.

Biblioteca, escolariza-se a literatura infantil.

1. Local que guarda e dá acesso a literatura;
2. Organização do espaço e do tempo de acesso aos livros;
3. Seleção de livros;
4. Estratégia de localização da leitura (quem indica ou escolhe o livro);
5. Rituais de leitura.

A leitura e estudo de livros de literatura, instâncias de escolarização.

1. Leitura determinada pelos professores;
2. Leitura como forma de avaliação. (SOARES, 2006, p. 23-24)

O esquema acima mostra uma sequência de estratégias apresentadas pela autora que escolarizam de maneira inadequada a literatura, ou seja, a utilização da literatura sem interesse e seus desdobramentos sociais. Incorporado a este

processo a escola trabalha com textos fragmentados de alguma obra que servem de atividade enfadonha para os alunos. Sem dúvidas são essas atividades que reafirmam a inadequação dessa escolarização.

Soares (2006) aponta que inevitavelmente a literatura sempre será escolarizada, tendo em vista que a escola se apropria deste processo. O que deve ser repensada é forma adequada do uso em relação às obras literárias, ou seja, aquela capaz de conduzir práticas de leitura que estejam em conexão com o leitor que se busca formar.

Os textos literários são sim realidade em sala de aula, seja por meio das obras literárias ou pelos livros didáticos. A mediação do leitor experiente, cito o professor, tem papel importante para os leitores em formação numa perspectiva de letramento literário (BRANDÃO; ROSA, 2005). Porém, a literatura em sala de aula e seu uso técnico podem se tornar armadilhas, pois podem desencadear a frustração do leitor em relação ao texto. Observe o relato abaixo:

B3: Tia hoje a senhora vai ler alguma história?

P: Não! Hoje é aula só da professora!

B3: Ah tia! Eu queria que não tivesse escola. Tenho preguiça de estudar.

P: Mas por quê? Vir na escola é ruim?

B3: É muito chato. O que eu acho pior é ler! A professora manda a gente ler lá na frente e o pessoal fica rindo da gente. (2017)

A fala de B3 apresenta insatisfação em relação à escola. Ao ser questionada, revela que as práticas de leitura são o que mais lhe causam exaustão. Embora PB utilize obras literárias, como auxílio em sua atuação docente, o relato acima revela o sentimento de frustração, de grande parte dos alunos. Esta conclusão deu-se por meio da observação na escola. Lajolo (2008) critica as práticas da leitura que são realizadas na escola e aponta a urgência em refletir sobre os modelos de mediação que estão cada vez mais consolidados nestes espaços e afirma: “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas (p.15)”.

O letramento literário aproxima o leitor do texto, além de destacar a leitura prazerosa, a fruição estética, a construção de novos sentidos e a ampliação do universo cultural (BRANDÃO; ROSA, 2005). Vejamos agora a análise das práticas de letramento literário desenvolvidas na escola da pesquisa de acordo com os dados fornecidos no instrumento de coleta de dados. A resposta abaixo corresponde a PA:

Trabalhei um projeto com texto que tem o título (Menina bonita do laço de fita) de um livro de literatura infantil. Para obter sucesso ao trabalhar literatura infantil, eu precisei planejar as aulas. Ao optar por escolhas de livros de literatura infantil, fiz comentários iniciais valorizando a.... como organizar a sala de aula para a dramatização acontecer, partindo da história (Menina Bonita do Laço de Fita). Procurei enfatizar a importância da literatura infantil em sala de aula e verifiquei várias possibilidades de se trabalhar com.... o preconceito, o poema, a parlenda, dramatização, leitura coletiva do texto. Nesta dramatização todas as crianças da sala participaram; foram realizadas várias atividades dentro da história contada e dramatizada. (PA, 2017)

As práticas descritas por PA não foram desenvolvidas durante o período em que foram realizadas as construções de dados deste estudo. Como citado anteriormente, PA, assim como PB pediram que fossem executadas intervenções com obras literárias junto aos discentes, mas no decorrer do tempo pediu apenas auxílio nas atividades direcionadas por ela dia-a-dia. O relato da professora revela uma tentativa de possibilitar aos alunos vivências que desencadeiem o letramento literário. Mas, entendo a partir das respostas descritas no questionário, que sem uma compreensão dos termos fica improvável a promoção dessas habilidades. Por mais que pareça apressada tal conclusão, a ausência de atividades que resultassem em letramento literário junto a turma A, durante o período em que pude vivenciar estas experiências, levam-me a ter tal percepção. Além disso, percebe-se um discurso diferente da prática, desafio educacional a ser superado pelos agentes de educação.

O livro Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, conta a história de uma menina negra e um coelho. O animal vislumbrado pela beleza da criança faz questionamento a fim de descobrir o motivo de ela ser tão “pretinha”. Esta por sua vez, conta pequenas histórias buscando justificar a cor de sua pele. Em conversa com PA, a respeito do uso da obra nas aulas, a mesma garantiu que fora os objetivos descritos em sua resposta, vislumbrou ampliar a reflexão acerca do preconceito, temática essa que pode ser evidenciada na obra utilizada. Observa-se ainda o planejamento feito de forma a abarcar variados gêneros literários, tais como: poema e parlenda; além da dramatização e leitura coletiva de textos.

Como havia uma preocupação de atividades sistemáticas na busca da alfabetização, questionei se o uso da literatura infantil não se tornaria atrativo para as crianças, levando-as à reflexão de seu contexto, além da apreensão dos

conhecimentos requeridos pela docente. A justificativa se deu em relação ao atraso do início das aulas na escola e o grande número de conteúdos que deveriam ser ministrados em tempo hábil.

Vejam agora a resposta de PB, quando solicitada a descrever as práticas desenvolvidas utilizando a literatura infantil.

Sempre desenvolvo minhas aulas com atividades diversificadas. Utilizo muito os livros literários, pois considero muito importante o contato das crianças com diferentes gêneros textuais. “O desafio da mãe natureza”, essa foi uma história que eu li para os meus alunos, o gênero textual era o repente. Esse livro foi tão interessante que as crianças ficaram entusiasmadas. Através dessa obra pude trabalhar os animais em extinção, a poluição dos rios e o lixo, onde os alunos fizeram pesquisa de campo, confeccionaram cartazes, paródias. Enfim, a participação dos alunos durante as atividades foi bastante proveitosa. O modo de trabalho propiciou a integração de diferentes áreas do conhecimento. (PB, 2017)

No relato de PB é exemplificado na prática o que se compreende por escolarização adequada da literatura infantil, além de apontar indicações para o trabalho interdisciplinar. PB demonstra ter valorizado o conhecimento prévio dos alunos e o entusiasmo com que manifestaram no decorrer da leitura da obra. A escola atende crianças moradoras da vila e das vicinidades circunvizinhas. Os alunos residem em um contexto de florestas, rios, igarapés e animais selvagens. As histórias contadas por estes sempre são compostas por situações de aventura que trazem em sua essência os temas relatados por PB, como poluição dos rios, animais que foram vistos machucados no caminho da escola, entre outras coisas mais.

Concordo com Brandão e Rosa (2005), ao destacarem a importância que o diálogo oportuniza ao leitor, sobre a obra que escuta ou lê. Em outras palavras, é preciso compreender do aluno, que a leitura se configura como uma atividade de construção de significados, ao mesmo tempo em que há uma interação com o texto. Apesar disso, é notória em algumas salas de aula e na escola, a promoção da leitura dissociada do significado, no oferecimento de textos vazios e sem sentido e na valorização de conteúdos que se pretendem ensinar.

Neste sentido é importante frisar que o professor, sendo este o mediador de práticas de leitura literária, deve buscar possibilitar a conexão entre as vivências sociais dos alunos e o texto que será lido, objetivando o desenvolvimento da leitura polissêmica. As práticas de letramento literário devem transcender a decodificação. Assim, devem ser desafiadoras, ou seja, incitar o aluno a indagar, relacionar e

estabelecer relação entre o lido e o vivido e assim construir novos saberes, explorando sua subjetividade.

Para Kleiman (2004), a compreensão não está imbricada ao ato de ler. Dessa forma, são importantes práticas desafiadoras que incitem o leitor à formação de questionamentos. Por conseguinte, observo a importância da mediação do professor junto aos alunos, tendo em vista que nem sempre o que o aluno lê é compreendido.

Indica certeza a tentativa de PB de assegurar práticas de incentivo à leitura ao ler o relato acima. No entanto, inúmeros são os desafios a serem superados no cotidiano da sala de aula, não só pela escola situada no campo, mas ainda as que estão localizadas na cidade.

É comum a professora passear entre as cadeiras para corrigir as tarefas que foram enviadas para casa. Faz parte da rotina das crianças a distribuição de fragmentos de textos para que os alunos “ensaiem” a leitura em casa e depois leiam na escola. A professora diz que é uma forma de “ver” como está a leitura dos alunos. Esse tipo de prática, geralmente é seguida por exercícios de estudo de texto ou, como apontado pelas crianças, a construção de um “textão”.

Atividades como as descritas acima parecem estar distantes de estimular a análise essencial dos livros infantis e tampouco de promover a formação de leitores numa perspectiva de letramento literário. Evidencia-se nessa proposta que o texto literário perde sua essência caracterizando-se como algo a ser estudado não atendendo às demais sociais, tal como, construção de significados que a literatura contempla (SOARES, 2006).

Como descrito na metodologia, na segunda intervenção realizada pela pesquisadora na turma B, foi feita a leitura da obra literária *Viviana, a rainha do pijama*, de Steve Webb. PB estava trabalhando com a construção de elementos essenciais de uma carta, frases e a sequência lógica de um texto junto aos alunos e pediu que organizasse alguma atividade direcionada. A obra fala a respeito de uma festa do pijama, que deverá acontecer em nível internacional, organizada por Viviana. Assim, a menina resolve escrever cartas para os animais convidando-os para sua festa mundial do pijama. Na oportunidade será premiado o convidado com o pijama mais genial de todos. No desenrolar da atividade, tomamos como referência momentos da execução.

O primeiro momento da intervenção consistiu na leitura do livro para os alunos seguido de uma roda de conversa, buscando evidenciar fragmentos do texto que

pudessem ser conectados com a realidade dos alunos. Depois foram distribuídas as cartas que eram respostas dos animais para a personagem central da obra lida, ou seja, Viviana. Assim, pôde-se fazer a leitura de forma coletiva. Neste momento, percebeu-se o envolvimento dos alunos durante a leitura do livro. Como já havia sido feita a leitura da obra, a leitura coletiva fruiu de forma harmoniosa, tendo em vista que cada três crianças recebeu o mesmo texto. Ficou visível a satisfação da turma em participar do processo, como sujeitos ativos da intervenção.

O segundo momento, consistiu na escrita coletiva de uma carta para um amigo estrangeiro. Os alunos, de forma organizada, diziam o que deveria ser escrito na carta, enquanto a professora escrevia as mensagens no quadro negro. Ressalto, sempre levando em consideração os conteúdos específicos. Os mesmos foram avisados sobre a sequência lógica de um texto, sobre a frase e ainda sobre os elementos essenciais de uma carta, tais como: saudação, mensagem, despedida e observações. Depois da escrita coletiva, foi solicitado que os discentes escrevessem a carta completa no caderno, objetivando a percepção através da escrita, dos elementos essenciais utilizados.

Por fim, com o visível entusiasmo das crianças, foi proposta a releitura da obra. Na obra *Viviana, a rainha do pijama*, aparecem vários animais que não são comuns na região norte, no estado de Roraima e nem mesmo do Brasil. As crianças escolheram os animais comuns da região: cavalo, galinha, porco, cachorro e gato; e construíram as falas com auxílio da pesquisadora e PB. Logo depois, com o texto construído e levando em consideração o contexto em que as crianças estavam inseridas, a história foi contada para duas turmas da escola.

De acordo com Silva (2009), por intermédio da leitura, é possível que o aluno descubra não só sentido do texto, mas, ao ser desafiado, é impulsionado a solucionar problemas e tomar decisões. “Seus desejos, [...] preferências, sentimentos e emoções, juntamente com sua história de vida e o que determina como se relacionara com seu mundo exterior” (p. 106). Assim, intervenções de práticas de letramento literário possibilitam ao sujeito, que atribua novos significados ao vivido, a partir da interação que mantém com o texto em determinada situação, ou seja, pela relação do vivido com o lido.

Durante o desenrolar da intervenção, dividida em fases, sempre havia o intervalo de uma semana para que os momentos de execução das atividades fossem realizados. Em conversa com a turma B, os alunos sempre questionavam como era a

sala que eu lecionava, pois estes sabiam que eu também era professora. Pediam que contasse como eram os meus alunos e a cidade que eu morava. Em um dos momentos da intervenção, os alunos sugeriram escrever uma carta, assim como Viviana fez para os animais. Enquanto os alunos diziam o que queriam, foi feita a transcrição da carta no quadro, obedecendo à sequência lógica desse tipo de texto. Observe o texto abaixo:

Olá pessoal!
Viver na Vila é muito bom!
Vocês já viajaram?
Aqui chove muito. Aqui falta muita energia. Vocês gostam de ir na cachoeira?
Perto da casa do B4 tem um igarapé. Na casa da B1 tem uma piscina. Aqui tem coelho e passarinho.
Com amor e um abraço,
Turma B

Depois que a carta foi escrita, um dos alunos pediu que fosse retirado do texto, o fragmento em que dizia da constante falta de energia, neste momento foi repreendido por outro aluno, pedindo que deixasse afirmando que os alunos da cidade deveriam saber da realidade da vila. De certa forma, a carta narrada pela turma B apresenta elementos de como é a vida no campo, vista sob a visão das crianças. Aponta ainda as dificuldades vivenciadas por elas, como exemplo, a constante falta de energia.

Zilberman (2003, p. 25) afirma que a literatura “por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com que o leitor vive cotidianamente”. A autora sintetiza a forma com que os alunos receberam a leitura do livro relacionando-o com suas histórias de vida, construindo sentido das palavras, evidenciando soluções para problemas existentes. Diante disso, compreender a leitura como processo formativo é pensá-la como atividade que está imbricada a subjetividade do leitor, respeitando não só o que ele sabe, mas o que ele é (LARROSA, 2002).

O letramento literário é uma prática social e se configura como responsabilidade da escola (COSSON, 2016). Os participantes da escola precisam conscientizar-se dessa tarefa sem descaracterizar a literatura como vem ocorrendo e garantir a sua função de humanizar. A partir do momento em que os atores da escola compreendam as implicações do desenvolvimento dessas habilidades, apropriação da leitura e escrita e o uso social, para os sujeitos e a necessidade de práticas que

provoquem essa formação, poderemos pensar em escolarização adequada, citada por Magda Soares.

Evidencio que as práticas de leitura que são consolidadas em parte das escolas não valorizam a função humanizadora da literatura. É comum a promoção de eventos escolares, no qual a leitura está longe de ser uma prática social tornando-se apenas um momento de exercício. Geraldi (1985) afirma que “[...] na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos, e isto não é mais que simular leitura” (p.78).

Ao refletir sobre práticas de letramento na escola, devemos tomar cuidado ao culpar somente o professor. É preciso analisar todo o processo educativo e as condições de formação continuada dos professores. Geraldi (1985) ressalta que existem “modismos” nas escolas, sendo estes desdobramentos da má formação em que o docente se embasa teoricamente e mesmo na contínua formação.

Somente quando se ensina ao aluno a perceber esse objeto que é o texto em toda sua beleza e complexidade; isto é, como ele está estruturado, como ele produz sentidos, quantos significados podem ser aí sucessivamente revelados, ou seja, somente quando são mostrados ao aluno modos de se envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para assim compreendê-lo, então há ensino da leitura. O papel da escola nesse processo é o de fornecer um conjunto de instrumentos e de estratégias para o aluno realizar esse trabalho de forma progressivamente autônoma (KLEIMAN, 2002, p.27)

Conhecer a forma com que os sujeitos que são corresponsáveis em gerir o *lôcus* desta pesquisa é imprescindível. A gestão da escola tem implicações diretas na forma com que o docente atua em sala de aula, seja promovendo cursos de formação continuada ou mesmo na execução de práticas significativas de letramento literário, que contemplem toda a escola. Diante disso, observo o posicionamento das gestoras, em relação ao uso da literatura infantil em sala de aula, pelos docentes.

Os relatos de G e CP revelam o grau de importância e a suas compreensões a respeito da importância do uso da literatura infantil em sala de aula. As práticas de letramento literário vivenciadas na e pela instituição escolar devem oportunizar o desenvolvimento do aluno-leitor, ou seja, a formação de um sujeito capaz de fazer uma leitura crítica da realidade e ainda articular diferentes textos e perceber os seus significados estabelecidos a partir de uma leitura polissêmica.

As práticas de leitura na perspectiva do letramento literário podem se configurar como possibilidade de formação de sujeitos capazes de transcender as

habilidades da leitura. No entanto, se escolarizada de forma inadequada, se consolidarão apenas como instrumentos moralizadores e sistemáticos, desvalorizando a sua verdadeira função e não promovendo a reflexão, o desejo, a imaginação e o prazer (ALLEBRANDT; FEIL; FRANTZ, 1999).

Zilberman (2003) aponta, que em muitas situações escolares, a literatura tem se apresentado na escola como ensinamento, conforme a visão de mundo feita pelo adulto. A autora evidencia que muitas vezes o livro tem sido usado como manual de instruções do adulto, mas não ocultando o sentido pedagógico. O que a autora propõe é a escola e literatura como espaço de reflexão de condição pessoal e construção do sentido da palavra.

No questionário aplicado pedi que as gestoras descrevessem as práticas de letramento literário desenvolvidas pela escola. Abaixo a lista com as atividades apontadas por estas e a forma como foram desenvolvidas:

QUADRO 2 - Atividades desenvolvidas pela escola

Atividades	Execução
Sarau de poesia e literatura	Apresentação de variados gêneros textuais com danças, músicas e dramatizações
Noite de autógrafos	Produção de gêneros textos
Reflexão sobre as datas comemorativas	Atividades direcionadas às datas comemorativas (dia das mães, dia dos pais, outubro rosa, novembro azul, etc.)

Fonte: Dados da pesquisa

O sarau de poesia e literatura é um evento que abrange todas as turmas da escola. As professoras sorteiam um tipo de gênero textual e organizam apresentações que contemplem o gênero sorteado para demonstrar às demais turmas. A turma A foi sorteada para apresentação de músicas da infância e a turma B foi sorteada para desenvolver alguma apresentação com rimas.

PA trabalhou com cantigas de rodas da infância junto aos alunos. As práticas desenvolvidas resumiram-se a ensaios das cantigas da infância. PB pediu que fosse feita uma leitura junto aos alunos, que evidenciasse o trabalho com rimas. Assim, foi realizada a leitura da obra literária *O que tem nesta tenda?* de Elias José. O livro trata-se de um texto poético em uma proposta de brincar com rimas e palavras.

Os alunos receberam inicialmente uma folha composta pelo texto do autor com espaços em branco que deveriam ser preenchidas com palavras que rimassem, a exemplo, “Fui à tenda comprar ricota. Como não tinha, comprei...” Bem lentamente,

as crianças foram preenchendo os espaços direcionados de acordo com palavras conhecidas por elas. Depois da execução da atividade, foi feita a leitura da obra em voz alta para a turma B. As crianças ficaram eufóricas, pois, ora acertavam as palavras, ora não acertavam. Vale destacar que todos os espaços preenchidos foram por palavras rimadas. Logo depois, foi feito um glossário, contemplando os significados das palavras desconhecidas pelas crianças.

Tendo em vista a atividade desenvolvida, PB pediu que as crianças construíssem um texto com rimas e deu como exemplo a atividade executada anteriormente. Um número expressivo dos alunos não conseguiu realizar a atividade proposta. A maioria das rimas se apresentou de forma desconexa formando frases sem sentido, a exemplo, “uma cola de pistola”, entre outras coisas mais. Percebendo o desenrolar da proposta PB optou por apresentar uma música rimada a ser cantada no dia da apresentação.

Outro evento relevante para a escola é noite de autógrafos, realizada há cinco anos na instituição. Durante o ano letivo, os alunos confeccionam textos de vários gêneros literários e ao final do ano é realizada uma festa onde os alunos autografam seus textos e entregam às suas famílias. Na verdade, somente uma turma participa do referido evento, o 5^o ano, é um momento de transição para uma nova etapa da vida escolar dos discentes, ou seja, a formatura. Na mesma noite é realizada a formatura dos alunos, tendo em vista que a escola em que ocorre esta pesquisa oferta somente até o 5^o ano do fundamental.

Outra prática desenvolvida na escola e considerada de letramento pela escola são as comemorações alusivas às datas comemorativas. A escola sempre busca direcionar as atividades de todas as turmas referente ao momento ao período comemorativa, por exemplo, dia das mãe, dia dos pais, dia da bandeira, festas juninas, outubro rosa, novembro azul, entre outras que geralmente são contempladas no calendário escolar. Enfatizo que no desenrolar dessas propostas de atividades, não há o uso do livro infantil, as atividades resumem-se em apresentações artísticas..

Cosson (2016) aponta que é comum no espaço escolar, o uso de obras literárias, sendo a verificação da leitura do texto trabalho comum no que diz respeito às atividades direcionadas. Depois deste primeiro momento, o mediador busca ampliar essa leitura fazendo relações entre o texto e sociedade. O autor concorda com esses processos, mas afirma que essas práticas precisam ser desenvolvidas de forma

organizada, ou seja, permita ao professor e ao aluno a capacidade de realizar uma leitura literária que desencadeia na leitura de mundo e da sua própria subjetividade.

Cosson aponta três tipos de aprendizagens que estão imbricadas na literatura segundo M. A. K. Halliday,

[...] a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e prática; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos usuários. (COSSON, p. 47, 2016. Grifos nossos)

O autor evidencia que as práticas desenvolvidas geralmente oscilam, entre as duas últimas aprendizagens, repercutindo na aprendizagem da literatura na escola, apontado este o ponto da central da literatura nas escolas. O que buscamos salientar nesse sentido é que as práticas apontadas pelas participantes da pesquisa precisam propor novos caminhos, ou seja, redimensionem ao letramento literário. E consequentemente a leitura de mundo por meio da apropriação da obra literária, neste caso a literatura infantil. A experiência literária deve ser o centro do ensino da literatura infantil.

Tendo em vista a perspectiva formativa que a literatura abrange, os espaços da sala de aula tornam um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades de conceitos teóricos que se mediados de maneira adequada tornam-se significativos para os envolvidos de todo o processo de ensino e aprendizagem (SOARES, 2011). É preciso que os docentes percebam na literatura uma possibilidade de instrumento de superação conteudística dos saberes. Compreendam que mais do que uma leitura de um livro é a possibilidade de apreensão de conceitos de forma com o sujeito consiga perceber a funcionalidade da teoria nas suas próprias ações (COSSON, 2016). O autor sugere que a leitura e o trabalho literário sejam exercidos sem o abandono do prazer, mas exige o comprometimento do saber em sua totalidade.

As práticas apontadas pelas participantes da escola precisam ser repensadas, contemplando o processo de letramento literário e não apenas leitura da obra de forma sistemática. Considerando que a literatura pode ter função social, deve ser compreendida de forma significativa pelos alunos. Dessa forma, é papel do professor enquanto mediador o fortalecimento para essa disposição crítica, a fim de ultrapassar a leitura simplista de obras literárias (COSSON, 2016).

Por fim, adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. (COSSON, p. 48, 2016)

Em suma, o autor sugere que as práticas de sala de aula devem contemplar os princípios do letramento literário. Gimeno-Sacristan (2008), de forma geral, dialoga com a citação acima ao afirmar que

O inimigo da leitura não reside, como atualmente alguns temem, na cultura audiovisual que domina os meios de comunicação e na extensão das novas tecnologias, mas nas desafortunadas práticas de leitura dominantes a que submetemos os nossos alunos durante a escolaridade (GIMENO-SACRISTAN, 2008, p. 87. Grifos nossos)

Por fim, os resultados do presente estudo objetivaram analisar as práticas de letramento literário desenvolvidas no *lócus* da pesquisa. Nessa abordagem, buscamos dialogar com os termos que estão imbricados às habilidades das competências da leitura. Dessa forma, propomos e defendemos práticas de leitura que promovam a formação de um leitor capaz de posicionar-se diante de obras literárias, que transcenda a simplista decodificação dos textos, ou seja, um leitor literário. É necessário repensar o fazer docente, o aprendizado crítico da leitura literária, que não é possível sem a interação do sujeito com a obra e o texto, sem o letramento literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi construída a partir de uma proposta de pesquisa em uma escola do campo. Ela reflete sobre o fazer pedagógico com o uso da literatura infantil e as suas implicações na formação dos sujeitos, em uma perspectiva de letramento literário. Além disso, faz um estudo referente aos eixos temáticos que foram sendo evidenciadas ao longo da construção desse trabalho, por meio dos quais, responde as indagações feitas na fase inicial deste trabalho.

A proposta desta pesquisa surgiu a partir de vivências profissionais em escolas situadas na região rural do estado, além de experiências acadêmicas adquiridas ao longo do processo formativo. Dessa forma, realizei um estudo que contemplou as vertentes da prática pedagógica, além de fomentar em reflexões no sentido do letramento literário.

O desenvolvimento da pesquisa foi construído a partir do objetivo central, ou seja, analisar as possíveis práticas de letramento literário e como eram desenvolvidas em uma escola situada na região norte do estado de Roraima, considerando a importância da formação do sujeito em uma perspectiva de letramento literário. Tal propósito foi atingido, em vista dos dados construídos e analisados.

Ao traçar o perfil dos participantes, a pesquisa revela que estes possuem experiências construídas ao longo de suas carreiras docentes, consideradas significativas. Como também, possuem cursos de formação continuada que dialogam com a área que este estudo analisou. Os cursos formativos são semelhantes, Isto porque, se deva ao fato do tempo em que as professoras prestam serviços à instituição em que transcorreu a pesquisa.

Observo que, apesar dos conhecimentos apreendidos pelas participantes desta pesquisa ao longo da carreira profissional, ainda há necessidade de esclarecimentos conceituais, de termos que fazem parte do fazer docente, tais como letramento e alfabetização. Diante das dificuldades na elaboração de conceitos teóricos, as práticas desenvolvidas e estratégias usadas por elas, para mediação dos conhecimentos e nos eventos escolares, ficam prejudicadas.

O letramento literário é um desdobramento do letramento. A má compreensão do termo em si possibilita a atuação inadequada do docente, quando se fala na formação de um leitor em uma perspectiva de letramento literário. É comum ouvir dos alunos de séries iniciais a falta de apreço pela leitura. As análises de dados apontam

para este fato como realidade na escola pesquisada. O letramento literário propõe uma abordagem de construção de leitores capazes apropriação de leitura de obras, neste caso literatura infantil e, por conseguinte, de mundo.

Nesse sentido, as estratégias adotadas estão relacionadas, além da falta de material, mas, sobretudo, com a compreensão de como utilizar os materiais disponíveis na escola, cito, os livros de literatura infantil. Durante o período em que estive envolvida no ambiente escolar, os discentes da turma A e principalmente da turma B, realizaram a leitura de fragmentos de textos e foram instigados à leitura de decodificação de signos. Mesmo assim, notou-se uma evidente preocupação em possibilitar momentos de aprendizagem de uma leitura literária que contribua na formação do leitor literário, principalmente nas práticas desenvolvidas por PB.

A pesquisa aponta que o uso da literatura infantil, na maioria das vezes, não tem sido abordado no sentido da formação do sujeito capaz de apropriação de obras literárias e leitura de mundo. Nesse contexto, ela tem servido de suporte para trabalhar conteúdos nas diversas disciplinas. Nesse sentido, a literatura passa a ter seu uso utilitário, repercutindo na apreensão dos alunos, pois estes deixam de perceber na literatura infantil um viés criador, configurando-se como conteúdo aprisionador, como visto em alguns relatos das crianças.

O ingresso do aluno na escola e, principalmente, nas séries iniciais é um momento extremamente significativo para a formação do leitor em uma perspectiva de letramento literário. O professor precisa ficar atento a essa demanda, a fim de propor estratégias que busquem promover e enraizar o gosto pela leitura. Por ser uma etapa em que as propostas atividades promovem as habilidades da leitura e da escrita, as crianças preferem ler sozinhas o que lhes causa grande prazer.

Dessa forma, a leitura prazerosa realizada pelas crianças de obras literárias, objetiva a formação de um leitor crítico. No entanto, o professor assim como a escola precisam oportunizar práticas educativas que incitem o aguçar da leitura de mundo e da palavra. A fantasia e a realidade podem caminhar juntas, de forma a levar o leitor em formação à interpretação e à construção de novos saberes, rompendo com a leitura sistemática e simplista de decodificação de signos.

Ficou evidente que nem todos os eventos que acontecem no ambiente escolar, dentro ou fora da sala de aula, se caracterizam como letramento literário ou leitura literária, mas ao analisar a existência dessas práticas e como são desenvolvidas é importante entender que neste processo é imprescindível a interação

do leitor com a obra, bem como a apropriação desta obra literária para a leitura de mundo. Assim, perpassamos por momentos de revisão bibliográfica, com o propósito de embasar sobre o tema tratado.

Ficou notório que a escola, enquanto local de formação do leitor, precisa de preparação para possibilitar e desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam a importância da literatura de desencadear nos sujeitos, sensações múltiplas e significativas. No entanto, é preciso esclarecimento teórico que embase o fazer docente, de modo a formar para o letramento literário, sendo a formação continuada um dos caminhos para superação das dificuldades conceituais existentes.

Ao longo deste estudo e nas intervenções propostas junto aos alunos/crianças fui aprendendo formas de pesquisar junto a este público, ao mesmo tempo em que ele promoveu autoformação e reflexões sobre minha própria atuação docente. Considero este ponto formativo e autoformativo, essencial para consecução deste trabalho.

O trabalho deixa o desejo de que esta pesquisa tenha continuação, pois são muitas as inquietações que permeiam a formação e somente após a evidenciação dessas inquietações. Da mesma forma, que reflexões podem ser feitas e as providências tomadas, considerando que a literatura e a formação do leitor, em uma abordagem de letramento literário, tem fortes influências nas experiências humanas.

Diante do material exposto, concluo esta pesquisa, acreditando que os temas tratados me acompanharão na caminhada profissional, enquanto professora e pesquisadora. Entendo que a pesquisa no campo da educação é uma tarefa árdua, mas não espero precisão nos conhecimentos e sim profundidade e reflexão nos temas abordados, além da investigação de novos desafios que são relacionados ao fazer pedagógico, que estão imbricados à nossa atuação. Assim, sigamos.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, José Carlos. **Tendências nos discursos pedagógicos sobre educação no rural**. IN: ALVES, Gilberto Luiz. (Org). Educação no campo. Recortes no tempo e no espaço. São Paulo: Editora autores associados, 2009, p. 279-305.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitura literária e escola**. In: EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (ORG.) Escolarização da leitura literária. 2º. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C. *et al.* **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo horizonte: autêntica, 2005.

ALLEBRANDT, L.I.; FEIL, I.S.; FRANTZ, L.M. O valor da literatura na sala de aula e na vida. In: _____ **O tecer da linguagem no cotidiano escolar: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem nas series iniciais do ensino fundamental**. 2 ed. Ijuí, Rio Grande do Sul: UNIJUI, 1999. p. 83-102.

ANDRADE, Márcia Regina e DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, **Márcia Regina et al. A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Pronera**, São Paulo; Brasília: Ação Educativa; Pronera 2004.

ANTUNIASSE, Maria Helena R. **Trabalhador infantil e escolarização no meio rural**. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

ANTUNIASSE, Maria Helena R.; ANDRADE, Márcia Regina. **O trabalho e escolarização das crianças em núcleos de reforma agrária no estado de São Paulo**. *Reforma Agrária*, v. 21, mar./ago. 1991.

BAUER, M. W; GASKELL, G. (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOF, Alvana Maria. MORAIS, Teresinha Cristiane de Moraes. SILVA, Lourdes Helena da. A educação no Brasil Rural. Alvana Maria Bof (org.) In: **A educação no meio Rural: revisão da literatura**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C.S. Literatura na Educação infantil: que história é essa? In: Brandão, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C.S. (Orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-9394/96**. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmaras, 2016. (Série Legislação, n. 253)

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCACAO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1a a 4a série.** Brasília: SEF/MEC, 1997.

BUFFA; ARROYO; NOSELLA. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** *Coleção Primeiros Passos.* 4ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Educação e escola no campo.** Jacques Therrien, Maria Nobre Damasceno (Orgs.). In: **Para compreender a Educação do Estado no Meio Rural – Traços de uma trajetória.** Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. ARROYO, Miguel Gonzalez. MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação no campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **A Educação do Campo: notas para uma análise do percurso.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

_____. **A escola do campo em movimento.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 87-131.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 4 ed. São Paulo: Expressão popular, 2012.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Educação Rural e diversidade cultural no meio rural de Londrina: quando o presente reconta o passado.** 2000. Tese (doutorado) – UNICAMP, Campinas/SP, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil.** 4ª ed. Ver. São Paulo: Quíron, 1987.

_____. **Literatura Infantil. Teoria, Análise. Didática.** 5ª ed. São Paulo: Editora ática, 1991.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula.** In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON, Rildo. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

- _____. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2016
- COSTA, F. de A. (2000) **Formação Agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável.** Belém: NAEA – UFPA. 355 p
- ECO, U. **Lector in fábula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos.** São Paulo: Perspectiva AS, 1986.
- FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Letramento literário no contexto escolar.** In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (ORG.) **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente.** Campinas, SP: Mercados de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011, 321-348.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa.** – 5. Ed. – Curitiba: Positivo, 2010.
- FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do Campo: Um Olhar Histórico, Uma Realidade Concreta.** Revista Eletrônica de Educação. Ano V. nº09, jul./dez. 2011.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FETAEMG. **Educação no campo: Identidade em construção.** Minas Gerais, 2ª edição, 2011.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. In:_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989. p.11-24.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artmed, 1994.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1985.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-126.
- GIMENO-SACRISTAN, J. **A educação que ainda é possível.** Ensaios sobre a cultura para a educação. Porto: Porto ed, 2008. p. 85-109.

GONZALEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e pratica.** 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. B. **Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino.** In: KLEIMAN, A. B.; ROSINF, T.; BECKER, P. (Orgs.) **Leitura e animação cultural.** Repensando a escola e a biblioteca. (Edição bilíngue). Passo Fundo (RGS): UPF, 2002. p. 27-68.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura.** *Coleção Primeiros Passos.* 7ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

_____. O texto não e pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 6 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.133-160.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRE M.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Teorias e práticas de letramento.** In: SCHOLZE, Lia. ROSING, Tania M. K. (Orgs). **Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais?** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

NETO, Luiz Bezerra. Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **A educação rural no contexto de Lutas do MST.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ROCKWELL, E. La lectura como practica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educación e pesquisa,** São Paulo. v. 27. n. 1. p. 11-26, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 janeiro de 2018.

SACRISTAN, J. G. **A educação que ainda é possível.** *Ensaio sobre a cultura para a educação.* Porto: ed, 2008. p. 85-109.

SANTOS, Maria José dos. **Pelas trilhas da história e da educação do campo.** In: SANTOS, Maria José dos (Org.). **O rural na história e a história no rural na produção literária em Roraima.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico/** Antônio Joaquim Severino. – 23. ed. ver. E atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Antonieta Mirian de O.C., SILVEIRA, Maria Inez Matozo. **Leitura para fruição e letramento literário: Desafios e possibilidades na formação de leitores.** In: VI EPAL – Anais, 2011.

SILVA, E. C. **Individualidades e subjetividades em foco.** Boletim / Centro de Letras e Ciências humanas, UEL, Londrina. n. 57. p. 89-112 - jul./dez 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan. – abr. /2004.

_____. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (ORG.) **Escolarização da leitura literária.** 2º. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Alfabetização e letramento.** 6. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

TEDESCO, J.C. Los desafios de la educacion básica en el siglo XXI. **Revista Iberoamericana de Educación,** Madrid. n. 55. p. 31-47, 2011.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S.: **Métodos de pesquisa em atividade física.** Tradução de Denise Regina de Sales, Márcia dos Santos Dornelles. – 5. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

VILELA, R. A. T. **O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais**. *Perspectiva*, Florianópolis. v. 21. n. 2. p. 431-466, 2003.

WHITAKER, Dulce Consuelo A. **O rural e a escola brasileira: ensaio de interpretação sociológica**. *Travessia: Revista do Migrante*, v.5, n. 12, jan. 1992.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. Ed. ver., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

_____. Teorias e práticas de letramento. In: SCHOLZE, Lia. ROSING, Tania M. K. (Orgs). **Literatura infantil e a introdução à leitura**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO PA E PB⁷**1. Dados Pessoais:**

Sexo: Feminino () Masculino () Idade: _____

2. Nível de Formação

() Ensino Médio/ Magistério

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo em qual curso?

() Pós-graduado (a)? Em qual área?

Exerce qual cargo na escola?

Quanto tempo de atuação no cargo em que exerce?

Tempo de trabalho nesta instituição contando magistério e outros cargos?

Você possui cursos relacionados à literatura infantil e/ou áreas afins? Quais?

3. O que você entende por letramento?

⁷ Caso seja necessário utilize o verso das folhas deste questionário

4. O que você entende por Letramento Literário:

5. Você acredita que a Literatura Infantil no espaço escolar contribui para a formação do sujeito? De que forma?

6. Você acha importante que os professores trabalhem os livros/textos literários em sala de aula? Justifique sua resposta.

QUESTIONÁRIO G e CP⁸**1. Dados Pessoais:**

Sexo: Feminino () Masculino () Idade: _____

2. Nível de Formação

- () Ensino Médio/ Magistério
() Ensino Superior Incompleto
() Ensino Superior Completo em qual curso?

() Pós-graduado (a)? Em qual área?

2.1 Você possui cursos relacionados à literatura infantil e/ou áreas afins? Quais?

2.2 Quanto tempo de atuação no magistério?

2.3 Tempo de trabalho nesta instituição?

3. Letramento e letramento literário

3.1 O que você entende por letramento?

⁸ Caso seja necessário utilize o verso das folhas deste questionário.

ANEXOS

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma Senhora Diretora

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA DO CAMPO: Um olhar nas percepções docentes de uma escola pública da região norte do estado de Roraima** a ser realizada na, pela aluna de Pós-Graduação **HELLEN CRIS DE ALMEIDA RODRIGUES** sob orientação do Prof. Dr. **DEVAIR ANTONIO FIOROTTI**, com os seguintes objetivos: Conhecer as percepções conceituais sobre a Educação no Campo como um espaço de consolidação, direitos, transformação e valorização histórico e cultural de um povo; Compreender a Literatura Infantil e suas contribuições nos espaços escolares para a promoção da formação do sujeito; Identificar práticas de mediação de leitura literária utilizada pelos docentes e como são desenvolvidas, necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos no setor da sala de aula, questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, material produzido pelas crianças participantes e entrevistas. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Boa Vista, 20 de Outubro de 2017.

Hellen Cris de Almeida Rodrigues
Pesquisadora Responsável do Projeto

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

Diretoria da Instituição onde será realizada a pesquisa

MODELO**DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO**

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação

Título: LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA DO CAMPO: Um olhar nas percepções docentes de uma escola pública da região norte do estado de Roraima

A pesquisadora do presente projeto compromete-se a:

- Desenvolver o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima ficando responsável por qualquer alteração que realizar, sem a devida autorização do CEP/UERR, que venha a causar danos ao participante pesquisado. Caso haja a necessidade de alteração, o pesquisador compromete-se a enviar emenda ao projeto seguindo os tramites da Plataforma Brasil para análise e consequente aprovação;

- Anexar os resultados por meio de relatórios via Plataforma Brasil, anexando a digitalização dos TCLE e/ou TALE devidamente assinados para aprovação com isto garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais em conformidade com o que diz a Norma Operacional nº 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde no **item 3, inciso 3.3, alínea "c"**.

Boa Vista, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador: _____

RG: 247.817 SSP/RR

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso:

Título: LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA DO CAMPO: Um olhar nas percepções docentes de uma escola pública da região norte do estado de Roraima

Pesquisador: Hellen Cris de Almeida Rodrigues.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é **Identificar como são desenvolvidas as práticas de letramento literário na Escola Municipal Ana Maria de Lourdes Oliveira**, a justificativa desta pesquisa **compreende que a escola do campo é um espaço de valorização de diferenças históricas e culturais e o currículo desta deve ser embasado conforme estes termos e sabendo que a literatura é um instrumento educativo que pode ser utilizado para a apreensão de conhecimentos significativos tendo como desdobramento o letramento literário**, a presente pesquisa vislumbra verificar se **existem práticas de letramento literário utilizadas pelos professores na escola do campo** para tanto, faz-se necessária(o) participante da pesquisa responda um (01) questionário elaborada pela pesquisadora da presente pesquisa.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas.

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer nº (RESOLUÇÃO No 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012), tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este TERMO, em duas vias é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa trará riscos tais como: o participante pode se sentir constrangido ao responder os questionários; constrangimento diante da presença da pesquisadora no lócus da pesquisa pode inibir as professoras e alunos. Os benefícios no entanto, são a reflexão sobre a escola do campo; reflexão sobre a prática docentes dos participantes da pesquisa e da pesquisadora; possibilidade dos alunos vivenciarem novas práticas de letramento além da formação Continuada.

Estou ciente de que terei direito a esclarecimento sobre forma de acompanhamento e assistência a que tenho sobre a referida pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos de encerramento e interrupções da pesquisa.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do Participante: _____

RG: _____

Data: ____/____/____

Eu Hellen Cris de Almeida Rodrigues (pesquisador responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas nos itens IV. 3 da Res. CNS nº 466/12.

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para (Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. Rua 7 de Setembro, 231/Sala 201 – Canarinho. Fone (95) 2121-0953/ Hellen Cris de Almeida Rodrigues (pesquisadora)/ Endereço: Rodovia BR 174 nº 1538 Bairro: Aeroporto

Nome do Pesquisador responsável: Hellen Cris de Almeida Rodrigues.

Endereço completo: Br 174 nº 1538 Bairro: Aeroporto

Telefone: (95)99143-0101

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953