

PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO EM ESCOLAS DO CAMPO

Marcio José de Lima Winchuar¹
Leilah Santiago Bufrem²
Diego Paiva Bahls³

Resumo: este artigo traz como temática as práticas de leitura literária em escolas do campo, com ênfase àquelas com organização multisseriada. A leitura no campo assume uma dimensão revolucionária, tendo em vista aspectos de luta pelo direito à vida, à terra e à educação, presentes no cotidiano do sujeito camponês. Como objetivo geral, discute práticas de leitura literária presentes em escolas multisseriadas do campo. Como objetivos específicos, evidencia a concepção de leitura de educadores atuantes em contextos do campo; identifica quais práticas de leitura estão presentes em escolas e turmas multisseriadas; demonstra os encaminhamentos realizados pelos educadores durante as práticas de leitura. Fundamenta-se em autores que discutem o conceito de leitura e letramento literários e por meio de um estudo exploratório, em campo, analisa dados produzidos a partir da aplicação de um questionário semiestruturado a 16 educadores, atuantes em escolas situadas na região Centro Sul do estado do Paraná. Conclui que, mesmo em meio às condições de produção muitas vezes precarizadas, as práticas evidenciadas vinculam-se a autores que defendem a potencialidade da leitura na sociedade, promovendo a reflexão crítica.

Palavras-chave: Educação do Campo; escolas multisseriadas; letramento literário.

READING AND LITERARY PRACTICES IN RURAL SCHOOLS

Abstract: This article brings as its theme the practices of literary reading in rural schools, with emphasis on those with multigrade organization. Reading in the countryside takes on a revolutionary dimension, considering aspects of the struggle for the right to life, land and education, present in the daily life of the peasant subject. As a general objective, it discusses literary reading practices present in multigrade schools in the countryside. As specific objectives, evidence the conception of reading of educators working in field contexts; identifies which reading practices are present in schools and multigrade classes; demonstrates the referrals made by educators during reading practices. It is based on authors who discuss the concept of reading and literary literacy and, through an exploratory study in the field, it analyzes data produced from the application of a semi-structured questionnaire applied to 16 educators, working in schools located in a municipality in the region south center of the state of Paraná. Concludes that, even in the midst of the often precarious production conditions, the practices evidenced are linked to authors who defend the potential of reading in society, promoting critical reflection.

Keywords: Rural Educations; Multigrade Schools; Literary literacy

1 Doutor em Educação (UFPR), docente do Departamento de Pedagogia da Unicentro. E-mail: marciounicentro@gmail.com

2 Doutora em Ciências a Comunicação pela Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: santiagobufrem@gmail.com

3 Mestrando em Educação (UFPR). E-mail: diegobahls09@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta como temática as práticas de leitura literária em escolas do campo, com ênfase em turmas multisseriadas⁴. A organização escolar multisseriada é realidade em todas as regiões do Brasil e, ao tratarmos desse contexto, estamos nos referindo a escolas ou turmas com estudantes de diferentes idades, séries/anos e níveis de aprendizagem, em uma mesma sala de aula e sob a responsabilidade de um único professor ou professora.

Nesse modelo de organização escolar, a prática docente torna-se ainda mais complexa, tendo em vista as diversas atividades realizadas pelo educador, desde aquelas pedagógicas, voltadas ao processo de ensino e aprendizagem, como também atividades outras, que envolvem todo o funcionamento da escola, desde sua abertura, a limpeza, o preparo do lanche, entre outras que se fizerem necessárias (WINCHUAR, 2020).

No Brasil, há pelo menos 78.3 mil turmas do ensino fundamental organizadas no formato multisseriado, considerando as esferas municipal e estadual (BRASIL, 2018). Duarte e Tascheto (2014) afirmam que os dados atuais contradizem discursos que afirmam que as escolas e turmas multisseriadas não seriam quantitativamente expressivas no cenário rural brasileiro, pois, mesmo tendo uma diminuição drástica nos últimos anos, elas continuam presentes.

Considerando-se a precarização de políticas voltadas às Escolas do Campo, é possível trazer algumas constatações: as práticas de leitura literária são marcadas pela precarização do trabalho docente e infraestrutura de algumas escolas, pela falta de materiais didáticos, pela complexidade do trabalho em escolas multisseriadas e pela precarização da

⁴ Essas escolas também são chamadas de escolas isoladas, escolas unidocentes, escolas da professorinha, escolas multianos, entre outros. Nessa pesquisa, optamos por manter o termo “multisseriada” por entender que ele está carregado de sentidos e historicamente demarcado.

formação docente específica para o trabalho em escolas do campo. Nessa conjuntura questionamos: como as práticas de letramento literário têm se materializado nesse contexto? Quais práticas têm formado o sujeito leitor camponês? Qual a concepção de leitura de sujeitos educadores do campo?

A leitura literária, no campo, assume uma dimensão revolucionária, tendo em vista que aspectos de luta pelo direito à vida, à terra e à educação estão presentes no cotidiano do sujeito camponês. Assim, as práticas de leitura, quando articuladas à vida, podem desenvolver a criticidade nas diferentes dimensões, principalmente pelo ponto de vista social e político. Ler, no contexto do campo, é compreender a realidade, percebendo as nuances e contradições envolvidas, nesse contexto, já que é uma forma de instrumentalização crítica que encaminha para a mudança da realidade, seja econômica, social, política e/ou cultural.

Nessas condições, como recorte, nosso objetivo principal pauta-se em discutir práticas de leitura literária presentes em escolas multisseriadas do campo. Como objetivos específicos, buscamos evidenciar a concepção de leitura de educadores atuantes em contextos do campo; identificar quais práticas de leitura estão presentes em escolas e turmas multisseriada e demonstrar os encaminhamentos realizados pelos educadores durante as práticas de leitura.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório, em campo. Apresenta dados parciais de um projeto de pesquisa mais abrangente, sobre práticas de leitura em contextos multisseriados⁵. Os dados produzidos contam com a participação de educadores atuantes em escolas do campo de um município da região centro sul do estado do Paraná, marcado pelo expressivo número de escolas do campo em funcionamento.

⁵ Parecer consubstanciado do CEP nº 2.705.134. CAEE: 89336818.3.0000.0102.

A análise dos elementos e determinações dessas práticas em campo, reproduzidas em sua riqueza, mostra as singularidades e traços pertinentes da realidade, conforme concepção de Dussel (1985, p. 32), sobre o “momento essencial constitutivo do objeto”, ou seja, o conhecimento concreto de suas múltiplas determinações.

Os dados analisados integram um conjunto de respostas resultantes da aplicação de um questionário semiestruturado, que contou com dezesseis participantes, em um contexto de 35 escolas do campo, no segundo semestre de 2018, durante um processo de formação continuada do município em questão.

O interesse pela pesquisa surgiu a partir das vivências dos pesquisadores em sala de aula, tanto na Educação Básica quanto na educação Superior, bem como no processo de formação continuada de educadores do campo. Justifica-se por abordar a realidade dessa região paranaense, bem como por demonstrar a presença de práticas de letramento literário que resistem em meio à precarizações, contradições e desafios que marcam o cenário brasileiro.

Após esta introdução, no próximo tópico, tecemos considerações sobre escolas e turmas multisseriadas no contexto do campo brasileiro. Em seguida, trazemos o conceito de letramento literário e sua relação com a leitura e o trabalho docente no campo, evidenciando práticas presentes nesses espaços. Por fim, concluímos o artigo evidenciando que, mesmo em meio às condições de produção muitas vezes precarizadas, as práticas evidenciadas vinculam-se a autores que defendem a potencialidade da leitura na sociedade, promovendo o diálogo e a reflexão crítica.

**ESCOLAS E
MULTISSERIADAS:
CONSIDERAÇÕES**

**TURMAS
BREVES**

Pelo aspecto social, político e cultural, a escola destaca-se por sua heterogeneidade. A partir dos pressupostos da Educação do Campo, trata-se de um espaço de formação humana e emancipatória, marcada por tensões e disputas. Concebê-la dessa forma significa compreendê-la como um ambiente formativo e humanizador dos sujeitos que a fazem, assumindo uma “matriz de formação multilateral, de construção universal, materializada em cada realidade particular a partir das necessidades sociais e humanas desses sujeitos” (CALDART, 2018, p. 12).

As escolas situadas no campo brasileiro representam um espaço de contradições. Marcadas, historicamente, por sua organização multisseriada, vivenciam uma problemática de precarização, de abandono, de falta de investimentos em educação. Por outro lado, traduzem a luta do povo camponês pelo direito à escola e a condições de permanência no campo. Ela é o resultado da incansável busca por melhores condições de vida e pelo direito à educação (WINCHUAR, 2020).

A organização multisseriada no Brasil, ganha força no governo imperial, a partir da Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), a qual determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas, cidades e lugares mais populosos. Assim, em pequenas vilas ou lugares pouco habitados, reuniam-se crianças em torno de um professor para poder aprender a ler, escrever e contar, uma realidade de muitos brasileiros (SANTOS; MOURA, 2010).

Hoje, esse modelo de organização é amparado pelo artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, que prevê, a organização da Educação Básica em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização”, a partir das necessidades de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1996).

Em meio às discussões que envolvem a organização escolar, a multisseriação divide posicionamentos. A literatura já demonstra um consenso quando se fala na falta de investimentos e políticas em prol dessa forma de organização escolar, sobretudo em escolas do campo brasileiro, entretanto, ainda há tensões na forma de conceber essas escolas, dependendo de cada autor e das características da região em que elas se encontram.

Sobre isso, Winchuar (2020) aponta, de um lado, posicionamentos contrários à organização multissérie presentes nos discursos de pesquisadores, educadores, gestores e da comunidade de forma geral. Por outro lado, há posicionamentos que veem na multisseriação a única possibilidade de acesso à educação escolar na comunidade em que vivem, ou seja, defendem que se houvesse investimentos na formação do educador, bem como na infraestrutura das escolas, a organização multisseriada poderia ser uma alternativa para a escolas do campo.

É possível encontrar, também, a defesa da escola pública do campo a partir da superação do paradigma (multi)seriado, pelo qual não passa nem a questão da seriação, tampouco a da multisseriação, conforme têm apontado estudos de Hage (2014). Sendo assim, seria ilusório acreditar que uma das formas de organização pudesse trazer a esperança de uma educação de qualidade, sendo que elas caminham lado a lado, tanto em questões de ordem metodológica, quanto organizacional, sempre marcadas por movimentos de precarização.

No campo brasileiro, a maioria das escolas é caracterizada como distante de um padrão de qualidade. Entre as razões, destacam-se aspectos estruturais, falta de materiais didáticos e de professores qualificados. Além disso, entra em cena a complexidade do exercício da docência em escolas multisseriadas, pois, elas atendem a estudantes de diversas idades e realizam diferentes atividades que ultrapassam o âmbito da docência. Em muitos casos, são educadores desvalorizados

que não contam com [...] “apoio pedagógico e indicações do que pode ou não ser feito, na angústia de reproduzir o modelo da cidade” (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 15).

Nesse modelo de organização escolar, marcado por contradições e potencialidades que envolvem as escolas do campo, questionamos: como as práticas de leitura literária têm formado sujeitos leitores camponeses? O próximo tópico preocupa-se em responder a este questionamento e evidenciar, pedagogicamente, como as práticas vem sendo realizadas.

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM CONTEXTOS DO CAMPO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

As escolas do campo fazem parte de um contexto especial de leitura, pois, pensá-las situando seus sujeitos e condições de ensino “é desvelar características que diferenciam esse especial contexto em relação aos de outras escolas”, marcadas por circunstâncias complexas devido às condições que as particularizam. A realidade do campo requer “olhares e ações capazes de entender esse diferencial, não como redutor de possibilidades, mas como estimulador da superação de condições complexas e da criação de propostas vivas, a partir de um trabalho intencional de transformação” (GARCIA; BUFREM, 2016, p. 11).

Antes de qualquer coisa, vale destacar que as práticas de leitura literária integram o conjunto das práticas presentes na escola e são assumidas, neste texto, como um conjunto de situações reais de leitura em sala de aula, a partir de gêneros verbais, imagéticos, orais e multissemióticos (WINCHUAR, 2020). Nossa concepção ultrapassa a decodificação e interliga-se às práticas sociais necessárias para o entendimento da vida humana e suas relações estruturais, conjugando-se às formas de ler e interpretar a vida, real ou literária, dentro e fora da

escola, já que envolvem a criança na participação e no entendimento de seu mundo, tal como postula Freire (1986).

Articulado à leitura, a literatura nos mostra que o conceito de letramento literário faz parte da expansão do uso do termo “letramento” e relaciona-se aos usos sociais da língua. Ele integra o plural dos letramentos, já que é um dos usos sociais da escrita. Ao contrário dos outros letramentos, “o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular”. Além disso, “proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102).

Partimos, portanto, do entendimento de que o letramento literário precisa da escola para se concretizar, já que “demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103), esta pesquisa pauta-se em discutir práticas de letramento literário na escola, com ênfase nas classes multisseriadas do campo. Nesse cenário, considerando a participação de 16 professores, apresentamos alguns pontos pertinentes para revelar como as práticas de leitura têm sido realizadas nesses espaços.

Neste artigo, apresentamos e analisamos o material empírico considerando: a concepção de leitura dos educadores, uma vez que reflete de forma direta nas práticas; a escolha dos materiais de leitura, realizada tanto pelos educadores quanto pelos educandos; e os encaminhamentos realizados durante as práticas.

Para Silva (2003, p. 40), a maneira pela qual o educador “concebe o processo de leitura orienta todas as suas ações de ensino em sala de aula”. Isso quer dizer que, se o educador concebe a leitura como prática social e frutiva, a ênfase nas atividades recai sobre essa perspectiva. Conscientes disso,

investigamos a concepção dos educadores, a fim de entender as práticas em sala de aula e trazendo uma frase que demonstrasse suas concepções. A leitura pelo enfoque literário aparece no discurso de cinco participantes, equivalendo a 31,25% deles.

O processo de formação continuada parece ser um dos caminhos para formar professores e, conseqüentemente, estudantes leitores críticos. Ainda há discursos sobre a leitura que recaem no senso comum, como por exemplo: “Ler é viajar, conhecer, sonhar” (EDUCADORA C, 2018). Por outro lado, mesmo que as concepções apresentadas não se ancorem, explicitamente, em autores que discutem a leitura de forma crítica, é possível inferir o desenvolvimento de práticas que aprimoram a sensibilidade estética do educando e superam atividades apenas de decodificação.

Para Antunes (2003), a leitura, no plano da experiência gratuita e do prazer estético, a partir de textos literários diversos, não pode reduzir-se a objetos de análise sintática, a pretexto para o ensino de ortografia e gramática. Reduzi-la dessa forma seria como esvaziá-la de sua função poética e ignorar a arte presente nas palavras e no texto de uma forma geral. Os textos literários contribuem com a formação de leitores, que se envolvem na história e se colocam no lugar dos personagens, articulando o texto com seu próprio mundo.

A prática de leitura pelo ponto de vista estético estimula, na criança, a curiosidade, a imaginação, a criatividade, a fantasia, o sentimento, a invenção e, sobretudo, a sensibilidade de olhar para o mundo e para o outro. Sobre isso, Silva (1988, p. 89) menciona que “a literatura, enquanto expressão da vida tem a capacidade de redimensionar as percepções que o sujeito possui de suas experiências e do seu mundo” e, por esse motivo, a leitura literária, pela sua natureza e força estética, colabora “para com a formação da pessoa, influenciando nas suas formas de pensar e encarar a vida”.

A escolha dos livros, frequentemente, é realizada pelo docente (68,8%), considerando o ano/série em que a criança está matriculada. Ao mesmo tempo, na maioria das escolas, há livros em caixas de leitura dispostos em espaços identificados nas prateleiras da biblioteca de turma, disponíveis aos estudantes em seus momentos livres. A respeito disso, “a escola e os professores devem colocar a disposição das classes uma variedade de materiais escritos”, tanto na biblioteca, quanto na própria sala de aula, proporcionando a familiaridade com textos diversos (SILVA, 1998, p. 86).

Geraldi (2006, p. 86) destaca critérios de adequabilidade, de interesse e de motivação pela leitura. Nesse processo, muitos educadores justificam que determinado texto é impróprio, pesado ou difícil para determinada série ou ano, tanto pelo assunto quanto pelo interesse que pode despertar. Em meio à adequação, “acreditam poder seriar e graduar os problemas, as realidades, as fantasias e a leitura dos alunos – tudo do mais simples para o mais complexo”, como se fossem vividos pedagogicamente, de acordo com a série e a faixa de idade.

Por outro lado, a escolha relaciona-se ao acervo de leitura disponível na escola que, muitas vezes é pequeno. Esse fator se mostra presente na maioria das escolas investigadas, já que o número de livros ainda é pequeno para as demandas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Sobre os gêneros discursivos trabalhados, os dados da pesquisa demonstram que contos e fábulas ocupam um lugar de destaque na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, aparecendo no discurso de 100% dos participantes. Poemas e parlendas também se mostram presentes em 81% das respostas. Já as histórias em quadrinhos e lendas aparecem nas práticas de 75% dos educadores. No âmbito da oralidade, os causos locais também ganham espaço em meio às

leituras e discussões, estando presentes em 31% das respostas.

É importante destacar a necessidade de colocar a disposição das turmas uma variedade de livros e gêneros textuais, de modo que o estudante preencha seus interesses a partir de suas capacidades de leitura. Sem uma proximidade palpável entre leitores e diferentes formas de literatura, dificilmente será desenvolvido o gosto pela leitura. Ninguém pode gostar do que não conhece (SILVA, 1998).

Em meio às escolhas de materiais para leitura, há discursos que, de um lado, afirmam: “[...] eu escolho os livros, sempre escolho, porque eu sei o que eles gostam. Aqui tem um monte de livros que eu escolhi e quando eles terminam de ler eles vem e trocam. Eu sempre escolho, porque eu sei o que eles gostam” (EDUCADORA A, 2018). De outro, há afirmações como: “[...] eu os deixo escolherem, eles gostam muito de história em quadrinhos e aqueles livrinhos curtinhos de contos de fadas. Quando eu dou a oportunidade de eles escolherem é um dos dois: contos de fadas ou HQ” (EDUCADORA L, 2018).

Distantes de cair em discussões que polarizam as práticas como corretas ou incorretas, demonstramos diferentes momentos de leitura na escola, uma vez que tanto a participação do estudante quanto a experiência e o olhar atento do educador são importantes no momento da escolha de materiais. Para Winchuar (2020), engessar o processo não parece ser a alternativa adequada, ao passo que ler somente o que o professor designa parece não ser tão atrativo para o estudante, bem como ler apenas gêneros que chamam a atenção da criança não é suficiente para sua formação leitora.

Vale destacar, ainda, que apenas a seriação como critério principal reforça práticas presentes na lógica seriada e hegemônica da escola. Levada ao pé da letra, tal prática pode desprezar considerações

possíveis para grupos diferentes a partir do mesmo livro, principalmente, em contextos multiseriados. Cair no engessamento, neste caso, poderia reforçar as problemáticas vivenciadas pela escola pública brasileira, seja no campo, na cidade e a partir de diferentes modos de organização (WINCHUAR, 2020).

As práticas de leitura necessitam de encaminhamentos pedagógicos, objetivos, orientações, finalidades, clarificando o que se pretende atingir com o processo de educação do leitor. Conforme Silva (1998, p. 81), “Sem horizontes bem configurados e bem fundamentados, que orientem o desenrolar das práticas e dos programas de leitura em sala de aula, corre-se o risco de cair no casuísmo e na improvisação”.

Em uma perspectiva de letramento literário, não é possível aceitar que a simples prática de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Para Cosson (2019), a maneira com que se lê e se interpreta o texto literário fora da escola é condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola”. Para o autor, no ambiente escolar a literatura é um lócus de conhecimento e para funcionar como tal deve ser explorada de maneira adequada e a escola precisa ensinar a criança a fazer tal exploração (COSSON, 2019, p. 26).

Sobre como as práticas de leitura literária são desenvolvidas em contextos do campo, o material empírico evidenciou, pelo menos, três etapas da leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme demonstrado no quadro 1.

Quadro 1: práticas de leitura literária contextos do campo

PRÁTICAS DE LEITURA INDIVIDUAIS E COLETIVAS	
Encaminhamentos pré-leitura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contextualização da leitura, explicitação de o que vamos ler e para quê vamos ler. Investigação do conhecimento prévio sobre o que vamos ler (EDUCADORA E, 2018); ✓ Estimular os alunos a descobrir o que o texto guarda em si pode ser revelado através da prática da leitura, partindo da curiosidade (EDUCADORA I, 2018). ✓ Apresentação da capa do livro, autor e ilustrador (EDUCADORA B, 2018); ✓ Primeiramente, deixo as crianças livres para escolher sua leitura (EDUCADORA M, 2018); ✓ Apresentação em conversação (EDUCADORA K, 2018); ✓ Introduzir e produzir alguns argumentos, incentivando o aluno e despertando nele uma curiosidade (EDUCADORA F, 2018); ✓ Acalmar os alunos para que haja um ambiente propício para o entendimento da leitura (EDUCADORA N, 2018); ✓ Primeiro a observação do título e do que nele chama a atenção, em seguida o nome do autor e a imaginação do que o inspirou no título. O ano em que o livro foi escrito. Então a imaginação do que o livro pode estar tratando (EDUCADORA P, 2018).
Durante a Leitura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de leitura silenciosa (EDUCADOR O, 2018); ✓ Acompanhamento para verificar se estão conseguindo ler. Se não conseguem, sugiro outra leitura (EDUCADORA M, 2018). ✓ Observação de diálogos e opiniões (EDUCADORA K, 2018); ✓ Esclarecimento de palavras desconhecidas, pontuação, fala de personagens, significado das palavras (EDUCADORA F, 2018); ✓ Realizar a leitura em voz alta para que todos escutem (EDUCADORA N, 2018);
Pós-leitura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer comentários ou contar a respeito de o que leu (EDUCADOR O, 2018); ✓ Com os alunos, realizo diversas atividades orais; peço aos mesmos para que alguém se prontifique e recontem o que entendeu; realizo atividades escritas; confecção de dedoches, máscaras, colagens e outros (EDUCADORA B, 2018). ✓ Resumo oral, interpretação oral, escritos através de desenhos, continuação de histórias, opiniões e questionários variados, conforme a turma e a prática de leitura (EDUCADORA K, 2018); ✓ Argumentar, dependendo do que se lê, interpretar tempo, espaço e lugar, interpretação oral, etc. (EDUCADORA F, 2018); ✓ Debate e depois uma apresentação para os colegas, expondo o que foi aprendido (EDUCADORA J, 2018); ✓ Após vem a reflexão para ver se a leitura confere com a imaginação inicial sobre o livro. Finalmente a exposição oral da interpretação ou a leitura do resumo (EDUCADORA P, 2018).

FONTE: (WINCHUAR, 2020);

A maneira como os participantes encaminham as práticas demonstra sua preocupação com o letramento literário, entendido aqui como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem na escola (COSSON, 2019). O autor sistematiza e apresenta atividades que podem ser realizadas em meio às práticas de leitura literária, identificadas nos relatos dos docentes.

O material empírico nos permite compreender os encaminhamentos realizados pelos participantes. A etapa pré-leitura é marcada por discursos dialógicos cujo objetivo principal é desenvolver a curiosidade dos leitores acerca da obra que será lida. Isso geralmente ocorre por meio da conversação e do diálogo com os estudantes, em que o educador contextualiza a obra e explicita os objetivos da leitura.

Nessa linha de pensamento, como se tratam de atividades voltadas à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há também momentos de incentivo e aguçamento da criatividade e imaginação dos estudantes, por meio de um levantamento prévio de informações. Como destaca Silva (1998), pode ser um momento de lançar “iscas” para chamar a atenção das crianças acerca do material a ser lido e interpretado.

A etapa pré-leitura desenvolvida pelos participantes nos permite retomar o que Cosson (2019, p. 55) chama de motivação e introdução. “Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. A construção de uma situação em que as crianças devem responder a uma questão, inferir o desenrolar da história, ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras mais usuais de construção da motivação, mas não se engessa nesses termos, uma vez que está relacionada às condições de produção da leitura. Vale destacar, ainda, que

A motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto e nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo, quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura (COSSON, 2019, p. 56).

As influências estão presentes em qualquer processo de leitura, já que não se trata de uma prática neutra, o que nos leva a crer que não se trata da influência ou não provocada pela motivação, mas “se ela é bem vinda ou desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com seus alunos” (COSSON, 2019, p. 57). Cabe ao educador, nesse processo, modificar a forma como ele próprio trabalha a motivação, quando perceber que ela mais prejudica do que ajuda no processo de letramento literário.

A introdução – segunda etapa da sequência básica de leitura - é marcada pela apresentação do autor e da obra. No trabalho com crianças pequenas, este momento ocorre a partir da exploração da capa do livro e os elementos que o compõem: autor, imagens, título, ilustrador, editora, por exemplo. O educador não pode deixar de apresentar a obra fisicamente aos educandos, pois a “apresentação da obra física é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra” (COSSON, 2019, p. 60).

Esse momento permite aos leitores levantar hipóteses acerca do livro que será lido, as quais poderão ser comprovadas ou não, bem como aceitas ou recusadas. Esses questionamentos e hipóteses precisam ser retomados após a leitura do texto, pois surgem de inferências feitas tanto por educandos quanto por educadores, a partir de seu repertório de leituras e conhecimento de mundo. Assim, os elementos levantados na introdução devem ser discutidos na interpretação da obra lida,

já que provocam mudanças de comportamento no leitor que fazem parte do processo de letramento literário.

Já durante a leitura, os educadores afirmam que acompanham os estudantes para verificar se conseguem ler ou se necessitam de indicação de outras leituras, adequadas ao ano escolar. Além disso, o acompanhamento possibilita esclarecer palavras desconhecidas, pontuação, fala de personagens, significado das palavras, por exemplo. Esse momento é marcado por leituras silenciosas e individuais e, em alguns momentos, por leitura em voz alta, para que todos escutem o que o docente lê para turma ou cada estudante segue e lê um parágrafo do livro, para que o educador também possa analisar o desenvolvimento da criança.

Nos anos iniciais de escolarização, enfatizamos a necessidade de ler o mais frequente possível e, durante esse processo, “criar um ambiente de relaxamento e descontração, com as crianças se acomodando em círculo ou sentadas no chão. Caso a escola possua jardim ou área de lazer, levar as crianças lá a fim de fruir as histórias lidas” (SILVA, 1998, p. 99). Trata-se de possibilidades de leitura que contribuem com o processo de letramento da criança.

No âmbito do letramento literário, Cosson (2019) afirma que

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (COSSON, 2019, p. 62).

Durante o ato da leitura, a prática docente volta-se ao caráter ativo e mediativo, questionando, orientando, mobilizando saberes e desenvolvendo habilidades de leitura. Para Carvalho (2018, p. 29) “a leitura jamais é atividade passiva porque o leitor

é quem vai fazer o texto funcionar, na medida em que interage com o próprio texto”. O processo de leitura compreende a mobilização de mecanismos, conhecimentos, estratégias, habilidades de leitura, de interação com o texto, com o objetivo de construir sentidos, que não estão prontos e acabados.

Nessa conjuntura, articulado aos pressupostos da Educação do Campo, destacamos a dimensão de práxis revolucionária, pois instrumentaliza sujeitos para a crítica aos processos históricos que constituem a sociedade capitalista e os orienta para sua emancipação. O letramento está relacionado à leitura e compreensão do mundo e de seus fenômenos em sua realidade empírica. Logo, o uso de habilidades de leitura e escrita em práticas sociais, “não se restringe apenas às condições linguísticas e psicológicas apropriadas ao sujeito, mas também inclui a condição revolucionária que é adquirida pela tomada de consciência da realidade a fim de transformá-la” (SOUZA; FONTANA, 2016, p. 43).

Para Winchuar (2020), a ação revolucionária e a instrumentalização crítica caminham juntas e nascem de práticas articuladas a situações vivas dos povos do campo, com suas lutas, com as relações de trabalho, com a cultura, os fazeres do campo, os modos de viver e de interagir. A relação de práticas de leitura literária com a realidade do campo se mostra presente no discurso dos educadores e se materializa em diversas práticas a partir do livro lido. É uma forma de articular o mundo imaginário presente na literatura ao mundo real, marcado por lutas, contradições e desafios.

A etapa desenvolvida após a leitura é caracterizada por Cosson como um dos momentos da interpretação. Na perspectiva do letramento literário, a interpretação ocorre em dois momentos: um interior e um exterior. O primeiro é aquele que acompanha a decifração do texto, página por página, tendo seu ápice na apreensão total da obra. É o encontro individual e íntimo entre o leitor e a

obra literária. O segundo trata-se da concretização da interpretação, ou seja, o letramento literário feito na escola, sendo a ampliação dos sentidos construídos individualmente a partir das relações e interações suscitadas pelo texto e pelos comandos do educador (COSSON, 2019).

Explorar essas histórias e seus detalhes é a forma de trazer a leitura para a vida das crianças e potencializar o poder do texto sobre os leitores. Essa etapa se materializa a partir da realização de encenações, do tratamento do espaço, dos personagens, da criação de álbuns de personagens, vivenciando a história e abrindo espaço para as representações, as quais podem ser feitas de várias maneiras: “em teatro convencional, em que as personagens são os próprios alunos, em teatros de bonecos ou marionetes, em teatros de mão (dedoches), em que os dedos são os personagens [...]”. Trata-se de um momento de externalização da interpretação da obra (FERRAREZZI JR; CARVALHO, 2017, p. 74).

Em meio ao diálogo e as discussões que envolvem a interpretação, salientamos que no contexto da Educação do Campo, as práticas não devem se distanciar daquelas orientadas para questionar valores, padrões de poder e dominação. Nessa conjuntura, Souza e Fontana (2016) afirmam que as práticas que envolvem a leitura da palavra e do mundo demandam a seleção de assuntos que consideram o trabalho como princípio educativo, a partir de temas que pertencem à vida de adultos e crianças do/no campo, em sua relação com o trabalho, a natureza e a participação social.

O aspecto revolucionário do letramento para os sujeitos do campo resulta em proporcionar aos camponeses o acesso e a crítica ao conhecimento, “à ciência e a tecnologia na lógica da reprodução do capital, que aliena o trabalhador rural. Significa a formação de sujeitos para a produção de novos conhecimentos vinculados a valores que humanizem as relações sociais e de trabalho no

campo” tão necessários e que perpassam a escola (SOUZA; FONTANA, 2016, p. 45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar atento e analítico aos dados empíricos nos aproximou da leitura e interpretação da escola do campo que, mesmo marcada por olhares negativizados por parte da sociedade, é formada por educadores e comunidade escolar que veem, na leitura, uma possibilidade de mudança de vida, de mundo, de busca e conquistas de direitos, essenciais nesse contexto.

Retomando nossos objetivos, discutimos as práticas de leitura literária presentes nessas escolas, evidenciamos a concepção de leitura de educadores e identificamos os encaminhamentos realizados durante as práticas de leitura. Foi possível demonstrar que as práticas desenvolvidas pelos participantes apresentam relação direta com aquelas destacadas por Cosson (2019), ao discutir o processo de letramento literário. É notória a preocupação dos educadores de possibilitar ao estudante leitor a oportunidade de refletir acerca de o que leu e externalizar essa reflexão.

Assim, o envolvimento dos docentes na realização da leitura é marcado por práticas reflexivas, abrindo espaço à interação entre os textos, personagens e leitores. Mesmo em meio às condições de produção muitas vezes precarizadas, percebemos que as práticas vinculam-se a autores que defendem a potencialidade da leitura na sociedade. A leitura de textos literários, da maneira como é destacada pelos educadores, apresenta uma relação direta com a leitura enquanto aprimoramento da sensibilidade estética, refletindo práticas que podem promover mudanças sociais e formas de ver e ler a vida e o mundo.

Nessa conjuntura, os dados empíricos demonstram práticas marcadas por comandos docentes, que instigam e evidenciam aspectos

tomados por eles como relevantes, principalmente no que tange à interpretação da temática em cada texto. Para Cosson (2019), a maneira como se lê, na escola, certamente acompanhará os estudantes durante toda sua vida.

Finalizamos este artigo, sem, entretanto, esgotarmos as possibilidades de interpretação sobre esses e outros aspectos não aventados, tampouco encerramos as discussões. Os dados, mesmo evidenciados de forma parcial, abrem espaço para discussões acerca das condições de produção da leitura, envolvendo os aspectos físicos da escola, os materiais de leitura disponíveis, bem como aspectos pedagógicos, relacionados a real efetivação das práticas, dos diálogos e discussões, das interações com o texto, da mediação do educador, da participação da família, da relação do texto lido com a realidade vivida, entre outros elementos ou determinações como traços constitutivos da realidade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontros e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Muffarreg. Escola de direito: reinventando a escola multisseriada / Maria Isabel Antunes-Rocha, Salomão Muffarreg Hage (Organizadores). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BRASIL. Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em março de 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do campo: um guia de estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna, MARTINS, M. F. A. Coleção Caminhos as Educação do Campo. Belo-Horizonte: Autêntica, 2018 (no prelo).
- CALDART, Roseli. Sobre educação do Campo. In: Educação do campo – Campo – Políticas Públicas – educação. Clarice Aparecida dos Santos (Organizadora.). Por uma educação do campo, n. 7, Incra; MDA, 2008.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. 9. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.
- DUARTE, Cláudia Glavan; TASCHE'TTO, Leônidas Roberto. A escola multisseriada como potência para tensionar algumas “verdades” do campo educacional. In: D' AGOSTINI, Adriana. Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas. Adriana D' Agostini (organizadora.). Florianópolis: Insular, 2014. p. 33-48.
- DUSSEL, E. La producción teórica de Marx. Un comentario a los Gründrisse. México: Siglo XXI, 1985.
- FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.
- GARCIA, Tânia Maria F. Braga; BUFREM, Leilah Santiago. Sujeitos, escolas do campo e condições de leitura: um tema em pauta e contribuições para o debate. In: Leituras, escola do campo e textos: propostas e práticas / Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Leilah Santiago Bufrem e Marcos Gehrke (Orgs.). Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 09-20.
- GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: O texto na sala de aula. João Wanderley Geraldi (Organizador). 4. ed. São Paulo: Ática, 2006a. p. 88-102.
- HAGE, Salomão Antônio Muffarreg. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência

para a construção da escola pública do campo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n° 129, p. 1165-1182, out.-dez.,2014.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* / Maria Isabel Antunes-Rocha, Salomão Mufarrej Hage (Organizadores). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-48.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura em curso: trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Elementos da Pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Maria Antônia de; FONTANA, Maria Iolanda. Diretrizes da educação do Campo e desafios para o letramento. In: *Leituras, escola do campo e textos: propostas e práticas* / Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Leilah Santiago Bufrem e Marcos Gehrke (Orgs.). Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 23-58.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

WINCHUAR, Marcio José de Lima. *Práticas de leitura em escolas do campo: um estudo com professores de escolas e classes multisseriadas de Prudentópolis-Pr.* 2020. 242 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

Submissão: dezembro de 2021.

Aceite: dezembro de 2021.