



Giovana Carla Amorim

*Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte (UERN)*

giovana_melo@hotmail.com

Lucielton Tavares de Almeida

*Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte (UERN)*

eltonluci@hotmail.com

AS LETRAS NO BARRO: ENSAIOS SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR CAMPESSINO

RESUMO

O trabalho versa sobre a formação do leitor nas escolas do campo e objetiva analisar o processo de formação dos leitores campestres quanto à prática da leitura no Ensino Fundamental (anos iniciais). Assim, apresentamos uma pesquisa de caráter qualitativo, que utiliza como instrumentais o diário de campo e entrevista com dois docentes atuantes no Ensino Fundamental através de questionário semiestruturado e visita ao locus da pesquisa. Compreendemos que, embora as condições sejam precárias e não haja relação direta entre a teoria e a prática dos entrevistados sobre a importância do letramento literário, é possível fomentar práticas educativas com vistas à progressão da formação de leitores do campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Leitura. Letramento literário.

THE LETTERS IN THE CLAY: TESTS ON THE FORMATION OF THE CAMPESSINO READER

ABSTRACT

The paper deals with the formation of the reader in rural schools and aims to analyze the process of formation of the peasant readers regarding the practice of reading in elementary school (initial years). Thus, we present a qualitative research that uses the field diary as an instrument and interviews with two teachers working in Elementary School through a semistructured questionnaire and a visit to the locus of the research. We understand that, although the conditions are precarious and there is no direct relation between the theory and the practice of the interviewees on the importance of literary literacy, it is possible to foster educational practices aimed at the progression of the formation of readers of the field.

Keywords: Rural education. Reading. Literary Literacy.

DOI: 10.28998/2175-6600.2017v9n18p12

1 INTRODUÇÃO

A Escola do Campo configura-se como um espaço educacional que, muitas vezes, em detrimento da organização das instituições urbanas, é relegada ao ostracismo¹. Entretanto, analisar sua importância se dá em virtude da peculiar realidade das populações rurais atendidas pela Educação do Campo. Com base no documento que rege as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), podemos distinguir, entre esses povos, diferentes grupos sociais formadores, tais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, dentre outros povos.

No interior desses grupos, o trabalho pedagógico e a organização escolar nem sempre seguem o que prega a teoria. É sabido que no processo de se tornar indivíduos-cidadãos, os estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais) perpassam pelo período de desenvolvimento integral. Nesta etapa da escolarização, a prática pedagógica da escola deve optar por uma proposta de educação, reconhecendo o trabalho literário como pertinente ao estímulo das habilidades de leitura e de produção de escrita. Neste aspecto da formação educacional, a literatura surge como liame entre a necessidade de formar o educando campesino, não só do ponto de vista do objeto-da-educação como também formar o educando sujeito-leitor.

A proposta de título do presente artigo elucida o trabalho para a inserção do universo literário e de toda sua atmosfera textual de letras e escritos no cenário rural, plano de fundo, no qual, ele fora desenvolvido. A partir dessas discussões, o presente trabalho tem por objetivo geral analisar o processo de formação dos leitores campesinos quanto à prática da leitura no Ensino Fundamental (anos iniciais) da Escola Municipal Sebastião Alves Martins. Propomo-nos, como objetivos específicos: investigar as propostas literárias para a formação dos leitores, observar os recursos didáticos (livros, textos, recursos teatrais) da literatura utilizados pelos docentes no letramento literário em sala de aula e investigar a presença de textos diversos trabalhados nas atividades escolares.

Essa escola é pertencente à comunidade Riacho, situada no município de Assu-RN, cuja população é composta por homens, mulheres que, assim como seus pais (os mais idosos), não possuem uma vasta experiência escolar. Além desses, habitam na comunidade jovens e crianças que, precocemente, sentiram o peso do trabalho posto pelas consequências da exclusão social e econômica que amarga sobre essas populações. Uma

¹ Ação de excluir alguém, geralmente, de um ofício, cargo, grupo ou local; afastamento ou expulsão.

parcela desses educandos estudam na própria comunidade (até o 5º ano), enquanto outra parcela segue para as escolas do município de Assu onde cursam as séries posteriores da educação básica. Seus pais dependem do campo, da pesca, dos contratos temporários vinculados à gestão municipal e de alguns trabalhos autônomos que servem para completar a renda básica familiar.

Os procedimentos metodológicos tiveram como base uma pesquisa de campo de cunho qualitativo. A princípio, partimos de uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de solidificar a base teórica do presente trabalho. Posto isso, mediados por questionário semiestruturado, foram entrevistados todos os docentes atuantes na escola em questão sob a perspectiva de conhecer as propostas para o letramento literário das crianças e adolescentes de tais turmas. Os instrumentos de pesquisa foram escolhidos por permitir que opiniões, sentimentos e anseios fluíssem no discurso de resposta, por parte dos entrevistados, a fim de atrelar as informações colhidas desses materiais e o estudo posto em tela. Os dados coletados foram discutidos e relacionados à luz dos referenciais teóricos obedecendo à sequência cronológica da pesquisa.

O reflexo dessa observação é uma práxis do educador alijada da realidade na qual irá trabalhar. O educador urbano dificilmente adequa suas práticas pedagógicas aos diferentes contextos nos quais vivem os pequenos campesinos. Talvez, em virtude disso, a formação do leitor do campo ainda seja incipiente, mesmo sabendo que, em tais instituições, a heterogeneidade de conhecimentos das crianças pode ser mais abrangente do que as que existem na cidade, e devem, portanto, superar o caráter homogêneo nelas constituído. Não obstante, são proeminentes as políticas urbanas que permeiam o lócus da escolarização rural.

O letramento literário é, pois, uma aprendizagem semelhante aos demais conhecimentos que devem ser ofertados às crianças e aos adolescentes pertencentes ao espaço rural que, por sua vez, possui cenários naturais que concebem um arsenal de possibilidades entre os contos literários e as necessidades reais dos estudantes. Refletir sobre a presença de uma literatura que, nos fazeres educativos, dialogue por meio dos textos trabalhados em sala de aula e traga para ela os escritos que refletem a imagem. A pedagogia do campo precisa assegurar que a cultura, os saberes, os valores e as conquistas desses povos serão mantidos e respeitados. Não apenas em sua formação literária, mas também no tocante ao seu desenvolvimento social, político e integral.

2 A LITERATURA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A presença da literatura no âmbito escolar acompanha os traços da nossa história. Para a ampliação desta compreensão, é interessante considerar que a origem da literatura em práticas escolares vem desde o Egito antigo, por exemplo, quando a educação do escriba se dava, também, pela cópia de textos – muitos deles literários. Na educação grega, os poemas homéricos, as tragédias e as comédias tinham papel primordial na formação moral e política do cidadão. Os romanos, por sua vez, utilizavam os textos literários com a finalidade de preparar os jovens para o exercício da vida pública (COSSON, 2010).

Trazendo essa concepção histórica literária para um contexto mais próximo, retomamos a presença da Literatura na proposta escolar trazida pelo método pedagógico dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, no qual se fomentava o teor literário mediado pela poesia de devoção, textos bíblicos – através dos quais foram originadas peças de teatro de caráter pedagógico, principal instrumento de catequização indígena.

Com base nas afirmações do autor mencionado, a literatura, durante muito tempo, foi considerada de relevância igual ao ensino da leitura, da escrita e da formação cultural do aluno. Segundo Cosson (2010, p. 57) “[...] a literatura na sala de aula era a matéria com a qual se construíam os elos que formavam uma corrente entre escola, língua e sociedade”. No entanto, com o decorrer das décadas, o espaço literário em sala de aula tornou-se reduzido a estudos específicos de épocas, características de autores e obras.

O autor em questão assevera que, paulatinamente, a essencialidade da leitura literária na formação do leitor em sala de aula ressurgiu em virtude, primeiramente, dos interesses de pesquisadores e educadores que persistiram em favor de tal letramento. Considera, ele ainda, que os programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação relacionados à leitura também trouxeram contribuições, por meio dos quais, é possível reivindicar um espaço para a própria literatura em sala de aula.

No Brasil, a Educação do Campo conseguiu, nas últimas décadas, conquistar um espaço embrionário no cenário político educacional. Definida como modalidade da educação básica, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a educação para a população rural está prevista no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Federal 9394/96).

Entretanto, mesmo sob a égide das bases legais, os discursos da educação do campo ainda passam relativamente por despercebidos tanto às políticas públicas educacionais quanto ao cerne das pesquisas. O cenário educacional do campo reflete a imagem de ostracismo e amarga com estruturas precárias e qualidades educacionais que

deixam a desejar. Quando pensamos na formação literária dos herdeiros do campo a discussão gera maior impacto. Embora, devesse este ser um tema corriqueiro, uma vez que, direta ou indiretamente, todos nós temos raízes no campo.

Ao se pensar o papel da escola na formação do leitor, é preciso reconhecer que são muitas as razões que justificam o trabalho com literatura na formação escolar do educando. Neste sentido, Leahy- Dios (2000, p.24) ressalta que “Estudar literatura é essencial ao processo de educar sujeitos sociais, por se tratar de uma disciplina sustentada pelo triângulo interdisciplinar composto pela combinação assimétrica de estudos da língua, dos estudos culturais e estudos sociais”.

Sob este viés, o teor literário demonstra relevância ímpar, uma vez que abarca discussões relacionadas à formação humana – necessária para o crescimento do indivíduo - quando este se vincula aos embates de caráter linguístico, cultural e social. Costa (2007), não muito diferente, descreve alguns fatores que pressupõem o trabalho com literatura infantil na escola. Conforme a autora, além do aspecto cultural - no qual, a literatura se apresenta como uma instituição do pensamento e da arte que tem formato próprio e específico – há outro fator que, por sua vez, implica na fundamentação da ação escolar em ensinar a ler e escrever, este é o fator educacional:

Essas ações passam pelo conhecimento da língua em de seus usos sociais [...] O bom texto literário faz com que a língua de todos os dias apareça em roupagem mais bonita e tratando de assuntos, personagens e situações narrativas que sempre fazem parte de nossas vivências (COSTA, 2007, p. 45).

Sob a ótica desses teóricos, estudar a literatura não significa apenas tratar de assuntos específicos à linguagem que, geralmente, recebe o tratamento didático de compreensão e interpretação de textos sem proporcionar discussões que ponham em questão a criticidade, os princípios e a autonomia das crianças e dos adolescentes. Comumente, os educandos lidam com textos que não são intercalados com suas experiências de vida, tampouco, abordam assuntos que estimulem seu interesse. Para asseverar a importância do elo entre a literatura e os textos, Cosson (2010, p. 114) afirma “O primeiro espaço da literatura em sala de aula é o lugar do texto, da leitura do texto literário. Tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra”. Eis a importância em fomentar a literatura na educação do campo.

Em considerar as práticas de leitura nas escolas, conforme acentua Costa (2007), cabe ressaltar os resultados alarmantes de testes de leitura, compreensão de textos e o apreço ao livro, sobretudo, a relutância em dar importância aos escritos. Posto isso, é essencial mesclar educação, literatura e leitura no âmbito educacional rural que, muitas vezes, possui o ensino acoplado a políticas das escolas urbanas. Das quais é dependente,

tanto no que concerne aos pressupostos organizacionais, quanto no que diz respeito ao planejamento, currículo e ações didáticas, implicando também na dinâmica literária.

Às escolas situadas na zona rural, cabem pensar em ações que dialoguem com as experiências vivenciadas nessa realidade com o intuito de oportunizar as melhores condições para o desenvolvimento educacional do seu público. Como afirma Arroyo (2004, p. 22) “A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola”. Isso significa que no processo educacional, a literatura, enquanto instrumento facilitador da escolarização, em todos os seus aspectos, deve permanecer conexa com as propriedades de cada ambiência, neste caso, o campo.

A maior parte das turmas que compõem as escolas situadas na zona rural é adepta à multisseriação, cuja organização implica na nucleação de várias turmas em um único espaço. Sobre esse modelo, o documento referente à Unidade 5 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa – PNAIC (2012), voltado à Educação do Campo acentua que:

O desafio é trabalhar a multisseriação como possibilidade de produção de conhecimento, pois esta permite a construção de relações sociais baseadas na tolerância e respeito ao diferente, garantindo a devida progressão aos distintos grupos que convivem na mesma sala (BRASIL, 2012, p. 7).

Por causa dessa diversidade, os estudos literários nesta ambiência requerem medidas intencionais, planejadas, que sejam articuladas mediante as condições postas nesta realidade. Ademais, não façam distinções etárias, mas sim, enalteçam a qualidade educacional como é posto no Art.4º, inciso IX da LDB que ao assegurar o dever do Estado com a educação escolar pública, implica na efetivação desta mediante a garantia de “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem”.

A LDB assegura, não somente o direito à educação, mas também, a qualidade educacional ofertada nas instituições públicas de ensino, sejam elas localizadas no âmbito urbano ou rural. Assim, o que for trabalhado na escola deve partir da perspectiva de levar os alunos a se apropriarem dos conteúdos que fazem parte do seu meio social e cultural – deste modo cabe incluir também os textos literários. Igualmente, a literatura, enquanto instrumento imprescindível para a escolarização, sobretudo alfabetização, deve ser pensada considerando o que os estudantes precisam ler e compreender para fortalecer a consciência dos seus direitos, deveres e desafios da vida contemporânea.

É papel da escola, organizar processos de ensino que oportunizem aos educandos aprenderem a ler e a escrever de forma competente. O conceito de letramento sobrepuja a ideia de um conjunto de habilidades individuais. Letramento, “[...] é um conjunto de práticas

sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2006, p.22).

No tocante ao letramento literário, seguimos a definição de Cosson e Paulino (2009, p.52) que, sobre esta temática, conceituam como “[...] o processo de apropriação da literatura, enquanto construção literária de sentidos”. Isto nos faz entender que a formação do leitor requer, de fato, uma aprendizagem intencionada. Sendo um processo, é de fulcral importância a objetividade atrelada ao planejamento didático mediante as propostas da educação literária.

Para o Ensino Fundamental (anos iniciais), a educação literária e o letramento são indissociáveis uma vez que, em suas atividades, ambas requerem medidas interdisciplinares vinculadas à alfabetização. Para formar bons escritores e bons leitores, a presença do texto literário é imprescindível. Se por um lado a leitura literária exige aprendizagem, - experiências com habilidades de leitura – por outro, o melhor caminho para o ensino do letramento, ou seja, o trabalho com a socialização, os escritos e sua função social, não se dá por outro meio, senão os textos literários.

É necessário, portanto, o investimento nesta relação e, para tanto, o papel do professor é de vital importância. “Cabe não esquecer que todo trabalho de formação de leitores para a literatura não pode, em momento algum, menosprezar ou deixar em segundo plano o papel do professor enquanto mediador e enquanto exemplo de leitor” (COSTA, 2007, p. 36).

Mantendo a reflexão da autora, o professor, ciente de sua influência nos hábitos iniciais de leitura para os educandos, deve considerar o seu modelo de leitor que ele pode oferecer. Sobre esta premissa, a autora em questão discorre: “Aprender a ler requer que se ensine a ler. O modelo de leitor oferecido pelo professor e as atividades propostas para o ensino e aprendizagem da leitura não são um luxo, mas uma necessidade” (COSTA, 2007, p. 37).

Mesmo que à escola seja atribuída a função primordial de formação do leitor, é o educador, mediador majoritário deste processo, ao qual está a incumbência de, não somente incentivar a leitura, mas também promover o desenvolvimento de suas habilidades. Partindo da preleção de textos de qualidade, leitura de obras que despertem interesse nas crianças e adolescentes, bem como proporcionar o contato dos alunos com as obras físicas e promover rodas de leitura, são algumas estratégias básicas desenvolvidas no contexto escolar para o letramento literário.

Quanto à importante atuação do educador em seus fazeres literário, Oliveira (2010, p.14) nos faz entender que “Em suas mediações, o professor pode usar estratégias para

deixar brotar a sensibilidade dos pequenos leitores”. A autora acentua a importância da construção de um ambiente confortável nos momentos literários, e ainda acrescenta que, “Nas mediações do professor é importantíssimo que ele se movimente, leia, conte histórias e recite poesias com entusiasmo, que olhe nos olhos das crianças, que dê diferentes entonações à voz” (OLIVEIRA, 2010, p.14).

É imprescindível que o letramento literário seja edificado, e para isso Cosson e Paulino (2009, p. 37) listam algumas condições adequadas para este processo:

Contato direto e constante com o texto literário; Estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e possíveis dificuldades de resposta à leitura deles; Ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura. A interferência crítica, ou seja, o papel a ser cumprido pelo professor na formação do aluno, na educação literária; O lugar da escrita na interação com a literatura.

No Ensino Fundamental (anos iniciais), as atividades de leitura, os textos, as produções vivenciadas neste período escolar são intencionais, planejadas e voltadas às necessidades das crianças e adolescentes. Nesse processo é que consiste a importância de respaldar o universo literário infantil associado a tais práticas, pois “É a literatura infantil que reflete, como toda literatura, a história, a ideologia, os costumes, as crenças, o inconsistente coletivo e a cosmovisão da cultura de um povo” (COSTA, 2007, p. 43).

O diálogo entre educação, leitura e literatura é decorrente do desenvolvimento do indivíduo, partindo de suas necessidades sociais que, atrelada aos pressupostos pedagógicos, abarcarão os recursos literários como instrumentos direcionados à formação íntegra, social e plena dos educandos.

3 PRÁTICAS LITERÁRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Abordaremos a seguir as análises/discussões dos dados coletados na pesquisa de campo e da entrevista mediada pelo questionário semiestruturado que, por sua vez, foi regido por questões elaboradas com a finalidade de externar as considerações dos docentes do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Escola Municipal Sebastião Alves Martins – lócus da pesquisa em tela – no que tange à formação literária de seus alunos campesinos.

A preocupação em desvelar os conhecimentos sobre letramento literário, por parte dos professores entrevistados, foi o ponto de partida para a entrevista com a seguinte indagação: **O que você entende por letramento literário, ou seja, o processo de formação do leitor?**

Os dois educadores da escola em foco foram nomeados pelos codinomes de Lua e Sol². O primeiro tem mais de 40 anos de idade, dos quais, 19 anos são de atuação docente e cursa pedagogia. A segunda, com idade superior a 30 anos é pedagoga atuante há quase três anos. Ambos apresentaram conhecimento tênue sobre o conceito de letramento literário. Vejamos as falas a seguir:

A ideia de ler, com prazer, é a melhor forma de formar os leitores e desenvolver a capacidade através das leituras (LUA).

Letramento literário é uma forma de trabalhar a leitura por meio de histórias, contos e outros (SOL).

Partindo do pressuposto de Cosson e Souza (2006) que constituem o letramento literário, não apenas como uma atividade de ler textos, mas como uma medida a ser tomada na busca pela compreensão do sentido da realidade através de palavras que falam de palavras, transcendendo as concepções do saber que se adquire sobre a literatura ou textos literários. Observamos uma lacuna entre a denotação dos autores e o significado apresentado pelos docentes. Acreditamos que, em detrimento da carência da oferta de formação continuada por meio de cursos de literatura ou também de problemas decorrentes da própria formação pedagógica, os docentes pesquisados não tenham construído uma concepção sólida sobre o letramento literário.

Os professores foram indagados a expor sobre as contribuições da literatura para a aprendizagem dos estudantes do espaço rural mediados pela questão: **Qual sua opinião sobre as contribuições da literatura para a aprendizagem dos estudantes do espaço rural?** As respostas desvelaram, superficialmente, otimismo em ambos os casos.

A literatura contribui significativamente na aprendizagem de cada criança dentro da realidade e no processo de aprendizagem com leituras vívidas e lidas (LUA).

A literatura é de muita importância, pois contribui de forma efetiva para aprendizagem dos alunos (SOL).

É interessante realçar que, em sua fala, Lua destaca, tacitamente, a contribuição da literatura considerando o espaço em que a aprendizagem acontece. Embora não tenham correspondido à questão com profundidade, os entrevistados reconheceram que a literatura emerge nas práticas educativas como aspecto construtivo na aprendizagem.

Sobre esta pauta, as ideias de Paiva (2005) enaltecem a presença da literatura nas séries iniciais através de algumas contribuições. Para a autora, a literatura infantil proporciona o contato com textos logo no início do processo educativo, que nem sempre

² Optamos por atribuir os nomes de Sol e Lua aos sujeitos entrevistados por se tratar de aspectos da natureza aos quais muitos homens do campo se baseiam para dimensionar suas práticas e o seu trabalho.

acontece de forma adequada em detrimento da apresentação fragmentada dos textos literários nos livros didáticos. A autora acrescenta que a literatura auxilia o desenvolvimento das sensibilidades para a linguagem literária, formação cultural e para o envolvimento da criança com a escrita.

É certo que tais possibilidades serão fincadas solidamente no terreno do letramento literário a partir do tratamento didático consubstanciado pelo docente. Assim também ocorre na educação do campo. Com o intuito de fomentar esta discussão, confrontamos os professores com a pergunta: **Que propostas você, professor (a), utiliza para a formação do seu aluno-leitor?** Os entrevistados apresentaram respostas semelhantes. Enquanto Sol relatou que: “incentiva seus alunos através de inúmeras obras e diversos tipos de texto”, ressaltando a importância da leitura em todos os âmbitos da vida, Lua assim expressou suas propostas “estimulo os alunos com leituras literárias, diariamente. A ideia é que as leituras comecem a ser praticadas (de verdade) nas séries e anos iniciais que é a base para se formar melhor novos leitores (LUA)”.

Assim, o estímulo à leitura aparece, na escola em questão, como proposta precípua de ambos docentes. Mesmo tratando-se de uma instituição situada no espaço rural, ou seja, uma ambiência peculiar, o tratamento literário não possui diferenciação nas ações didáticas.

É certo que o incentivo à leitura é fulcral para a formação edificante de um leitor, entretanto, para que nele seja plantada a semente literária outras medidas surgem como necessárias para a efetivação deste processo. Conforme aponta Paiva (2005), trabalhar em sala um repertório de leituras com base nos interesses das crianças e a partir dessa prática, dramatizar, musicalizar, teatralizar clássicos do cânone infantil – ou narrativas locais – abre um panorama exequível de possibilidades diversas mediante propostas que tornem o hábito da leitura uma prática prazerosa do dia-a-dia da criança. Em se tratando de crianças campesinas, ler e contar histórias dentro do cenário rural é uma proposta convidativa para os pequenos/ futuros leitores.

Entre os inúmeros desafios encontrados pelos professores das escolas do campo, um dos mais notáveis é lidar com a multisseriação. Esta confluência é presente também na Escola Sebastião Alves Martins, na qual, as duas salas de aula acolhem crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). A professora Sol tem sua turma composta por 28 crianças distribuída entre pré-escolar I e II, 1º e 2º anos, enquanto Lua leciona para 23 crianças que cursam o 3º, 4º e 5º anos. Fato esse, que nos remete considerar que:

Daí é comum que a multisseriação seja apontada como fator responsável pelo fracasso escolar nessas escolas. Nossa perspectiva é justo o inverso, não é o fato de serem turmas multisseriadas que as faz serem de inferior qualidade, mas o fato de que se adota para estas turmas os modelos transplantados do currículo urbano, bem como das difíceis condições de trabalho unidocente dos educadores e da falta de adequações quanto aos espaços e utilização dos tempos educativos (BRASIL, 2012, p. 7).

Com base na reflexão em curso, preocupamo-nos em estabelecer uma aproximação com as medidas adotadas pelos professores entrevistados no tocante ao trabalho com textos diversos em suas salas adeptas à multisseriação através da indagação: **Quais estratégias você adota para trabalhar a diversidade textual em turmas multisseriadas?** Mediante esta discussão, os docentes foram sucintos. “As melhores estratégias, e já conhecidas, é a implantação da Escola Ativa³, na qual, os alunos são organizados em grupos conforme a série em que estão (LUA)”. Já o outro sujeito pesquisado nos diz: “busco atividades que facilitem a compreensão dos diversos tipos de texto, levando em conta cada ano e seu desenvolvimento (SOL)”. Em sua fala, Sol considera, não apenas a seriação, mas também o nível de desenvolvimento como eixo para organizar seu trabalho com os diversos textos.

O desafio é trabalhar diversos gêneros textuais disponíveis nas interações sociais do campo. Cada sociedade traz consigo um legado de gêneros, por meio dos quais os conhecimentos são partilhados (DUBEUX, PESSOA & SILVA, 2012). Com o campo não é diferente. Organizar a turma em salas de aula por grupos considerando os níveis de aprendizagem ou a seriação possibilita maior atenção às particularidades dos alunos desde que o professor, cômico da importância atribuída a este trabalho, esteja atento para alguns cuidados como:

1- Escolher os textos a serem lidos, considerando-se não apenas os gêneros a que pertencem, mas, sobretudo, o seu conteúdo [...]; 2- propor situações de leitura e produção de textos com finalidades claras e diversificadas [...]; 3 – escolher os gêneros a serem trabalhados com base em critérios claros, considerando-se, sobretudo, os conhecimentos e habilidades a serem ensinados; [...].4- abordar gêneros considerando não apenas aspectos composicionais e estilísticos, mas, sobretudo, aspectos sociodiscursivos; [...] (BRASIL, 2012, p.12).

Acentua Lima e Silva (2012) que compreender os diferentes ritmos de aprendizagem exige, portanto, um cuidado no processo de elaboração para atender às particularidades das crianças. Sem essas medidas, o prejuízo alcança todas as áreas de conhecimento do ensino, inclusive o letramento literário, uma vez que as turmas são compostas por

³ O Programa Escola Ativa começou a ser desenvolvido no Brasil em 1997, por meio do Projeto Nordeste do Ministério da Educação com o Banco Mundial e posteriormente em 2007 o mesmo foi adotado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola FNDE/FUNDESCOLA.

diferentes séries, o ensino de qualidade equânime requer estratégias que contemplem os diferentes ritmos dos alunos, em especial no tocante ao trabalho com a pluralidade textual.

A escola do campo passa despercebida pelas políticas educacionais. Com efeito, a qualidade do ensino, da estrutura, dos recursos pedagógicos, dentre outros aspectos, inclinam-se ao prejuízo. No entanto, trata-se também de um espaço rico e privilegiado, no qual, o contato com os elementos naturais favorecem a prática de ações educativas articuladas às experiências destes povos. Decorrem desse aspecto as inquietações acerca dos recursos e dos materiais que são utilizados pelos professores que formam os leitores desta ambiência.

A fim de suscitar este debate, os docentes foram instigados a responder sobre **os recursos literários utilizados em seus trabalhos**. Conforme as afirmações da professora Sol, os instrumentos, dos quais ela faz uso, são apenas as obras de literatura infantil adquiridos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Vejamos na íntegra a afirmação: “os recursos literários são bons, porém há sempre a necessidade de mais recursos e também a diversificação desses recursos (SOL)”. Ao visitar sua sala, constatou-se que o único momento em que a professora utiliza os livros é a contação de histórias realizada no início da aula com os estudantes sentados em círculo. Durante a atividade a docente instiga a participação dos alunos que, positivamente, correspondem a sua ação didática.

Lua, por sua vez, também se demonstra satisfeito com os recursos literários, dos quais faz uso. Sob seu prisma: “os recursos literários são satisfatórios, porém é preciso sempre que venham mais recursos novos e atualizados (LUA)”. Em sua rotina escolar, observou-se que, com as crianças, ele lê a história em círculo, sentados no chão logo no início da aula, tal qual a professora SOL. Entretanto, foi observado que, em sua sala, a contação de histórias não é diária. Contudo, ressaltamos que quando as faz, ele estimula os alunos a familiarizarem-se com a obra física, identificando aspectos como autor(es) e ilustrador(es). Os estudantes, atentos ao convite, participam festivamente de modo que, antes do professor provocá-los, alguns se antecipam e mencionam os referenciais solicitados.

Observando a escola, constatamos que, nela, não há um espaço destinado a biblioteca. Em cada sala, os livros maiores são organizados em uma estante e os menores no “Cantinho da Leitura” - espaço destinado para acesso livre dos livros infantis aos estudantes. Ao analisar as obras literárias, identificamos que possuem temáticas diferenciadas, cujas ideias podem ser aplicadas coadunadas ao conteúdo dos componentes curriculares. Foi constatado também, que a escola porta de um teatro de

fantoches que, conforme afirmações dos alunos, é utilizado apenas durante eventos festivos na escola, embora este recurso não tenha sido mencionado pelos docentes.

Com a finalidade de ouvir e acolher as angústias que permeiam a relação entre o professor do campo e as práticas literárias fomentadas nas salas de aula desta ambiência, propusemos que os docentes discorressem sobre **os maiores desafios postos à formação literária de seus estudantes**. Em sua fala, Sol argumenta que: “falta o interesse dos alunos pela leitura, a prática constante, mais recursos e ajuda da família (SOL)”. Enquanto Lua destaca que: “é a falta da leitura na base (anos iniciais) que desestimula o aluno, a falta de recursos que atraíam os alunos durante as leituras e a falta de estímulo dos alunos. É preciso em si ler mais para termos bons e melhores leitores (LUA)”.

A fala de ambos retoma a inexistência de novos recursos, entretanto, nem todos os instrumentos disponíveis no espaço escolar pesquisado são usufruídos. Não obstante, quando isso ocorre, apresenta uso paralelo à rotina escolar que, nesse contexto, necessita da presença literária no panorama educacional com veemência. Isso mostra que, não apenas os recursos são importantes, é necessária intencionalidade na prática pedagógica e disposição docente para bem utilizá-los.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face à pesquisa aqui apresentada, algumas discussões podem ser suscitadas na formação literária do Ensino Fundamental (anos iniciais) do campo. Como resultado do trabalho em curso, compreendemos que a própria concepção de letramento literário, por parte dos docentes, ainda é defasada. Embora atuem com propostas para promover a escolarização da literatura, não há intencionalidades nítidas que possibilitem a articulação do universo literário na sistematização da aprendizagem dos educandos. Acreditamos que este conhecimento tênue seja decorrente da demanda escassa de cursos literários em formações continuadas direcionadas para estes professores. Não obstante, algumas lacunas prejudicam a formação acadêmica do profissional do magistério que não atribui à formação literária o tratamento adequado.

No tocante ao trabalho com diversos gêneros textuais nas salas multisseriadas, observamos que este procedimento ocorre mediante a organização de grupos, considerando a seriação ou o desenvolvimento dos alunos. É uma estratégia frutífera, uma vez que, além de descentralizar o ensino da figura do professor, enfatiza a relação criança/criança na aprendizagem, em que os mais experientes auxiliam aqueles com menos experiência.

No que tange aos recursos literários utilizados pelos docentes nas salas de aulas, averiguamos que, embora a escola disponha de outras opções para edificação desta prática, os instrumentos de maior uso nas atividades literárias são os livros de histórias infantis.

É certo que, na escola contemporânea, a literatura obteve avanços embrionários através de políticas educacionais que passaram a considerar o tratamento literário com mais estima. Contudo, algumas dificuldades ainda permeiam a escolarização literária no espaço do campo. Realçamos aqui aspectos estruturais, como a inexistência de bibliotecas de alto padrão, com diversidade adequada para atender aos critérios de predileção do seu público – tal qual a escola pesquisada.

Outro aspecto fulcral está relacionado ao apreço pelos textos literários por parte do docente. Se entendermos a literatura como instrumento pedagógico que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, ela tem de ser tratada com devida adequação, imbricada em diversos métodos, momentos, situações e acompanhar, sobretudo, em todo o processo de escolarização do sujeito. Para tanto, é dependente do valor que o professor agrega à fruição de qualquer tipo de leitura. Para estabelecer uma relação significativa entre o universo literário e os alunos, esta relação deve se fazer presente no caráter pessoal do educador.

Deve, pois, o professor ser o incentivador precípuo do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita por meio da literatura no Ensino Fundamental (nos anos iniciais). Partindo dos textos presentes no panorama cultural de seus educandos, atribuindo à literatura sua função social na formação de seus estudantes, cultivando os saberes e respeitando as vivências e experiências das lutas enfrentadas pelos povos do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 1997.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

COSSON, Rildo; **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: contexto, 2006.

_____. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: Literatura: Ensino Fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSTA, Marta Morais da; **Metodologia do Ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

DOUBEUX M. H. S.; PESSOA, A. C. R. G; SILVA, L. N; Por que ensinar gêneros textuais na escola? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à gestão educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais e turmas multisseriadas: educação do campo: unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. – Brasília: MEC, SEB, 2012;

LEAHY-DIOS, Cyana; **A educação literária de jovens leitores: motivos e desmotivos**. In: RETTERNEMEIER, Miguel; ROSING, Tânia M. K. (Org). *Questões de literatura para jovens*. Passo Fundo: UPF, 2005.

LIMA, M. A. S.; SILVA, L. N; O gênero discursivo seminário: habilidades a serem desenvolvidas e o papel da mediação docente In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (orgs). **O oral na escola: A investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MELO, A. D. D; SOUZA, S. C. de. **Educação do campo e o programa Escola ativa: elementos históricos, conceituais e pedagógicos**. Revista Holos, ano 29, Vol. 2. abr. 2013

OLIVEIRA, Ana Arlinda de; **O professor como mediador das leituras literárias**. In: Literatura: Ensino Fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PAIVA, Aparecida de. Alfabetização e Leitura Literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Alfabetização e Letramento na infância**. Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2005.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo; Letramento literário: viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, Magda; **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.