UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

Um levantamento de dissertações e teses com o tema leitura/letramento em espaço escolar e não escolar no contexto da Educação do Campo de 2007 a 2015

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para exame de defesa

Linha de pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos

Aluna: Marina de Souza Jacob
Orientadora: Vânia Aparecida Costa
Co-orientadora: Santuza Amorim da Silva

FAE/ UEMG
Belo Horizonte
2016

J15u Jacob, Marina deSouza

Um levantamento de dissertações e teses com o tema leitura / letramento em espaço escolar e não escolar no contexto da educação do campo de 2007 a 2015. / Marina de Souza Jacob. – 2016. 158 f.: il. enc.

Orientadora: Profª Drª Vânia Aparecida Costa
Co-orientadora: Profª Drª Santuza Amorim da Silva

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Bibliografia: f. 155-
158. Inclui ilustração.

1. Leitura – Dissertações. 2. Letramento – Teses. 3. Educação rural – Brasil – Teses. I. Costa, Vânia Aparecida. II. Silva, Santuza Amorim da. III. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação. IV.Título.

CDD: 373.2463

Ficha Catalográfica: Valdenicia Guimarães Rezende CRB-6/3099

Dissertação defendida e aprovada em 20 de dezembro de 2016 pela banca examinadora constituída pelas professoras:

_____

Prof. Dr. Vânia Aparecida Costa (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
- Universidade do Estado de Minas Gerais -PPGE/UEMG
Professora do Departamento de Práticas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - DPEC/CE/UFRN

_____

Prof. Drª. Santuza Amorim da Silva (co-orientadora)
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
– Universidade do Estado de Minas Gerais - PPGE/UEMG

_____

Prof.ªDrª Maria José Francisco de Souza
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de
Minas Gerais - FAE/UFMG

_____

Prof. Drª Nágela Aparecida Brandão
Faculdade de Educação da
Universidade do Estado de Minas Gerais -FaE/ UEMG

AGRADECIMENTOS

Agradeço à lei cósmica universal que nos motiva através dos dizeres de Jesus “Pedi e vos será concedido; buscai, e encontrareis; batei e a porta será aberta para vós (...)”

Às professoras Vania A. Costa, Santuza A. Silva, Maria José e Nágela Brandão pelo apoio à pesquisa e às preciosas sugestões.

À minha prima-irmã Tia Célia A. Nogueira Andrade, seu esposo Adalberto Andrade Martins, às filhas Ananda Nogueira Andrade e Jaqueline Nogueira Andrade,que, no momento da chegada final, me deram aconchego, calor e o impulso para ‘ficar de pé’.

Ao meu pai idoso e enjoado Manoel Jacob e minha mãe, já no colo suave de Deus Aos colegas da Turma VII com recados, avisos, piadas e puxões de orelha.

À secretária do Mestrado Fae/ UEMG Nauriceia Teixeira de Alcântara por sua atenção perante tantas burocracias

E a todos os que contribuíram direta ou indiretamente nesta pesquisa

Dedico este trabalho à minha orientadora Vânia Aparecida Costa e todos os professores das escolas do campo que sonham por um Brasil mais justo.

Resumo:

Esta pesquisa tem por objetivo o estudo de um conjunto de 4 teses e 9 dissertações (as quais são nossa fonte de análise) na área da leitura e do letramento na escola e em comunidades no contexto da Educação do Campo, entre os anos de 2007 a 2015. São trabalhos produzidos em diversas regiões do Brasil que nos instigaram à seguinte indagação: O que os estudos e pesquisas realizadas no contexto da Educação do Campo tem nos revelado acerca da leitura nesse contexto, tanto na escola quanto no espaço da comunidade rural? A pesquisa possui caráter bibliográfico, de natureza qualitativa, busca-se captar o olhar dos pesquisadores quanto aos sentidos do ato de ler e do letramento. Este estudo justifica-se pela necessidade de reunir trabalhos importantes sobre a leitura no/ do campo e analisar a produção neste contexto, a fim de trazer à tona um panorama sobre esta realidade.Verificamos uma ampla discussão em torno do letramento autônomo e ideológico (Street, 2014). Buscou-se entender quais os processos envolvidos com as práticas de leitura na escola, quais estratégias desenvolvidas para dinamizar a leitura entre professor e alunos do campo. Em relação à leitura na comunidade rural, foi possível levantar os tipos de impressos mais lidos, as relações entre gênero, militância no MST, opção religiosa e suas relações com a leitura. Em nossas principais conclusões pareceu-nos que a leitura se desenvolve na escola do campo como uma prática envolvida por recursos e procedimentos do meio escolar, como uso do dicionário, leitura silenciosa, leitura interativa e coletiva, uso de livros ou xerox, algumas vezes sendo conduzida do que diz o texto para a realidade do aluno, outras vezes, com fixação apenas na palavra impressa do texto, sem fazer menção à realidade extra-textual. Na comunidade do campo, percebemos que a leitura pode se fazer presente de diversas formas em função das condições escolha dos membros da comunidade: livro didático, cartilhas do MST, bíblia sagrada, livros literários.

Palavras-chave: Leitura, Educação do Campo, dissertações e teses

ABSTRACT:

This research aims at studying a set of 4 theses and 9 dissertations – the source of our analysis – on reading and literacy at school related to the countryside education along the years of 2007 and 2015. Those are studies spread across several regions in Brazil that raise the question: what do the existing studies and researches on countryside education reveal about reading at schools located in the rural countryside? This is a bibliographic and quantitative research that aims at capturing the attention of researchers to the particular context of reading and literacy. It underlies the necessity to gather important papers about reading in countryside areas and to analyze the production in that context, therefore drawing attention to that reality. We have encompassed a wide discussion related to autonomous and ideological literacy (STREET, 2014). Thus, this study aims to understand which processes are involved with reading activities at school and which strategies are applied to boost reading among teachers and students located in the countryside. On the other side, considering reading at countryside areas, it was possible to know what kind of reading is preferred, and the relationship among gender, Landless Workers' Movement activism as well as religion and their relation to reading. Our main conclusions are that it seems that reading occurs in countryside schools as an activity that uses resources and procedures such as the usage of dictionaries, silence reading, interactive and collective reading, usage of books and photocopies that sometimes guide students from the text to their reality and sometimes it is restricted only to the printed word in the text without even mentioning extratext reality. In countryside communities it is possible to observe that reading can appear in several ways, maybe influenced by community member's free choices of schoolbooks, Landless Workers' Movement's introductory textbooks, the Holy Bible and literary books. We can conclude that reading in countryside areas is being gestate as a project under construction.

Keywords: Reading. Countryside education. Dissertations and theses.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Mapa do Brasil com estudos-fonte desta pesquisa 28

LISTA DE SIGLAS

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SCIELO Scientific Eletronic Library Online

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC Ministério da Educação

MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD Programa Nacional do Livro Didático PNLL

Plano Nacional do Livro e da leitura

Sumário

Ponto de Partida 12

Construção do objeto 17

Percurso metodológico 21

Capítulo 1- O que dizem as dissertações e teses acerca da leitura e do letramento 28

1.1 Educação do Campo como novo paradigma de formação humana 28

1.2 Letramento e leitura: olhares que se cruzam 30

1.3 Letramento: algumas noções 33

1.4 Leitura com perspectivas interacionais e responsivas 38

1.5 Breves noções acerca da leitura como prática cultural 40

1.6 O que dizem as teses sobre leitura 42

1.7 Orientações de letramento presentes nas dissertações e teses 52

1.8 Metodologias e procedimentos de coleta de dados das teses e dissertações.. 59

1.9 Autores mais citados nas dissertações e teses em relação ao tema da leitura e do letramento 62

Paulo Freire 62

João Wanderley Geraldi 64

Magda Soares 65

Ângela Kleiman 67

Leda Tfouni 68

Brian Street 68

Roger Chartier 69

M. Bakhtin 71

Capítulo 2. Dialogando com as dissertações e teses: Leitura e letramento em espaço escolar no contexto da Educação do Campo 74

2.1 Os PCN's e as proposições acerca da leitura 74

2.2Leitura e interação 76

2.3 Leitura individual e silenciosa 87

2.4 Leitura e dicionário 88

2.5 Prática de leitura ligada à prática escrita..... 89

2.6 Espaço da biblioteca: práticas de leitura e acervo 92

2.7 Escolha de impressos ou gêneros textuais pelos alunos ou professores do campo, objetivos e significados da leitura..... 95

2.8 Concepção e expectativas de leitura para alunos do campo, seus pais ou professores 104

2.9 O ensino de Literatura em um assentamento no Tocantins: o material telecurso 2000 e a dinâmica pedagógica do professor 107

2.9.1 Algumas percepções dos alunos sobre o ensino da literatura..... 118

Capítulo 3 - Dialogando com as dissertações e teses : Leitura e letramento em espaço não escolar no contexto da Educação Campo..... 120

3.1 Leitura na comunidade de assentamento rural..... 120

3.1.1 Impressos mais presentes no Assentamento Paulo Freire 120

3.1.2 Práticas de leitura entre os assentados 129

3.1.3 Análise dos sentidos e sentimentos envolvidos nas práticas de leitura 131

3.2 Práticas de leitura entre as crianças do Assentamento Palmares II, no Pará 135

3.2.1 Leitura de impressos, leituras literárias e agentes políticos de leitura..... 137

3.2.2 A biblioteca..... 138

3.2.3 Os objetos e sua circulação, redes de leitura 139

3.2.4 A produção do gosto pela leitura 141

3.2.5 Modos de ler: em casa e na escola..... 142

3.2.6 Escolhas e função das leituras 143

Considerações finais 146

Referências bibliográficas..... 154

Considerações Iniciais

Ponto de Partida

O interesse em estudar o tema leitura está intimamente ligado a nossa trajetória, desde a infância a prática da leitura nos atrai, principalmente na área da literatura e história. Na adolescência frequentamos a biblioteca da cidade de Coronel Fabriciano e da escola Estadual Alberto Giovanini com devoção, sempre tomando empréstimos literários, históricos e filosóficos chegando até a auxiliar uma vez na limpeza do local. O gosto pela leitura não nasceu, portanto, na escola que, aliás, mantém tal prática quase sempre com intuito avaliativo, em voz alta, para responder provas e exercícios, como ainda prevalece afim de permitir ao professor "perceber se o aluno está entendendo ou não", (KLEIMAN, 2004, p. 21). Nunca notamos, no Ensino Fundamental e Médio, nenhuma paixão pela leitura em algum dos professores ou isto não se fazia notar, nem tivemos práticas de leitura diversificadas e diferenciadas, com debates, discussões a respeito de um mesmo tema com pontos de vistas diferentes, através de textos diferentes. Na Universidade conhecemos uma professora extremamente afeiçoada à leitura literária, quem nos orientou no estudo de Guimarães Rosa, trazendo-nos profundos conhecimentos de sua obra. Este trajeto, brevemente exposto, colocamos numa posição de questionamento durante nossa vida profissional como professora de Língua Portuguesa e na entrada do Mestrado Fae/ UEMG: O gosto pela leitura se dá independentemente da escola? O que mais se lê entre os brasileiros? A leitura ocupa uma prática comum entre os brasileiros? Como a instituição escolar tem promovido o desenvolvimento da leitura e seu gosto permanente? As dinâmicas em sala de aula favorecem tal desenvolvimento? Como a escola concebe o leitor competente? Há diferenças entre práticas de leitura entre escolas urbanas e na área rural ou escolas do campo? Não pretendemos responder a tais perguntas, mas apenas usá-las como modo de instigar questionamentos.

A presente pesquisa trabalha com o conceito de leitura da palavra escrita, no sentido da decodificação de grafemas até a compreensão do que se lê, da interação leitor-texto para trocas de informações e conhecimentos acumulados, seja no espaço da escola do campo (ou rural) ou no espaço do assentamento. Geralmente os trabalhos lidos para este estudo trabalham o fenômeno da leitura como prática cultural, com enfoque nos modos de ler e nos materiais escritos ou como prática interativa, troca entre leitor-texto- autor. Este é o tema central desta pesquisa, a qual tem nos levado a perceber algumas rotinas ou aspectos em comum entre práticas de leitura em diversos pontos geográficos do Brasil. Pudemos perceber até o momento, tanto a leitura em voz alta, compartilhada, com intuito avaliativo e de interação, quanto leituras

silenciosas. Nosso objetivo ao analisar as dissertações e teses é fazer um levantamento do que as pesquisas nos mostram acerca da dinâmica da leitura, os tipos de impressos mais lidos por alunos ou homens e mulheres na escola ou no espaço do campo, os significados e sentimentos envolvidos neste ato. Pretendemos oferecer uma visão geral, um panorama sobre as práticas de leitura presentes no universo do campo contribuindo para avanços na área acadêmica e nas propostas de políticas públicas. Em certas dissertações e teses o tema leitura vem imbricado ao tema do letramento, fundidos um no outro. As práticas de leitura parecem constituir as práticas de letramento em sala de aula.

Como professora de Português do Ensino Fundamental, sentimo-nos instigada ao estudo da leitura, porque é uma ação essencial e permanente na sala de aula e ao longo da existência. Lê-se em diversas situações e em diversos modos, para múltiplos fins. A leitura da palavra está ligada à leitura de mundo, como nos diz Paulo Freire (1989) e ambas influenciam-se mutuamente. A leitura é uma ação cultural, simbólica, que nos põe em contato com conhecimentos historicamente acumulados, nos propicia prazer e fruição, resolução de questões simples ou complexas, pode ser capaz até nos tirar de um problema existencial, depressivo. Aliás, pode trazer sucesso no cotidiano das pessoas, no mercado de trabalho e inclusão sócio-cultural do indivíduo. Porém, é preciso destacar que há uma diversidade de povos que não leem e escrevem ou tantos outros analfabetos que mesmo sem a presença de livros e leitura são dotados de capacidades e conhecimentos derivados de ancestrais ou da experiência vivida, como alguns povos indígenas e quilombolas.

Estudar este fenômeno é importante principalmente porque temos notícias que o brasileiro lê pouco conforme pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2011),e muitas vezes a escola não é capaz de estimulá-lo nesta prática e sim forçá-lo, distanciando-o dos aspectos afetivos e prazerosos nela encontrados.

A leitura é uma prática cultural, cujo desenrolar varia conforme condições, tempos, espaços, indivíduos, suportes e textos, no olhar de Roger Chartier (1991) e além de um ato cognitivo, abstrato, ela põe em “jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro.” (CHARTIER, 1991, p.181). Seu estudo, portanto, depende de sua concretude, entre leitores reais, contextualizados, envolvidos em objetivos e trocas. Ora, como apreender tais práticas de leitura de um modo mais amplo, tentando vê-las em diversos pontos do território brasileiro? Como entrar em contato com um universo maior, que possa nos explanar, informar sobre como ela vem ocorrendo? Uma das formas de adentrar neste universo da leitura no espaço

do campo seria pelo estudo de diversas dissertações e teses já defendidas por olhares atentos de pesquisadores.

Para visualizar, analisar, constatar tais práticas de leitura de um modo global escolhemos um lócus específico, a escola e comunidades no contexto da Educação do Campo. Ora, a escola é o lugar do ensino-aprendizagem por excelência onde se modelam as leis sociais para o desenvolvimento da capacidade leitora, conforme Angela Kleiman (2004) e Roger Chartier (2001). Neste sentido, estudar as práticas de leitura no território da escola nos indicará percursos e contornos que se constroem com tal prática. Além do espaço da escola, institucional, nos ocuparemos com o ato de ler entre sujeitos reunidos em comunidade, crianças, jovens e adultos reunidos em torno do ato de ler, fora da escola, em seu cotidiano, a fim de constatar seu gosto, as significações ou sentimentos nele envolvidos. Algumas funções, modos e usos da leitura, tipos de impressos que eles têm acesso e dinâmicas em que se orientam. Os interesses desta pesquisa estão em sintonia com as discussões e resultados trazidos por pesquisadores de diversas partes do Brasil interessados no tema leitura, na comunidade e na escola do campo, sua concretude, os impressos, os modos de ler; o olhar deles será mostrado aqui, o nosso enfoque vai depender da delimitação e encaminhamento dos pesquisadores.

E por que é importante estudar leitura a partir de um conjunto de teses e dissertações acerca da Educação do Campo? Por que trazer à tona discussões, experiências, modos, práticas de leitura no contexto do campo, sob o olhar de pesquisadores diversos?Tentaremos demonstrar que estudar as práticas de leitura na escola e em assentamentos de reforma agrária em dissertações e teses ampliará focos de discussão para novas possibilidades, trará importantes contribuições para o campo da pesquisa.

É importante estudar, em primeiro lugar o tema da leitura, porque seu ensinoaprendizagem representa um importante foco de atenção do sistema educacional brasileiro, existe como disciplina escolar e está presente entre os Documentos Oficiais da União, como Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Assim, investigar uma das dimensões da linguagem sob o enfoque da leitura permite ampliar os horizontes de estudos acerca de práticas e ações discursivo-linguísticas no contexto específico, que é o da instituição escolar.

Em segundo lugar, escolher um rol de dissertações e teses que lidam com o enfoque da leitura no contexto da Educação do Campo é tentar reunir perspectivas mais consistentes sobre a concretude e realidade desta prática entre sujeitos singulares, em seu espaço escolar e de vida. É trazer à tona um conjunto relevante de considerações que indicarão os percursos e dinâmicas com que a leitura se desenvolve entre sujeitos históricos, alunos e professores, crianças, jovens

e adultos moradores do espaço campesino, muitas vezes visto como destituído da prática de ler,pelo senso comum.

Com vistas a identificar o perfil/ comportamento do leitor brasileiro, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2011), aplicada entre leitores de idades de 5 a 70 anos aproximadamente, pertencentes em sua maioria à classe C, com escolaridade variando da 4ª série ou Ensino Médio, em sua maioria. A pesquisa demonstra que a leitura ocupa a sétima colocação para a opção "O que gosta de fazer no tempo livre", sendo a primeira delas assistir à TV e, em segundo, ouvir música ou rádio (FAILLA, 2011, pág. 42). Isto revela o lugar que se encontra o ato de ler fora da escola, entendo que esta leitura está mais representada pela leitura de livros. Além disto, evidencia que, mesmo com programas de incentivo à leitura, incluindo a distribuição gratuita de livros didáticos ou literários às escolas, a mesma ainda não é alvo de prazer e dedicação por grande parte da população, embora é preciso levar em conta que o universo da leitura se estende ao tecnológico-digital com seus numerosos tipos de divulgação leitora, modos de ler e apresentar o texto ao público.Tal público tecnológicodigital, portanto, conta com diversificadas estruturas e gêneros textuais para sua escolha, ficando difícil determinar o tipo de leitura e texto preferido pelos leitores. Além disto, a leitura é uma prática que supõe sempre certa liberdade do leitor, como nos diz Chartier (1997), cujos gestos mudam conforme tempos e espaços.

Mais da metade dos entrevistados, na pesquisa citada,concordam que ler bastante pode fazer uma pessoa "vencer na vida e melhorar sua situação socioeconômica" (FAILLA, 2011, p. 44). Focou-se na possibilidade de ascensão social que a leitura pode permitir ao indivíduo, em uma dimensão individual. Mas ao responder à pergunta "Conhece alguém que 'venceu na vida' por ler bastante", quase 50% não conhecia ninguém. Apenas 18% conheciam parentes com tal destino. Vê-se que o público acredita no potencial de conhecimento trazido pela leitura, porém não tem exemplos vivos e concretos que possam comprová-lo.Isto parece nos mostrar que a leitura muitas vezes ocupa um lugar idealizado pela sociedade e abre mais uma lacuna e dúvida para os entrevistados entre aquilo que dizem da leitura e aquilo que ela realmente faz. Este trecho da pesquisa nos faz refletir também sobre o enfoque do 'vencer na vida', que geralmente gira em torno da dimensão individual de ser capaz de trabalhar, ganhar dinheiro e ser cidadão consumista como esperado para se adaptar ao sistema e não ser capaz de, a partir da leitura, tornar-se crítico, formar grupos de discussão e reflexão para transformar a ordem imposta por ele, principalmente contestar a ordem política corrupta que vem definhando o país. Esta, aliás,

é uma tarefa que cabe à escola, com grupos de discussões entre professores e alunos, até mesmo comunidade.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil define leitor como “aquele que leu inteiro ou em partes pelo menos um livro nos últimos três meses” (FAILLA, 2011, p. 47). Ressalta-se que, este conceito de leitor não é, porém, o mesmo adotado nas dissertações e teses lidas para nosso trabalho, como se verá mais adiante, neste texto. Na pesquisa do Instituto Pró-livro, 50% dos entrevistados foram classificados como leitores em 2011. Dos estudantes, 48% estão no rol de leitores e 16% não-leitores; dos não-estudantes por sua vez o número de não-leitores sobe para 84%. Isto mostra que a escola certamente tem feito um papel de estímulo à leitura aos indivíduos em certo ponto, e parece que depois, o contato com a leitura vai caindo. É preciso levar em conta também que na fase infanto-juvenil os interesses para a leitura podem ser próprios da personalidade do indivíduo ou da motivação familiar. Mostra-se que as pessoas entre 5 a 17 anos são as que mais leem com uma média de 5,5 livros por ano; depois desta idade o número de livros vai caindo para 3 e 2. (p. 71)

De modo geral, pelas análises das dissertações e teses no contexto do campo Educação do Campo, selecionadas para este trabalho, a leitura não se liga somente à leitura de livros, o conceito de leitor não se define pela leitura de partes de livro, mas por aquele que aprendeu o código e compreende o sentido de um texto. Por exemplo, a pesquisa “O letramento literário em uma comunidade rural do Pontal do Paranapanema”, de Francisco de Assis Neto (2012) mostra que a maioria das crianças gosta de ler e, geralmente, livros narrativos fictícios como histórias em quadrinhos e contos. A TV aliás é um estímulo à leitura de quadrinhos como Asterix e Dragon Ball Z, exemplares que mais saíram da biblioteca da escola pesquisada. Na tese de Luzeni Carvalho “Práticas de leitura de homens e mulheres do campo:um estudo exploratório no assentamento Paulo Freire, Bahia”, fica claro que os portadores de textos que mais circulam no assentamento são a bíblia, cartilhas do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), livros didáticos, rótulos de embalagens ou bulas, visto serem aqueles aos quais têm facilidade de acesso e necessidades sociais. A política cultural brasileira não tem propiciado outros acessos aos camponeses daquela região, até o presente momento da pesquisa (2008), sem biblioteca e internet, por exemplo.

É interessante reunir este levantamento de trabalhos acadêmicos sobre leitura na escola e no contexto do campo para compreender os formatos e contornos que a leitura vem ganhando no ambiente de sala de aula e fora dela (na comunidade), entre sujeitos do campo e como tais contornos se convergem para que se tornem leitores de um modo mais participativo ou menos

participativo, com diálogos mais abertos ou controlados, ou seja, buscaremos compreender este processo amplo tendo em vista a perspectiva de pesquisas já realizadas, sob olhares de outros pesquisadores.

Nossa dissertação está assim organizada. No capítulo 1 abordamos aspectos teóricos importantes sobre a temática da leitura e do letramento, delimitações, designações do termo conforme estudiosos de renome como João W. Geraldi (1984) e M. Bakhtin , Magda Soares (2004) e Brian Street (2014). Ainda no capítulo 1 mostramos as perspectivas de letramento e de leitura presente nas dissertações que utilizam estes conceitos, como os pesquisadores se comportam teoricamente diante do contexto sócio-cultural singular dos alunos e o contexto escolar, em quais aspectos a leitura ou o letramento são abordados por eles. Além disto, neste capítulo levantamos os principais autores mais citados, fazendo a reunião de aspectos mais relevantes de seus estudos citados pelos pesquisadores em Educação do Campo.

No capítulo 2 e 3 trabalhamos as práticas de leitura e a dinâmica da leitura mostrada em cada dissertação e tese, os modos com que ela circula, se realiza e se concretiza no chão da escola ou da comunidade rural, entre indivíduos concretos, socialmente determinados. No capítulo 2, dialogamos com as dissertações e teses: Leitura e letramento em espaço escolar no contexto da Educação do Campo. No capítulo 3, dialogamos com as dissertações e teses : Leitura e letramento em espaço não-escolar no contexto da Educação do Campo Conseguimos perceber algumas rotinas ou fatos em comum sobre este ponto, se repetindo em diversos territórios onde se foi feita a pesquisa. Citamos como exemplo os itens “Leitura e interação”, “Leitura individual e silenciosa” cujo desenvolvimento de práticas de leitura se assemelham e se repetem em mais de uma escola investigada.

Construção do objeto

O problema mais geral desta pesquisa surgiu antes mesmo da entrada no Mestrado. Enquanto professora de educação básica de Português de escola inclusiva buscávamos por dinâmicas de leitura com aulas mais dialogadas na medida do possível para maior participação dos alunos adolescentes, o que quase sempre resultava positivamente. Mas como o componente curricular é vasto e o tempo das aulas curto, os diálogos e interações nem sempre se davam com maior liberdade e extensão a todos. Mesmo assim, buscávamos maiores informações acerca do tema leitura fora e dentro da sala de aula. Com intuito de melhor nos capacitar, a temática continuou alvo de nosso interesse no Mestrado FaE/ Uemg, o que nos fez sistematizar referenciais teóricos

já vistos em disciplinas de Letras, além da releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja ênfase recai nos eixos do dialogismo, sóciointeracionismo.

O alvo em estudar leitura veio ao encontro dos estudos acerca da leitura da orientadora Vânia Costa (2010) voltados à área da Educação do Campo. Interessamos por esta temática principalmente por constituir essencial em todos os campos da vida econômico-social. Tanto a leitura quanto o contexto do campo - Educação do Campo[1] - são alvo de políticas públicas e ao serem desenvolvidas com qualidade podem trazer frutos inestimáveis para a sociedade inteira, sendo a leitura um importante instrumento de conhecimento, enriquecimento cultural e o campo território de produção agropecuarista que sustenta a vida urbana. A escola/ Educação do Campo, do mesmo modo tem sido alvo de políticas importantes fundamentadas em princípios educativos democráticos, ecologicamente sustentáveis, que levem em conta a realidade sócio-cultural de seu público campesino, conforme Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002 orientadora das diretrizes operacionais para esta educação:

> Parágrafo único. **A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade**, ancorando-se na **temporalidade e saberes próprios dos estudantes**, na **memória coletiva que sinaliza futuros**, na rede de **ciência e tecnologia disponível** na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à **qualidade social da vida coletiva no país** (BRASIL, 3 de abril de 2002) (grifos nossos)

Evidencia-se neste documento o quanto é necessário pensar nas questões referentes à realidade, aos saberes próprios dos estudantes, a sua memória coletiva. Está bem clara uma meta educativa que reflita a partir do contexto histórico-social dos alunos e, principalmente, de modo a *sinalizar futuros.* Conforme Rosely Caldart (2003), é preciso criar uma disponibilidade e sensibilidade pedagógicas a fim de abrir-se ao movimento social e histórico, ou seja, pensar na identidade da escola do campo é priorizar seus sujeitos-educandos, com olhar em seu passado histórico, presente e futuro, fortalecendo-os "como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito." (CALDART, 2003, p. 66).

Pois, para ela,

> (...) *não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo*, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo,conseguem ter o *jeito*

[1] Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

> *do campo*, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo (CALDART, 2003, p. 66)

A escola do campo, como dito, está estritamente articulada a um projeto político-social de valorização dos povos e cultura campesinos, isto implica numa reflexão acerca das transformações pelas quais eles vêm passando, conforme insiste Arroyo (2004). Assim, a configuração de campo existente hoje exige novas políticas públicas e novas práticas pedagógicas. Apenas ter escola, não basta. É preciso formação humana, reflexividade, criticidade, um projeto político-pedagógico que envolva questões globais e locais, que não se dê isoladamente, que ultrapasse a educação bancária, baseada na dominação e memorização de conteúdos, como mostrado por Paulo Freire (2002). Esta Educação do Campo priorizada nos documentos legais aciona a sensibilização por um projeto de vida futuro e com dignidade, que respeite o meio ambiente, a diversidade cultural e o trabalho sustentável na terra. E a leitura na escola ou na comunidade rural pode contribuir sobremaneira para o desenvolvimento deste projeto, lançando novas perspectivas para os problemas vividos pelos sujeitos do campo.

Esta escola assegurada em Lei vem sendo, no entanto, alvo de crise. O Censo Escolar de 2013 levantou um número considerável de escolas do campo sendo fechadas, o que causou em 2014, a promulgação do decreto 12.960 pelo Governo Federal. Ele altera o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), obrigando prefeitos ou secretários de educação a promover uma consulta pública junto ao conselho municipal de educação – órgão normativo composto por representantes da gestão e da comunidade escolar - antes de fechá-la. Conforme Revista Educação[2], das 70. 816 instituições cadastradas em 2013 em todo Brasil, (dez anos antes era de 103.328), boa parte delas continua com a infraestrutura debilitada, sem internet, biblioteca laboratório, material didático e práticas pedagógicas adequados. Só em 2014 mais de 4 mil escolas fecharam as portas.[3] Diante das condições pouco favoráveis quanto à infraestrutura e permanência da escola do campo, perguntamo-nos como estariam as condições para acesso, promoção e incentivo à leitura. Como entra a leitura no cotidiano da sala de aula da escola do campo e na comunidade rural?

Como sabemos, a leitura é um tema relevante para a formação de todo cidadão, principalmente na sociedade grafocêntrica e burocratizada em que vivemos, em que ler é uma questão profissional, institucional, pessoal e às vezes até de sobrevivência. O governo brasileiro e as universidades se ocupam de tal fenômeno através de encontros entre professores e

---

[2] http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/207/a-voz-do-campo-318118-1.asp

[3] http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.htmldos

estudantes, discussões, cursos, ações de incentivo à leitura ou de produção de material didático, orientações pedagógicas diversas. Algumas destas ações podem se encontrar concretizadas no Cole (Congresso de Leitura do Brasil), Parâmetros Curriculares
Nacionais PCN's - Volume Língua Portuguesa, PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura), PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), PNBE(Programa Nacional Biblioteca na Escola) e tantos outros. E na escola do campo e no espaço da comunidade, tem havido um olhar diferenciado para a leitura mediante seus sujeitos singulares, coletivos e sociais? Que leituras se fazem presentes entre eles, quem as escolhe, podem debater pontos de vista a partir do que é lido?

A leitura, fenômeno instigante e bastante discutido por vários estudiosos que a situam como trabalho ativo de busca e construção dos sentidos, não pode ser considerada um ato neutro, mas engajado, social, interativo, e terá maior ou menor participação; maior ou menor apreciação do leitor, poderá estar ligada a maior ou menor capacidade crítica, conforme as identificações e particularidades de cada leitor, das condições e situações nas quais se realizou a leitura e pelas mediações pelas quais ele foi exposto ao longo da vida (extra e intra) escolar. Na escola do campo a leitura pode estar vinculada a funções e objetivos diversos, que se associem à realidade global e local, apoiados tanto em metas pedagógicas, quanto políticas, crítico-sociais, artísticas, etc. Também pode estar associada a um exercício normativo regulador, cujo intuito é cumprir cronogramas e conteúdos programáticos, sem perspectivas mais aprofundadas. É preciso considerá-la iniciando na compreensão do contexto em que se vive, que se experimenta na vida concreta, como diz Paulo Freire (1989): " leitura de mundo precede a leitura da palavra" (p. 9)

A língua e a leitura foram alvo de análise de vários estudiosos brasileiros, dentre eles, João W. Geraldi (1984) e Angela Kleiman (2004); o primeiro na década de 80 e a segunda mais ao final da década de 90. Eles demonstram que a língua e a leitura, em seu aspecto flexível, interativo, em construção permanente, nem sempre parecem estar contemplados no interior da sala de aula, evidenciando a maneira mecânica de lidar com elas neste espaço. Para Geraldi(1984) e Kleiman (2004) há uma repetição de saberes sem desafios, e quase sempre lêse um texto para escrever ou responder perguntas ou cumprir ordens, ou como pretexto para estudos de normas gramaticais. Este procedimento vem de concepções equivocadas sobre a natureza do texto e da leitura. Tais estudiosos a situam como trabalho ativo de busca e construção dos sentidos, mais do que mera codificação e decifração de sinais gráficos, exige participação, compromisso do leitor que nela inclui seus valores, ideais, negações, ideologias,

numa dinâmica que envolve sujeitos, interações, trocas. Esta é a chamada concepção interacionista da leitura.

A fim de entender como a leitura se concretiza na escola e na comunidade rural do campo,uma pergunta começa ser formulada: o que os estudos e pesquisas realizadas no contexto da educação do campo tem nos revelado acerca da leitura nesse espaço, tanto na escola quanto no espaço da comunidade rural?

Percurso metodológico

Nosso percurso para encontrar o melhor procedimento desta pesquisa sofreu modificações ao longo dos estudos e do contato com o campo empírico. A princípio o interesse era investigar a leitura na disciplina de Língua Portuguesa e as interações ai presentes em uma escola do campo do Vale do Aço, região industrializada com forte presença de plantios de eucalipto, portanto, alvo do agronegócio. Como sabemos, a escola é uma importante instituição da vida em sociedade, funciona como uma instância oficial responsável pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico diante dos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, diante das competências discursivo-linguísticas a fim de possibilitar uma vida autônoma, a plena participação social, o exercício da cidadania.

A pergunta norteadora seria a princípio: Como a interação aparece nas práticas de leitura numa sala de aula do 9º ano de uma escola do campo na região do Vale do Aço, MG? Fomos à escola a ser investigada encontrando com a diretora, professora contratada, observando aulas e notamos, em uma primeira observação, que as aulas seguiam a sequência quase ritualística do livro didático, com leituras em voz alta dos textos presentes e em seguida resolução de tarefas em silêncio por meio da cópia no caderno e posteriormente a correção em voz alta, geralmente por meio da leitura das respostas do livro didático pela professora. Como seria necessário um tempo maior para sair de uma impressão familiar sobre a prática de leitura que se apresentava para construir um estranhamento que permitisse aprofundar na temática, optamos, em função do tempo reduzido do mestrado e das dificuldades de deslocamento para a pesquisa de campo, por uma pesquisa bibliográfica.

Sentimo-nos deslocados entre o campo empírico da escola do Vale do Aço e os trabalhos já realizados indicando uma riqueza de dados. Sentimos motivação para promover um diálogo entre o que já fora produzido acerca da leitura na Educação do Campo entre pesquisadores de diversas regiões do Brasil.

A partir da prioridade de nosso questionamento inquietante, focamos a atenção nas teses e dissertações lidas ao longo do ano letivo do Mestrado, as quais foram selecionadas por títulos com termos como: leitura, letramento, linguagem, escola/ Educação do Campo ou rural. Propomos, então, mudar o problema, mudando também o percurso metodológico. Como visto anteriormente, a pergunta norteadora passou então a ser: O que os estudos e pesquisas realizadas no contexto da Educação do Campo, entre 2007 a 2015, tem nos revelado acerca do ensino e das práticas de leitura?

Com certeza em nosso recorte temporal não traremos todas as pesquisas feitas no Brasil, compreendidas entre os anos de 2007 a 2015, pois no mestrado não há fôlego para tal empreitada. É interessante frisar que a seleção destes trabalhos foi feita pela busca no banco de teses e dissertações da Capes e sua leitura se deu por etapas. As dissertações e teses que iam aparecendo primeiro ao longo das buscas iam sendo lidas etapa por etapa.

Ainda assim, este trabalho é relevante, pois, buscaremos dar coesão a trabalhos isolados já prontos no território brasileiro, formando uma espécie de levantamento, de modo a mostrar dados essenciais que apontam algumas orientações teóricas e metodológicas no quadro acadêmico e estratégias, ações, contradições/ lacunas teórico-metodológicas, na relação com a leitura na escola do campo ou na comunidade. Esta perspectiva que permitirá uma visão mais ampla da problemática aqui tratada poderá fornecer elementos para a gestão de políticas públicas no contexto da Educação do Campo no que concerne ao trabalho com a leitura e à formação do professor para trabalho com a mesma.

Ao todo foram selecionados 13 trabalhos acadêmicos: 9 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. O período compreendido entre 2007 a 2015 é interessante por nos possibilitar uma visão do que vem sendo produzido nos últimos 8 anos, até mesmo porque não existem muitos trabalhos na área da Educação do Campo, leitura e letramento antes deste período. As pesquisas nesta área provavelmente se avolumaram após a promulgação das Orientações Curriculares para Educação do Campo pelo Governo Federal em 2002, o desenvolvimento de projetos no interior do PRONERA/INCRA/MDA, a partir de 1998, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) em 2004[4] o que possibilitou universidades se envolverem com maior ênfase em tal política pública. Nosso recorte temporal também se justifica por estar dentro de reivindicações do I

[4] SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) a partir de 2011. Com o Governo ilegítimo de Michel Temer, o Ministro da Educação, Mendonça Filho exonerou 31 assessores técnicos, sendo 23 ligados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e oito, à Secretaria Executiva da pasta. A lista de servidores desligados foi publicada na edição do *Diário Oficial da União* do dia 02 de junho de 2016, provocando um desmonte na SECADI.

Encontro de Pesquisadores da Educação do Campo realizado em Brasília em 2005, em que se estabelecem pautas de pesquisa, como: “infância, linguagem e cultura” (FELIPE, 2009, p. 25) Assim, reuniremos alguns trabalhos que se dedicaram de alguma forma a tais temas.

Nossa abordagem metodológica contempla a perspectiva qualitativa, utilizando de dados quantitativos para aprimorar ou complementar dados. É natural adotarmos a pesquisa qualitativa, pois a maioria das dissertações e teses lidam com usos, tipos, dinâmicas, valores, sentidos e significados da leitura entre indivíduos do campo, questões essencialmente subjetivas e particulares, não podendo ser reduzidas à ferramenta quantitativa. A perspectiva quantitativa irá mostrar alguns dados mais precisos quanto às abordagens metodológicas mais utilizadas e comparação entre quantidade do termo leitura e do termo letramento entre as dissertações e teses. Nossos principais eixos de análise contemplam os seguintes pontos: Perguntas de investigação; Referencial empírico; Referencial teórico; Estratégias metodológicas; Objetivos; Principais análises e observações. Estes são os eixos fundantes e que se exibem em todos os trabalhos acadêmicos.

É preciso citar que nem todas as pesquisas aqui descritas assumem ‘leitura’ como tema específico e central, no entanto interligada ao ensino-aprendizagem da linguagem, dentre os temas dos trabalhos temos: escrita, norma-padrão, letramento, literatura, identidade, cultura, práticas pedagógicas. No entanto, a leitura está presente em todas elas, de modo mais ou menos aprofundado e detalhado. É sobre tal apreciação quanto ao tema leitura a partir do olhar dos pesquisadores que daremos atenção.

Visamos integrar nossa investigação numa perspectiva crítico-reflexiva ao abrir caminhos para entender avanços, conflitos do processo de construção do conhecimento, lacunas, conforme Soares & Maciel (2000). Não colocando um ponto final, pelo contrário, tentando instigar as múltiplas vozes acadêmicas que estudam a linguagem, a leitura na escola do campo num um diálogo aberto. Nossa investigação se orienta com algumas reflexões da pesquisadora Magda Soares (2000) a respeito do estudo de levantamento de teses e dissertações, como por exemplo, o fato de que elas não devem ter um término, mas sim, figurar como permanentes a fim não só de divulgar experiências num formato compactado, como analisá-las, enfatizá-las, trazê-las à tona, como se tecer um fio analítico trouxesse-nos uma visão um pouco mais global, coesa, deste conjunto cuja roupagem nos lembra a harmonia de um mosaico.

Adentraremos as dissertações e teses com cuidado ético, com respeito às suas visões e cuidado ao transpô-las não lhes mudando o sentido, e sim tentando dialogar com elas. Para

encontrar as teses/ dissertações fizemos uma busca pelo Portal da Capes "Bancos de teses e dissertações" com as entradas:

*Leitura, assentamento, Educação do Campo

FELIPE, Eliane da Silva. *Entre campo e cidade: infâncias e leituras entrecruzadas - um estudo no assentamento Palmares II*. 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2009

COSTA, Vânia Aparecida. *Práticas de leitura em uma sala de aula de uma Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção*. 2010. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. FAE. Belo Horizonte, 2010

CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira. *Práticas de leitura de homens e mulheres do campo: um estudo exploratório no assentamento Paulo Freire – Bahia*. 315f. 2008 (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. FAE. Belo Horizonte.2008

* Práticas de leitura, escrita e Educação do Campo

MASCARENHAS, Thays Macedo. *As práticas de leitura e escrita em uma escola do campo: uma experiência da Fazenda Escoval.* 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) Universidade do Estado da Bahia. Alagoinhas, BA, 2011

*Leitura, educação rural, jovens:

SILVA, Giane M. *Concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos do meio rural*. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) . Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG

*Letramento e escola do campo e escola rural:

SILVA, Maria da Guia Taveiro. *Letramento e linguagem em escola rural no Maranhão*. 2012. 246 f. Tese. (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2012

NETO, Francisco de Assis.*O direito de aprender literatura: estudos sobre o letramento literário envolvendo uma escola de assentamento rural no norte do Tocantins*. 2012. 214 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Ensino de Língua e Literatura) Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, TO, 2012

*Prática de letramento, identidade, escola multisseriada:

OLIVEIRA, Raimunda Santos Moreira de. *Identidades e prática de letramento em uma escola multisseriada do campo.* 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2015

*Identidade, prática de letramento, alunos ribeiros, ribeirinha:

FERREIRA, José Maria Damasceno. *ENTRE O RIO E A PONTE: letras e identidades às margens do rio Acará, na Amazônia paraense*. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagem e Cultura) Universidade da Amazônia. Belém, PA, 2012

* Linguagem, cultura e campo

PERINI, Luciene. *A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar: um estudo sobre a cultura e o campesinato na escola básica*. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES

QUEIROZ, Solange Palhano de. *Práticas de leitura da biblioteca de uma escola do campo: possibilidades, limites e contradições*. 2015. 121 f. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Dissertação (Mestrado em Letras), Guarapuava, PR, 2015

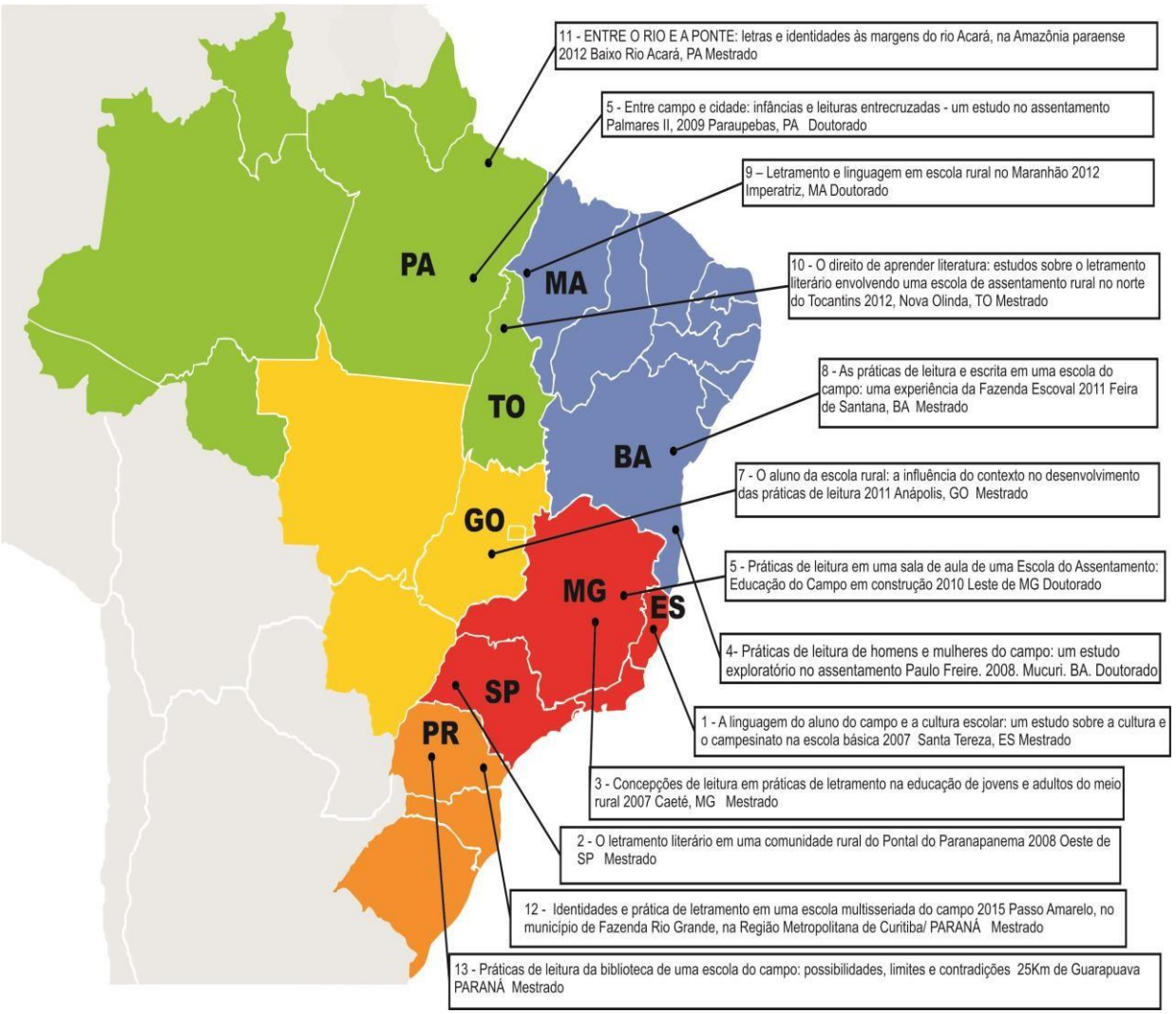
*letramento literário, assentamento rural

ANDRADE, Juliana Carli Moreira de. *O letramento literário em uma comunidade rural do Pontal do Paranapanema 2008*. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Literários). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, SP

*práticas de leitura, escola rural

ROCHA, Idelvone Fátima dos Santos da.*O aluno da escola rural: a influência do contexto no desenvolvimento das práticas de leitura.* 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás Mestrado. Goiânia, GO, 2011

Pesquisas e seus respectivos *locus* (estados) de produção da pesquisa de campo



Descrição da localização das pesquisas	Número de pesquisas
Pesquisas em escolas de comunidades rurais localizadas em distritos:	7
Pesquisas em escolas de assentamentos rurais	5
Pesquisas em escolas urbanas com clientela constituída por alunos do campo	1
Pesquisas em comunidade de assentamento rural:	1

As pesquisas realizadas em escolas de comunidades rurais se tratam daquelas cujo espaço da comunidade rural não foi conquistado via lutas do MST ou outro movimento popular, são comunidades conhecidas muitas vezes como distritos, ou seja, um território que participa de uma unidade administrativa localizada em espaço urbano mais distante. As escolas de assentamentos se tratam daquelas conquistadas via movimento popular do MST e sua luta em prol de uma educação de qualidade, com base na sustentabilidade, no respeito à diversidade, que sinalize futuros.

Como se vê, as pesquisas em comunidades rurais, 7 no total, superam os outros territórios. As pesquisas em escolas de assentamento rural são no total de 5, por sua vez, a pesquisa feita em escolas urbanas com clientela de alunos do campo é apenas uma. A pesquisa feita na comunidade de assentamento rural, sem envolver escola também é apenas uma.

Desta forma, podemos afirmar que a maior parte das pesquisas nos permite compreender as práticas de leitura de comunidades rurais e de assentamentos de reforma agrária. Importante destacar que a maior parte das comunidades rurais já estão inseridas na luta pelo direito à Educação do Campo como política pública.

Capítulo 1- O que dizem as dissertações e teses acerca da leitura e do letramento

Neste capítulo apresentamos algumas noções breves acerca de temas importantes que constituem matéria de discussão nas teses e dissertações lidas. Iniciamos com a apresentação de um novo paradigma educacional, que é o da Educação do Campo, com seu ideal transformador, preocupado com as singularidades do homem campesino. Em seguida fazemos uma relação entre o termo leitura e letramento, mostramos que aparecem como praticamente termos sinônimos nos trabalhos lidos. Os termos letramento e leitura também são detalhados, procuramos explicá-los conforme os referenciais que aparecem nas dissertações e teses lidas.

1.1 Educação do Campo como novo paradigma de formação humana

Os princípios da Educação do Campo têm origem, dentre outras referências, na perspectiva de Paulo Freire, com a educação popular, a qual valoriza o diálogo, a conscientização crítica do homem de ser e estar no mundo em constantes trocas sociais. Contrário aos métodos tradicionais de ensino que privilegiam um ensino bancário e conteudista, Paulo Freire (2002) defende uma pedagogia que parta das experiências e dos saberes do próprio educando, de sua ação-reflexão sobre si e o contexto em que vive. O cumprimento deste ideal garantiria um ensino reflexivo e participativo, de modo que os sujeitos educandos pudessem, na proporção de sua criticidade, se sentir capazes de intervir na realidade e transformá-la.

Com a Educação do Campo, o rural já não se configura como oposto ao urbano, mas forma com ele o conjunto espacial de trocas econômicas, culturais, sociais diversas. A escola que pretende se apoiar no princípio da Educação do Campo precisa ter claros seus horizontes, de modo que

> parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser homem, mulher, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e se formar como humanos. . (ARROYO *et al*, 2004, p. 14-15)

Desse modo, para haver verdadeiramente uma escola do campo, é preciso engajamento no processo de formação humana em que se priorize os valores e a cultura do homem do campo. Os povos do campo se destacam por sua pluralidade, ao mesmo tempo em que se engajam numa luta comum: o direito à terra, ao reconhecimento de seus valores e culturas:

> O campo tem 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. (ARROYO, *et al*, 2004, p.153).

Rosely Caldart(2003) ao debater acerca da escola e da Educação do Campo desvela que só foi possível a criação de uma proposta pedagógica coerente com os valores e realidade do

campesino porque uma intensa movimentação dos Sem Terra demandou por uma educação enquanto direito prioritário aos povos do campo, exigindo reformulação e ajustamento da mesma: “é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário.” (CALDART, 2003, pág. 63)

As lutas de movimentos sociais e sindicais, os ideais populares de Paulo Freire,puderam ser concretizados na concepção de Educação do Campo, como já dito acima, e assegurados em lei, conforme a Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002 que orienta as diretrizes operacionais para esta educação:

> Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na **temporalidade e saberes próprios dos estudantes**, na **memória coletiva que sinaliza futuros**, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à **qualidade social da vida coletiva no país** (BRASIL, 3 de abril de 2002) (grifos nossos)

Evidencia-se neste documento o quanto é necessário pensar nas questões referentes à realidade, aos saberes próprios dos estudantes, a sua memória coletiva. Está bem clara uma meta educativa que reflita a partir do contexto histórico-social dos alunos e da família camponesa que trabalha (no) o campo e, principalmente, de modo a *sinalizar futuros.* Ora, o que significa isto? Este parágrafo da Resolução está atentando para o papel da educação, da escola, dos educadores, do Estado, em criar ou estimular oportunidades de diálogos para a qualidade social de vida, garantindo a dignidade de vida no campo.

Voltando às Orientações de 3 de abril de 2002 , *Sinalizar futuros* é pensar no trabalho, na saúde, no lazer, na moradia, no transporte destes cidadãos, principalmente, no campo. Como construir e *sinalizar futuros* se não se começar agora? Como *sinalizar futuros* sem partir da realidade e dos problemas do homem do campo e discutir com ele formas de solução? Outra questão: de quais maneiras a escola pode contribuir para sinalizar este futuro com a atual precariedade de formação, salário de professores e infraestrutura? São questionamentos que terão forças se elaborados no seio da coletividade, com ela problematizados pelos e entre os agentes da escola: professores, diretores, alunos e comunidade.

A Educação do Campo buscada pelos movimentos sociais e Orientação das diretrizes Curriculares não se refere ao campo do latifúndio, da grande extensão agropastoril e agroindustrial que esvazia a terra de pessoas, mas o espaço social de vida, diversidade, identidade e cultura próprios das pessoas que vivem lá, incentivando suas trocas, refletindo suas necessidades e práticas cotidianas, e não reproduzindo os valores do mundo urbano. Muitas vezes, as escolas situadas no meio rural não conhecem sequer as Diretrizes Operacionais promulgadas em 2002 ou não levam em conta a cultura e conhecimentos de experiências singulares dos alunos do campo, desvalorizando suas práticas e seu mundo cotidiano, silenciando-os e retirando-lhe o orgulho de ser camponês, como vimos em algumas dissertações lidas, como a de Mascarenhas (2011)“As práticas de leitura e escrita em uma escola do campo:

uma experiência da Fazenda Escoval" em que as vozes e cultura dos alunos são silenciadas a fim de serem corrigidas conforme a tradição escolar.

Como visto nas teses e dissertações, nem sempre o Paradigma da Educação do Campo é considerado pelas escolas investigadas, predominando lá as mesmas diretrizes do currículo urbano, o que direcionou o olhar dos pesquisadores a não considerá-la com embasamento para discussão dos dados empíricos. Pode-se dizer que os pesquisadores citam a Educação do Campo e sua importância, mas em algumas escolas investigadas não é possível encontrar o seu desenvolvimento, como no caso da dissertação "As práticas de leitura e escrita em uma escola do campo: uma experiência da Fazenda Escoval", de Thays Macedo Mascarenhas.

Outro exemplo é Giane Silva (2008), em "Concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos do meio rural", em que o material utilizado especificamente para alunos da EJA de grandes centros urbanos, é rejeitado pelas docentes do meio rural que utilizam textos curtos ou "extraídos de cartilhas destinadas às crianças do ensino regular." (p. 165) O material da EJA usado pelas professoras não é adequado ao público das comunidades rurais, mas algumas de suas propostas poderiam ser reavaliadas e adaptadas a tal público, o que não é feito.

Francisco de Assis Neto (2012) nos diz que a relação com o literário na escola do assentamento investigado é feita com algumas barreiras, como falta de acesso aos livros literários e barreiras ideológicas, como a crença de que a Educação precisa estar voltada para o sucesso financeiro/profissional. "Há, dessa forma, a prevalência de uma ideologia urbanocêntrica que aponta os modos como os sujeitos devem entender a formação escolar, como meio para a fuga do espaço original, o assentamento, que, na situação atual, se torna lugar disfórico, provisório." (NETO, 2012, p. 190)

1.2 Letramento e leitura: olhares que se cruzam

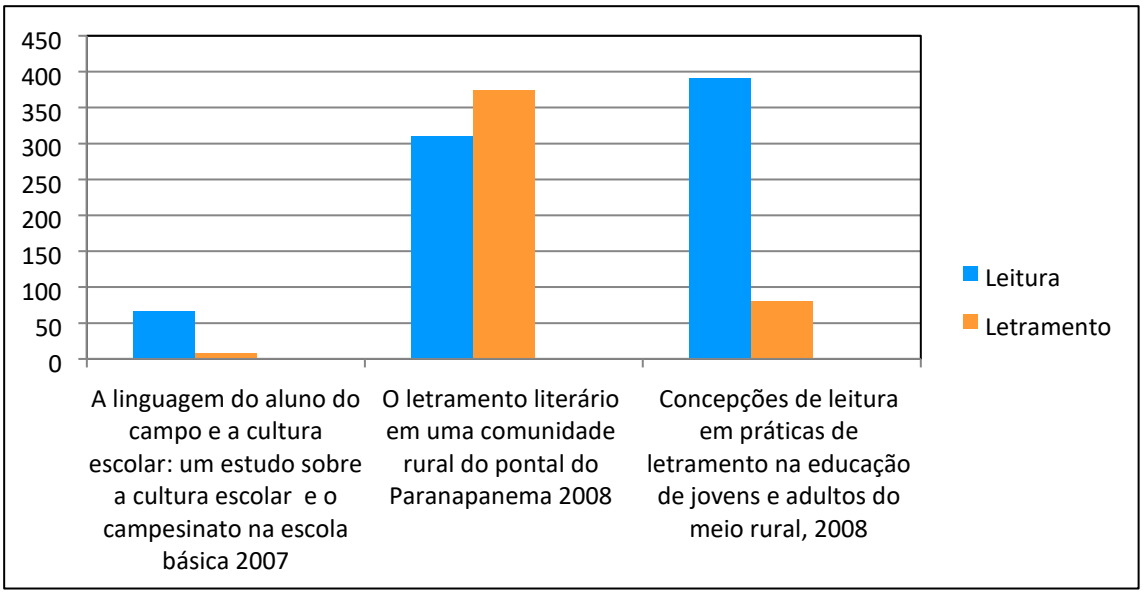
Letramento, letramento autônomo, ideológico, letramento literário, leitura, modos de ler, prática de leitura, prática de letramento, evento de letramento, orientação de letramento, letramentos semióticos, multiletramentos, habilidades de leitura, são termos recorrentes nas dissertações e teses lidas que ora se distinguem, ora se fundem na tentativa de acercar o objeto empírico ou teórico da pesquisa. Tais categorizações nos lembram o que Costa (2010) considera como "problemas intrínsecos a dificuldade de traçar limites entre uma categoria e outra e a dificuldade de classificar atividades que representam espaço de interseção entre várias categorias." (COSTA, 2010, p. 38)

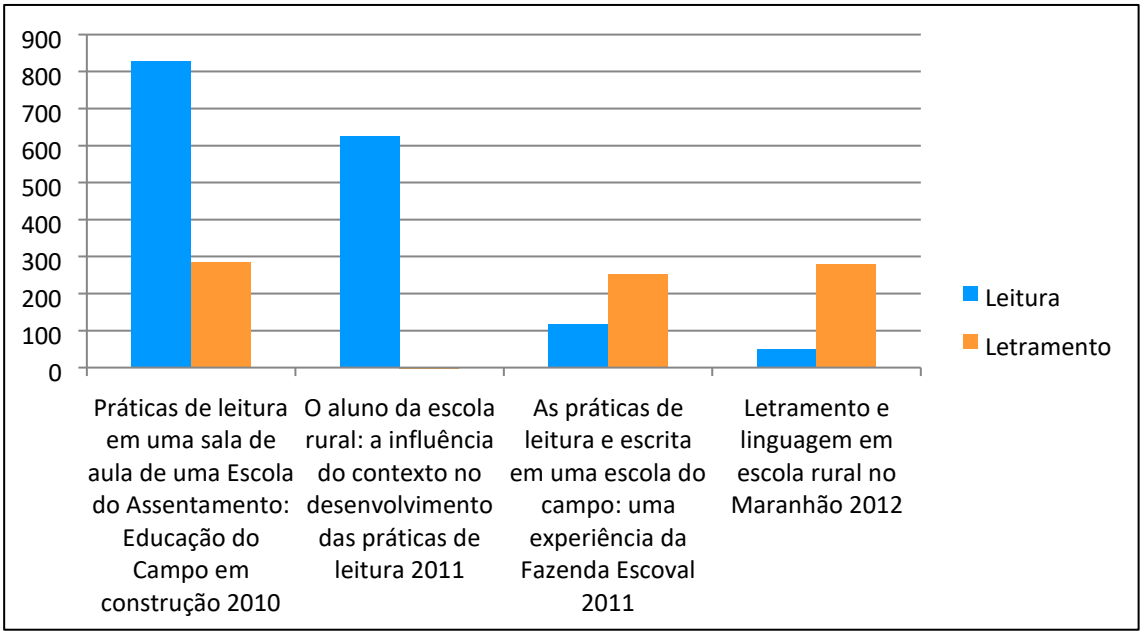
Muitas vezes nas teses e dissertações lidas o conceito de letramento adquire uma clara explicitação como usos e comportamentos quanto ao ler e escrever, aquilo que o indivíduo faz com seus saberes letrados no meio social seja na escola, em casa, na igreja, a estar envolvido com instâncias ou jogos de poder/ imposição de visão cultural e ideológica. Para compreender o letramento, é preciso relacionar atividades de leitura/ escrita às funções exercidas na vida social. Letramento pode ser visto como saber usar adequadamente a leitura, escrita e oralidade no meio social. Muitas vezes ser letrado, na perspectiva escolar se liga à capacidade de responder às questões textuais e exercícios dos livros didáticos, o aluno não se adéqua a estas capacidades, às vezes pode ser considerado não-letrado pela escola.É preciso lembrar que muitas vezes a escola incorre numa perspectiva de letramento autônomo, como se apenas bastasse o ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares para promoção do letramento, esquecendo-se de aspectos comunicacionais, da experiência ou da leitura de mundo advindos do aluno.

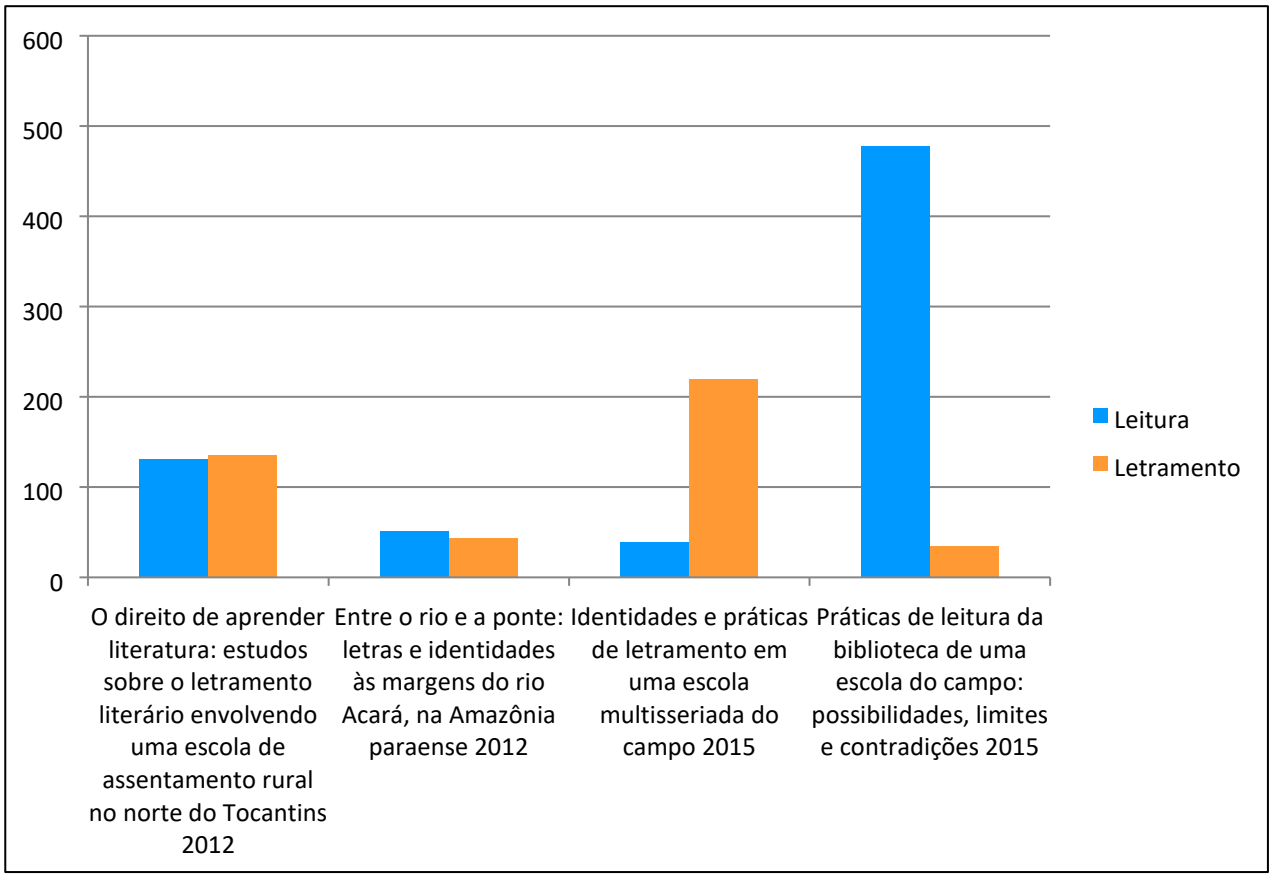
Já a leitura trabalhada tanto como leitura da palavra escrita, quanto leitura de mundo,é bastante recorrente na visão de Paulo Freire "a leitura de mundo vem antes da leitura da palavra", para se transformar num trabalho de decodificação da palavra escrita, sua compreensão e diálogo entre texto – leitor; uma interação contexto/ valores/ opiniões do autor juntamente com o do leitor.

Ora há predominância do termo letramento ora leitura os quais parecem convergir para funções e finalidades que giram em torno da interação com o texto escrito que é o alvo de quase todas as pesquisas analisadas ou do espaço do campo. É preciso destacar que a bibliografia e os conceitos selecionados pelos pesquisadores tendem a critérios do pesquisador, de seu orientador, de uma linha de pesquisa, dos objetivos a que se busca atingir, etc, trazendo estes múltiplos termos cuja natureza se assemelha, se mescla, o que não significa que sejam fáceis de apreender e distinguir; na verdade, as diversificações demonstram o quanto é escorregadio e "líquido" lidar com a relação linguagem, homem e sociedade. 'Líquido' no sentido de que a cada momento histórico o homem muda e com ele suas necessidades e experiências, ao escolher ou 'ser escolhido' por conceitos complexos e contemporâneos certamente é porque poderá colher fruto se refletir, retirar-lhes o potencial de crítica, de credibilidade e assim correr riscos, enfrentar posturas.

Abaixo, segue um gráfico que apresenta o número de vezes que os termos leitura e letramento aparecem em cada trabalho acadêmico. Dos 13 trabalhos, 7 deles utilizam o termo leitura mais vezes; 5 dos trabalhos utilizam o termo letramento.


450
400
350
300
250
200
150
100
50
0
A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar: um estudo sobre a cultura escolar e o campesinato na escola básica 2007
O letramento literário em uma comunidade rural do pontal do Paranapanema 2008
Concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos do meio rural, 2008
Leitura
Letramento


900
800
700
600
500
400
300
200
100
0
Práticas de leitura em uma sala de aula de uma Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção 2010
O aluno da escola rural: a influência do contexto no desenvolvimento das práticas de leitura 2011
As práticas de leitura e escrita em uma escola do campo: uma experiência da Fazenda Escoval 2011
Letramento e linguagem em escola rural no Maranhão 2012
Leitura
Letramento



Como se vê nos gráficos, os termos leitura e letramento são citados de modo variado nas dissertações/ teses, quase sempre predominando um sobre o outro. Isto nos faz refletir que parece haver uma relação de simetria entre os conceitos. Ou ainda que os estudos sobre leitura passam a compreendê-la como constitutivas das práticas letramento, pois passam a concebê-la em seus usos e funções, situadas socialmente, no espaço e no tempo, condicionadas pelas relações de poder.

1.3 Letramento: algumas noções

As palavras alfabetização, leitura, escrita e produção de texto eram as principais para explicar a relação da sociedade com a escrita, conforme Marildes Marinho (2007). A partir da década de 80, o termo inglês *letramento* foi introduzido no Brasil por Mary Kato (1986) no livro 'No mundo da escrita', e relacionado à capacidade individual do sujeito perante a palavra escrita, a fim de servir-se desta para questões comunicacionais, de seu interesse. De modo geral, o termo surge no Brasil relacionado a um fenômeno sócio-cultural como os modos e condições com que a sociedade brasileira lida com a escrita, atravessando questões que vão além das habilidades de leitura, escrita ou produção de texto. O conceito de letramento vai ao encontro

de referenciais que dão conta de "competências e habilidades lingüísticas, discursivas, disposições e conhecimentos sócio-culturais que são condicionados por determinados fatores sociais, políticos e culturais." (MARINHO, 2007, p. 3-4) Portanto, o letramento vai além do ler e escrever, para adentrar as funções e objetivos com que os indivíduos lidam com a leitura e a escrita no meio social, além da fala nos mais diversos setores da vida. Esta perspectiva pertence aos estudos identificados como "*New literacy Studies*" ou Novos Estudos sobre Letramento e buscam entender o fenômeno da leitura e escrita num diálogo entre conceitos sociológicos, antropológicos e linguísticos. O grupo contrapõe-se à ideia das consequências individuais da escrita ou seu desempenho em níveis ou domínios. Seu principal representante Brian Street defende que as práticas de letramento são variáveis de contexto para contexto, com diferentes condições e efeitos. Para se fazer um estudo do letramento em certo contexto é preciso focar nas funções que as atividades de leitura/escrita desempenham no meio social. A pesquisa de Heath (1983) realiza um estudo etnográfico de quase uma década, cunhando o termo evento de letramento, o qual designa uma situação de interação mediada por texto escrito, enquanto práticas de letramento estabelecem a relação de tais eventos com uma dimensão cultural e social mais ampla.

Entendemos a partir de Brian Street (2014) que o letramento e sua investigação pode se dar em forma de etnografia, de estudar modos de ler, interpretar e lidar com a escrita/ oralidade, com o impresso. Porém, como ele mesmo diz, "muitos relatos antropolíticos antigos (...) parecem ser premissas teóricas falhas" e por si só ela "não é uma solução mágica para o 'problema' de investigar o letramento: sem clareza teórica a investigação empírica apenas reproduzirá nossos próprios preconceitos" (STREET, 2014, p. 66)

Outros dois estudiosos brasileiros, não concordam muito com a entrada do termo letramento no campo de estudos educativos e acadêmicos. Consideram um exagero o uso excessivo do termo. Na visão de João W. Geraldi (2014) e Ezequiel Silva (2014), o conceito de letramento é visto como uma "gaseificação" (GERALDI, 2014 p. 105) ou "salada" (SILVA, E., 2014, p. 7), representando um instrumento que serve para tudo. O primeiro critica o exagero de pesquisadores com o termo ao dizer, por exemplo, que numa missa há uma "sucessão de 'eventos de letramento'" (p. 106) por lidarem com o texto escrito, deixando-se de lado a fé dos indivíduos ali presentes, suas relações com a dimensão divina e a cultura do povo brasileiro que é genuinamente voltada às questões da fé cristã, festas, cultos que ocorrem pelo país inteiro, unificando-o como uma Nação. O segundo mostra que o excesso do termo – recebido este de braços abertos pela comunidade acadêmica - pode levar a confusões, como a crença de que

letramento pudesse se desgarrar de alfabetização, “dando a parecer que a pessoa letrada não precisava ser alfabetizada” (SILVA, E., 2014, p. 6), gerandose expressões como ‘analfabeto-letrado’ ou ainda pior ‘letrado-analfabeto’. Leitura e alfabetização parecem ter ficado em segundo plano, como se fossem nos dias atuais ‘fora de moda’, obsoletas. Na verdade, consideramos que não podemos de modo algum deixar-nos ser ‘engolidos’ pela atratividade do termo tão apreciado e sim destrinchar suas especificidades, ponderá-las, contextualizar teorias britânicas, construídas a partir de observações no Irã, por exemplo, como as mostradas por Street, com as realidade (s) sócio-cultural (is) brasileira (s).

Discutindo de modo mais geral sob a ótica brasileira de Magda Soares (2002), letramento, termo ainda não plenamente compreendido conforme ela e sim enfatizado de formas diferenciadas em vários teóricos, pode ser entendido como:

> *(...) estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação os *eventos de letramento*, tal como definidos por (Heath, 1982, p. 93, apud SOARES, 2002, p. 145)

> *(...) o estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. (SOARES, 2002, p. 145)

O letramento quando é dominado por um grupo de pessoas ou indivíduo, ou seja, com amplas habilidades de leitura, escrita, capacidade de argumentar, que envolve também capacidades políticas, emotivas, cognitivas, linguísticas, discursivas, culturais, etc, faz manter entre os “outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada” (SOARES, 2002, p.146) O estado de letramento vai além do (saber) ler e escrever em meio a variadas práticas e tipos sociais de leitura e escrita que vão desde *blogs, sites* da internet a diversos gêneros textuais e situações interativas no meio social. Magda Soares (2002) estuda a fundo a temática do letramento e mostra que o mesmo desenvolveu-se e desenvolve-se de modo diferenciado entre países como França, USA e Brasil. Isto de fato ocorre, pois são países diferentes em sua constituição histórico-social. Magda Soares (2004) vê uma certa confusão e fusão entre letramento e alfabetização; “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam,se superpõem, freqüentemente se confundem.” (SOARES, 2004, p. 7) enquanto também conseguimos ver o mesmo com relação a leitura e letramento. Ela diz que acaba ocorrendo um apagamento da alfabetização por causa do

excessivo desabrochar do letramento; e nós, um certo apagamento da leitura, visto que as práticas de leitura são denominadas práticas de letramento em certas dissertações e teses.

Trazer tais termos e conceitos ao Brasil implica uma aproximação mais cuidadosa do campo empírico para se fazer pesquisa qualitativa com pessoas; é preciso extrair dos sujeitos pesquisados significados/ posturas/ opiniões interligadas ao problema e objetivos de pesquisa, tarefa sempre trabalhosa, exigente. Muitas questões nos surgem a respeito disto, como as principais delas: O que representa o letramento para o Brasil? Para os brasileiros e para o governo? E para os camponeses, crianças, jovens e adultos? Para latifundiários e pequenos sitiantes? Qual letramento o governo, a escola visa conquistar e qual está de fato se construindo? Ser letrado para intervir politicamente ou viver afastado de problemas políticos? Como tais características podem surgir nos indivíduos para beneficiá-los para uma vida mais justa sócio-econômica? Lembrando que letramento varia conforme meios sociais, assuntos, intenções. Tudo isto gira em torno do alvo letramento e são questões importantes para pesquisas, políticas públicas e práticas pedagógicas.

Letramento por sua vez, em Brian Street (2014), traz uma visão ampla e bastante complexa nos alertando que o letramento pode ocorrer nas "convenções orais" das pessoas que as absorvem e as transformam ao invés de simplesmente se apoderarem de um letramento particular e "imitar aquilo que foi trazido" (STREET, 2014, p. 37). Os indivíduos têm capacidades críticas, mesmo assim, expressam dificuldades de ser letrado entre as múltiplas esferas sociais (STREET, 2014, p. 41) Isto é importante porque inclui a oralidade no rol do letramento e não só a leitura da palavra escrita. Uma importante ênfase sobre o letramento é que em si mesmo não é capaz de "promover o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso" (STREET, 2014, p. 41) o que não impede de se investir em políticas, programas estratégicos educativos de alfabetização/ letramento que promovam a gama de práticas letradas no meio social, ampliando a visão crítica dos indivíduos escolares, principalmente. Para que isto se dê, é preciso que

> planejadores de políticas públicas e que os discursos públicos sobre letramento levam em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e especifico ao contexto dos diferentes letramentos. (STREET, 2014, p. 41)

Brian Street (2014) também nos chama atenção para a teoria da 'grande divisão' que diferencia e distancia letrados de iletrados, como se os primeiros raciocinassem com lógicas, abstrações, mentalidades superiores aos segundos. Muitas vezes, acreditou-se que os iletrados

fossem destituídos destas habilidades fundamentais de inteligência, sendo “mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política”. (STREET, 2014, p. 38) Se assim fosse, o Brasil, país de muitos ‘analfabetos’ não refletiria a própria realidade desigual na qual convive e sequer criticaria tantas situações político-econômico-sociais desajustadas ao bem comum, como ocorre em nosso cotidiano.

Algumas teses apontam tais questões criticando, por exemplo, o letramento autônomo, já citado por Street, centrado no próprio universo escolar e no próprio texto, e não na realidade da vida social brasileira. O letramento não promove o progresso, a riqueza coletiva e sustentável e sim um conjunto de medidas políticas de um governo forte baseadas na justiça dos direitos, honestidade e trabalho dignos, juntamente com a força política de argumentação de um povo para seu próprio bem viver coletivo.

Ainda sobre letramento, Clecio Bunzen (2014) na apresentação da obra Letramentos Sociais de Brian Street (2014) faz uma crítica ao nos mostrar que há um esforço maior de pesquisas ou de práticas pedagógicas escolares preocupadas mais em “avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos, com raras preocupações sobre como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais” (BUNZEN, 2014, p. 9). Portanto, a escola ao voltar seu olhar para contexto extra-escolar, realidades, mazelas e belezas da vida sócio-brasileira, acaba por fazer surgir aquilo que Street chama da
‘modelo ideológico’ de letramento, ou seja, o letramento ocorrido no meio social real, entre discursos social e historicamente objetivados, complexos. Isto nos lembra Mikhail Bakhtin, para quem, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos; é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2003, p. 265)

Em nossa análise, verificamos algumas concepções de letramento presentes nas dissertações e teses que se ligam a visões tanto de Magda Soares (2003) com sua perspectiva voltada ao letramento no âmbito escolar, preocupada com habilidades de leitura e escrita a serem desenvolvidas nesta agência educativa, quanto de Brian Street (2014), com seu olhar focado em pesquisas etnográficas em comunidades do Irã ou África, em que constata a diversidade de letramentos presentes em diversos contextos sociais evidenciando que o letramento varia de contexto a contexto, entre sujeitos, objetivos, textos e interações realizadas e o letramento escolar é um deles, com especificidades, particularidades situadas entre projeto de educação pretendido pelo Estado, com certos padrões de homogeneidade presente na cultura

escolar (com provas, níveis de habilidade, etc) e a cultura e experiências dos sujeitos do campo, em sua diversidade.

1.4 Leitura com perspectivas interacionais e responsivas

Tomemos o tema leitura, base de nossa pesquisa, derivada de preocupações de Costa (2010) com seu adentramento na área da Educação do Campo desde década de 90, tendo um permanente olhar para tão importante assunto. Leitura e interação em sala de aula implicam interesses, frustrações, paixões ou indiferenças, planejamentos e ordens, silêncios e transgressões, nas relações professor-alunos, mediadas pela materialidade do texto escrito. Compreender a dimensão de tais práticas na escola do campo passando por teses e dissertações permitirá discutir avanços, contradições, possibilidades, desafios à Educação do Campo, que, conforme COSTA (2010) está "em construção".

Nosso olhar a princípio e principalmente se curvou à linha teórica de leitura de bases interacionais/ interativas estudadas no curso de Letras ou de Formação Continuada, advindas do teórico russo M. Bakhtin. Nossa discussão acerca do conceito de Interação provém de seus estudos, importante pensador da Era da Revolução Russa, amplamente relido, citado e investigado por pesquisadores das Ciências Sociais e Humanas. Esta perspectiva teórica encontra-se presente em algumas dissertações como, por exemplo, a de Luciene Perine (2007) "A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar: um estudo sobre a cultura e o campesinato escola básica"; Idelvone Fátima dos Santos da Rocha (2011) "O aluno da escola rural: a influência do contexto no desenvolvimento das práticas de leitura" e Solange Palhano de Queiroz (2015)"Práticas de leitura da biblioteca de uma escola do campo: possibilidades, limites e contradições" e Vânia Costa "Práticas de leitura em uma sala de aula de escola de assentamento: Educação do Campo em construção".Ao lado do filósofo Bakhtin estão brasileiros como João W. Geraldi, Ezequiel Silva e (1984) Paulo Freire (1989), com tendências à sua corrente interacionista por sua gama de aspectos provenientes do mundo concreto e social interligados à linguagem.

A linguagem, produzida pelos homens, existe para eles e suas trocas no mundo, o que funciona como enunciação, ou seja, a língua se estabelece num contexto determinado, com interlocutores em carne e osso ou em seu papel social cujo envolvimento pelo processo interativo, os faz compartilhar harmoniosa e/ ou contraditoriamente conhecimentos, condutas sociais, crenças, culturas. No instante da leitura, portanto, a interação é imanente. Autor - leitor, suas histórias, seus referenciais, crenças, experiências se encontram mediadas pela concretude do texto. Não há leitura no vazio, no isolamento, na neutralidade, sem supor autor/ leitor (s) e

sua história, contexto, espaços culturais, objetivos, ideologias. Muito menos se pode afirmar que todos lêem e entendem o texto da mesma forma ou que o texto apenas pode ser lido de única maneira, pois o autor não é dono exclusivo do processo de leitura de seus leitores, os quais "(re) constroem os textos, na sua leitura, atribuindo-lhe sua significação", fenômeno este que propicia o surgimento de leituras possíveis e leituras maduras. O princípio interacionista conclama a entender a linguagem e leitura em ação, viva, latente, entre indivíduos que batem e rebatem num jogo de ouvir e ser ouvido, falam e dão a palavra, concordam, discordam, apreciam, ponderam. Para Geraldi (1984) os sujeitos são ativos na produção da linguagem, realizam trabalho constante, de modo a agir/ atuar sobre o outro, sobre o mundo.

No entanto, na sala de aula, o olhar de Geraldi (1984) para esta realidade, é que a organização seja estática e os papéis sociais quase engessados de aluno (deve aprender) – professor (detentor o saber), a interlocução que se pretende pela leitura tende a ser falseada, artificial, conforme Geraldi (1984). Ao contrário do que ocorre no meio social, em que o eu e o tu se alternam ou refazem suas expectativas/ objetivos e se distribuem no jogo da linguagem como ouvinte-falante com sua diversidade cultural, saberes, experiências, na sala de aula, eu e tu se anulam pela única posição que exercem. É como se o professor sempre estivesse em posição de mando e de detenção do conhecimento. Porém é preciso refletir que esta concepção de Geraldi foi feita nos anos 80, certamente tendo-se mudado a prática pedagógica em sala de aula de lá para cá. Além disto, nas relações sociais verificam-se pressões e discordâncias às falas e posições entre os sujeitos. A dinâmica da linguagem fora da sala de aula não é idealizada, nem se desenvolve sem contradições.

Ainda segundo a visão de Geraldi (1984), a prática da leitura neste meio também é artificializada, segundo ele, sendo acompanhada de exercícios de interpretação textual, considerados de "simular leituras" (ibid, p. 78). O autor critica o longo tempo dedicado em sala de aula, aos estudos da metalinguagem, com exercícios contínuos de análise e descrição linguística para alunos que sequer dominam a variedade culta. Isto permanece mesmo após a democratização do ensino, ainda falseada - conforme ele - com a chegada de alunos de classes menos privilegiadas, com falares e culturas acentuadamente diferentes aos das classes mais beneficiadas, os quais convivem com a imposição às suas formas linguísticas, ditas "errôneas, deselegantes, inadequadas".

Além de Geraldi (1984), Roxane Rojo (2012) nos traz uma visão da sala de aula e da escola, com olhar mais atualizado. A estudiosa nos leva a questionar se estariam elas participando do mundo das tecnologias do mundo globalizado presentes na vida de tantos

alunos. Ao se reportar à complexidade da sociedade atual diante da gama tecnológica, Rojo (2012) nos enfatiza a existência não de letramentos múltiplos (diversos), mas dos multiletramentos que caracterizam-se pela "multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica" (ROJO, 2012, p. 13) Ao trabalhar os multiletramentos no âmbito escolar pode-se ou não fazer-se uso das novas tecnologias da informação, mas é obrigatório o trabalho que parta das "culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático (...)" (ROJO, 2012, p. 8). Roxane Rojo está preocupada com a ampliação do repertório cultural, em direção a outros letramentos, através de textos/ discursos que poderiam circular na sala de aula. Sua visão está atenta com a enorme produção de textos híbridos presentes na sociedade tecnológica atual formados por ferramentas que vão além da escrita manual, como presença de áudio, vídeo, tratamento de imagem. O caráter híbrido dos textos presentes na internet, tornou-os hipertextos, o que interfere na aprendizagem em sala de aula, que exige transformações. O leitor-estudante poderá gozar de oportunidades de diálogo e de contato com os textos mais diversificadas, interativas, colaborativas, na perspectiva de Rojo (2012) se a pedagogia dos multiletramentos incentivá-lo à crítica e autonomia, ao trabalhar, por exemplo, com tecnologias como celular e câmeras.

Na sala de aula, conforme dissertações sobre Educação do campo, a leitura / ensino da Língua, vemos a leitura como atividade de decodificação da letra escrita, permeada por aspectos próprios do âmbito escolar, como resolução de atividades escritas ou orais do livro didático ou de folhas xerografadas, comentários orais, produção de texto, consulta ao dicionário, as quais pertencem à tradição do macro-evento chamado aula. Como política pública tanto a Leitura quanto a Educação do Campo, (esta lançada em forma de orientação curricular nacional em 2002), constituem dois universos que dependem bastante de forças e investimentos governamentais para sua concretização e ampliação.

1.5 Breves noções acerca da leitura como prática cultural

As perspectivas teóricas sobre leitura como prática cultural estão presentes em quatro dos treze trabalhos analisados, como veremos algumas considerações logo adiante. Ao depararmo-nos com Roger Chartier (2001), o expoente desta linha teórica, a complexidade de seus tratados levou-nos a buscar informações mais rápidas a seu respeito. Visitamos sites como

Nova Escola[5] e Revista de História[6] em que é entrevistado, mesclando-os às leituras de algumas obras para compreendermos melhor suas análises gerais acerca da leitura. O autor se ocupa tanto do fenômeno da leitura e da escrita no período do Renascimento quanto na modernidade, admitindo que tanto leitores populares e humildes quanto de classes abastadas poderiam ter acesso aos clássicos. Para ele, estas são práticas sociais e culturais cujo desenrolar varia conforme condições, tempos, espaços, indivíduos, suportes e textos. Ele questiona o papel da circulação e apropriação dos textos seguindo uma linha de que nem sempre o sentido que um autor oferece ao texto é o mesmo apreendido por seus leitores devido às diferenças de gênero, classe, profissão, religião, crenças entre si, etc. Isto quer dizer que uma só obra pode ter inúmeros significados essencialmente influenciados pelo suporte, época, comunidade em que circula. Além disto, as formas materiais (letra, papel, imagens) de um texto interferem em seu sentido, como ele diz: "(...) é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura." (CHARTIER, 1991, p. 178) A perspectiva sagaz de Chartier (1991) mostra-nos que as formas de propor e criar um texto afetam o olhar e o desejo do leitor de modo mais ou menos intencionado. O público é criado pelos autores atraído pelas variadas formas, cores, tamanhos com os quais farão usos variados bem como modos de ler. Isto é perfeitamente correto principalmente em tempos da era digital; os modos materiais textuais presentes na internet com a infinidade de links, imagens, movimentos conduzem os olhares do público a certos caminhos pretendidos pelo blogueiro ou editor.

A construção de sentido pelos leitores é historicamente determinada e varia também como já falado. A esta maneira de receber os textos, Chartier (1991) atribui o nome de apropriação a qual depende "das disposições específicas que distinguem as comunidades" (CHARTIER, 1991, p. 178). "A leitura é por definição rebelde e vadia" (CHARTIER, 1999, p. 7), ainda que o livro estabeleça uma ordem vinda dos planos do editor/ autor. Este aspecto escorregadio e fluído da leitura percebido pelo historiador pode ser uma das bases, dos pilares dos modos de apropriação/ recepção pelo leitor, os quais se constituem em variações múltiplas. "Essa dialética entre imposição e a apropriação, entre os limites transgredidos e liberdades refreadas não é a mesma em toda parte, sempre e para todos" (CHARTIER, 1999, p. 8). Assim,

[5] http://novaescola.org.br/lingua-portuguesa/fundamentos/roger-chartier-livros-resistirao-tecnologias-digitais610077.shtml
[6] http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/entrevista-roger-chartier

convivem juntas na apropriação da leitura a autoridade/ imposição advinda do autor/ texto, bem como a liberdade e desejo daquele que lê, suas experiências de vida, influência de outros leitores e contexto sócio-cultural ao qual pertence. Regras e distorções participam deste jogo.

"A leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção: é por em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro." (CHARTIER, 1991, p.181) Os modos de ler estão ligados à apropriação, variam entre comunidades de leitores, podendo ser oralizado ou silencioso, solitariamente ou coletivamente. Chartier (1991) adentra o universo das maneiras de ler para "redescobrir os gestos esquecidos, hábitos desaparecidos" (CHARTIER, 1991, p. 181) Ou seja, esforços emitidos nos livros e na leitura não mais presentes nos tempos atuais.

Luzeni Carvalho (2008) em sua tese "Práticas de leitura de homens e mulheres do campo: um estudo exploratório no assentamento Paulo Freire – Bahia" nos informa que os estudos das práticas de leitura conduzidas por Roger Chartier (1991), levam em conta fatores sociais ou históricos dentro de uma comunidade ou sociedade; é uma prática indissociável das relações e contextos sociais, é vista como mediadora que permite experiências e novas aprendizagens, sempre dependente da materialidade dos textos e das condições que permitem sua existência e apropriação pelos leitores. Ela destaca que há uma problemática sobre aquilo que é valorizado e legitimado com leitura ou não, muitas vezes incorrendo aos povos do campo a denominação de não-leitores.

Vania Costa (2010) em sua tese "Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção" percebe que as práticas de leitura em sala de aula do campo estão imbricadas de táticas e estratégias com base em De Certeau (1980) de seus construtores, no caso, professora e alunos, os quais possuem disposições específicas, pertencendo a comunidades de leitores que os posicionam em determinada tradição. Portanto, entende-se leitura como um fenômeno social, ligado ao contexto e modos de usá-la. Costa (2010) nos esclarece tanto o lado criativo, libertador e dinâmico da leitura, quanto o lado delimitado pelo autor/ editor, mostrados por Chartier (1990).

Essa perspectiva de Roger Chartier (1990) se volta, portanto, à leitura como prática cultural, concretizada entre sujeitos históricos, inscritos num espaço, tempo, experiências e objetivos que irão influenciá-la, até mesmo orientá-la. No capítulo seguinte, traremos à tona os principais aspectos levantados sobre a leitura nas dissertações e teses.

1.6 O que dizem as teses sobre leitura

Ao longo das leituras das dissertações e teses aprofundamos nosso olhar sobre os principais aspectos sobre leitura desenvolvidos pelos pesquisadores. Percebemos que ela está quase

sempre relacionada às Políticas Públicas, ações do governo para seu incentivo, materiais impressos que propiciam sua existência entre os indivíduos, ações e movimentos de leitores.

A leitura ganha contornos amplos no olhar de certos pesquisadores que adentram questões educacionais e políticas que motivam o ensino-aprendizagem da mesma. Geralmente os pesquisadores revelam que está ligada a uma questão multidisciplinar, a serviço de interesses de diversas áreas como sociologia, pedagogia, lingüística, história, etc, mostram que é um tema complexo e em construção ativa. Costa (2010) e Silva (2008) evidenciam que há tendências a verificá-la em seu acontecimento concreto, entre leitores reais, que em nosso caso são professor e alunos ou pessoas da comunidade do campo/ assentamento. É concebida, na maioria das vezes, como prática social e cultural, exigida e orientada por documentos oficiais do governo federal/ estadual, sendo os leitores, os textos, a interação texto-leitor, os modos de ler, as apreciações em torno do significado de ler alguns dos principais enfoques dos pesquisadores.

Alguns pesquisadores como Andrade (2008), Rocha (2011), Neto (2012), Queiroz (2015) remetem ao aspecto da crise da leitura na escola ou à competência leitora insatisfatória ao mencionar ações governamentais de amplo alcance de incentivo à leitura com enfoque à leitura literária ou não, como programas Leia Brasil, PROLER, PNLD, Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), Literatura em minha casa, mas com pouco sucesso no momento de provas sistêmicas. Relatórios do Saeb, Enem, Inaf apresentam um quadro de defasagem dos alunos em relação à serie que ocupam e os saberes de Língua Portuguesa que dominam; a proficiência de leitura tem sido muito baixa. Questiona-se por que tais tentativas de incentivo à leitura vêm fracassando ao longo dos anos. Costa (2010) salienta a importância da implementação de projeto de formação de leitores, através de políticas de leitura, atenta para os limites da circulação da diversidade de impressos em sala de aula.

Por sua vez, Carvalho (2008) mostra diversas funções e usos da leitura, no dia a dia, como: “aprender algo, para nos informar, (...) para esquivar da solidão, (...) para conservar a memória do passado, (...) para nutrir a curiosidade (...)” (p. 21) E os camponeses, em seus momentos de reunião em encontros do MST, por exemplo, costumam afirmar com convicção: “A leitura é o maior tesouro de uma pessoa” “Quem tem leitura pode tudo”; “Quem tem leitura é um rico sem ser”. (p. 33), o que a fez investigar as reais práticas de leitura dos assentados que, muitas vezes acreditavam ser importante saber ler e escrever para assinar papéis do banco.

Muitas vezes os estudos sobre leitura são marcados por usos e apropriações dos textos impressos pelos leitores ou conjunto de leitores participantes de certo grupo social, para se entender a orientação de letramento a que ele pertence. Carvalho (2008) trabalha com o conceito

de prática de leitura, vista como prática cultural e social, referente à formação de um leitor, aos diversos textos lidos e a um contexto sócio-histórico mais abrangente. Ao se ler, aciona-se a "história pessoal e coletiva e os sistemas de valores, crenças e atitudes que refletem perspectivas dos grupos sociais de que fazemos parte e ou com os quais convivemos." (CARVALHO, 2008, p. 40) Ela não é capaz de mudar nenhuma estrutura político-econômica, mas como tais estruturas se amparam pelo poder do discurso, a leitura e a linguagem constituem ferramentas de libertação e transformação ou de conservação e opressão. Conforme Carvalho (2008), para Ezequiel Silva (1983) a maioria dos estudos sobre leitura na década de 60 a 80 foca em abordagens inadequadas, com excesso de psicologismo, concebendo-a como memorização ou repetição de palavras/ frases. A década de 80 inaugura um novo momento de estudos, interessando outros profissionais como sociólogos, filósofos, historiadores, etc que penetraram num campo restrito a educadores ou psicólogos. Atualmente, o enfoque interdisciplinar é o preferido, no lugar dos estudos tradicionais que buscam apenas elementos "(...) psicológicos, pedagógicos, lingüísticos e cognitivos sobre o tema." (p. 47)

Ela não concorda com ideia de que a leitura se restrinja apenas à leitura da palavra impressa/ do código, de livros e revistas, há também a leitura de mundo, do contexto, na perspectiva freiriana, passando pela visão crítico-reflexiva do leitor, o que abrange o rol de atuação da leitura a qual, para Paulo Freire começa exatamente pelo conhecimento do contexto social e político onde vive o indivíduo. Por isto, mesmo sem ter apreensão do código escrito, o indivíduo lê, a leitura se refere e se amplia nas relações do sujeito com o mundo ao redor. "Qualquer leitura de mundo é uma produção de sentido relacionada com o momento e a situação vivida, e como qualquer leitura, ela também não está isolada no tempo e no espaço.
Ela sempre se relacionará com outras leituras, com outros textos, inscritos pela vida no leitor." (p. 56) A leitura é tratada em sua dinamicidade entre texto, contexto, leitor-leitores, suportes e diversas situações do cotidiano, assim, é concebida como prática cultural associada a todos contextos sociais, influenciada pelos variados tipos de condições que permitiram ou bloquearam sua existência: "ler o mundo é tão importante quanto ler a palavra"(CARVALHO, 2008, p. 55). "É, por fim, apropriação, recriação, uma arte de fazer que não se abrevia a um único conceito, mas, a um conjugado de práticas difusas e em constante mutação."(Ibid)

A leitura também é vista como meio de se apossar dos conhecimentos, da realidade externa, da cultura letrada, conforme Rocha (2011, p. 19). Ela considera a leitura como ato dialógico entre sujeitos ativos e historicamente situados, construídos pelo texto e construtores de texto. Exige-se valores, crenças, conhecimentos do leitor para poder se consumar. Alguns

entraves são enfatizados com relação à leitura conforme alguns dos estudiosos como nos mostra Queiroz (2015), como falta de integração entre o currículo e a deficiência nos acervos da biblioteca. Queiroz (2015) cita Teodoro Silva (1988) quem menciona a importância das práticas coletivas específicas com condições concretas na promoção da formação leitora. (p. 61) A pesquisadora faz um levantamento de teses e dissertações e verifica uma porcentagem baixíssima de estudos sobre leitura na escola do campo, principalmente nas séries do ensino fundamental de 6º ao 9º ano, por isto dedica-se a tal faixa etária.

Para Giane Silva (2008), a leitura é uma prática de letramento envolvida em diversos condicionantes como sociais, históricos, linguísticos, etc. Ela se preocupa com o olhar das professoras sobre o que é desejável e possível quanto aos objetivos de leitura e certos impressos que mediam tal processo. A leitura ocupa tanto um lugar para o aprendizado de nível elementar, quanto capacidade mais complexa em que o indivíduo se apropria de diferentes textos (SILVA, G., 2008, p. 67). Ela se apóia em Chartier (2001) para respaldar o papel da escola como aquela agência principal em que se modela as leis sociais para o desenvolvimento da capacidade leitora e que os questionamentos pré-escolares, da ordem do mundo vivido são mais importantes para o desenrolar da leitura do que os meros motivos e ações escolares. (SILVA, G., p. 67-68). Questiona o que significa ler e aprender a ler nas comunidades rurais e demonstra as concepções de Koch e Elias sobre os diferentes enfoques da leitura que podem centralizar no texto/ seu autor, no leitor ou na interação texto-leitor. Põe a escola como a principal mediadora da leitura, portanto, deve-se ter objetivos claros para a mesma e apresentar instrumentos relevantes para seu aprendizado, procedimentos e técnicas inovadores. Seu olhar sobre a leitura esteve aberto antes da entrada no campo da pesquisa, pois visava apreender as concepções e práticas de leitura dos professores.

No olhar de Costa (2010) as práticas de leitura presentes na sala de aula do assentamento, que é um ambiente sócio-historicamente construído tanto pelo Estado quanto pelo movimento do MST e comunidade rural, cujas relações se estabelecem pela presença de mestre e aluno envolvidos em saberes num tempo/ espaço específicos, estão penetradas de "táticas e estratégias de seus construtores, professora e alunos" (COSTA, 2010, p. 115). A dinâmica da sala de aula e das práticas de leitura aí presentes estão emaranhadas nas relações com a escola investigada e com o conjunto de outras escolas e leis que regem a complexa organização político educacional brasileira. A cultura escolar[7] tanto recebe influência de "processos sociais e políticos fora da

[7] Cultura escolar, conforme Antonio Nóvoa(1999), é um novo conceito dos estudos educacionais, cujo interesse se volta para questões mais amplas da contextualização social e política da escola, quanto de aspectos internos às escolas, como relações de poder, etapas decisórias, 'clima' escolar, abordando-se a dimensão pedagógica, política

escola" (COSTA, 2010, p. 115) quanto é capaz de recriar suas práticas cotidianas ao expor novos usos, funções e interpretações aos textos lidos.

Não é possível afirmar uma cultura escolar homogênea, constante, mas "aberta a múltiplos fluxos culturais externos" (COSTA, 2010, p. 118), com tramas que se formatam e se transformam ao longo de tempo. A pesquisadora traz à tona a perspectiva de leitura inspirada em Chartier (1990) e De Certeau (1980) perpassada pela tensão entre ato criador de sentidos singulares e aqueles sustentados pelo editor/ autor ou instituições oficiais, neste caso, a escola. As práticas pedagógicas e de leitura em sala de aula são vistas como práticas culturais a serviço do ensino escolar e às vezes derivadas de outros círculos sociais. Para ampliar sua visão no contexto da escola, Costa (2010) se alia à Rockwell (2001) quem expõe um conjunto de fatores que se interpenetram no ato da leitura: "a materialidade dos textos, as maneiras de ler, as crenças sobre a leitura e a produção oral que acompanha o ato de ler." (COSTA, 2010, p. 116) Assim, lança a pergunta: Quais práticas de leitura estão presentes na sala de aula de uma escola de assentamento movida pelo Estado e MST? Mostra-nos que as práticas de leitura constituem-se em práticas culturais, com plurissignificação e mobilidade, situadas entre modos de ler, apropriação e protocolos de leitura, como diz Chartier (1990). Ela entende leitura como

> prática cultural realizada em um espaço intersubjetivo, conformado historicamente, no qual os leitores compartem dispositivos, comportamentos, atitudes e significados culturais em torno do ato de ler. A idéia de prática cultural recorda a atividade produtiva do ser humano no sentido material e também na esfera simbólica. (COSTA, 2010, p. 118)

Ler no ambiente da escola é uma estratégia, uma tática envolvida de significado próprio entre professora/ alunos/ textos, entre forças externas, como do Estado e internas, como a cultura escolar/ livros didáticos, entre outros que tentam homogeneizá-la. Na escola investigada, as práticas de leitura são preponderantes em relação a outras atividades, como práticas de escrita e de conhecimentos linguísticos.

Eliane Felipe (2009) também entende leitura como prática cultural, por isto mesmo coletiva e compartilhada, entre lugares e pessoas, não a vê como técnica, mas na relação entre pessoas, envolvidas num contexto em que ler tenha significados culturais e marque um modo de expressão de um grupo ou comunidade. A cultura leitora incute deslocamentos e transformações nos lugares percorridos pelo leitor e nos interlocutores por ele encontrados. (p. 124) Não se

---

e simbólica da escola. Esta é uma instituição envolta por contextos sócio-culturais mais amplos, como é também um ambiente que produz sua cultura própria, ou seja, interna, com valores, representações, crenças de seus participantes.

embasa na ideia de comunidade de leitores, mas de uma rede de leitores[8], por permitir uma noção mais aproximada de "modelos mais móveis", (FELIPE, 2009, 127) já que as crianças não estão marcadas rigidamente em determinado lugar, possibilitando-as um partilhar com maior fluidez e diversificação. Esforça-se por compreender as crianças e suas práticas de leitura em suas particularidades, sem focar as práticas de leitura na sala de aula, mas sim "os objetos postos em circulação, os responsáveis – institucionais ou não – por esta circulação, os modos de apropriação dos objetos e os aspectos culturais neles implicados." (FELIPE, 2009, p. 129)

A ideia de rede comporta o propósito de que as pessoas mantêm constantemente "trocas objetivas (objetos e coisas) e subjetivas (ideias, valores, influências)" (FELIPE, 2009, p. 127), podendo-se alterar suas as identidades ou objetivos. Há elementos que tanto podem constituir quanto dissolver as trocas culturais entre os sujeitos. Com a perspectiva de Bourdieu (2004) e Chartier (1990) tece sua análise. Ela questiona em que consiste a singularidade do leitor na dinâmica do partilhamento de objetos culturais, em que consiste a legitimação de práticas de grupos menos favorecidos. Atenta para o fato de ser importante questionar as condições dadas para a formação do leitor, como ele é produzido e selecionado, como prescreve Bourdieu (2004). Já em Chartier enfoca que na investigação da leitura é essencial pensar nos objetos de uso partilhado, que não mais pertencem a uma só classe/ grupo, mas a toda sociedade, perdendo status de raridade. Ao contrário do que se estabeleceu na História do livro na Europa, composta pela ideia da posse de livros e hierarquias das bibliotecas, Chartier (1990) propõe a inversão desta análise com a perspectiva voltada à circulação do impresso e aos leitores, às vezes considerados ilegítimos por certa ordem de valores. Sua atenção a objetos impressos mais humildes que o livro, como panfletos ou crônicas o fez cunhar expressões como 'ler diferente', 'usos diferenciados' da leitura. Porém continua o embate da legitimação entre práticas de leitura de meios populares com impressos mais humildes e a distribuição desigual de objetos culturais hierarquicamente produzidos, como livros.

Os objetos culturais de leitura não valem por si mesmos, eles giram em torno de uma questão maior: acabam por demarcar certas maneiras de participação no mundo. Eliane Felipe (2009) percebe que a lógica da organização do assentamento Palmares II possibilita um certo olhar de integração, uma rede de socialização móvel de leitores nos espaços socialmente compartilhados pelas crianças: a casa, o quintal, as ruas, a biblioteca. As apropriações dependem

[8] A autora define Comunidade de leitores com base em Chartier como "pessoas posicionadas, fixadas, estáveis" (FELIPE, E. 2008, p.127), por sua vez, rede de leitores é um conjunto de pessoas não totalmente estabelecidas, mas provisoriamente, com fluidez para partilhar os impressos, para ter interesse ou desinteresse por eles. A leitura passa a ter sentido de experimentação.

das relações sociais construídas. Para ela, “as práticas de leitura ligam tempos plurais, plasmam atos, gestos e relações que unem as crianças ao contemporâneo e ao nãocontemporâneo. Elas alicerçam formas de sociabilidade e de corporalidade que remetem tanto a gestos esquecidos quanto aqueles que condensam a mais recente tradição da cultura impressa.” (FELIPE, 2009, p. 127) Vê-se fluir a leitura nos compartilhamentos diversificados, interesse e desinteresse por ela, conforme as expectativas dos leitores, o que sugere uma experimentação movida por um fluxo de trocas. Neste momento, a competência do leitor, o gosto por certos gêneros são levados em conta. Percebe a relativização cultural como um leque que envolve os objetos culturais e seus usos tornando-os equivalentes entre si, sem relações de dominação ou diferenciação entre leitores de literatura ou panfletos por exemplo.

Ela problematiza práticas de leitura que certos estudos tentam legitimar, focando “o tipo de objeto disponível e acessado, além do tipo de memória social que acionam e os seus destinatários” (FELIPE, 2009, p. 121). Ainda existem hierarquias nos bens culturais no que diz respeito às funções e usos.

No olhar de José Maria D. Ferreira (2012) a linguagem e as práticas pedagógicas em sala de aula são fenômenos marcados por processos interativos, envolvidos por ideologias e historicidade; de modo que os enunciados se orientam para interlocutores reais, concretos, num contexto social. A leitura, portanto, participa desta atividade de troca e multiplicidade. Porém na sala de aula pesquisada, a leitura toma contornos e significados bastante controlados e fechados pela ótica da docente, com pouco diálogo ou possibilidade de plurissignificação.

A leitura literária, por sua vez, possui um enfoque importante também nas teses, na medida em que se alia a uma perspectiva emotiva e pessoal no tocante às suas peculiaridades. No olhar de Solange Palhano de Queiroz (2015), ao discutir sobre o leitor literário e o uso da biblioteca, estabelece uma relação de cumplicidade e afeto com o texto, explicitando ser este um ato que exige “tempo, solidão,concentração, aquisição de habilidades específicas ou exercício”. (COLOMER, 2007, p. 110, *apud* Queiroz, 2015, p. 64) Ela é uma prática que vai além do gostar, é uma “necessidade social constante” (QUEIROZ, 2015, p. 29) e depende não só de distribuição de livros, mas principalmente da formação de mediadores de leitura os quais devem possuir bases teórico-metodológicas, que façam o movimento da leitura, interligando livros, biblioteca e leitores, incluindo as singularidades culturais do espaço do campo.A riqueza propiciada pela leitura literária se deve à sua plurissignificação, unindo elementos ficcionais com o universo do conhecimento, além de levar propor liberdade, oferta ampliação de conhecimentos ao indivíduo, fazendo-o refletir a realidade concreta de si mesmo e ao seu redor.

É preciso que a “leitura compartilhada” (QUEIROZ, 2015, p. 50), tendo em meta a interação social, com objetivos claros, ganhe espaço na biblioteca, para melhor desenvolver as potencialidades de linguagem nos educandos.

Queiroz (2015) defende que a biblioteca na escola do campo é parte integrante do processo educativo podendo promover lá hábitos de leitura prazerosos, se se fizer a parceria entre bibliotecário e professor. É interessante desenvolver o aspecto de sociabilidade inerente à leitura, principalmente no seio da biblioteca, vertendo um novo olhar para seu papel, não mais centrado como local do silêncio ou do castigo, como predominou no período militar, mas como espaço de múltiplas funções, como: “ambientes diferenciados para pesquisa bibliográfica convencional e virtual, cantinho para contar histórias e dramatizações e ainda sala de leitura.” (QUEIROZ, 2015, p. 45) É o espaço em que o acesso aos bens culturais reservados a determinados grupos podem circular entre alunos de diversas condições sócio-econômicas, até as menos prestigiadas. Quanto mais se aumentar as ações neste espaço, maiores suas contribuições para mudar o quadro atual da leitura no país. A promulgação da lei número 12.244, de 24 de maio de 2010 que institui a universalização das bibliotecas nas escolas é uma oportunidade de rever paradigmas e ampliar o horizonte de ações da biblioteca, embora ainda predomine o pouco uso deste espaço como forma de mediação de leitura pelo professor. Ainda é visto como local de suporte e guarda de materiais, sem contar com a presença, seleção, formação adequada do profissional especializado – bibliotecário.

Andrade (2008) e Francisco Assis Neto (2012) mostram a importância da leitura literária, a qual se liga ao fato de poder formar cidadãos críticos e sensíveis, disponíveis a conhecerem a si mesmos e aos outros, capazes de fruição e prazer estético, pois a literatura tem um poder criativo e artístico transformador. Para Andrade (2008) seria preciso uma redefinição da concepção de leitura. A leitura literária não é uma questão de gosto somente e sim de prática, a qual se liga a questões sociais, culturais e o ambiente familiar nem sempre a favorece, não disponibiliza o contato com livros às crianças. Quando a escola adéqua seus projetos às particularidades de sua clientela de alunos, se constrói “bases sólidas para o desenvolvimento de uma competência leitora proficiente e crítica.” (ANDRADE, 2008, p. 15).A pesquisadora acredita que a realidade pesquisada na escola se repete em muitos outros pontos no Brasil, principalmente quanto à ‘fragilidade do ensino ministrado’.

Francisco de Assis Neto (2012) acredita que a escola retira o fator subjetivo da atividade de leitura aquele em que há “relações pessoais dos alunos com o texto” (NETO, 2012, p. 50) Por isto é importante verificar o lugar da literatura nas Orientações Curriculares Nacionais,

colocando-a em lugar autônomo, não subjugado a outros propósitos pragmáticos como ensino da linguagem. É preciso levar os alunos à apropriação da literatura, para realizarem "leituras que garantam a fruição" (NETO, 2012, p. 51). Por sua vez, para Solange Queiroz (2015), a compreensão da obra literária pelo leitor está influenciada por sua história de vida e sua experiência literária (QUEIROZ, 2015, p. 61), e a leitura literária na biblioteca escolar pode possibilitar o prazer e a fruição através de estratégias adequadamente exploradas no acervo que esteja em boas condições, com material e pessoal de qualidade. O trabalho cooperativo entre professor e bibliotecário pode incentivar o potencial de leitura literária nos educandos, se guiado pelo teor democrático e pelas ferramentas necessárias ao aprimoramento leitor. Em sua tese de doutorado, Vânia Costa (2010) discute escolarização da literatura que, conforme Lajolo e Zilberman (1991), acaba por conceber a leitura fechada em si mesma, nas palavras das autoras, sem levar em conta as experiências do leitor ou elementos que despertem o prazer de ler. Seria preciso se voltar para a necessidade de uma escolarização adequada do texto literário, conforme Soares (2011). Esta escolarização adequada do texto literário gira em torno de:

> análise do gênero do texto, dos recursos de expressão," e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o "estudo" daquilo que é textual e daquilo que é literário (SOARES, 2011, p. 29)

Costa (2010) verifica que na escola investigada a interação da professora e alunos com a literatura é forte e cotidiana, através de livro didático, de literatura, de textos de poesias xerografados, o que indica sua valorização para formação dos leitores daquele espaço. Além disto, constata eventos de leitura dividindo-os a partir de textos literários e não-literários. Nos primeiros, a intermediação entre alunos e professora é feita com textos definidos como literários pela política pública ou instituições autorizadas, considerandose a experiência estética, de prazer, do leitor com o texto. Há uma crença da docente "no valor da literatura para a formação do leitor" (COSTA, 2010, p. 123)

Outros pesquisadores como Perine (2007) e Rocha (2011) ao investigar as práticas pedagógicas em sala de aula, trabalham com o conceito de texto como unidade de sentido e privilegiam uma concepção interativa do mesmo, de modo a se levar em conta saberes, crenças, contextos, cultura, opiniões pessoais dos alunos na construção de sentidos, que variam conforme a capacidade de cada um. O texto não é uma mera "lista de frases" (ROCHA, 2011, p. 65), nem produto pronto e acabado, as condições de produção e de recepção interferem na apreensão dos sentidos. A fim de que possa ser considerado texto, há

“padrões de textualidade” (ROCHA, 2011, p. 66) que o organizam em unidade comunicativa. Para Rocha (2015) pelo texto surge a atividade verbal, consciente e interacional, dependendo tanto de sua estrutura interna quanto do ambiente em que irá circular. Perine (2007) também remete ao olhar de Geraldi (2002) ao explicitar que o mergulho de qualidade do leitor nos textos, dependerá de leituras anteriores, sendo influenciada pela quantidade, a leitura pode ter maior qualidade. Conforme Rocha (2011), o discurso do aluno, sua leitura de mundo é instrumento importante para sua leitura do texto. É essencial que a escola forneça os instrumentos de compreensão do texto pretendido pelo autor e vá além dela, através da reação do leitor, com seus questionamentos, pontuações, para se tornar também um leitor crítico. (ROCHA, 2011, p. 16) Ainda conforme Rocha (p. 70, 2015) leitura crítica não aceita a imposição de um único sentido, ao contrário se dirige às possibilidades de criação e reflexão, multiplicando-se os sentidos, pode estar a serviço do ato libertador. Ler é uma ação interativa, que se constrói entre leitor e pistas textuais e não pode ser vista como pronta, acabada e prédefinida pelas respostas do livro didático.

Outra pesquisadora que trabalha com a noção de texto é Juliana Carli Andrade (2008), para quem, na escola o texto parece ser compreendido como produto pronto, ignorando-se seu contexto de produção e as experiências dos leitores em seu contexto sócio-cultural (p. 32) A leitura tem sido ensinada na escola de modo descontextualizado e padronizado, sem muita articulação entre conteúdos curriculares e práticas sociais, o que leva a concluir que o modelo autônomo de letramento prevalece. (ANDRADE, 2008, p. 32)

Perine (2007) questiona se a leitura no âmbito da escola do campo tem ofertado espaço aos valores, crenças, gostos dos educandos do campo. Para ela, é importante que, no texto do (a) aluno (a) do campo, se deixe fluir a experiência vivida desse (a) aluno (a), a sua leitura de mundo.

Por sua vez, Mascarenhas (2011), põe em destaque as condições de uso da escrita por grupos minoritários e relativiza os efeitos universais do letramento. Muitas vezes acredita-se que crianças desses meios são fadadas ao insucesso, já que estão distantes da cultura escolar e letrada, a qual se volta a atender a camada social ‘média’, pondo à margem indivíduos de meios iletrados, difundindo a tecnocracia e estruturas do poder burocrático. Na escola, é importante se atentar às práticas culturais e sociais dos educandos, pois muitos dos eventos de leitura/ escrita ai ocorridos representam uma ruptura perante os alunos do campo conforme aos modos de significá-los e dominá-los. Muitas vezes os alunos acreditam não serem leitores e escritores eficientes, pois as interações processadas no interior da sala de aula são indicadoras de estruturas

de dominação e poder. Os modos de se relacionar com a leitura e escrita, impregnado de valores e crenças são expostos de modos diferenciados aos da escola às crianças do campo em seu período pré-escolar, não se adequando ao que é desejado por ela. Isso, porém não pode ser taxado como déficit de aprendizagem, nem a criança ser imputada ao fracasso por tais diferenças. É fundamental que a escola não fundamente as práticas de leitura como um fim em si mesmas, mas como possibilitadoras da construção do conhecimento, respeitando suas singularidades histórico-culturais, "inserindo também as ferramentas culturais da realidade em que vivem" (MASCARENHAS, p. 79). Do mesmo modo, OLIVEIRA (2015) analisa as práticas de leitura dentro do quadro dos Novos Estudos do Letramento, concebendo-a como prática social, ligada ao contexto de sua produção e aos valores sociais e culturais, não sendo, portanto uma habilidade neutra e descontextualizada.

Não se propõe uma ruptura com o letramento e leitura escolar, mas uma é preciso "atribuir significados aos usos da escrita que são apropriados e produzidos pelos sujeitos que participam dessas práticas" (OLIVEIRA, 2015, pág. 115)

Com este levantamento, podemos perceber que a leitura é vista como prática cultural, interativa, influenciada pela tradição de comunidade de leitores, modos de ler, impressos e sua circulação entre sujeitos concretos. É, portanto, uma ação concreta e não pode ser idealizada para analisá-la. As práticas de leitura na escola são vistas como meio de estratégia para se lançar aos diversos conhecimentos socialmente acumulados. Alguns pesquisadores levam em conta o caráter interativo entre leitor-texto, as trocas, a leitura de mundo, aspectos sócioculturais envolvidos no ato de ler. A leitura literária é tratada como mediadora entre homem e o prazer estético, artístico, sendo uma oportunidade de levá-lo a uma maior sensibilização diante da vida e do mundo.

1.7 Orientações de letramento presentes nas dissertações e teses

Em Silva (2008) a leitura é vista como uma pratica de letramento que envolve diversos condicionantes – sociológicos, históricos, antropológicos, linguísticos, psicolinguísticos e pedagógicos, entre outros. Leitura, letramento, prática e evento de letramento são conceitos que se complementam, concretizados pelos textos e com aquilo que se faz com os mesmos, na sala de aula. A perspectiva de Marinho (2007) ajuda Silva na complementação do termo:evento de letramento "busca descrever uma situação de interação mediada pelo texto escrito, enquanto as práticas de letramento buscam estabelecer as relações desses eventos com algo mais amplo, numa dimensão cultural e social" (SILVA, 2008, p. 68 apud Marinho,

2007). Nesta perspectiva, para Marinho, “práticas de letramento, então, se referem a uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e de escrever em contextos culturais”. (ibid) A escola afigura-se como uma grande formadora de leitores desde níveis mais elementares a habilidades mais complexas.

O termo letramento não tem efeito universal, mas sim social e contextual; define-se como conjunto de práticas sociais ligadas à escrita em instituições e contextos sócio-culturais específicos, para objetivos específicos, conforme Street (2014). A escola é vista ai como contexto específico também (KLEIMAN, 1995). Ao remeter-se ao letramento a pesquisadora nos esclarece a importância de se pensar em letramento escolar, considerado como uma das modalidades do letramento. A escola garante um modo de letramento, ou seja, modos de lidar com a cultura escrita, que são vários e seria insuficiente para garantir e explicar as variadas dimensões com que ele aparece. Partindo desta e sua multiplicidade, Silva pergunta: ‘O que tem sido feito com o ensino da leitura nas escolas?’ “Em que medida a escolha dos textos garante o letramento?” (SILVA, 2008, p. 70) Trata a leitura em sua dissertação tanto como habilidade de interagir com o texto escrito, interpretando-o, quanto compreensão da ordem do mundo, voltada a interesses e interações sociais (p. 68).

Em Juliana Carli M. Andrade (2008) o letramento é visto como prática social que tem a escrita enquanto sistema simbólico e tecnológico, em contextos e fins específicos. O letramento literário seria o conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita literária da mesma maneira. A escrita seria marcada por características de ficcionalidade, pois seu contexto é passível de interpretações e imaginações do leitor, através dela, imita-se a realidade. Conforme Rojo, a escrita literária não está somente nos gêneros consagrados pela critica literária como poesia, mas ganha abrangência principalmente na Era digital em que as formas de enunciação tornam-se híbridas diante das várias mídias como TV, rádio, cinema, internet, as HQ’s. (p. 57 58) A escrita literária possui caráter de gratuidade, evasão, abarcando desde formas canônicas como lírica, épica, como formas híbridas como filme, seriado, peças teatrais, jogo, clipes, etc. Na escola o ensino de literatura se limita muitas vezes pela própria organização deste ensino, levando a escola a uma postura pré-definida diante do significado dos textos literários, como se o literário devesse significar o que o crítico, o livro didático ou o professor afirmam previamente sobre ele. Tais significados são elevados invariavelmente, possuidores de alto valor social e artístico, mas são valores inacessíveis aos estudantes (p. 59). O fracasso no ensino de literatura muitas vezes se deve a esta forma prescritiva, impositiva sobre o modo como devam ser lidos e tratados. Em geral, pede-se a identificação de elementos literários nos textos como: narrador,

personagem, rimas, através de forma de avaliação e fichas de leitura. Conforme Andrade (2008),não há explicitação das regras de uso para se interpretar os textos literários, professor e alunos aceitam os sentidos já construídos ou propostos para o texto literário, sem muitas indagações.

A autora trabalha com o conceito de modelo autônomo de letramento, o qual para se desenvolver precisa que professores explicitem aos alunos o tipo/ objetivo de leitura pretendida e ofertem estratégias para se apossar das convenções e códigos fundamentais para a compreensão da escrita literária.Conforme ela, para desenvolver este tipo de modelo autônomo de letramento, é preciso um leitor proficiente, plenamente contextualizado no universo da escrita; critica-o na medida em que não leva em conta as experiências particulares com o literário com que os alunos têm contato e vê os alunos como homogêneos, como se estivessem todos a mesma orientação de letramento e o contato com a escrita/ livros fosse natural. O letramento literário autônomo também ignora as dificuldades dos alunos diante da escrita.

Em Costa (2010) a tese mostra as origens do termo letramento no Brasil. A partir dos anos finais da década de 90 do século XX, passou-se a cada vez mais utilizar o termo letramento para nomear as relações da escola com a escrita em contextos sociais diversos e específicos. "Até então, os termos mais comuns para explicitar essa relação eram: alfabetização, leitura, escrita, gramática, oralidade (MARINHO, 2007). A adoção cada vez maior do termo letramento pode ser assim historicizado, como já o fizeram Kleiman (1995), Soares (1998) e Marinho (2007), dentre outros" (COSTA, 2010:23). Na tese, a autora questiona a serviço de que e de quem está o letramento escolar na escola do campo se ele se vincula tanto a dimensão pedagógica quanto cultural, ou seja, tanto à dimensão de ensinoaprendizagem com avaliações sistêmicas e quase sempre homogeneizantes, quanto à pluralidade e diversidade das condições e cultura dos alunos do campo. Como a escola age perante tal contradição. Diante desta complexidade e do fato de os Novos Estudos do Letramento compreenderem que existem diversos letramentos em condições e contextos específicos, portanto ele não é um fenômeno universal, mas ligado a práticas sociais que variam. Costa (2010) fundamenta seu olhar no fato de que letramento é um conceito em ‘construção’ e demonstra seu interesse por concepções que tomam as práticas sociais letradas como situadas contextualmente (MARINHO, 2007). A escola, por exemplo, é um contexto específico, em que há transformação de práticas historicamente construídas, ou seja, há apropriação contextualizada e com fins determinados diante de práticas que são escolarizadas. Um questionamento fundamental por ela feito é: como se constrói o letramento em uma sala de aula de assentamento de reforma agrária?

A pesquisadora toma o conceito de letramento como prática social e cultural cujo centro é a interrelação entre oralidade e escrita em uma dada situação de interação social, tendo como fim a ação entre sujeitos (individuais e institucionais). Percebe a força da leitura na construção das práticas pedagógicas da escola investigada, com eventos de leitura soberanos sobre os eventos de escrita. De modo geral, "as práticas de letramento são construídas predominantemente por práticas de leitura" (COSTA, 2010, p. 121). Em sua análise utiliza letramento literário para a interação com textos de caráter ficcional com fins estéticos e letramento não-literário, incluindo textos de caráter informativo ou expositivo presentes em livros didáticos de geografia e ciências, por exemplo. A expressão práticas de leitura designa "uma tendência a lidar com a leitura em seu acontecimento concreto, tal como desenvolvida por leitores reais, e situada no interior dos processos responsáveis por sua diversidade e variação" (COSTA, 2010, p. 39)

Em Thays Macedo Mascarenhas (2011), a pesquisa enfatiza que os Novos Estudos do Letramento não mais privilegiam aspectos cognitivos referentes ao letramento/ escolarização, mas dialoga com diferentes campos como linguagem, sociologia, etnografia, etc.Para Mascarenhas(2011), as práticas de leitura/ escrita da escola investigada não têm privilegiado a orientação de letramento da comunidade advinda dos alunos, desconsidera os letramentos múltiplos, contextualizados, dependentes de situações sociais e culturais. De modo geral, o letramento se liga a práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico em contextos e objetivos específicos, abarcando aspectos políticos, ideológicos, pode estar ou não ligado ao universo escolar. O letramento se vincula a maneira como leitura/ escrita são compreendidas e praticadas em dado contexto social.

Mascarenhas (2011) compara letramento autônomo com ideológico evidenciando que aquele elimina a vida social do sujeito, não considerando elementos em torno de sua vida e sua história como ser social, como se isto não tivesse importância para processos que giram em torno de seu letramento. Os Novos Estudos do Letramento com Brian Street (2014) questionam as abordagens dominantes de letramento e problematizam o que é letramento em cada lugar e de quem são os letramentos valorizados e os marginalizados. O modo como interagem professores e alunos é uma prática social que influencia a natureza do letramento a se ter acesso e as concepções que os participantes têm sobre o processo. Não se pode mais estudar fala e escrita sem considerar os usos na vida social, tomando-se apenas o código como referencial. Devem os professores tomar a linguagem falada como parceira da linguagem escrita, uma influencia a outra e o professor deve usar isto a seu favor. Não existe só um letramento, mas

múltiplos e não é igual à aquisição da escrita, há letramentos sociais que ficam à margem da escola e não devem ser marginalizados. O letramento é relativo, pois dominam-se práticas diversas e diferenciadas. Pode-se não saber ler e escrever, mas pode-se, por exemplo, dominar técnicas com remédios naturais.

Em Maria da Guia T. Silva (2012), a pesquisa aponta que o termo letramento ainda causa polêmica, não é amplamente conhecido. Compara letramento ideológico x autônomo, ressalta que somente acesso a textos não é capaz de formar cidadãos críticos, para isto é preciso varias práticas de letramento. Associa letramento ao processo semelhante ao continuum da língua padrão que pode ser mais ou menos culta, dependendo da situação, variando conforme o contexto e indivíduos, "algo que pode ser "progressivo, evolutivo", dependendo da condição em que se encontra o sujeito a ele exposto. O letramento depende de influências externas e internas, a motivação do indivíduo impulsiona-o a certas direções e escolhas para que seja "considerado letrado" (SILVA, 2012, p. 75). Pelo conjunto de discussões de Magda Soares (2004), Leda Tfouni (1995) e Bortoni-Ricardo (2006), Maria Da Guia Silva (2012) nos diz que letramento varia de níveis e pode ser divido em fases, uma delas muito importante é a da alfabetização.

Em Franciso de Assis Neto (2012), a pesquisa mostra a importância do ensino da leitura literária no espaço escolar através de elaborações de documentos oficiais voltados a este fim, mesmo assim esta arte tem perdido seu lugar de destaque no âmbito da escola. Na maioria das vezes a escola se volta aos resultados da atividade de leitura com vistas a desenvolver certas habilidades leitoras. O fator subjetivo quase sempre é retirado do alvo de tais resultados, como as relações pessoais dos alunos com o objeto textual. É preciso garantir ao aluno o direito de saber ler o texto literário retirando-lhe as potências criativas e prazerosas, propiciando o prazer estético, o contato com as sensibilidades advindas da escrita literária. As teorias do letramento literário se preocupam com a construção de um leitor autônomo, crítico e que seja capaz de fruição, da educação do sensível, para além do aprendizado racional e sistemático dos períodos literários como mostram as Orientações Curriculares Nacionais (2006) e Propostas Curriculares Estaduais. Vê o letramento literário como uma necessidade urgente, em face à situação de crise da literatura na escola. O contato com o texto literário deve conter uma parada para apreciação e prazer que não se limite aos fragmentos de romances ou poesias e sim o texto como um todo de sentido. Conhecer a tradição/ eras literárias é um direito, mas sem as amarras da linearidade. Preza-se por um jogo de relações feito pelo professor para que o texto literário seja um objeto de prazer, de desfrute, de sensibilização da alma humana.

Em José Maria D. Ferreira (2012), a pesquisa demonstra como os estudos do letramento são complexos e são várias as tentativas para defini-lo enquanto fenômeno sóciocultural e escolar. As novas questões surgidas com o letramento propiciaram novas perspectivas para o ensino-aprendizagem da leitura/ escrita, mostrando que a linguagem se pauta em contexto social e quanto maior a prática social com a linguagem maior o nível de letramento**.** Para ele, deve ser o conjunto de saberes adquiridos ao longo da existência por meio da leitura impressa ou não, ou seja, outras experiências também propiciam o surgimento do letramento; "o letramento se faz pela prática social da língua oral e escrita, requerendo uma intensa interação entre os sujeitos" (FERREIRA, 2012, p. 16) A escola busca objetivos padronizados nacionalmente ao trabalhar leitura/ escrita o que é um problema nas escolas rurais ou ribeiras. Ele alerta para a necessidade de se pensar em proposta de ação sobre o letramento para estudantes irem além da mera alfabetização, principalmente no que diz respeito aos alunos ribeiros em suas singularidades. É preciso ir em busca de conhecimentos necessários para a vida em sociedade, "transformar ideias e sentimentos em palavras orais e escritas, adequadamente," (FERREIRA, 2012, p. 45). O estudioso enfoca a necessidade de compreender e fazer-se compreendido na sociedade e a escola é uma importante agência para tal objetivo. Esta tarefa se mostrou complexa na Escola Ronaldo Passarinho, onde se privilegia o currículo urbano.

Em Raimunda S. Oliveira (2015), a pesquisa inicia a discussão sobre letramento a partir da concepção de Magda Soares (2004) ao relacioná-lo à capacidade de ler/escrever e aos efeitos sociais, econômicos, de cidadania, de ascensão social relativos a tal fenômeno, mas não concorda com ela, pois enfoca-o sob o prisma das questões educacionais no âmbito escolar e do domínio do código, além de acreditar que as políticas de letramento devam ser promovidas apenas pelo Estado e não pelos sujeitos. Questiona junto com limites e possibilidades relativos ao letramento escolarizado, ou mito do letramento, desestabilizando seus efeitos como universais. Filia-se à Angela Kleiman (2004) e Street (2014) que entendem o letramento como prática não-universal e não homogênea para todos indivíduos e não somente mediada pela escola, mas como prática cotidiana entre sujeitos em vários contextos e situações para além da escola, são múltiplos os letramentos. Compara e distingue letramento autônomo de letramento ideológico, conforme Street (2014), a saber: aquele ocorre sem se levar em conta o contexto das trocas comunicacionais, como discurso autônomo, representaria uma "ferramenta neutra que pode ser aplicada de forma homogênea, com resultados igualmente homogêneos em todos os contextos sociais e culturais." (OLIVEIRA, 2015, p. 65) Ao adquirir este letramento, há uma crença de que no indivíduo surgisse a lógica, o raciocínio crítico-científico.

Ao contrário desta visão, o letramento ideológico leva em conta a cultura, crenças e questões de poder presentes numa sociedade, sendo as práticas de letramento ideológicas social e culturalmente determinadas pelas funções, grupos, significados que trazem-nas à tona. É sumamente importante a interação e as trocas entre os indivíduos para se construir tal letramento. Assim, a escola deve contemplar modos de vida dos povos do campo. O letramento ideológico de Street (2014), aquele direcionado para práticas reais, situadas e contextualizadas estão mais de acordo com o projeto de Educação do Campo. A pesquisadora problematiza a tensão do letramento escolar que gera conflitos e mal-entendidos, pois geralmente está bem distante da identidade cultural dos alunos, sendo a forma de construir conhecimento na escola um fator de difícil apreensão a muitos deles. É importante dar relevância a outros contextos de vivencia do aluno (família, igreja, comunidade) na construção dos conhecimentos escolares. Ela mostra a importância de se atribuir significados à escrita que são produzidos pelos indivíduos que a praticam tal qual sua capacidade e cultura, não imputando aos alunos o fracasso no aprendizado da leitura/ escrita, os quais estão ligados a questões sociais, ideológicas e de poder.

Em Solange Palhano de Queiroz (2015), a pesquisa afirma que para se investir em estratégias de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como demonstra tal necessidade em índices do IDEB e PISA é interessante integrar atividades focadas no letramento, na leitura de variados gêneros e outros usos da linguagem, seja dentro da biblioteca ou na sala de aula. As Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná se preocupam em desenvolver habilidades leitoras e escritas socialmente relevantes e o espaço da biblioteca é visto como privilegiado para promoção do letramento. Queiroz (2015) entende letramento como capacidade do educando de ler e escrever em diferentes contextos comunicacionais, efetivando-se adequadamente a comunicação em cada um deles. Não há um letramento, mas letramentos que podem ser vistos em diversas direções: letramentos múltiplos e semióticos, digital, literário. A proposta de Rildo Cosson (2009) é para ela particularmente interessante. Ele trabalha com teorias lingüísticas sobre o processamento sócio-cognitivo da leitura abordando decodificação, interpretação e construção de sentido de um texto. Seu olhar se volta à noção de letramento literário o qual se desenvolve em algumas fases, como: 1- motivação para
'entrada' do aluno no texto, de modo lúdico e prazeroso 2- apresentação do autor e da obra 3- acompanhamento do professor para verificação da leitura, ajuda em alguma dificuldade relativa ao vocabulário ou trechos complicados e 4 – interpretação que é o encontro do leitor com a obra, encontro apenas possível com a obra original e não seu resumo. Para que o leitor obtenha prazer na leitura é preciso passar por tais etapas do letramento literário, neste sentido, a escola

deve fortalecer ações que envolvam o letramento literário. Para Cosson (2009) o processamento do letramento literário é diferente da leitura literária por fruição, “é uma prática social e de responsabilidade da escola”. Solange Queiroz complementa que ele que deve ser incentivado na biblioteca escolar. Ele vai além da mera leitura de uma obra com alguma ficha de respostas.

A leitura deve ser desenvolvida com as ferramentas que a escola desenvolve para a competência da leitura literária. Seu papel é vital neste instante e é vista como principal agência de formação de alunos leitores. Cosson (2009) percebe a escola como espaço para “compartilhar a interpretação” na medida em que alunos podem ampliar a consciência de que participam de uma “coletividade”, a qual pode “ampliar seus horizontes de leitura”. Solange Queiroz (2015) complementa a idéia de leituras ligando-a à experiência de prazer ou fruição, tendo Roland Barthes (2006) a fundamentado. Para este há dois tipos de texto: o de prazer e o de fruição. O primeiro traz euforia, não rompe com a cultura, sendo uma prática confortável; já o segundo traz desconforto, desloca o olhar diante de bases psicológicas, culturais, sociais, levando a um estado de crise. Mesmo com livros de alta qualidade literária, a experiência de leitura dos alunos não está garantida no espaço da biblioteca, pois o uso do acerco não se dá automaticamente, é preciso políticas públicas que integrem a biblioteca como parceira neste processo.

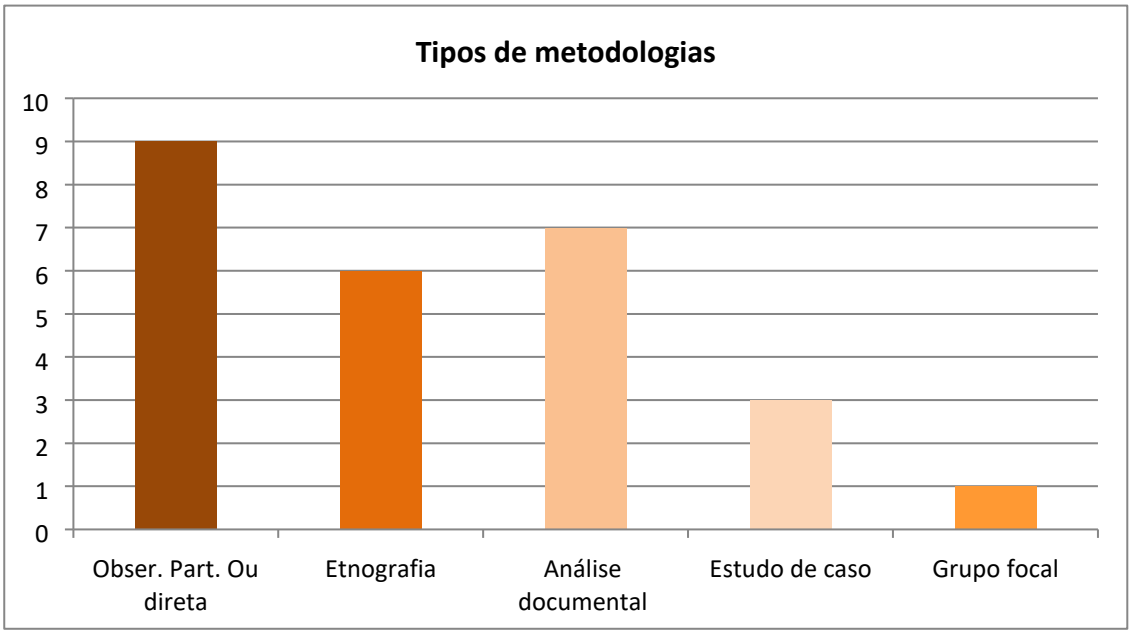
1.8 Metodologias e procedimentos de coleta de dados das teses e dissertações

Os procedimentos metodológicos presentes nas dissertações e teses são todos qualitativos, com vistas a investigar fenômenos sociais e intersubjetivos que representam valores, crenças e costumes de seus participantes e não podem ser medidos quantitativamente. Dois dos trabalhos, porém, são qualiquantitativos, a saber, Andrade (2008) e Carvalho (2008).

Na dissertação de Andrade (2008) os dados numéricos aparecem a partir de oitenta questionários aplicados aos alunos da escola do assentamento, trazendo os livros mais lidos por eles, gosto pela leitura, influência dos pais, etc. Na pesquisa de Carvalho (2008) os dados numéricos aparecem a partir de questionários aplicados a um grupo de 47 assentados (adultos e idosos), com o foco nos tipos de impressos mais lidos no espaço do assentamento, tendo em vista o gênero, vínculo de função política no MST, religião, nível de escolaridade dos entrevistados.

Todas as outras pesquisas são de natureza qualitativa, sendo a observação (direta ou participante) uma forma comum de coleta de dados entre todas, junto à entrevista ora ao professor, ao aluno ou moradores do assentamento. Das 13 dissertações e teses, 7 utilizam a metodologia de análise documental, 6 se desenvolvem sob a orientação da metodologia

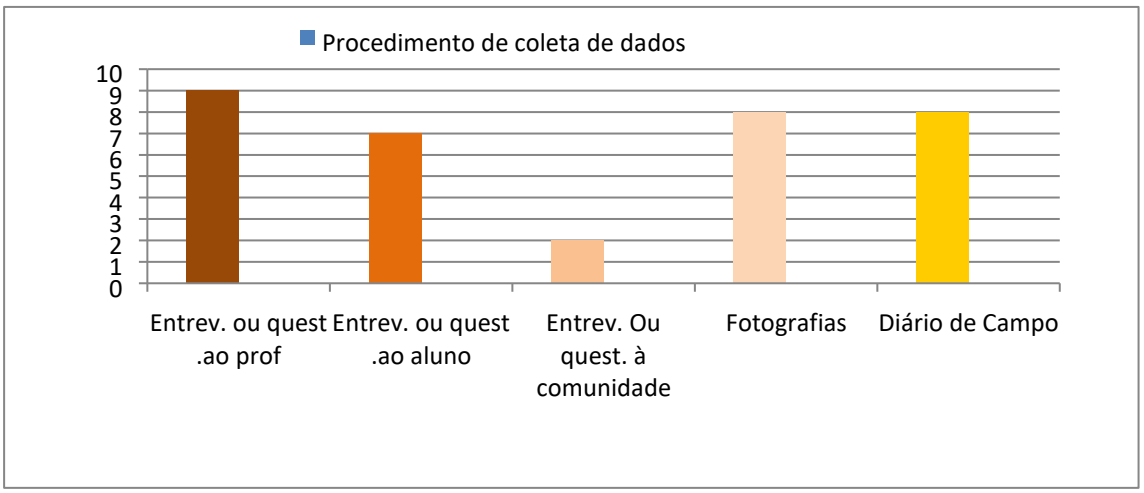
etnográfica; 3 do estudo de caso sendo que a observação se mescla a todos eles. Os três trabalhos restantes utilizam a observação. Entrevistas ou conversas informais com as professoras aparecem nos treze trabalhos. Questionários aos alunos ou à comunidade rural aparece em 5 dos trabalhos. Fotografias foram utilizadas em 9 dos trabalhos.



Como se vê no gráfico, a observação participante é a mais utilizada nas pesquisas analisadas. Isto nos mostra que os pesquisadores focados na temática da Educação do Campo e leitura/ letramento com suas convicções e crenças, ao mesmo tempo em que mantêm interações, trocas de experiências, saberes e comunicações entre os sujeitos investigados. Neste tipo de pesquisa, a teoria não costuma vir antecedida à prática do pesquisador conforme Lakatos e Marconi (1991), é um projeto que se constrói junto aos participantes, através dos quais se terá bases para selecionar os referenciais teóricos e objetivos. Conforme Speleta & Rockwell (1989), a própria comunidade a ser investigada se empenha para perceber a real condição em que se encontra, tentando agir para mudar em seu benefício, ela participa da análise de sua própria realidade. Em sua maioria, os pesquisadores foram recebidos com satisfação, exceto a pesquisadora Giane Silva (2008) que assumiu a posição de estagiária entre as professoras e alunos investigados, para obter uma condição de maior liberdade e boas-vindas.

A Análise documental foi também bastante utilizada, principalmente quando os pesquisadores lançam mão de documentos que regem a dinâmica pedagógico-escolar como Referenciais curriculares da EJA, planejamento de professora, textos do livro didático ou trechos do caderno de alunos. A etnografia predominou nas quatro teses de doutorado (CARVALHO, 2008; COSTA, 2012; FILIPE, 2009; SILVA, 2012) e entre duas dissertações

(Oliveira, 2015; Damasceno, 2012) o que demonstra o alto nível de profundidade descritiva das interações, dos sujeitos em suas relações com fenômenos de leitura, escrita e oralidade. A metodologia de Grupo Focal, a qual permite vir à tona diversas opiniões e vozes acerca de determinados assuntos aparece em apenas um dos trabalhos, o de Raimunda Santos Moreira de Oliveira (2015) em sua dissertação "Identidade e práticas de letramento em uma escola multisseriada do campo", em que oportuniza os alunos a se perceberem como sujeitos do campo, com a identidade campesina. Com esta metodologia foi possível maior liberdade de expressão dos alunos e discussão entre eles e a pesquisadora, sendo possível perceber que se identificaram com o campo pelo viés do local onde moram (território) e pelo trabalho. A pesquisadora realiza um estudo de caso, aliás, o trabalho que parece ter articulado o maior número de instrumentos metodológicos, claramente relacionados às perguntas de pesquisa.



Como se vê no gráfico o uso de entrevistas e questionários ao professor é bastante recorrente, sendo ele uma das peças principais que conduzem o ensino-aprendizagem dos alunos. Muitas vezes interroga-se o professor para saber os significados da leitura, os impressos por ele lidos, a freqüência de leitura, como seleciona os materiais de leitura para a turma, como organiza o planejamento para as turmas do campo, etc. O uso de fotografias e do diário de campo também é recorrente a fim de registrar as realidades e singularidades de cada espaço do campo investigado. Os alunos também tiveram o espaço de manifestarem sua opinião em sete dos treze trabalhos lidos, através de entrevista ou questionário, o que mostra o trabalho dos pesquisadores preocupado com a liberdade de opinião e expressão a fim de oportunizar aos próprios

participantes da pesquisa uma análise de questões vividas no meio concreto em que são educados, na instância oficial escolar.

A entrevista ou questionário à comunidade é um procedimento que não se volta ao espaço escolar e sim da comunidade. Ocorreu em duas teses de doutorado: 1- "Práticas de leitura de homens e mulheres do campo: um estudo exploratório no assentamento Paulo Freire", de Luzeni F. O. Carvalho (2008) e "Entre campo e cidade: infâncias e leituras entrecruzadas - um estudo no assentamento Palmares II, Estado do Pará", de Eliane da Silva Felipe (2009). Os grupos investigados se tratam de crianças, jovens e adultos moradores das respectivas comunidades citadas em sintonia com as práticas de leitura, impressos, modos de ler.

1.9 Autores mais citados nas dissertações e teses em relação ao tema da leitura e do letramento

Neste item apresentaremos os autores mais recorrentes dos pesquisadores com relação ao tema da leitura e do letramento, mostrando significados e extensões destes conceitos conforme olhares de importantes estudiosos e como os pesquisadores lançam mão de suas concepções.

Paulo Freire

Paulo Freire é uma importante referência nos estudos acerca da leitura no âmbito da Educação do Campo no que se refere às suas ideias sobre a leitura de mundo e os valores e saberes dos sujeitos cognoscentes, os educandos, em suas singularidades e culturas que devem ser respeitados e valorizados. Em trabalhos como o de Perini (2007) e o de Mascarenhas (2011) fica evidente o engajamento do autor com a Educação Popular, resistindo à ditadura militar no Brasil, trabalhando em prol das camadas menos privilegiadas no incentivo à suas participações nas decisões políticas, de modo que alternativas pedagógicas se identificassem com suas culturas e necessidades. Convicto ser o Brasil um pais de analfabetos e em sua maioria pobres, Paulo Freire colaborou imensamente para uma inovação no campo educativo que concentrasse uma visão política da realidade junto aos saberes curriculares. Discutiu e cunhou a problemática da educação bancária comumente difundida como ato de 'depositar' conteúdos numa prática opressora, ao contrapor à reflexão e diálogo, verdadeiro ato educativo, conforme Perine (2007, p. 50) e Mascarenhas (2011, p. 72).

O ser educando deve ser sujeito da própria história, para transformá-la pela reflexão crítica e não, objeto dela (PERINE, 2007, p.51; MASCARENHAS, 2011, p. 65). Ou seja, o modo como o sujeito é alfabetizado ou letrado pode tanto libertá-lo como domesticá-lo. Para Freire, o diálogo é uma das bases da educação libertadora, por meio do qual se é possível humanizar. Não é uma prática em que se impõem opiniões, mas um intercâmbio delas; uma prática que exige amor para haver união e não dominação. Somente com a visão crítica do mundo, este diálogo se abre num leque de pontos de vista e culturas. A escola é o espaço da produção de saber, apenas dominar o código linguístico, o ler e escrever, a gramática não fornecerá elementos para transformar os saberes. Ensinar para ele, "não é transferir conhecimentos, mas criar condições para sua construção" (MASCARENHAS, 2011, p. 72) assim critica o monologismo que apaga a autonomia do educando.

É preciso refletir sobre a cultura dominante, o meio de vida concreto e não nos deixar tornar objetos do sistema opressor, pois o homem nasceu para ser sujeito e não objeto. O saber crítico preocupa-se com o tipo de sociedade que estamos construindo e não com o saber mecanizado voltado para provas e concursos e somente o mundo do trabalho. Por isto, Paulo Freire dá central importância à palavra e experiência humana, ao diálogo, ao direito de deixar fluir a palavra que não é mero vocabulário e sim 'palavra ação', referindo-se aos pensamentos de cada um em particular com relação ao mundo ao redor. Desta forma, dizer é
"criar, recriar, decidir", direito de todos.

Há uma recorrência quanto ao tema leitura de mundo, uma preponderância nas teses acerca da visão de Paulo Freire sobre "a leitura de mundo precede a leitura da palavra", ou seja, é preciso unir visão de mundo da realidade concreta, do contexto social, das experiências vividas de modo que ampliem os sentidos trazidos pelos textos escritos. Ler é um ato de consciência sobre o mundo em que se vive; "é falar sobre ele, interpretá-lo, escrevê-lo" (MASCARENHAS, 2011, p. 102). A interação entre mundo cultural vivido pelo aluno do campo e mundo lido é um dos pontos mais citados nas teses e dissertações analisadas , chamando a atenção para a leitura de mundo. Fazem isso quando questionam se os saberes, crenças, valores dos alunos do campo estão sendo ouvidos na escola, de modo que se agucem sua criatividade, curiosidade, capacidade crítica. Conforme Silva (2008, p.112), no olhar da coordenadora pedagógica do município de Caeté, é preciso trabalhar com a realidade dos alunos do campo, como nos diz Paulo Freire, ou seja, que ela seja o ponto de partida além de se contemplar outros contextos para além da família e do trabalho destes educandos. Outras ideias e práticas devem ser contempladas. Da mesma forma, Carvalho (2008) cita a

importância dada à palavra e à leitura por Paulo Freire, capaz de levar homens e mulheres a“expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar”. (FREIRE, 1981, p.40, apud CARVALHO, 2008, p. 21)

Outro importante aspecto trazido pelas pesquisas sobre Paulo Freire é sua concepção de empoderamento, o que significa que um grupo, instituição ou pessoa realizar por si próprio as transformações necessárias para seu fortalecimento e evolução (MASCARENHAS p.80). O envolvimento de Paulo Freire com as campanhas de alfabetização de adultos é trazido por Giane Silva, ao citar o Mova - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos -, realizado em São Paulo, em 1989, sob a coordenação de Paulo Freire, baseado numa política pública preocupada com alfabetização de jovens e adultos numa interrelação entre governo e setores sociedade civil. (SILVA, p. 39)

Desta forma, vemos as contribuições de Paulo Freire conduzindo um diálogo com a Educação do Campo, a fim de tornar o espaço da educação e da escola mais democrático e libertador perante a ação crítica entre educandos e professores.

João Wanderley Geraldi

Este é um importante estudioso da área da linguagem e ensino de Língua Portuguesa, contribuindo com professores da área com uma série de palestras e estudos desde a década de 80. O livro “O texto na sala de aula” de 1984 é um marco de suas ideias, referência em todo território nacional, cujo foco recai na necessidade de conceber a linguagem e a leitura como atividades dinâmicas, criativas e transformadoras na sala de aula, em que aluno e professor se tiverem oportunidades democráticas de diálogos, desenvolverão uma tarefa educativa para “construir um outro viver” (GERALDI, 1984, p. 4). Nesta coletânea, Geraldi (1984) não oferece receitas prontas, mas a discussão fértil acerca dos fundamentos, contradições presentes em toda prática pedagógica, que envolve a relação professor-aluno, conteúdos, avaliação, materiais, estratégias. Sua visão interacionista da linguagem, do ensino e da leitura evidenciam que o homem está socialmente reunido em relações harmoniosas e contraditórias e que o diálogo, a palavra e a contrapalavra, o cruzamento de ideais, histórias, crenças, experiências auxiliam a nortear alguma forma de conquista para a convivência social mais feliz e mais justa para todos.

O olhar dos pesquisadores sobre João Wanderley Geraldi (1984) se volta geralmente à sua importante apreciação quanto às bases teóricas e filosóficas do ato de ensinar e da linguagem, as quais irão se refletir no ensino da leitura e da escrita. É preciso que o professor

saiba conceber e identificar um referencial teórico-metodológico acerca da leitura e da linguagem para tornar-se um mediador destas práticas.

Para ele, texto e seu conceito também são alvo de análise, o qual é produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém, o que faz afirmar que texto é unidade de comunicação e todo leitor é autor de certa forma, o qual irá também interferir no sentido e no discurso daquele, com suas crenças e valores. É preciso, portanto, conforme Geraldi (1984), entender o aluno como produtor textual, um ativo participante de diálogos. Ao se produzir texto, é necessário compartilhar, socializar tal experiência visto que os participantes possuem concepções, contextos sócio-culturais diversificados os quais precisam ser vistos, ouvidos, trocados uns com os outros. Dessa forma, Geraldi (1984) privilegia a sala de aula como lugar de produção e circulação de sentidos. O texto não pode ser tomado somente como objeto de leitura vozeada, imitação, fixação de sentidos ou produto pronto, mas como um leque de possibilidades e intertextualidades. A leitura não pode ser pronta, acabada num primeiro movimento de leitura, mas sim ser construída com as pistas do próprio texto, conforme Geraldi (1984) e se possível até através de mais de uma interpretação para o mesmo texto, ampliando o diálogo entre texto e aluno.

Ao escrever sobre as práticas de leitura na escola, Giane Silva (2008) afirma que "na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras" (GERALDI, 1997, p. 90, *apud* Giane Silva, 2008, p. 107). Vânia Costa (2010) trabalha com a visão de Geraldi (1995) referente à crítica ao sentido pronto e acabado do texto, como se o autor tivesse autoridade total sobre os sentidos produzidos, em detrimento do leitor.

As dissertações e teses que citam João W. Geraldi mostram, portanto, algumas linhas de trabalho que auxiliam o saber-fazer do professor que, envolvido e modificado por seu cotidiano social, possa (re) construir, sua tarefa diária, que é o trabalho ativo com a linguagem.

Magda Soares

Magda Soares é uma das estudiosas mais citadas sobre o fenômeno do letramento nos trabalhos. Os pesquisadores enfocam a sua menção à origem do termo na década de 80, proveniente de *literacy*, o qual vem seguido de polêmicas quanto ao seu significado, mostrando que sua aceitação e delimitação não são plenos ou exatos pelos pesquisadores devido à sua recente entrada no campo educativo. Há diversas citações sobre a designação de letramento,

que, para Magda Soares é “estado ou condição daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita”, envolvendo
(...) “habilidades pessoais competências funcionais, valores ideológicos e metas políticas.” (SILVA, 2008, p. 69) Outra importante menção ao fenômeno do letramento em Magda Soares é que ele se refere à capacidade de uma pessoa ou grupo de pessoa para a prática da leitura ou da escrita, “é estado ou condição adquiridos por um grupo social ou indivíduo ao apropriar-se da escrita e de suas práticas sociais”. (SOARES, 1998, p. 39, *apud,* M.Silva, 2012, p. 75).

Solange Palhano Queiroz (2015) considera os pressupostos de Magda Soares quanto ao letramento, fala-nos sobre a ampliação da inserção do individuo nas práticas sociais de seu contexto, se lhe for conferida a leitura. O letramento é entendido como capacidade do educando de ler e escrever em diversos contextos de comunicação, efetivada adequadamente. Na dissertação de Idelvone Fátima Rocha (2011), aponta-se o olhar de Magda Soares (2001) para a carência na formação do professor e o pouco tempo a ele oferecido para complementá-la e preparar suas aulas.

Vânia Costa (2010), ao se remeter à origem do termo letramento no Brasil, traz Soares (1996 e 1998) e suas discussões iniciais sobre o conceito de letramento em um artigo produzido inicialmente para professores da rede municipal de Belo Horizonte e publicado na revista Leitura e Escrita. Em 1998, Soares publica o livro intitulado “Letramento: um tema em três gêneros”, uma das referências centrais neste campo. O que parece marcar mais fortemente esta obra é a relação que se estabelece entre alfabetização e letramento.

Maria G. Taveiro Silva (2012) nos lembra que tanto alfabetização, quanto letramento possuem especificidades complexas, as facetas do letramento demandam práticas variadas para o mesmo objetivo, como “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito.” (SOARES, 2004, p. 15 *apud* TAVEIRO SILVA, p. 74, 2012).
Do mesmo modo, a alfabetização é multifacetada, envolvendo “consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita (...)” (SOARES, 2004, p. 15, *apud* TAVEIRO SILVA, 2012, p. 74). Mostra a importância de integrar alfabetização e letramento, mantendo-se-lhes a especificidade.

Ângela Kleiman

Há diversos aspectos acerca do letramento e da leitura/ escrita evidenciados nas teses e dissertações sob o olhar de Ângela Kleiman. Entre eles está uma essencial citação que parece designar de modo geral o fenômeno do letramento como "conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e de tecnologia em contexto específico" (KLEIMAN, 1995, p. 81 apud FERREIRA, 2012, p. 45), daí a importância dada por ela pela diversidade do letramento, responsável pela preservação da heterogeneidade e diferença cultural, alertando sobre a identidade de minorias que possam se perder. Ele é um elemento essencial na preservação das culturas locais, "dos efeitos globalizantes dos programas educacionais de alfabetização." (MASCARENHAS, 2011, p. 60) Para Kleiman (1995), a leitura e a escrita representam atividades discursivas com funções múltiplas e intimamente ligadas aos contextos em que se desenvolvem. Os estudos do letramento se ligam à expansão do uso da escrita após século XVI e aos poucos se redimensionaram para descrever as condições de usos da escrita, para mostrar como a mesma se configurava e quais efeitos das práticas de letramento em grupos menos favorecidos que passavam a utilizá-la como uma prática própria de grupos que detinham o poder. A partir disto, os estudos do letramento passam a não serem vistos com efeitos universais, mas sim relacionados às praticas e culturas dos diferentes e variados grupos que lançavam mão da escrita. Conforme Kleiman (1995, *apud* Silva, 2008, p. 70) a concepção de letramento na perspectiva do modelo autônomo recebe várias críticas por ser considerado "equivocado e parcial".

Ângela Kleiman (1995) é uma estudiosa adepta às ideias de Brian Street, como nos fala Marildes Marinho (2007), com sua concepção de que o letramento varia entre contextos, culturas, situações e indivíduos e que a escrita não é um bem universal e sinônimo de progresso ou capacidades cognitivas superiores. Na verdade, a escrita e o letramento das comunidades passa a ser alvo de investigação para melhor entender sua cultura, seus modos de vida e de representação do mundo. Ao invés de se preocupar com efeitos cognitivos ou históricos do letramento, os Novos Estudos do Letramento "se interrogam sobre qual leitura e qual escrita, em que momento, e em que contextos culturais." (MARINHO, 2007, p. 6), ele está mais focado sobre quais "funções que as atividades e as habilidades de leitura e de escrita exercem na vida social" (ibid).

Leda Tfouni

A pesquisadora aponta uma distinção entre letramento e alfabetização que não deve focar se o sujeito é ou não alfabetizado/ letrado, mas em que medida; a noção de ser ou não alfabetizado parece ultrapassada em sua concepção, visto que o mais importante é saber fazer uso das habilidades de leitura e escrita, nas mais variadas situações. Pode-se perfeitamente saber ler e escrever e não saber usar competentemente tais habilidades no dia a dia, o que não torna alguém letrado. Letramento, portanto, vai além do ler e escrever. As práticas sociais letradas são capazes de influenciar todos os sujeitos de uma sociedade, ainda que sejam analfabetos, os indivíduos são afetados de alguma forma pelo letramento, não existindo "grau zero ou iletramento" (TFOUNI, 2002, p. 20 apud TAVEIRO SILVA, 2012, p. 76). Assim o letramento pode ser visto entre pessoas que conquistaram habilidades de leitura e escrita e aquelas ditas 'analfabetas'.

Thays Mascarenhas (2011) chama atenção para o fato de que a alfabetização se volta ao domínio do código escrito pelos educandos, enquanto o letramento versa sobre aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade. Na dissertação Entre o rio e a ponte: letras e identidades às margens do rio Acará, na Amazônia paraense, de José Maria Damasceno Ferreira aponta-se que o letramento é medido não somente entre pessoas que conquistaram a técnica do ler e escrever, mas também pelas analfabetas.

Brian Street

O pesquisador inglês possibilita uma nova percepção sobre os estudos de leitura, escrita, oralidade, gramática e alfabetização entrecruzando-os às questões políticoideológicas e jogos de poderes e valores entre classes mais ou menos favorecidas. Suas pesquisas sobre letramento são de base etnográfica. Os Novos Estudos do Letramento, uma nova corrente de pensamentos, que encara as práticas de leitura e escrita situadas em seu contexto de acontecimento concreto, usos e funções perante seus participantes ganha uma noção de variação conforme o contexto, os indivíduos e instituições envolvidos, entrecruzados por jogos ideológicos ou de poder, sempre variam em suas diferentes condições.Os Novos Estudos do Letramento é uma corrente questionadora das abordagens dominantes sobre letramento, problematizando o que seria letramento em cada lugar/ tempo, quais letramentos dominantes, quais os marginalizados e suas formas de resistência. O letramento adquirido na escola, por exemplo, pode não ser útil na universidade ou no mercado de trabalho pretendidos por um aluno, assim, ele demonstra que os letramentos são múltiplos e muitas vezes se julga que os

menos favorecidos são iletrados por não terem frequentado a escola, o que é um erro, no seu modo de conceber. Ele também vai contra a noção de que somente o letramento escolar possa contribuir para desenvolver o pensamento crítico e o raciocínio lógico nas pessoas Street (2014).

Na maioria das dissertações e teses, seu nome é recorrente e há sempre uma explanação sobre modelo autônomo e ideológico de letramento. No primeiro caso pode-se dizer que se refere às práticas de leitura, escrita, interação, geralmente orientam as práticas escolares, quando não se leva em conta fatores políticos e ideológicos envolvidos com a temática lida, a realidade social e global e seu complexo acontecer, não são alvo de análise e não entram na discussão pedagógica entre professores e alunos, como se o texto fosse neutro, tivesse um valor em si mesmo, os resultados e alunos são vistos como homogêneos na perspectiva docente.Já o letramento ideológico concebe as práticas de leitura, escrita e oralidade social e culturalmente determinadas, portanto, múltiplas, ideológicas, definidas por crenças, assumindo funcionamentos específicos conforme as instâncias e contextos de uso; portanto os textos e a interação por eles mediadas não são neutras, nem homogêneas, mas dialógicas, perpassadas por diferentes opiniões, jogos de interpretação e de poder.

O conceito de práticas de letramento coerente com os Novos Estudos do letramento, do qual Street é um grande expoente, é um instrumento de análise que mostra como são construídos os sentidos e significados que envolvem a língua escrita e a leitura, bem como as convenções ao seu redor, em condições e caráter específicos, Sua presença consta na maioria dos trabalhos lidos.

Roger Chartier

O historiador considera a leitura um fenômeno sócio-cultural dependente do contexto concreto em que se desenvolve e das disposições, características, objetivos dos leitores. Os atos de leitura oferecem sentidos plurais e móveis aos textos e as apropriações dos leitores mediante o texto escrito são múltiplas, podendo variar conforme tradição/ protocolos de leitura, competências leitoras, comunidade em que se dá a leitura. As apropriações dos textos escritos pelos leitores, ou seja, o modo de interpretá-los, usá-los, objetivá-los estão sempre ligadas a instâncias sociais, culturais, institucionais e pessoais e não se reduzem à imposição de editores ou *web-sites*. A criatividade e pluralidade de intenções e personalidades dos leitores são elementos que fazem parte da apropriação. Há, portanto, liberdade e regra nas apropriações dos textos, os quais variam e se distinguem conforme sua materialidade. As apropriações

também dependem da circulação, da disponibilidade e do acesso aos textos. Ler não é visto por ele como ato abstrato, neutro, mas uma "prática encarnada por gestos, espaços e hábitos" (CHARTIER, 1997, p. 6, *apud* FELIPE, 2009, p. 148). Eliane Felipe (2009) nos evidencia que Roger Chartier traz um olhar sobre as práticas de leitura sobre as maneiras de usá-las partilhadamente. Para ele, os modos de partilhar os objetos culturais impressos perderam a força de marcar distinção social,

> perderam sua singularização como propriedade de uma classe ou grupo e se difundiram na sociedade, estabelecendo outras distinções. O par conceitual distinção - divulgação permite manejar transformações que deslocaram os objetos raros e incluíram indivíduos e grupos fora de seus domínios. (FELIPE, 2009, p. 122)

A história do impresso na França buscou verificar a presença desigual dos livros nos diferentes grupos sociais, interessando-se sobremaneira pela posse do livro, pela hierarquia das bibliotecas, pelos temas das coleções e buscou também fazer uma "sociologia dos possuidores de livros e não de seus leitores." Desta forma, Chartier (1990) propõe uma mudança na investigação da leitura, que se mude da distribuição para a circulação do impresso. Seu olhar percebe uma prática de leitura de modos e usos diferenciados, principalmente no que se refere às leituras ilegítimas. Objetos com valor histórico ainda não mencionados pela história passaram a ser seu alvo de análise, como: panfletos, crônicas, obras pornográficas que faziam parte do cotidiano da população e talvez até mesmo influenciaram na queda do Regime Monárquico.

Vânia Costa (2010) remete-se às disposições de produção de sentido criativas e singulares próprias dos leitores, segundo o olhar de Chartier (1990), que estão em plena tensão com a disposição pretendida pelo autor, editor e instituições legitimadas. O estudo da leitura em sala de aula se apoia em maneiras de ler formadas com o propósito escolar ao mesmo tempo em que o ultrapassam, são práticas que estão presentes no âmbito sóciocultural mais amplo, em que a sociedade se desenvolve como igreja, trabalho, movimento social, festas.

Outro aspecto importante enfocado por Roger Chartier (2011) é demonstrado por Giane Silva (2008), ao mencionar ser a escola uma importante agência que modela a capacidade leitora, mas é ainda uma agência de formação de leitores limitados, que pode tanto ser aprender a ler no nível elementar, quanto a capacidade de apropriação múltipla de vários textos. Mas a leitura está muito mais relacionada a questionamentos e questões extraescolares, da ordem do mundo do que da ordem da escola. Giane Silva (2008) também lembra o aspecto mencionado por Chartier (2011) de que nem sempre o que as pessoas afirmam ler é de fato o que realmente

leem, pois elas têm dúvida sobre o que é relevante como teor de leitura legítima, fazem perguntas como “o que eu leio vale a pena ser declarado?”

Luzeni Carvalho (2008) em sua dissertação nos informa que Chartier tem uma atenção maior para aqueles considerados não leitores, ou seja, aqueles que leem, mas fora do âmbito do cânone escolar legitimado. É preciso não rejeitar os suportes diferenciados e menos valorizados de leitura, para investigar esta prática em sua plenitude. Assim, ela questiona junto com o autor a necessidade de se problematizar sobre o que é válido e legitimado (ou inválido e desligitimado) acerca das práticas de leitura, daquilo que se lê entre os considerados não-leitores. Os homens e mulheres do campo muitas vezes, são apontados como não leitores pelo imaginário ideológico urbanocêntrico. Luzeni Carvalho (2008) nos mostra o aspecto criativo, inventivo da leitura citado por Chartier (1998), que não se limita a um conceito único, “mas a um conjugado de práticas difusas e em constante mutação.” (CHARTIER, 1998, p. 55), “é uma prática cultural indissociável das relações e contextos sociais” (CHARTIER, 1998, p. 57). Ele crê que não se pode considerá-la limitada ao texto lido, mas libertá-la como ato criador múltiplo, incontável no cotidiano de cada pessoa, produtora de diversos conhecimentos próprios do homem enquanto ser político e epistemológico. Ele a entende como inscrição de homens num espaço, entre si mesmos e outros, em que homens e mulheres mantêm relações recíprocas. Assim, a leitura começa na compreensão do contexto em que se vive. Muitas leituras, conforme Chartier (1999), ainda que pouco significativas têm o poder “de transformar a visão do mundo, influindo nas maneiras de agir e pensar das pessoas.” (CARVALHO, 2008, p. 156)

Os estudos sobre leitura embasados na visão de Roger Chartier nos mostram, então, que são culturais, sociais as práticas de leitura, influenciadas pelo contexto em que ocorrem, objetivos e identidades dos leitores. Muitas vezes os próprios leitores não se consideram leitores, por acreditarem ser sua leitura pouco significativa mediante a existência de impressos mais valorizados como romances e textos científicos, o que retrata ser a leitura uma forma hierárquica de distinguir leitores e não-leitores.

M. Bakhtin

O autor russo é lembrado recorrentemente quanto ao fenômeno da linguagem e ao da interação, os quais possibilitam as trocas culturais sociais, ideológicas de saberes e experiências. Os sentidos dependem das interações, do contexto, das relações, diálogos que os sujeitos mantém entre si, constituindo juntamente com o texto, unidade central de investigação e de significação, conforme Bakhtin: “onde não há texto, também não há objeto de estudo e de

pensamento". (BAKHTIN, 1992, p.329, *apud* Perini, 2007 p. 75). O texto apenas existe no meio social e para o meio social, ou seja, a sociedade, e por isto mesmo é dialógico por natureza, é único e irrepetível. Não há discurso individual, será sempre social, pois é produzido sempre por interlocutores que são seres sociais. Desta forma, o texto é um cruzamento de vozes e de outros textos "que se completam, se respondem ou se polemizam." (PERINI, 2007, p. 75), advindo daí a polifonia.

Outro ponto da teoria de Bakhtin(1992) bastante presente nas pesquisas é o fato de a palavra comportar duas faces, vem de alguém e se direciona a outro alguém, não pertencendo exclusivamente nem a um, nem a outro, não tendo um fim único e absoluto. O momento da resposta é chamado de 'compreensão responsiva ativa', que dependerá dos objetivos dos interlocutores, de aspectos emotivos, psicológicos, sociais, etc, os quais podem envolver alunos e professores em sala de aula ou pesquisadores e pesquisados, no caso desta pesquisa. O professor deve-se lembrar sempre deste fenômeno, não esperando ou impondo que a compreensão dos alunos seja 'passiva', ou seja, livre de crítica e discordâncias.

Neste sentido, Costa (2010) traz o conceito de enunciação em Bakhtin, que é produto da "interação de indivíduos socialmente organizados" (COSTA, 2010, p. 41), não existindo fora de um contexto sócio-ideológico, em que os locutores tenham horizontes sociais/ auditórios definidos. A comunicação é possível porque os locutores compartilham de significados abrangentes, nem sempre expostos nos dicionários, por exemplo. A 'compreensão responsiva ativa' promove a ligação e a interface comunicativa entre os locutores, ela é produto da interação entre locutores e receptores.

O aspecto da leitura como ato dialógico é citado por Idelvone F. dos Santos Rocha (2011), o qual leva em conta a ação dos sujeitos no momento da leitura, ou seja, sua responsabilidade, sua responsividade ativa, abarcando seus saberes e experiências. O conhecimento do autor do texto é construído junto aos do leitor, havendo trocas, concordâncias, discordâncias, críticas, deboches, etc. Rocha (2011) destaca a dialogia como princípio da relação com o outro para a construção do conhecimento. É através da interação verbal instituída entre os sujeitos falantes e os textos que a palavra torna-se real e plena de múltiplos sentidos.

A perspectiva de leitura como interação é marcada por um processo dialógico, pelo fato de possibilitar o encontro entre eu-outro-outros, cuja dinâmica é central para o desenvolvimento dos sentidos, da consciência humana, dos relacionamentos sociais, culturais. É diante de outro (s) e com outro (s) que o mundo dos sentidos, o diálogo, a existência possui valor, visto que o homem é um ser social. A interação, assim, não é uma mera ação entre, mas um conjunto de

ações ajuizadas entre interlocutores, cujas vozes expressam concordância, refutação, deboche, crítica, etc. Sem interação a linguagem perderia seu sentido, não haveria diálogo, sem diálogo os sentidos não circulariam, enrijeceriam como numa montanha de gelo solitariamente. Linguagem, interação, diálogo são elementos humanos intrínsecos, a partir dos quais as relações se (re) produzem, se (re) criam, se (re) (des) fazem.

Capítulo 2. Dialogando com as dissertações e teses: Leitura e letramento em espaço escolar no contexto da Educação do Campo

2.1 Os PCN's e as proposições acerca da leitura

A atividade de ler perpassa todas as dissertações e teses, com maior ou menor profundidade, quase sempre articulada ao âmbito pedagógico ou escolar, ou no espaço de assentamentos de reforma agrária, comunidades rurais[9],variando entre os lares, quintais ou reuniões. Assim, é interessante nos ocuparmos de algumas importantes questões acerca do ensino-aprendizagem da leitura, conforme nos dizem documentos oficiais do governo federal, os PCN de Língua Portuguesa (1998). Até mesmo porque encontramos nos trabalhos lidos algumas sinalizações apontadas por este documento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos informam que o tratamento didático para se conquistar determinados objetivos de ensino é essencial; priorizam-se 'o que e como' ensinar devem girar em torno de um movimento metodológico que envolva "AÇÃO-REFLEXÃOAÇÃO" (PCN, 1998, p. 65), ou "USO- REFLEXÃO-USO" (p. 40) a fim de ampliar a

"competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos." (PCN, 1998, p. 65) Os Parâmetros Curriculares Nacionais explicitam que para haver compreensão textual, é necessário: buscar os sinais do enunciador embutidos no texto, reconhecer o modo particular de construção de uma representação de mundo/ de valores/ da história, promover a intertextualidade para se cruzarem diversificadas vozes, de lugares diferentes. A leitura funciona em torno de ações, como: "pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações,apropriação das características do gênero" (PCN, 1998, p. 38), sendo que a exploração do conhecimento pode sempre ser retomada em diferentes fases do processo educativo, com diferentes tratamentos didáticos, aprofundamentos, encaminhamentos. Um mesmo objeto de ensino-aprendizagem poderá ter diferentes graus de complexidades ou facilidades para o aprendiz, em seus vários momentos de aprendizagem, não é, portanto, homogêneo o processo de ensino-aprendizagem, inclusive da leitura.

---

[9] Os espaços de assentamento rurais são aqueles cuja existência se deve a lutas e reivindicações de membros do MST junto ao governo federal e prefeituras, por sua vez, os espaços de comunidades rurais são também conhecidos por distritos, em que não houve lutas populares para criá-los, existem devido à divisões de territórios. Os distritos têm como sede uma cidade pólo.

É essencial que diferentes textos que circulam no meio social possam ser lidos pelos alunos, a fim de se apropriarem de "procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles" (PCN, 1998, p. 66); alertam sobre a importância da reapresentação de conteúdos para aprofundamentos sucessivos do aprender. Os PCN's definem a leitura como

"trabalho ativo de interpretação e compreensão textual", indo além da extração de informação, implicando em "estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência" (PCN, 1998, p. 69) Tais estratégias permitem o entendimento do que é lido e a busca por caminhos que minimizem as dificuldades de interpretação. Também definem o olhar sobre leitor competente: "(...) é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos." (PCN, 1998, p. 70) Chamam atenção para as diferentes formas de ler os diferentes gêneros textuais, é interessante variar as práticas de recepção dos textos, com diferentes atividades, pois a maneira de ler é também um modo de produzir sentidos: "não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda." (PCN, 1998, p. 70)

Para formar leitores competentes, como se vê, é preciso uma gama de estratégias e condições favoráveis e adequadas, referentes aos recursos utilizados e aos usos que deles se fazem, focando no nível de independência do aluno para as atividades propostas, repetindo aquelas para as quais já é proficiente ou oportunizando outras leituras de textos menos familiares, segundo os objetivos a serem alcançados.

Tais estratégias e condições favoráveis à leitura são mostradas nas dissertações e teses sob olhar atento dos pesquisadores, destacando o modo como o professor conduz a leitura, interage com os alunos, seleciona o material a ser lido, as ações e reações dos alunos perante as leituras que lhes são apresentadas. Além de tais condições, em alguns trabalhos lidos entendemos os significados envolvidos com o ato de ler pelo olhar de professor ou alunos. Percebemos alguns enfoques que se repetem ao longo dos trabalhos como o ato de interação e oralidade ao lidar com a leitura em voz alta/ compartilhada e comentários ou interpretações a seu respeito. Há também momentos de leitura em silêncio e individual, como forma de apreciação de um texto literário ou para resolver alguma atividade escrita de interpretação. Outra estratégia percebida nas aulas, com menos freqüência, é o uso do dicionário para fins de consulta e enriquecimento vocabular. Notamos também que a leitura às vezes se liga à atividade escrita, com intenções de ler para produzir um texto ou responder exercícios em fichas ou no caderno.

Nas duas teses em que os pesquisadores não focam a sala de aula especificamente, que é a de Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho (2008) e Eliane da Silva Felipe (2009) há uma preocupação em torno dos tipos de impressos lidos, sua circulação ou apropriação no espaço do assentamento, entre crianças, jovens ou adultos. Verificaremos a seguir com maiores detalhes as estratégias ou modos de leitura desenvolvidos no espaço da sala de aula, bem como no espaço do assentamento, que ocorrem conforme as necessidades e especificidades do contexto em que se concretizam.

2.2Leitura e interação

Encontramos em diversos trabalhos a prática da leitura em voz alta tanto com fins de escuta, compartilhamento, interação, debate, quanto de avaliação. Poucas vezes aparece um diálogo mais aberto e democrático, com possibilidades para novas visões e opiniões dos alunos. Veremos abaixo como aparece este tipo de leitura nas dissertações e teses:

5ª série com 39 alunos no total
1. Prof.: Agora prestem atenção na historinha que eu vou contar para vocês. (vozes)
2. (A professora projetou uma imagem na parede, cujo título era: “Cenas que gostaríamos de ver”)
3. Prof.: Nós aprenderemos sobre histórias em quadrinhos
6. Prof.: Vamos ler essa história.
(A leitura foi conjunta.)
7. Prof. : Agora, vamos analisar essa história. Quem é a personagem? (...). (PERINE, 2007, p. 141)

Conforme Perine (2007), neste contexto de investigação da Escola Santa Catarina, cuja localização fica na sede da cidade de Santa Tereza no Espírito Santo, a professora dá prosseguimento ao ensino-aprendizagem do gênero história em quadrinhos (HQ) para alunos da 5ª série, (atualmente 6º ano), com a releitura “oral e em conjunto” (PERINE, 2007, p. 142) de uma história de humor da literatura infantil ‘A princesa e o sapo’, num primeiro momento, e, num segundo momento, faz a leitura de um tema ligado à ecologia, ao desmatamento. A interpretação do texto é feita em conjunto, oralmente, através de perguntas fechadas com base exclusivamente nas pistas do próprio texto, não oportunizando ou importando outras interpretações. A pesquisadora afirma que“as respostas que foram bastanteóbvias para os (as) alunos (as).” (PERINE, 2007, p. 142) nesta atividade não houve uma conversa inicial ou levantamento prévio de hipóteses sobre o tema estudado. Em seguida, a professora tenta captar as expressões emotivas da personagem ao longo dos quadrinhos, questionando aos alunos sobre as ações da princesa conforme as imagens e a linguagem verbal, com o intuito de verificar

apenas a estrutura narrativa do gênero HQ: “começo, meio e fim” (p. 142). Ela diz que neste texto encontra-se humor, mas não explica o significado do termo.

Seguindo para a próxima atividade, a professora entrega cópias xerocadas da HQ ‘Vida de passarinho’ do cartunista Caulos e novamente faz a leitura oral compartilhada, seguida de interpretação, com intuito de estudar a estrutura do gênero HQ (p. 143)

1.Prof.: Vamos ler os quadrinhos juntos?(Os alunos acompanharam a professora na leitura).

2. Prof.: Quantos quadrinhos têm aqui?
3. Alunos: Seis.
4. Prof.: O que está acontecendo aqui?
5. Aluno “A”: O passarinho tá procurando uma casa para morar e encontrou uma árvore cheia de passarinhos e resolveu morar lá também.
6. Prof.: Por que apartamento de passarinhos?
7. Aluna “F”: Por que têm vários pássaros na mesma árvore.
8. Aluno “A”: Pássaro e ninho!
9. Prof.: Essa história tem humor?
10. Alunos: Não.
11. Aluno “B”: Ele quer fazer assim... ajudar a natureza.
12. Aluno “A”: Eu num vô deixá de cortar árvore só por causa do passarinho. Faz no chão!

(A professora não respondeu ao que o aluno “A” havia dito). (PERINE, 2007, p. 143-144)

Ainda conforme Perine (2007), a exploração do tema preservação da natureza não foi feito com profundidade, visto, dentre outras coisas, não ter se explicado que a causa do número volumoso de pássaros na mesma árvore seria pela falta de outras árvores, consequência do desmatamento. A palavra árvore indicaria prédio/ condomínio, enquanto a palavra ninho, apartamento, comparação não realizada. No momento em que a docente pergunta se a ‘história tem humor’ e o aluno responde ‘não’, ocorre o silenciamento da profissional, não contribuindo para explicitar mecanismos do humor crítico presente na HQ. A realidade em que vivem os alunos do campo, no meio rural, não foi lembrada pela docente, de modo a enriquecer a discussão e a interação entre eles. Como se vê na tabela, a fala 12, do Aluno A, não concorda em deixar de cortar árvores, ou seja, ele é a favor do corte, afirmando que os pássaros devem fazer ninho no chão. Porém não houve argumentação dos colegas ou da professora em torno da crença do aluno, o que impediu a troca da opinião e de novos pontos de vista sobre o mesmo tema. Ora, o aluno diz para que os pássaros façam o ninho no chão, certamente isto contraria a própria lei da natureza, o que não foi mencionado por nenhum dos participantes da aula. Além disto, o corte de árvores tem causado enormes danos como desequilíbrio climático, etc.

Consoante Perine (2007), "(...) a professora explorou o assunto de forma um pouco restrita. Ao mesmo tempo em que sua interpretação oral com as crianças poderia ter dado margem maior à fala destas, não se contentando apenas em perguntas e respostas." Seria importante que as experiências de vida dos alunos pudessem vir à tona, com trocas e interações mais abertas, para expansão dos sentidos ou opiniões, e não para simples correção.

Outro momento de leitura em voz alta é feito quando a própria pesquisadora Luciene Perine se dirige à turma com uma história do Chico Bento, em que os próprios alunos dão voz às personagens. Mas nesta atividade, a leitura acontece de modo mais aberto e participativo.

Luciene Perine (2007) ao ministrar uma aula aos alunos investigados, trabalha com a história em quadrinhos de Chico Bento "Problema de acento". Faz, antes da leitura, uma explicitação sobre o personagem e suas características, depois, leitura em voz alta feita pelos alunos. Em seguida, parte para a interpretação começando a explorar o título e sua ambiguidade, já que 'acento' pode ser banco ou sinal gráfico. Alguns alunos tiveram dificuldades de entender a história, dizendo que as palavras usadas pelo personagem Chico
Bento são 'diferentes' ou 'erradas'. Ela instigou-os a revelar o que acharam interessante na HQ, tendo como resposta: "É engraçado!". Outro: "É um jeito caipira!". Mais um: "Elemora em outra região." (PERINE, 2007.p. 175) Ao questionar o porquê da fala dele ser assim, um aluno justificou que não tinha acesso aos estudos. Porém a história se passava na sala de aula, como lembrou Luciene Perine (2007). Daí a pesquisadora parte para a reflexão sobre variedade lingüística, noções de certo e errado no Português. Ela leva os alunos a concluírem que o falar caipira de Chico Bento o torna diferenciado e singular, com uma graça própria, o que deve ser respeitado.

De modo geral, para Perine (2007) a oralidade em sala de aula "manifesta unilateral" (PERINE, 2007, p. 182) por parte da professora, que fecha o diálogo sem ouvir com mais detalhes as opiniões dos alunos. Há uma oscilação entre o tradicional e o pedagógico no ensino da Língua Portuguesa, com a diversidade textual e foco na gramática, no aprendizado da língua culta. Não há, porém uma preocupação singular com os alunos do campo e suas questões culturais, mesmo perfazendo eles o total de 50% dos alunos da escola, o que demonstra fragilidade da proposta pedagógica.

Na dissertação de Juliana Carli Andrade (2008), em que investiga práticas de letramento literário de estudantes e da comunidade geral de um assentamento no Pontal do Paranapanema, as análises das leituras são baseadas na observação de uma hora/ aula ministrada por uma professora efetiva, atendendo ao projeto do Estado de São Paulo 'Hora da leitura', promovido

para o incentivo da mesma e nas respostas de um questionário distribuído para mais de 200 alunos.

De acordo com a pesquisadora , a docente apresenta os livros Nariz de vidro de Mario Quintana e Novas seletas de João Cabral de Melo Neto, dizendo que leria alguns poemas e depois os alunos escolheriam outros, para que conversassem juntos, conforme descrição e análise de Andrade (2008). Ela explicita que o primeiro passo seria lerem os títulos e a partir deles fazer inferências sobre o que esperavam encontrar no texto com títulos x ou y. O primeiro título de poema lido foi 'O bicho' de Manuel Bandeira, quando a docente questiona aos alunos sobre qual seria a temática a ser lida no texto. Alguns respondem que apareceria animais como gado, onça, cavalo, burro, rinoceronte. Ela questiona com quais destes animais os alunos mais conviviam. Depois de ouvi-los ela pergunta qual seria a função dos animais no texto e como eles apareceriam no texto, se realmente este trouxesse um dos animais. Um aluno responde que o poema trataria da vida de um destes animais. Então começa a professora a leitura em voz alta do poema, com bastante entonação, seguindo para explanações sobre o poema. Ela os pergunta se já viram pessoas catando lixo, o que o homem do poema estava fazendo e onde seria o local em que estava. Um deles respondeu que o homem se comportara como um bicho. A professora relê a parte do poema 'meu Deus', a qual demonstra espanto. Ela questiona aos alunos se há algum bicho no poema, se há algo de real nele e onde se encontraria situações semelhantes à vista no poema. Os alunos nomeiam a cidade de São Paulo ou na TV isto se repete. Questiona-os por que tal situação acontece, e eles respondem que é porque "o home não tem estudo, outro disse que é por causa da recessão" (ANDRADE, 2008, p. 90) Daí a professora afirma que isto ocorre porque o homem não trabalha, não tem onde morar e é o representante de todos aqueles que vivem na miséria nas grandes cidades. Ao perguntar aos alunos se conheciam alguma pessoa vivendo naquela situação, ninguém se manifestou e questiona por que não conhecem ninguém nesse mesmo contexto de vida. Um aluno, junto da professora, dialogam que ali as pessoas plantam muito aquilo que se come, há fartura e que dividem o plantio, além dos alimentos e da vida ser mais saudável. Ela afirma que os alunos são privilegiados por não terem contato com a miséria e que o ser humano não nasceu para viver desse jeito. Para ela, o Brasil é rico, mas as pessoas precisam ter mais oportunidades e valorização do estudo para criar novas condições de trabalho. Por fim ela pergunta se todos entenderam o poema e se tinham alguma pergunta, mas nenhum fez, passando ela para a leitura, em dupla de alunos, do livro 'Novas seletas'.Neste trecho percebemos que a leitura de mundo predominou na interpretação e na busca de diálogo com o poema, de modo a inserir a opinião dos alunos.

Andrade (2008) continua a descrição e análise das atividades. Na leitura do livro 'Novas seletas', a professora avisa o número da página a ser lida e orienta para que anotem o título para que depois inferissem sobre o que poderia estar tematizado no poema. Era importante cada aluno"ler e discutir o tema, interpretar, compreender o texto e sugerir outro texto para leitura" (ANDRADE, 2008, p. 93) Neste instante, como de costume, uma vez por semana, a bibliotecária passa na sala perguntando se tinham algum livro para devolução, o que é realizado. Voltando à leitura do poema 'A moça e o trem' a professora questiona se o trem aparece, o que a moça faz nele, se está dentro ou fora dele, em sua janela ou em outra e se algum aluno já andou neste veículo. Depois ela observa os versos repetitivos, os quais parecem imitar o barulho do trem em movimento. Em seguida questiona aos discentes quando o tempo demora mais a passar e o porquê isto acontecia, o que foi respondido por vários alunos.

Ela abre espaço aos alunos para que escolhessem um poema no livro, mas impede-os simultaneamente de escolher, dizendo que tinha a sugestão de um belo poema 'A árvore', o qual foi alvo de interesse de um aluno para realizar a leitura. Novamente ela suscita o questionamento em torno do título do poema, sobre o que os alunos esperavam com tal título. O aluno que requereu a leitura a fez em tom baixo, passando logo após, a professora, para o "jogo de perguntas e respostas" (ANDRADE, 2008, p.95). O sentido surgido com o poema através deste jogo refere-se ao ciclo e fecundidade da vida, tanto a árvore quanto a mãe são férteis; os frutos da árvore, representam os filhos. E passa para a leitura de mundo questionando o tipo de fruta próprio para aquele momento do ano. Citou melão e abacaxi, outro aluno, caju; de repente ouve várias falas acerca das frutas existentes em suas casas.

Depois passa a ler um outro poema, enfatizando o verso "A árvore que vi em sua cidade?". Pergunta se eles já viram árvore em uma cidade, a que o homem do poema estava ligado e onde ele estava com seu olhar frio. O que significaria o frio neste trecho e, antes que os alunos respondessem, ela mesma diz que é "tristeza". A uma aluna que estava conversando em voz baixa a professora a pergunta se o frio pode se remeter a instantes de alegria, ao que ela responde, "não".

A docente transcorre com a leitura de mais poemas de João Cabral de M Neto como "Catar Feijão" e "A Voz do Coqueiral" e de Mario Quintana "Nariz de vidro", "propondo as mesmas práticas de letramento literário" (ANDRADE, 2008, p. 98) Alguns pontos positivos nas práticas de letramento literárias ocorridas se liga ao fato da docente usar o livro literário, ou seja, no suporte de publicação, trazendo aos alunos a figura do autor, editor e outras instâncias do mercador editor. Porém tais aspectos não são levados em conta pela professora, que pede

apenas anotação dos nomes do autor, título e editora no caderno compondo elementos de um tipo de ficha de leitura. A escolha dos autores certamente se liga ao fato de serem canônicos e os temas participam do cotidiano das pessoas. Em nenhum momento a professora contemplou a interação dos poemas lidos com "produções populares ou produções híbridas nas quais o ficcional aparece em outro suporte, tal como uma música, um vídeo-clipe, uma cena de filme, novela, ou minissérie." (ANDRADE, 2008, p. 99) Nem utiliza de recursos tecnológicos[10], o impresso é o material central, como se o literário não estivesse em outros suportes ou mídias fora do impresso.

A docente lança mão do olhar do crítico literário, examinando breves análises dispostas no rodapé de página do livro, seguindo um modelo autônomo de letramento anunciado por Street (2003), comumente adotado nas práticas de letramento literário escolar. As chaves de compreensão oferecidas pela crítica têm sido extensamente utilizadas no seio escolar, conduzindo valores, códigos, convenções da crítica e historiografia propagadas no livro didático e na visão docente.

No olhar de Andrade (2008) as práticas de leitura praticadas na escola do assentamento não oferecem elementos diversificados de análise, constituindo-se pela repetitividade. Isto indica que não são eficientes as "práticas de letramento literário no que concerne à entrada dos escolares na estrutura do texto, pois todas as vezes que ocorrem são superficiais e não conseguem oferecer ao aluno instrumentos e práticas que colaborem para a produção de sentidos." (ANDRADE, 2008, p. 99) Na verdade, o foco nos títulos do poema é um tipo de antecipação da interpretação sem muita profundidade e uma discussão interativa com a turma. A tentativa de promover o debate não é democrática e sim monopolizadora, visto serem impedidos de se manifestarem alguns alunos e a produção de sentidos diferentes e coerentes com a temática poética. Suas perguntas até "orientam, instigam ou conduzem a produção de sentidos", porém poucas vezes se oportunizou a "(...) troca de turno da palavra que ao mesmo tempo em que pergunta, lança em seguida a reposta esperada." (ANDRADE, 2008, p. 100) A escolha do poema também não ficou a critério dos alunos, como a docente havia dito. Este conjunto de situações leva Andrade (2008) a concluir que os "gestos de leitura da professora,

[10] É interessante citar que na escola investigada muitos materiais estão em desuso, como televisores, aparelhos de som, computadores. Há recursos consideráveis, como: "sala de vídeo e de informática, com 10 computadores completos, um provedor de rede, dois scaneres, um *microsistem*, três aparelhos de som menores, duas impressoras, três televisores de 29 polegadas, (...) um vídeo cassete e aparelho de DVD, armário repleto de materiais didáticos, Dvd's e fitas VHS, versando sobre os mais variados assuntos acadêmicos, uma lousa branca, uma antena parabólica não instalada. Esta sala possui diversos recursos capazes de atuar sobre as práticas e orientações de letramento literário dos alunos, contudo, os materiais não são utilizados nas aulas de língua materna e estrangeira" (ANDRADE, 2008, p. 80)

muitas vezes, impedem o aluno de produzir sentidos, dão aos estudantes respostas predeterminadas, são típicos da tradição escolar e não auxiliam o aluno a produzir seus próprios sentidos a partir do estudo da estrutura do texto." (ANDRADE, 2008, p. 100) Há uma retransmissão de sentidos pela professora que se expressa num modelo autônomo de letramento descontextualizado da vida dos alunos, pelo acolhimento de sentidos já prontos e propostos para os poemas, sem que se investiguem as razões pelas quais sejam eles apropriados. Além disto, não há tratamento estético da docente atentando para a organização formal do poema, como a presença de figuras de linguagem, como metáfora, metonímia, etc.

As práticas de letramento da sala de aula pesquisada se moldam sob a institucionalização deste órgão escolar, se mostram como modelos a serem utilizados em diversos momentos em atividades com base na leitura/ escrita de textos literários, permeadas de relações de poder, o que denota formas de letramento sobrepostas a outras, mais
"dominantes, visíveis e influentes" (ANDRADE, 2008, p. 86)

As práticas de leitura ocorridas no 1º segmento da EJA, em três escolas rurais do município de Caeté/ Minas Gerais, situadas nos distritos de Morro Vermelho, Penedia e Povoado de Rancho Novo, bem como os materiais e suas escolhas, seus usos e funções, motivações de escolha dos textos, formas de leitura, concepções de leitura das professoras e suas expectativas em relação à leitura dos alunos, foram pesquisadas por Giane Silva (2008). Em síntese ela visa "compreender o quê, paraquê e como se lê nas salas da EJA do meio rural" (SILVA, G., 2008, p. 80) A observação de campo e entrevistas são os modos de recolha de dados, de abril a dezembro de 2007, sendo apresentada à turma e às professoras como estagiária, por ser uma situação mais confortável e com maior liberdade para observar, perguntar, etc. Giane Silva (2008) analisa a proposta do documento oficial "Educação para jovens e adultos– Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1º segmento" que subsidia a organização do currículo e das práticas pedagógicas para o público da Eja, com detalhes acerca dos objetivos e conteúdos educativos, mas com vasta oportunização de combinação, supressões, etc, por parte de professores e secretarias de educação. Uma das ênfases quanto ao conteúdo de Língua Portuguesa é que o trabalho pedagógico tenha como base o texto, que, para iniciantes sejam mais simples e curtos, como: panfletos/ listas de compras, anedotas, poesias. Fica evidente também que à medida em que se domina o código, mais avançados os níveis de leitura quanto a textos longos e complexos. É importante escolher textos interessantes, significativos, diversificados e abandonar os infantilizados que comumente se estampam em cartilhas, com fim único o de decifrar palavras. Aos alunos com pouca habilidade em leitura, é essencial a

mediação do professor com estratégias para apoiá-los; trabalhar com atividades prévias que introduzam e motivem a leitura também é aconselhável. A proposta de leitura deve se encaminhar para a autonomia do leitor. Portanto, há neste documento uma orientação essencial a ser estudada com profundidade pelos professores e coordenadores da EJA.

Ao abordar as professoras sobre o que se aprende na EJA, todas responderam: "os alunos devem aprender a ler, escrever e resolver as quatro operações" (SILVA, G., 2008, p. 93). E, ao indagar sobre a data da aula de leitura as docentes respondiam que não havia um dia preestabelecido para as mesmas, pois só ocorriam quando as profissionais julgassem necessário ou quando todos discentes estivessem presentes na sala. A aula de leitura, aliás, demorou para acontecer, fato que angustiou Giane Silva (2008), mesmo após seu pedido para desenvolver uma proposta de leitura com as professoras. Ela observou muitas atividades de ortografia com cruzadinhas e caça-palavras, com fins de trabalhar dificuldades ortográficas como: Gu, Qu, Rr, etc, encontro vocálico, etc. O trabalho com textos era menor, geralmente textos curtos e pareciam retirados de livros de 1ª a 4ª séries. Havia sempre perguntas extraídas dos textos com atividades de gramática e ortografia. A prática de leitura observada, que demorou a ocorrer, foi feita de modo silencioso, individual. Após feitas atividades, a professora questionou quem faria a leitura em voz alta. Uma aluna se dispôs, enquanto a professora corrigia algumas pronúncias de certas palavras. Ao fim, a professora pergunta qual o título do texto e explica-o, recontando-o, para começar a correção das atividades no quadro. Ela instigava a resposta dos alunos, mas não as considerava, transcrevia no quadro a resposta do plano de aula de seu caderno, o qual segurava durante toda aula. Enquanto os alunos iam corrigindo em seu caderno, desmanchando as respostas diferentes ao do registro da docente. Mesmo que ela incentivasse-os a considerar suas respostas, eles não a atendiam, faziam suas correções. No fim, ela solicita que acelerem pois o tempo estava contado para terminarem as correções. No fim da aula, Giane Silva faz diversos questionamentos, como:

> Por que tive a impressão de que a professora havia me tirado da sala para sóentão explicar a atividade aos alunos? Aquela havia sido uma aula de leitura? Como analisar esse tipo de trabalho? Por que os alunos se comportaram daquela forma? E a professora, o quepensava? (SILVA, G,,2008, p. 103)

Esta aula observada, com duração de duas horas e meia leva Silva (2008) a concluir que a leitura se dá de modo solitário entre os alunos, sem a mediação da professora, pensando até não poder chamá-la de uma 'aula de leitura', mas este é considerado o padrão de aula aplicado pelas docentes, no olhar de Silva (2008), envolvendo leitura silenciosa, leitura oral com algumas correções na pronúncia e resolução de perguntas sobre o texto, algumas atividades gramaticais

e, por fim, correção coletiva, com predomínio de respostas prontas trazidas pela apostila/ livro didático. Conforme Giane Silva (2008) o modo de exploração textual segue "um mesmo protocolo" perante as professoras durante suas práticas de leitura.

Na tese de doutorado de Vânia Costa (2010) ela evidencia uma clara preponderância das atividades em sala de aula girando em torno da leitura que se acompanha da produção escrita e dos conhecimentos linguísticos. A leitura oral predominou a partir "do uso do livro didático e de textos literários." (p.58) Há eventos de letramento literário e não-literário. No primeiro caso, ela descreve uma sequência observada em que a professora modifica e amplia a proposta do livro didático, transformando-a que pode ser expressa assim:

> a) leitura oral, individual, de cada estrofe pelos alunos; b) leitura coletiva do poema; c) leitura oral da professora; d) diálogo da professora com os alunos em torno da relação entre o escritor e o pintor como artistas; e) leitura de vários poemas de autores diferentes para exemplificar diferentes estilos, um sarau de poesias; f) leitura de vários nomes de escritores com a finalidade de ampliar o universo de autores e identificar aqueles já conhecidos. (COSTA, p. 124- 125)

A pesquisadora nota a literatura ocupando um lugar central para a formação do leitor, visto a docente com ela trabalhar através de práticas rotineiras com poemas, livros literários e no Chá com Poesia "como estratégia de aproximação da escola com a comunidade." (COSTA, 2010, p. 123). Os textos literários se concretizam por diferentes suportes, como livro literário, folhas xerografadas, pinturas e representam os valores próprios da cultura escrita moderna e da leitura silenciosa.

Já nos eventos de letramento não-literário, Vânia Costa (2010), nos traz um modo de ler, principalmente textos expositivos, próprio das interações professor-aluno na sala de aula do assentamento, acompanhando-se principalmente o livro didático que é distribuído pelo MEC. Há uma rotina de leitura: após a leitura oral, ou em voz alta, passa-se para explicações do texto a fim tanto de se obter controle da leitura quanto ampliação da experiência com a mesma perante os alunos. Pela leitura oral a professora acompanha o aprendizado dos conteúdos e "avalia a capacidade leitora dos alunos." (COSTA, 2010, p. 127) Para a docente apenas é possível aprender a ler, lendo e os livros e impressos só têm valor se lidos oralmente, para ela. Os textos dos alunos e os escritos no caderno são materiais relevantes para as interações orais.

Percebe-se ai uma tensão: o sentido focado no próprio texto ou sentido construído pelas interações entrecruzadas com leitor-texto (COSTA, 2010 p. 215). A pesquisadora percebe que os modos de ler demonstram uma tensão entre os valores hegemônicos da cultura escolar e o valor da oralidade/ escrita para o movimento social. Há uma intenção pedagógica de controle/ avaliação da aprendizagem e da construção dos sentidos textuais através da oralidade, o que é

visto por Costa (2010) como um tipo de estratégia. O olhar da pesquisadora direciona-nos a buscar um entendimento diferenciado para a relação oralidade-escrita na escola, de modo a não limitar tal agência ao papel preponderante do ensino da escrita em detrimento ao da oralidade, como se a escrita representasse um bem em si mesmo e não uma crença baseada por certos valores e lugares sociais. É preciso valorizar a riqueza da oralidade, como se vê na sala investigada. A leitura oral na escola se liga a valores e conhecimentos historicamente construídos, o valor da escrita precisa ser desnaturalizado na escola e no projeto do movimento social. A oralidade do aluno-leitor, dotado de identidade e vontade própria é central para a construção dos sentidos textuais. Tal oralidade aparece nos diálogos, na tradução ao redor dos textos. Por sua vez, a leitura oral da professora coloca-a num lugar de "modelo de leitora", aquela que representa o universo da escrita e do âmbito letrado perante seus alunos.Não há intenções de colocar em pólos opostos oralidade e escrita, mas demarcar suas forças no território da sala de aula. Enquanto a oralidade se liga a certos saberes populares e sociais e existe integrada ao letramento, refere-se tanto a interação face a face, quanto a uma forma particular se relacionar com os conhecimentos acumulados. Já a escrita é muito valorizada em forma de livro didático, literário e outros manuscritos. Todos estes escritos aparecem rodeados pela força da oralidade, a qual "se liga aos valores aristocráticos da cultura escrita e não se opõe a ela." (COSTA, 2010, p. 199)

Costa (2010) observa que os próprios alunos pedem à docente um espaço para ler, o que representa assumir o papel de leitor, daquele já dominou tal prática e quer demonstrá-la. Este é um fato importante entre grupos onde nem todos dominam tal prática, mas a valorizam e dependem dela. É como se a leitura criasse um clima de legitimidade aos alunos, tornandoos pertencentes ao grupo escolar, ao nível da série em que se situam. O livro didático é uma marca deste modo de leitura e interação entre professora e alunos do campo, além da vontade em ler em voz alta, o que é definido pela professora. Ao ler o texto do livro didático parece haver posturas e considerações diferentes de quando são solicitados a ler o próprio texto. Na dissertação "Entre o rio e a ponte: letras e identidades às margens do rio Acará, na Amazônia paraense" (2012), José Maria Damasceno Ferreira, nos informa que a prática pedagógica mais comum é a "leitura em voz alta pela professora" (FERREIRA, 2012, p. 30), com resolução de questões de compreensão/ interpretação, através principalmente do livro didático, em que se predomina uma cultura essencialmente urbana, tecnológica, distanciando os alunos de sua cultura local ou tornando-a "insignificante" dentro do próprio contexto de vida ribeiro. Durante este momento as carteiras ficavam espalhadas aleatoriamente pela sala, sem

seguir uma lógica interna coerente à proposta da docente ou dos alunos. O pesquisador propõe atividades à turma, no lugar da professora, a fim de verificar como se dava a apreensão da identidade da cultura ribeirinha entre os educandos. Se eles se consideravam ribeiros, se aceitavam ou rejeitavam sua cultura local. Sua metodologia é de cunho etnográfico, porém ele age como proponente da aula, fazendo uma observação da dinâmica discursiva dos alunos mediante o seu próprio fazer pedagógico e não ao observar somente a professora. Julgamos que parece ser uma espécie tentativa de pesquisa-ação. Primeiro observa os alunos, depois faz a proposta da atividade com base na leitura/ produção de textos, com objetivo de investigar a identificação dos sujeitos com o lugar em que morava, propondo se eles se consideravam "ribeirinhos"e por quê.

Em sua primeira observação José Ferreira (2012) se vê marcado pela dinâmica em que acontece a leitura e a escolhe para ser descrita na dissertação. Conforme ele, a professora faz um tipo de inquirição à turma para incitá-la a interessar-se pelos diversos discursos revelados no texto, porém dá mais valor à própria leitura e sentidos que ela já traz consigo mesma sobre o tema em questão. Seu ritmo de leitura não parece se estender a todos alunos que estão numa classe multisseriada, e sim àqueles com maior habilidade leitora, como se vê na transcrição abaixo:

> P. – Esse texto que nós vamos ler agora, fala de um assunto muito comum hoje em dia, então antes da leitura vou conversar com vocês. O que vocês acham da discriminação?
> A¹ – É falar mal de preto.
> P – Tá certo A. Mas não são só os negros que sofrem discriminação. E os idosos e as mulheres?
> A² – É professora, tem marido que bate na mulher.
> P – Isso, V.. mas as mulheres também são discriminadas no mercado de trabalho com salários menores que o dos homens.
> A³ – Mas é porque o homem é mais forte.
> P – Vamos deixar de brincadeira Y. vamos à leitura. (FERREIRA, 2012, p. 32)

A opinião formada da professora predominou no espaço da interação e acabou fechando a discussão do tema com a perspectiva já delimitada pelo texto que era discriminação contra mulher e idosos, sendo que a discriminação vai além destes marcos. A fala do aluno "A" poderia ter sido estendida com novas discussões, mas a professora prefere não levar adiante, considerando seu enunciado um tipo de 'brincadeira'. A troca de opiniões, conforme Ferreira (2012) às vezes poderia ser mais enriquecedora que a própria leitura, e neste instante é impedida pela docente. O enunciado ai ganha alta relevância, pois é a unidade de sentido por meio do qual os sujeitos se compreendem mutuamente, portanto, o modo como o enunciado da professora se desenvolve, traz as amarras da cultura escolar, como a aquela em que o mestre

detém o saber, mais que os aprendizes, o diálogo com o outro, com os alunos parece ter menos importância do que o ato de decodificar as letras impressas.

2.3 Leitura individual e silenciosa

As pesquisas também trazem dados e análises sobre a leitura silenciosa, individual. Na dissertação de Giane Silva (2009), como já enunciado, a aula de leitura demorou para acontecer na sala de aula pesquisada. Finalmente, em seu desenvolvimento, a docente fez o xerox de duas páginas de atividade, para cada aluno e convidou a pesquisadora para assisti-la. Porém Giane Silva (2008) teve que se ausentar da sala de aula por uns minutos a pedido da professora, para procurar materiais de matemática. Quando a pesquisadora retornou, os alunos já estavam com o xerox e algumas explicações já haviam sido-lhes fornecidas, restando a ela observar o condução da proposta de leitura. De modo silencioso os alunos leram o texto "Três garotos na Amazônia", parando ora e outra para questionar à docente o que estava escrito devido às manchas na xerocópia. O mesmo trecho manchado foi repetido cinco vezes para os alunos se certificarem da palavra correta, pois cada um fazia uma ação diferente: uns retiravam o material, outros chegam na sala. Havia certo nervosismo entre os alunos, o silêncio imperava como em momentos de prova. Enquanto liam e escreviam, a professora corrigia atividades em sua mesa. Outra atividade de leitura silenciosa se deu com apenas dois alunos. A aluna fez as atividades individualmente, enquanto a professora ajudava o outro aluno em fase de alfabetização. Só após realizadas as tarefas escritas no caderno, em aproximadamente 30 minutos, a professora se dirigiu à aluna e as corrigiu. Após tal aula de leitura, a professora passou-lhe operações matemáticas no quadro para responder no caderno.

Silva (2008) se questiona:

> teria eu assistido aaulas de leitura? Como caracterizar esse tipo de aula, discordar que não seja uma aula deleitura, se as próprias professoras me apresentaram esse modelo? Negar que essas eram as aulas de leitura ministradas nas comunidades rurais seria pertinente? Como discutir, analisar e problematizar o que observei durante o período de coleta de dados? (SILVA, 2008, p. 107)

A pesquisadora percebe que o modelo de aula de leitura predominante era aquele que presenciava e, conforme sua concepção, a leitura existia minimamente nas escolas da EJA de comunidades rurais de Caeté.

Vania Costa (2010), por sua vez, descreve momentos de leitura silenciosa constituídos pela presença do livro de literatura infantil, numa média de 30 minutos, diariamente, depois do recreio. "A finalidade desse evento é que os alunos descubram a leitura silenciosa, a leitura solitária, o prazer da leitura. Esse é um evento diário nos anos de 2006 e 2007." (p. 123). Para

ela, o cânone literário é mais prestigiado, cuja maneira de ler se relaciona à leitura em silêncio e sem pretensão, “sem função utilitária”. Há táticas de alguns alunos que leem silenciosamente consultando minidicionário debaixo da carteira, o qual auxilia na construção de sentidos. É como se tal prática legitimasse ainda mais a leitura dos aprendizes. A professora permanece em sua mesa também realizando leitura silenciosa de um livro que pretende trabalhar com a turma. Esta atitude é para ela uma forma de dar exemplo aos alunos, como formadora de leitores, além de demonstrar o quanto gostar de ler literaturas. Valoriza-se extremamente a leitura silenciosa que é privada e ao mesmo tempo vigiada, objetivando a descoberta do modo de ler silencioso, para em seguida, se fazer interpretações coletivas. A partir da leitura silenciosa, segue a leitura oral, com comentários em voz alta.

> Faz parte desse projeto a leitura silenciosa de obras literárias manifestando todo o esforço que envolve a construção de estratégias para se chegar ao modelo de leitor a ela vinculado. Um leitor imerso no ato de leitura que expressa em sua corporeidade a postura, o olhar, o silêncio em torno desse modo de ler e que foram se tornando próprios desta prática. Manifesta também uma leitura intensiva de livros considerados fundamentais para a formação do leitor. (COSTA, 2010, p. 215)

Na dissertação de Raimunda Oliveira (2015), vemos episódio de leitura silenciosa quando a professora entrega cópia do poema aos alunos e solicita-os que leiam individualmentee após isto, começa a leitura coletiva. Outro momento de leitura silenciosa ocorre na aula do dia 14/03/2014:“(...) a professora solicita que os alunos se dirijam até a biblioteca ((estante improvisada com livros no final da sala)) e peguem, cada um, o livro que quiser e faça uma leitura silenciosa.” (OLIVEIRA, 2015, p. 123). Após 20 minutos a professora começa a questionar a leitura feita pelos alunos, dirigindo-se a todos eles.

2.4 Leitura e dicionário

Para Vania Costa (2010) o uso do dicionário é marcado como momento da descoberta. A professora solicita aos alunos que colaborem com ela na busca pela compreensão de uma palavra, usando, em muitos momentos, um tom lúdico e curioso ao propor tal tarefa. A pesquisadora descreve e analisa uma sequência de eventos que se iniciam a partir de um aluno pergunta à professora a diferença entre biografia e bibliografia, ao que ela solicita a nova procura ao dicionário, fazendo leitura oral, comparando os dois termos. Mostra o significado de bibliografia ao pedir que os alunos manuseiem o livro didático de Português até as páginas finais, lendo oralmente algumas referências lá escritas. Costa (2010) observa que é comum os alunos inquirirem palavras desconhecidas, buscar seus sentidos lendo em voz alta. Já é uma

prática de letramento comum que propicia a construção do sentido com maior fluidez. Em um outro momento a professora solicita que os alunos descrevam o que gostariam que houvesse dentro do assentamento, ao que surge a ideia de que lá pudesse ser um paraíso. Organiza uma tabela expondo o que gostariam ou não que houvesse no assentamento e concluíram que as delícias estão ligadas à "brincadeiras, floresta, animais, igualdade, flores, escola, educação, jardins, felicidade, limpeza, água limpa, frutas." (p. 151) Muitas vezes o dicionário é consultado livremente pelos alunos, como no caso de uma aluna que ao ler Os miseráveis, fez diversas consultas com o dicionário na parte de baixo da mesa.

Na dissertação de Raimunda Santos M. Oliveira (2015) a professora trabalhava sempre com pequenas narrativas do livro didático ou cópias xerocadas e eventualmente quando aparecia uma palavra nos textos, a professora solicitava a consulta ao dicionário e só depois falava, como se vê neste momento:

> ***Fernanda*** *– Professora, o que é ladrilhar?*
> ***Laidy****– Procura no dicionário.*
> ***Professora*** *– Então vamos lá ver! [...] todo mundo pega o dicionário. Quem achar não leiapara o coleguinha, pois quero ver todo mundo achando.*
> ***Shakyra****– Cobrir com ladrilho, ladrilhou a cozinha e o banheiro.*
> ***Professora*** *– E o que que é ladrilho? Tá embaixo do ladrilhar, veja o que é ladrilho.*
> ***Shakyra****– Peças de cerâmica, tecido, usado para cobrir paredes ou piso; azulejo.*
> ***Professora*** *– Qualquer tipo de piso, cerâmicas, né. [...] eu posso escolher. Exemplo é quando a mamãe vai fazer uma reforma na casa, ela não escolhe um bem bonito? Então, a gente faz isso na rua para fazer uma rua bem...*
> ***Alunos*** *– Bonita.*
> ***Professora*** *– Tem os paralelepípedos na rua... desenhinhos. Vocês já viram nas calcadas? Entenderam o que é ladrilhar?*
> ***Alunos*** *– Sim.* (OLIVEIRA, 2015, p. 116)

Por diversas vezes os alunos consultaram o dicionário, o que foi feito pelo comando de uma aluna quem diz aos colegas: "Procure no dicionário!" (OLIVEIRA, 2015, p. 116) Após o encontro do significado da palavra a docente pede que todos o lessem em voz alta. A palavra 'ladrilhar' foi sendo trabalhada para que seu sentido pudesse ser compreendido a partir do texto lido.

2.5 Prática de leitura ligada à prática escrita

A leitura seguida da escrita, comum na tradição escolar, como forma de registrar um conteúdo ou uma prática didática diária também é descrita e analisada em algumas teses e dissertações.

Conforme Perine (2007), a leitura da HQ 'Vida de passarinho' serviu como pretexto para realizar uma produção de texto, a fim de se finalizar um trabalho: " 'Cenas que gostaríamos de ver' atuou como um pretexto para se produzir um texto narrativo," (PERINE, 2007, p. 146) tarefa esta que minimiza a criticidade e reflexão sobre a realidade concreta dos alunos, os quais,

no olhar de Perine (2007) estavam inquietos e ansiosos para a sineta do recreio. A professora aproveitou a leitura da HQ para introduzir a atividade de produção de outra HQ com o tema trânsito, cujo propósito se voltou para um "projeto do DETRAN" aliado à secretaria de educação, a fim de conscientizar a população à segurança no dirigir. Porém não houve discussão ampliada sobre trânsito e as condições das estradas na área rural, por exemplo, como forma de suscitar o debate e crítica da realidade vivida por alunos do campo. Questões importantes sobre condições da estrada, do transporte, da época chuvosa, falta de transporte não foram mencionadas.

Juliana Carli Andrade (2008) revela que durante a aula do projeto Hora da leitura, a docente solicita aos alunos que copiem inicialmente o titulo e o autor do poema no caderno, qual seja ‘O bicho’ de Manuel Bandeira e o titulo do livro ‘Novas seletas’ de João Cabral de M Neto. Em seguida, durante a interpretação do poema também pede que copiem as explicações do quadro, sobre o mesmo poema e após as discussões, solicitou que eles fizessem um “resumo de duas linhas do tema abordado” (CARLI, 2008, p. 92)

Em Giane Silva (2008), nota-se uma forte preocupação dos alunos com o registro no caderno, o uso, manuseio deste material poderia ser para anotar o próprio nome, data ou nome da disciplina/ matéria; pareciam entender que, se não escrevessem, também poderiam não aprender. Os alunos, aliás, mostravam à pesquisadora com muita satisfação os registros no caderno. Após a leitura silenciosa do texto “Três garotos na Amazônia” os alunos copiaram no caderno as questões referente ao texto, do quadro. A primeira questão referia-se ao uso de sinônimos, com associação de colunas, na segunda parte, as questões eram abertas e sobre compreensão textual, as quais foram respondidas individualmente.

Os principais objetivos de leitura na escola da EJA do meio rural giravam em torno da apropriação do sistema de escrita e estudo da gramática, ou seja, a apropriação do código é essencial, enquanto a leitura é deixada para segundo momento. As docentes acreditam que “se investirem na escrita do aluno, o aprendizado da leitura virá como conseqüência” (p. 111), porém, isto não é regra, o aluno pode aprender a ler sem dominar o código escrito.

Geralmente as atividades escritas “não são precedidas de uma discussão oral atividade importante para a ampliação de experiências, bem como para a compreensão da leitura.” (SILVA, 2008, p. 116)

Em Vania Costa (2010) é possível verificarmos a interação entre professora e alunos mediada pela prática da escrita de textos no quadro de giz, os quais são lidos oralmente ou coletivamente e copiados nos cadernos, predominando os de estilo literário.Muitas vezes a

oralidade foi o ponto de partida para a escrita, outras foi da escrita para a oralidade, constituindo eventos de leitura oral. Há uma união entre tais práticas no espaço da sala de aula. Costa (2010) nos mostra que após a leitura silenciosa de livros literários é comum a professora realizar uma prova escrita cobrando aspectos de identificação formal da obra lida e questões de interpretação, impondo-se a disponibilidade do livro e a maneira de ler.

> A escrita está valorizada nas relações que professora e alunos desenvolvem, na presença de um biblioteca individual e coletiva presente na sala de aula, através de um expositor de textos dentro da sala, do conjunto de pinturas expostas na parede. Crenças de que a leitura seja um fenômeno invariável e igual a si mesmo, como se ela só se diferenciaria em relação aos processos de difusão e distribuição de seus hábitos em grupos específicos, enquanto na verdade deve ser pensada como processo e produto de varias condições que a possibilitam. (COSTA, 2010, p. 200 e 201)

Na dissertação de Raimunda Oliveira também vemos a professora solicitar que os alunos copiem do quadro e respondam perguntas como: "-Qual o título do livro? –Quais personagens da história? –O que te chamou mais atenção na história?" (OLIVEIRA, 2015, p. 123)

Outro importante fato ligado à escrita é o depoimento da professora sobre um aluno que escrevia poemas na escola do campo e ao ingressar na escola urbana não mais produziu textos, o que fez com que a professora o considerasse praticamente analfabeto, a ponto de ter que pensar em reprová-lo. O aluno não conseguia mais escrever e se expressar na escola urbana, aliás, conforme a professora da escola urbana "ele escrevia do jeito dele, mas escrevia". Então as duas professoras se encontraram e a professora do campo mostrou a outra os textos guardados do aluno, sobre sua vivência, seu contexto de vida na roça e solicitou que a nova professora pedisse o aluno para escrever sobre tal vivência no campo, visto ser difícil escrever sobre o que não se sabe. Certamente o trabalho com a escrita feito pela nova professora não tinha aproximação com a realidade da vida do aluno, não lhe inspirando à prática escrita. Para Raimunda de Oliveira (2015), embora o aluno não escrevesse conforme os moldes gramaticais, isto não significa uma "não produção", como considerado pela professora. Isto nos revela um dos conflitos do letramento escolar que se apresenta distante da vida dos alunos. O letramento na escola do campo valorizava as formas de pensar e sentir em relação a si mesmo e ao lugar onde mora, o que não acontece com as práticas de letramento da escola urbana. O olhar da professora do campo demonstra um conflito em relação à postura do professor: de vítima, não possuindo recursos necessários para analisar de perto da vida do aluno e de colaborador para manter o sistema. Não se defende a quebra do letramento escolar, mas sim "entender e atribuir significado aos usos da escrita que são apropriados e produzidos pelos sujeitos que participam dessas práticas." (OLIVEIRA, 2015, p. 115)

2.6 Espaço da biblioteca: práticas de leitura e acervo

Na dissertação de Luciene Perine (2007), em que investiga a escola Santa Catariana, na sede da cidade de Santa Tereza, revela que apenas na sexta-feira é possível escolher livro, "com dia e hora marcados para ler", sem possibilidades de uma leitura mais livre, segundo a vontade do aluno. Porém é preciso levar em conta que a escola é uma instituição complexa, onde a ida à biblioteca pode não ser proveitosa sem um planejamento ou auxiliar de incentivo à leitura. Certamente a docente segue horários combinados com a direção ou bibliotecária, visto que o espaço e a dinâmica da biblioteca são limitados.

Juliana Carli Andrade (2008), ao analisar as práticas de letramento literário no Pontal do Paranapanema, se volta à orientação de letramento literário na comunidade do assentamento no que se refere às posturas dos sujeitos que entram em contato com a leitura e escrita deste universo, relações que se constroem social e institucionalmente. Analisa o contexto e as situações de tal fato, marcado por sinais culturais, econômicos, étnicos, de gênero, etc, através de questionário destinado a dez alunos de cada série da escola e observação de campo. Constatou-se que a bibliotecária, uma professora de biologia readaptada, é uma grande agenciadora da leitura literária, além da própria biblioteca, com sete mil exemplares, conforme ela. São retirados cerca de setenta livros por dia, pela comunidade externa e interna à escola, somando-se alta soma ao mês, como mostrado:

> No mês de fevereiro de 2007, foram emprestados da biblioteca 113 livros; no mês de março, 310 livros; no mês de abril, 11 livros: pois a bibliotecária entrou em licença saúde no dia 04/04 e retornou no dia 07/05; no mês de maio, 503 livros; no mês de junho, 606 livros; no mês de julho, 12 livros, devido ao recesso escolar; no mês de agosto, 883 livros; e até a metade do mês de setembro, 461 livros. (ANDRADE, 2008, p. 103)

Tais números de fato expressam alto volume de empréstimo, mas Juliana Carli Andrade (2008) não verifica junto à comunidade os modos e as funções de leitura ocorridos, se os livros de fato foram lidos, por completo ou em partes, quais títulos, qual a importância da leitura dos livros selecionados para os leitores, qual foi a indicação, o porquê da leitura, se tais exemplares costumam ser devolvidos à biblioteca em ampla escala, enfim.

No mês de agosto de 2007, houve maior número de empréstimos, como nota Andrade (2008) com as seguintes classificações: "literatura adulta, literatura infanto-juvenil e histórias em quadrinhos. Considerando apenas a divisão por gênero, foram emprestados 823 livros de literatura infanto-juvenil, 42 revistas ou histórias em quadrinhos e 18 livros de literatura adulta." (ANDRADE, 2008, p. 103)

A biblioteca da escola parece ser a maior mediadora de leitura do assentamento, por meio do impresso, “pois não há livrarias nem bancas de revista nas proximidades da escola.” (ANDRADE, 2008, p. 109)

No mês de novembro de 2007, Juliana Carli Andrade (2008) observa que nos intervalos de aula, nas trocas de professores, é grande o movimento de alunos em direção à biblioteca, os quais entram em silêncio, questionando à bibliotecária a localização dos exemplares, quem os trata com toda atenção. O fato de não viverem ‘na era da informática’, com vídeo-game, computador e outros meios digitais, parece motivar os alunos à busca do universo dos livros impressos, no olhar da bibliotecária. Outro gênero do literário muito presente na comunidade investigada, como verificado no questionário, são as novelas em TV aberta, vídeo-clipes piratas, mas não contemplados pela escola.

Na dissertação de Giane Silva (2008) informa-nos que das três escolas visitadas, duas possuem biblioteca, cujo acervo se faz em sua maioria por livros didáticos, enviados pelo programa PNLD e ainda embalados, protegidos da poeira. Há também grande número de livros didáticos com folhas amareladas e recortados, os quais parecem antigos e ainda bastante consultados pelos docentes. Pode-se encontrar também: “dicionários, enciclopédias, vídeos, como os da *TV Escola*, documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares
Nacionais (PCN) e poucos livros de literatura.” (SILVA, G., 2008, p. 120) além de “ (...) TV, o videocassete, o computador e os mimeógrafos” (SILVA, G., 2008, p. 120) Os livros literários presentes no acervo foram enviados pelo programa Literatura em minha casa. Giane Silva não conseguiu muitas informações sobre a biblioteca e seu acervo; soube que não havia registro das obras ou lista de composição das obras, nem o número de impressos disponível não se tinha certeza. A organização do acervo não facilita a consulta do público aos materiais de leitura, pois encontram-se em forma de pilhas. Isto demonstra que a biblioteca mais parece um lugar de abrigo ou apoio às tecnologias e impressos; “não é uma ‘biblioteca’ no sentido de que os alunos, professores e funcionários possam utilizar o espaço para fazer pesquisas ou estudar.” (SILVA, G., 2008, p. 121) Além disto, não se conta com um profissional específico para atendimento ao público, não há bibliotecário. Perante deste quadro, Silva (2008) afirma:

“Diante dos modos de uso, posso afirmar, sem correr risco de algum engano, que esse espaço era destinado apenas à guarda dos livros, à exibição de vídeos e utilização do computador, por professores e funcionários.” (SILVA, G., 2008, p. 121)

O empréstimo poderia ser feito pela professora eventual numa das escolas e pela própria professora regente em outra, aos alunos da EJA, sendo preciso que ela organizasse um momento

para tal. Porém nenhum deles havia ainda retirado nenhum material emprestado ou visitado a biblioteca, segundo as observações de Giane Silva (2008) no período em que esteve presente na escola no ano de 2007. Uma das professoras, porém, disse que a utilizou para ver o filme “Dois filhos de Francisco”. Em uma das escolas, o espaço da biblioteca se transformara numa sala de reforço, com estantes de livros encostadas nas paredes, sendo que o acervo fora montado com doações do governo. Na terceira escola, não havia espaço para biblioteca. Os livros ficavam na sala da direção, numa estante de vidro organizada, com dicionários, livros didáticos, enciclopédias, livros de literatura e revistas pedagógicas. Quando chegavam livros novos, eram expostos na mesa do refeitório para apreciação dos alunos. Muitos alunos relataram não ler por falta de tempo.

No olhar de Giane Silva (2008), os modos de relacionar com os impressos, a disponibilidade de materiais para seu uso é “escassa e precária.” Os livros didáticos são os únicos materiais frequentemente consultados, sendo que os outros disponíveis quase não são consultados. De um modo geral, pode-se dizer que a biblioteca não participa da cultura escolar e não cumpre seu papel como fornecedora de livros para consulta e empréstimo. As escolas devem

> repensar a utilização desse espaço, promover campanhas de aquisição de materiais e incentivar os alunos a freqüentarem. Para muitos alunos da EJA, nas comunidades rurais investigadas, o único contato que eles têm com materiais de leitura é nas escolas. Cabe, então, a elas, proporcionar condições para que os alunos tenham acesso a uma diversidade maior de materiais de leitura. (SILVA, G., p. 124)

Apenas a promulgação de projetos de leitura pelo governo não é suficiente, sem que se tenha bibliotecário, livros, mobiliário, o devido espaço da leitura presente no PPP escolar e ações que a façam funcionar para além de um lócus de ‘visita’ e depósito de materiais. Outros fatores que impossibilitam a ida à biblioteca conforme relatos da docente era o fato da falta de energia elétrica desde início do ano e falta de uma proposta pedagógica que viabilizasse seu acesso com um certo nível de organização.

Luzeni Carvalho (2008) em sua tese de doutorado revela-nos que não há biblioteca na escola do assentamento Paulo Freire, como na maioria das escolas de assentamento no Sul da Bahia, nem merenda. Os livros ficam amontoados em armários, sem condições para consultas, outros ficam no pátio da escola, onde as crianças deveriam se sentar no momento do recreio. Somente na sede do município há biblioteca. Apenas os estudantes de curso superior dissertam ter acesso aos livros através da biblioteca.

A respeito da biblioteca, Vania Costa (2010) nos diz que a professora vai ao acervo da Escola Matriz (com acervo de escola de pequeno porte) para renovar as obras a serem trabalhadas em sala de aula, geralmente de teor literário, embora nela contenha outros gêneros. Ela prefere livros em prosa em número suficiente para todos alunos. Como se vê, o acesso aos livros delimita-se pelo Programa Nacional de Biblioteca Escolar do Ministério da Educação – PNBE. A professora pôde ampliar sua seleção a partir de uma biblioteca regional na "Casa do professor", promovida pela secretaria municipal de Educação, com exemplares disponíveis a professores ou alunos. Costa (2010) nos lembra que o incentivo ao aprendizado da leitura literária é enfatizado tanto por políticas educativas do Estado quanto do Governo Federal. Ao xerocar cópias de poemas, juntamente com imagens que a ele se aliam, é um tipo de estratégia para criar o gosto e aproximação com este tipo de escrita estética.

Na dissertação de Idelvone Fátima Santos Rocha, "O aluno da escola rural: A influência do contexto no desenvolvimento das práticas de leitura", vemos que na escola investigada Luar do Sertão não há biblioteca, nem bibliotecário, mas há um pequeno acervo, cujos empréstimos são feitos pela própria professora regente que também consegue organizar o rodízio dos livros entre os alunos.

2.7 Escolha de impressos ou gêneros textuais pelos alunos ou professores do campo, objetivos e significados da leitura

Notamos que a forma de escolha de impressos para a leitura foi alvo de atenção de algumas pesquisas. Em alguns trabalhos se oportunizou as apreciações dos alunos ou das professoras quanto aos significados, rotinas de ler. Foi lhes perguntado sobre os significados de leitura para eles, com qual objetivo liam, se gostavam, o que mais liam, como escolhiam o texto.

Ao analisar a lista de empréstimo da biblioteca da escola do Assentamento no Pontal do Paranapanema, Juliana Carli Andrade (2008) certifica, pelo número de empréstimos, que uma revista em quadrinho ganhou maior atenção, vinte e duas vezes emprestada 'As aventuras de Asterix', um guerreiro gaulês que representa a resistência cultural francesa, adaptada em filme em 1999 e desenho animado em 2006. O segundo exemplar retirado, vinte vezes, está uma revista de mangá, '*Dragon Ball Z'*, com personagem principal Goku, que luta contra o mal. Foi adaptado para desenho animado, sendo apresentado de manhã na TV globinho. 'Contos de Andersen' figurou em terceiro lugar, organizado em treze fábulas. O quarto colocado está 'Toda Mafalda', composto pelo conjunto de todas as tiras em quadrinhos de autoria do quadrinista

argentino Quino, os temas geralmente são críticos, com enfoque político, cultural, ambiental. Andrade (2008) acredita que a escolha de tais volumes pode ter influência da mídia televisiva que adaptou a escrita em formato de audiovisual e da própria bibliotecária. Além disto, parece haver uma identificação dos estudantes do assentamento com as personagens que expressam alguma forma de resistência ou crítica. Conforme Andrade
(2008) "nessa comunidade as crianças são formadas por seus pais para serem questionadoras e lutarem por seus direitos básicos assim como as personagens dos quadrinhos." (ANDRADE, 2008, p. 104) Mesmo tendo-se visto um número considerável de empréstimo de quadrinhos, eles não superam o empréstimo de títulos da literatura infanto-juvenil, até mesmo porque o número de exemplares daqueles é limitado.

Pela análise do questionário lançado a 213 alunos, com respostas fechadas e abertas, portanto, com alguns condicionamentos de resposta, verificou-se com que objetivos os alunos do assentamento leem; muitas vezes é para obter informação/ conhecimento que ajude no futuro melhor e auxilie no dia a dia/ em atividades escolares (50% dos respondentes). Esta resposta pode ter influência do ambiente da biblioteca, visto, no mais das vezes, "voltado à formação intelectual e profissional de modo geral." (ANDRADE, 2008, p. 107) A leitura como evasão foi menos citada, apenas 9 alunos a praticam.

A leitura via internet tem motivos de instrumento de pesquisa e de aprendizagem, os alunos afirmam ter o hábito de ler "como forma de ampliação do conhecimento e amadurecimento cultural" (ANDRADE, 2008, p. 109) mas não é feita na escola sem acompanhamento de um professor e um projeto; não se verifica o livre acesso à internet em locais próximos às residências, nem uso da mesma para as orientações de letramento inovadoras quanto à literatura na escola. Menos da metade do total de alunos que responderam ao questionário disseram ter acesso à internet, e quando o fazem é para ler notícias jornalísticas, seguidas de textos literários e de "caráter esportivo, resumos de novelas, horóscopos, *e-mails*, classificados, textos informativos e publicitários." (ANDRADE, 2008, p. 109), não se evidencia, então, ênfase na leitura de textos literários.

O abandono de certos materiais tecnológicos evidenciam a ineficácia da escola para otimizar a utilização de recursos mais eficientes a serviço do alunado. Conclui-se que há maior valorização do impresso e do livro em detrimento a "outras tecnologias" (p. 85) O isolamento e falta de recursos em que vive a comunidade investigada tornam a escola e sua biblioteca uma espécie de "oásis intelectual" (ANDRADE, 2008, p. 85) para aquela, o que é determinante para os valores aplicados às práticas de letramento escolares.

A leitura principal e obrigatória é a do livro didático a qual é vista como aprimoramento intelectual, conforme os alunos. Na quinta série, no entanto, ler, para a maioria dos alunos significa diversão, distração, a ser desenvolvida em momentos vagos. (p. 109) Os alunos das séries iniciais responderam que leem por causa do bem estar propiciado, praticam-na como *hobby*, mas apenas 9 alunos responderam fazer a leitura literária, relativa a evasão e prazer. Pelo questionário, a maioria dos alunos gosta de ler, afirmam ler sempre ou de vez em quando. Apenas quatro responderam que não gostam de ler e não se sentem aptos para tal prática, dois deles responderam que seus pais não leram para eles na infância, não tiveram, portanto, contato com a leitura literária em tempos da primeira infância.

Na quinta série foi mais comum a leitura de contos e de HQ's. Na sexta, sétima e oitava séries predominam a literatura infanto-juvenil, como os da coleção *Harry Potter* e 101 Dálmatas; os exemplares variaram, nenhum se repetiu. Na sexta série os alunos dizem ler na escola ou em casa; na sétima e oitava séries mais da metade dos alunos lê em casa; poucos afirmam ler somente na escola. Andrade (2008) considera que o ambiente familiar seja favorável às práticas de leitura, pelas respostas do questionário. Os gêneros literários e a bíblia foram os preferidos dos alunos, predominando conto, poema, romance e HQ, o que também ficou evidente no livro de empréstimo da biblioteca. Os gostos de leitura são extremamente diversificados, não se repetindo nenhum texto ou exemplar nas respostas do questionário, o que pode ser influenciado pelo alto número de exemplares à disposição no acervo da biblioteca.

Muitos estudantes disseram que seus pais leram histórias infantis para eles na infância, como Chapeuzinho Vermelho/ Três Porquinhos, mas atualmente, a grande maioria dos alunos, afirma que isto não mais ocorre. Outro dado interessante é que muitos leem no percurso, de uma ou uma hora e meia, da escola para a casa, no transporte escolar, sendo os gêneros mais recorrentes são contos, anúncios, revistas e materiais didáticos. Muitos alunos assistem frequentemente a filmes, gênero este quase sempre adaptado de romances ou contos, é considerado na pesquisa de Andrade como forma literária híbrida e contemporânea. Geralmente são acessados pela televisão fora do espaço escolar. Foi possível concluir que a prática da leitura faz parte da vida dos alunos, fora do ambiente escolar, e que o letramento literário é abundante, por ser apreciado pela maioria dos alunos, conforme questionário.

Quanto aos significados de ler para a professora, em Andrade (2008), notou-se uma pedagogização na fala da docente de que ler e escrever é importante meio para ascensão intelectual e não forma de evasão, distração, prazer. Sua postura pode ser justificada pela tradição escolar que orienta as práticas de letramento literário ai desenvolvidas e reproduzidas,

pela escassez de cursos de capacitação específicos sobre literatura/ leitura literária oferecidos aos professores do Estado ou não compreensão daquilo que é oferecido nos cursos. Mesmo assim, a docente demonstra forte comprometimento com a vida profissional e age com máxima dedicação dentro dos limites de sua formação. Menos da metade dos alunos utilizam a internet, o que evidencia a escassez de práticas de letramento literário digitais, predominando as práticas de letramento literário tradicionais, próprias do impresso.

Na dissertação de Giane Silva (2008) "Concepções de leitura em práticas de letramento na Educação de jovens e adultos do meio rural" é possível perceber que as escolhas dos textos para as aulas de leitura se devem à apropriação do sistema notacional de escrita, do código. Lê-se para aprender a escrever, a gramática e buscar informações. Conforme notado na entrevista e na prática observada, as professoras não acreditam que a leitura textual e discussão oral seja um trabalho, somente se vierem acompanhadas da escrita. Para a escolha dos textos na Eja, a coordenadora orienta às professoras que busquem temáticas relativas à realidade dos alunos, sem fixar-se em conteúdos infantilizados, o que é inspirado em Paulo Freire e na Proposta Curricular da Eja. Uma das professoras não concorda totalmente com tal orientação e ainda usa textos infantilizados ou contrários à realidade dos alunos, por acreditar que eles "estariam cansados das situações do dia-a-dia, do trabalho na roça." (SILVA, 2008, p. 113) A docente acredita que é preciso mostrá-los outras possibilidades temáticas, com assuntos fora de sua rotina. Às vezes ela trabalha com textos que versem sobre a realidade dos alunos, e outras escolhe textos ao seu gosto. Explica uma situação com um texto intitulado 'Dia de pipoca', o qual, mesmo tendo um tema infantil parece ser do interesse dos alunos por causa do cotidiano de suas vidas, eles gostam de fazer pipoca. Além, disto, há a presença de um adulto na história. Para Giane Silva (2008) as professoras não se preocupam em ampliar as práticas de leitura dos alunos do meio rural, com oportunização de leituras diversificadas. Os textos escolhidos pelas docentes devem primar pelo tamanho – ser curto – e simplicidade, não demandando estratégias complexas de interpretação e sim "a reprodução mecânica de informações ou respostas automáticas" (SILVA, G., 2008, p. 106) O único objetivo dos textos é terem as respostas formuladas às questões formuladas previamente, o que se traduz em busca de informações conforme Geraldi (1984). Os textos são retirados de livros didáticos de modo aleatório, de volumes do I ao IV, independentemente da série/ idade dos alunos e temática dos textos. Segundo as professoras, se o nível de complexidade for alto, os alunos podem até abandonar a escola. O fator tempo também é relevante na escolha dos textos, visto que não é possível ocupar todo espaço da aula na leitura de textos, outros conteúdos como Matemática devem ser

contemplados. No olhar delas não se poderia conceber uma aula só de leitura textual. Os gêneros mais recorrentes são reportagens, retiradas da revista Superinteressante e Nova Escola, noticias de jornal local, letras de música foram também citados. Fábula foi citado apenas por uma delas. Os principais critérios para a escolha dos textos são:

> tamanho do texto, pois eles não podem ser muito extensos; complexidade, pois devem ser textos "simples"; possibilidade de exploração de exercícios que envolvem gramática e ortografia; assunto, pois deve ter relação com o que está sendo estudado em sala de aula e tema que desperte o interesse dos alunos.

Podemos verificar algumas concepções de leitura das quatro docentes da EJA do município de Caeté, através de entrevistas gravadas em que certo nervosismo predominou entre elas, com duração de sessenta minutos aproximadamente. Foram feitas duas sessões de entrevista, uma na escola, a outra na casa das professoras, no período das férias de janeiro. Entre as docentes, uma delas atropelava as perguntas e demonstrou bastante inquietação e desejo de terminar logo a entrevista, talvez, principalmente, por causa da temática que interessava a pesquisadora: leitura. Diversas vezes a professora disse não gostar de ler e enfatizava este dado em vários momentos, disse apenas ler em caso de necessidade extrema, visto não ter aprendido a gostar de ler. Giane Silva (2008) questiona a postura desta professora que, mesmo sabendo da escassez de impressos e da circulação da leitura entre alunos do meio rural, não lhes oferece oportunidades variadas de ler, nem aprecia tal ato. Como estaria exercendo seu papel de mediadora da leitura entre eles mediante o seu relato?

As outras três docentes demonstraram satisfação em serem entrevistadas. Ao serem questionadas sobre o gosto dos alunos entre as disciplinas de Português e Matemática, as docentes disseram que na segunda eles se sobressaem melhor, outra disse que a aula de Português exige mais tempo. Conforme a observação das aulas de leitura, Giane Silva (2008) percebe que a atividade de ler, para as docentes é a "decifração do texto" (SILVA, 2008, p. 107), enquanto para educadores como Paulo Freire, ler é ir além das palavras, buscar os sentidos nas entrelinhas e no mundo vivido.

Sobre a escolha dos textos para leitura em sala de aula da EJA, além de textos de livros didáticos, as professoras também optam por notícias de jornal ou revista, mas desatualizadas e fragmentadas, pois julgam-nas interessantes. Ao serem questionadas sobre o significado de 'interessante' elas não souberam responder. No olhar de Giane Silva (2008), o ensino de leitura nessas turmas da EJA é

> deficitário e a rarefação desse ensino gera práticas de leitura mecanicistas e sem significado para os alunos. Os alunos não entram em contato com uma diversidade de

> gêneros textuais na sala de aula, não há clareza e definição de objetivos para a leitura e a improvisação de aulas, a fragmentação de conteúdos e a precariedade da formação dos professores influenciam diretamente essa situação observada. (SILVA,G., 2008, p. 116)

Giane Silva (2008) busca entender como as professoras acessavam os textos para as aulas e para seu dia a dia, o que liam com frequência, qual sua relação com a leitura, qual imagem elas têm de si mesmas como leitoras, fatos que podem interferir no modo como lidam com a leitura em sala de aula. Das quatro professoras, três responderam que gostam muito de ler, sendo influenciadas principalmente pelos pais na infância ou parentes próximos. Os materiais que mais têm acesso são: Revistas Superinteressante, Nova Escola e Marie Claire, de fofocas, saúde, HQ da turma da Mônica, jornal local Opinião e livros didáticos. Somente uma professora citou a leitura literária com Machado de Assis. Todas as professoras mencionaram com unanimidade a leitura do livro didático. Em sua maioria elas compram o material ou tomam de empréstimo com amigas ou no local de trabalho, na biblioteca escolar. Não fazem empréstimo na biblioteca pública municipal.

Uma das professoras enfatizou o seu desgosto e desconforto pela leitura, demonstrando até mesmo irritação ao falar sobre o tema, segundo ela, há também um olhar voltado a existência de uma suposta rede de leitores entre as professoras, com uma possível socialização de material impresso entre elas, como faziam-no circular. Giane Silva (2008) certificou-se se tratar de um fenômeno pouco frequente, quando acontece se limita a duas professoras atuando na mesma escola. Uma delas diz emprestar seu planejamento quando alguma professora novata necessita. Uma das professoras tomou emprestado o caderno de plano da outra colega. No mais acontecem trocas sobre as singularidades e características das turmas, seus sucessos e insucessos, se tem havido evasão.

Embora Giane Silva (2008) não foca nas práticas de leitura dos alunos na comunidade do campo e sim no ensino da leitura em sala de aula, é possível inferir a partir das observações e entrevistas com docentes, que os materiais mais comuns aos quais aqueles têm acesso seriam: “cadernos, revistas em quadrinhos e livros didáticos de filhos e netos; a bíblia sagrada e algumas orações. As oportunidades de leitura, ainda que mínimas, estariam circunscritas, dessa forma, ao universo escolar e religioso.” (SILVA, G., 2008, p. 131)

Na dissertação de Mestrado de Idelvone Fátima dos Santos Rocha (2011) “O aluno da escola rural: A influência do contexto no desenvolvimento das práticas de leitura” a professora investigada, do 6º, 7º e 8º anos, nos diz que a prática da leitura é uma luta constante na sala de aula, pois a falta de acesso ao material dificulta o trabalho, além do pouco incentivo dos familiares nesta prática. Ao contrário da opinião dos pais, a professora considera pouco o

estímulo à leitura por parte dos familiares, segundo ela: "*eles não têm um pai que tá falando para estudar para ele ser um doutor, um advogado. Ele não tem uma mãe que, às vezes, sabe acompanhar*". Para ela, muitos não aprendem por dificuldade cognitiva e se comparados aos alunos da cidade, estes últimos leem mais e em maior diversidade, como *"internet,* nas redes sociais, têm acesso mais facilmente a jornais e revistas, leem placas, fachadas e *outdoors"* (ROCHA, 2011, p. 109)embora alguns alunos do meio rural leiam maior quantidade de livros literários, pois têm maior acesso a eles. Rocha conclui que os alunos da escola rural leem o livro literário com maior profundidade, por não terem maiores oportunidades de variação leitora, enquanto alunos urbanos fazem uma leitura mais superficial, fragmentada, por terem mais opções ao seu dispor. Ainda comparando os dois públicos, a docente considera os alunos rurais mais disciplinados, pacíficos e retraídos, vergonhosos se comparados ao do meio urbano. Ao ser questionada sobre como embasa seu trabalho com a leitura, ela demonstra que os 9 anos de experiência na escola rural a conduziram a entender as necessidades prementes dos alunos, "então formou a sua sequência didática fundamentada no que acredita fazer surtir resultado" (ROCHA, 2011, p. 109) A docente leva diversos gêneros textuais que ficam numa caixinha, com receitas, bulas, poesias, piadinhas, narrativas, textos geradores de ideias e opiniões. O aluno que finaliza primeiro sua tarefa escolhe na caixinha o que prefere ler. O trabalho com a leitura é gradual, para não ser cansativo, começando pelo 6º ano de modo leve, aprofundando nos anos posteriores, explicando sua prática pedagógica com a leitura ela responde:

> Eu realmente criei essa situação, porque se eles não têm texto em casa, eu tento levar, se eles não têm um meio em casa que favoreça a leitura, o meio eu tenho que criar na minha sala. Então eu fui seguindo dessa maneira, nem tradicional, nem construtivista, não sei falar que linha que segui. (ROCHA, 2011, p. 110)

Ela diz que no sexto ano os alunos se assustam ao verem livros literários mais grossos, preferem sempre os mais finos, com desenhos e quase sempre não demonstram iniciativa para ler. Isto nos comprova que durante o primeiro ciclo do 1º ao 5º anos, os alunos não tiverem maior contato com impressos. Para apresentar os livros a esta turma, faz uma espécie de teatro e propaganda do livro, apelando a lerem os livros por causa da nota a ser oferecida. Faz, portanto, um incentivo junto a uma ameaça. "Comparou o processo da leitura ao plantio de uma 'sementinha' no sexto ano ela é plantada, no sétimo está germinando, no oitavo cresce, e no nono ano dá frutos." (ROCHA, 2011, p. 110) A produção escrita dos alunos é um importante elemento de suas leituras. No sexto ano ela centraliza-se na sala de aula, e nos anos posteriores, com o incentivo da docente, suspense para ter curiosidade, a leitura se estende aos lares. "A

leitura extraclasse é uma rotina que faz parte da vida dos alunos da professora investigada" (ROCHA, 2011, p. 111).

Em sua maioria, os alunos "gostam de ler gibis, romances, poemas, revistas e histórias bíblicas, com a finalidade de incrementar a aprendizagem, aprender palavras novas, para falar melhor e ter um futuro melhor." (ROCHA, 2011, p. 122) "Vários pais compram gibis, livros bíblicos, livros de histórias, revistas de fofoca de novela." (ROCHA, 2011, p. 123) Em sua maioria leem mais na escola se comparado ao lar, onde leem apenas após terminado o serviço, de tardezinha, após o banho. Alguns leem na hora do Jornal Nacional ou durante alguma novela. Os pais costumam incentivar as leituras ou os irmãos mais velhos, principalmente as mulheres.

A professora crê que a leitura amplia as opiniões sobre determinados assuntos, para ela, quem lê mais tem mais opinião. Ao observar a prática da professora Rocha (2011) percebe que ela não aproveita, em alguns momentos, os conhecimentos e experiências singulares dos alunos do meio rural, parecendo ministrar suas aulas na "Escola urbana" (p. 109). Nas palavras de uma aluna do 8º ano: "*A leitura é muito importante pra gente, por causa que sema leitura a gente não sabe escrever corretamente. Com a leitura correta a gente faz qualquer atividade."* Rocha (2011) depreende que os alunos da escola rural associam a leitura com aprendizagem e melhores oportunidades para o futuro. Muitos confessam que leem pouco, por isto participam menos das aulas, embora achem que deveriam ler mais, portanto, consideram o estudo e a leitura importantes instrumentos para aprendizagem. Em sua maioria, os alunos creem que os estudos podem promover um futuro promissor, garantia de uma profissão, e "um emprego que não seja o trabalho na roça". (ROCHA, 2011, p. 124). Os pais dizem incentivar a leitura de livros emprestados pela escola, reservando um horário para leitura dos filhos, geralmente à noite. Mas o incentivo vindo dos pais não é por seu exemplo de leitura, mas por encorajarem os filhos à escola "O próprio trabalho que desenvolvem, pesado e mal remunerado, impulsiona a vontade do filho de não repetir a vida dos pais." (ROCHA, 2011, p. 124) O pai de um alunos diz ir à casa de vizinhos buscar material de leitura para a filha, fazendo-lhe este sacrifício. A divergência entre a visão da professora sobre o pouco incentivo aos estudos e da fala dos pais que consideram incentivá-lo pode estar no fato de que os pais confiam sobremaneira na agência escolar, pensando que apenas a freqüência do filho às aulas, sua assiduidade é o maior bem que poderiam possuir.

Ao serem questionados sobre a maior responsável pela aprendizagem da leitura, três alunos responderam que se deve à escola, dois a família, quatro responderam que é a escola e a família juntas, apenas um acha que é a professora. Sobre esta, a maioria dos alunos gosta de sua

pessoa e de seu trabalho, dizem que ela ensina certo, incentiva a leitura, insiste para aprenderem. Ao serem questionados sobre as formas de se melhorar as aulas, alguns alunos responderam que precisam se esforçar e ler mais, outros disseram que a professora precisa cobrar mais deles, outro falou numa biblioteca maior ou mais livros para ler, outro diz que é necessário mais tempo para ler na escola.

Vemos que o contexto familiar dos alunos favorece, apenas em partes, o incentivo à leitura, visto que os pais, com seu exemplo de pouca escolaridade incentivam os filhos ao universo da leitura/escrita, porém não contam com diversidade de impressos e práticas cotidianas de leitura. Nas palavras da pesquisadora, os pais influenciam os filhos com seu exemplo de "não leitor relacionado ao trabalho pesado que exercem". (ROCHA, 2011, p. 105). O pai de um dos alunos demonstra muito apreço pelo tema leitura, lembra de sua infância quando teve o primeiro contato com um livro e o incentivo veio da professora. Outro pai diz que lia à luz de lamparina em seus tempos de criança. Uma mãe diz que lia, com incentivo da tia, a bíblia, romances, para os pais analfabetos quando criança. Outra mãe diz ter lido gibis e livros ao mesmo tempo em que ajudava a fazer mudas de tomate com o pai. Outra mãe diz que gostava de ler em casa, mas não na escola em voz alta, por vergonha. Apenas uma das mães diz não ter gostado de ler na infância, não recebera estímulos. O contexto familiar dos alunos embora de condição financeira baixa, cujos pais possuem baixa escolaridade, transparece tranquilidade e harmonia para que os filhos estudem. Em todos os lares os pais assistem telejornal à noite, além de alguns assistirem filmes e novelas. A leitura da bíblia acontece em duas casas, como leitura de lazer. O crochê é uma das fontes de renda das mães que ensinam as filhas. O circulo de amizades gira em torno de familiares, grupo da igreja e vizinhos. Os pais usam o celular a título de trabalho para falar com patrão ou algum familiar. Nenhum dos lares possui computador, os entrevistados dizem não saber usá-lo. Pode-se dizer que os pais ensinam os trabalhos manuais e braçais aos filhos, as ferramentas de leitura praticamente inexistem em suas interações. Como de dia trabalham e à noite assistem TV, a intermediação cultural através da leitura, com impressos praticamente inexiste. O contexto de vida dos alunos rurais é marcado por trabalhos físicos, ao mesmo tempo, é onde se valoriza a escola como local do futuro, de trocas de saberes. Ela é vista pelos familiares como possibilidade de profissionalização, como meio de adquirir competências para trabalhar na cidade. Muitos dos pais não estudaram por distâncias longínquas e seus pais não os incentivavam, assim, agem diferente com os filhos na atualidade, estimulando-os aos estudos. Em alguns lares pôde-se notar a presença de revistas, livros, gibis, romances comprados pelos pais ou doados por familiares para leitura dos filhos. O

jornal é mais raro, entra-se em contato com ele através de produtos embalados em mercearias. Ao serem questionados sobre a escrita, os pais disseram que seus filhos ‘sabem escrever bem, sem erros’, ‘tem criatividade e imaginação’ e leem os textos produzidos pelos filhos, com satisfação. A mãe de um dos alunos considera que a professora é ótima e deve cobrar mais a leitura dos alunos, sendo uma prática que envolve transmissão de conhecimentos.

2.8 Concepção e expectativas de leitura para alunos do campo, seus pais ou professores

Em alguns trabalhos analisados, alunos, pais ou professores demonstram expectativas e noções acerca da leitura para a vida dos alunos, o que veremos abaixo.

Na dissertação de Giane Silva (2008) "Concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos do meio rural", a pesquisadora se ocupa em investigar o que pensam as professoras do campo sobre as habilidades e relações dos alunos com a leitura e demonstra que as há um comportamento esquivo e marcado de tropeços por parte delas, as quais demonstraram dificuldades em falar sobre o assunto. Explica que talvez essa atitude se explique porque estejam desapontadas sobre a pouca atenção dada a tal atividade pelos alunos, mesmo com incentivos e asserções sobre sua importância. Às mulheres foi feito um maior teor de atenção à leitura, visto participarem de um grupo da igreja, onde ler é uma constante. Um aluno foi destacado como leitor mais freqüente devido à sua relação com o trabalho.

Para as docentes, as dificuldades do acesso à leitura se devem ou ao trabalho na roça ou em casas de famílias, a problemas de vista, além da “falta de acesso a materiais de leitura”, tempo e cansaço também aparecem como índices de afastamento desta prática. Para as docentes, “’não há muito’ o que se ler nas comunidades rurais em que eles vivem” (SILVA, 2008, p. 131) Como visto em suas entrevistas, parece que os alunos se limitam ao que as professoras lhes oferecem de leitura. Conforme uma delas, a leitura dos alunos melhorou, aqueles que não liam passaram a ler devido às rotinas de sala de aula; os alunos ainda escrevem errado, mas “leem certo”, o que na verdade se liga à pronúncia das palavras e não à compreensão do lido; o reconhecimento do código escrito, portanto, é atenção principal. Muitas vezes as professoras solicitam que os alunos leiam as suas próprias produções textuais, e que quanto mais se lê, mais facilidade terão para aprender. Uma das professoras considera seus alunos ‘bons leitores’, através de expressão como ‘eles dão conta’, mesmo com certas dificuldades e desinteresse por tal atividade. Giane Silva (2008) acredita que tal assertiva se deve a uma autoavaliação do próprio trabalho, como se elas quisessem qualificar o ensino da leitura feito por elas mediante

os alunos, como algo que está ‘dando certo’, embora tenha certos empecilhos. A professora que diz não ter gosto de ler e parece incentivar os alunos para a leitura, mostrando-lhes a sua importância para a vida, mesmo não sendo esta uma prática sua. Mas no momento de explicar como desenvolve tal estímulo, ela se embaralha, diz que é “difícil explicar”, com insistência da pesquisadora, revela que mostra a capa de livros, que a leitura ajuda na interpretação de modo geral, nos problemas de matemática. Ela manifesta um constante desejo em querer aprender a gostar de ler, mas parece não acreditar que isso possa ocorrer, revela apenas ler por necessidade, porque seu trabalho o exige.

Na dissertação de Thays Macedo Mascarenhas (2011) “As práticas de leitura e escrita em uma escola do campo: uma experiência da Fazenda Escoval”, a pesquisadora demonstra atribuição de grande valor imputada à escola, aos estudos, à leitura pela professora e pais dos alunos, como ela observa numa reunião, através de conversas informais, como se vê neste trecho:

> “O istudo é tudo na vida de uma pessoa” – **mãe 1**; “Hoje em dia sem istudo a genti não consegui nada, não vai a lugar nenhum, nem num hospital, nem pega um ônibus, né.” – **mãe 2**;
>
> “Sabê lê e iscrevê é importante para arrumá um imprego e tombémajudánóisqui num tem leitura, lê pra a genti, sem leitura ninguém é nada” – **mãe 3**;
>
> “A gentiqui mora na roça é mais difici de aprendê leitura, a genti num sabi muita coisa, purissoqueruqui meus fio aprenda lê e iscrevê pra sê gente de bem, e pra issu careci da iscola” – **mãe 4**;
>
> “Sem leitura e escrita a gente num é nada nessa vida” **– mãe 5**; (MASCARENHAS, 2011, p. 98)

A pesquisadora analisa que no discurso das mães e da professora é notável que o aprender a ler e escrever leva a criança a ser ‘alguém na vida’, que sem estas habilidades, as crianças não ‘vão a lugar algum’. Expressões como ‘deixar de ser um nada’, ‘passar a ser alguém’ mostram a crença no potencial do letramento como bem a-histórico, a-político, como se somente ele fosse capaz de alçar o indivíduo a um patamar sócio-econômico favorável e salutar, além de torná-lo um cidadão com direitos assegurados. A escrita por si só não é fenômeno que mobiliza mudanças, o modo como a ação dos indivíduos a explora é que poderá provocar efeitos nas maneiras de entender o mundo, as desigualdades, injustiças, a situação da própria vida, etc. Nos depoimentos das mães, o saber advindo da escola é supervalorizado, como se os saberes locais não tivessem sua importância na vida social dos alunos. O saber escolar é considerado como o salto para a “ascensão social e melhores condições de vida.” (MASCARENHAS, 2011, p. 99)

A análise aponta que a noção de leitura da docente parece se limitar à leitura da palavra escrita e a noção de escrita se refere ao domínio do código alfabético. A pesquisadora afirma que, segundo ela, sua formação se pautou na cartilha e no rigor com que se deve trabalhá-la, o que nos leva a crer que perpetua os valores de sua formação nas aulas em que ministra. A professora corrige constantemente a forma escrita e a oralidade dos alunos, dizendo que devem 'falar e escrever corretamente', não aceitando a variedade linguística local, a diversidade linguística.

> As práticas de letramento legitimadas pela escola, e constatamos que também pelas mães dos alunos e pela professora, fundamentam-se no conceito de escrita relacionado com a letra, o que já exclui várias possibilidades de se trabalhar com outros conceitos que vão além dos funcionais e transcrição do código da língua, o que caracteriza uma concepção de letramento autônomo focalizando resultados universais. (MASCARENHAS, 2011, p. 104)

A concepção de leitura e escrita da docente se volta mais a um ato mecânico, e não nos conhecimentos e ideias adquiridos pelos sujeitos, sobre a linguagem escrita e oral. A docente não se preocupa com os vários usos e funções da linguagem em que se sustente a intenção de se comunicar e compreender, mas foca num papel a ser conquistado pelo aluno: o de copista, que seja capaz de decodificar o código lingüístico. Sendo que tal copista não conseguirá se expressar usando a linguagem escrita ou oral, não conseguirá se tornar um cidadão crítico, capaz de analisar a realidade e lançar ideais que possam transformá-la (MASCARENHAS, 2011).

Na dissertação de José Maria Damasceno Ferreira (2012) "Entre o rio e a ponte: letras e identidades às margens do rio Acará, na Amazônia paraense", o pesquisador explora os sentidos de ler para os alunos, fazendo questionamento de modo livre, sem sugestões de resposta com questionário fechado e vemos um sentido atribuído à leitura como prática essencialmente ligada ao universo escolar na maioria das respostas:

> (4ª série) Ler pra aprender não adianta **ler e não prestar atenção**.
> A. (4ª série) É prestar atenção quando a professora está explicando e também **quando fazemos atividade**.
> L. (4ª série) **É pegar os livros e ler** e **ir meditando na leitura, pensand**o, prestando atenção na explicação do professor se meter dentro da história ou da leitura, **ler os cartazes pensar e se encaixar na leitura** e eu acho que é isso.
> F. (4ª série) Aprender a ler não esquecer mais quando o professor **fizer uma prova a gente já tem na mente**. Isso é aprender.
> D. (4ª série) Aprender a decifrar e conhecer os lugares diferentes entrar nas diversões é aprender mais histórias e diversões. S. (3ª série) É ler a **lição e a atividade**.
> T. (3ª série) É **escutar** os outros participarem **da leitura em sala**.
> A. (3ª série) É aprender a **ler com a professora** e **com as cartilhas** quando a professora está explicando.
> I. (3ª série) É ler o que a professora passa pra gente, **ler o dever pra fazer em casa e na escola**, ler o texto do livro.

> V. (3ª série) Ler é alguém pegar um texto e lê ou um livro lê.
> R. (3ª série) Ler é uma coisa muito boa pra fazer eu gosto de ler eu leio jornal história da turma da Mônica. (FERREIRA, 2012, p. 47)

Constata-se que o essencial para os pais é que os filhos se tornem 'pessoas de bem' e aprendam basicamente o ler e escrever, sem outras aspirações educativas. A maioria dos pais dos alunos não mantém impressos diversificados em casa, como revistas, jornais, livros literários.

2.9 O ensino de Literatura em um assentamento no Tocantins: o material telecurso 2000 e a dinâmica pedagógica do professor

Francisco de Assis Neto (2012) em sua dissertação "O direito de aprender literatura: estudos sobre o letramento literário envolvendo uma escola de assentamento rural no norte do Tocantins" investiga a dinâmica discursiva presente no material didático e nas aulas de Português/ Literatura do Ensino Médio de uma escola de assentamento no estado do Tocantins. Primeiro ele analisa os valores e metas de Programas educativos aos quais a escola está vinculada, por intermédio do Estado e da Prefeitura, como Direito de Aprender e ProJovem – Saberes da Terra. O Programa Direito de Aprender foi projetado pela Secretaria da Educação e Cultura do Estado, em turmas cujas aulas são uma extensão da escola urbana. Sua meta é ofertar o Ensino Médio àqueles que estão geograficamente distantes da escola, como moradores de áreas rurais ou de assentamento (em que haja número considerável de alunos), àqueles com dificuldades de acesso ao ensino Médio por causa do local onde residam. O outro Programa – ProJovem Saberes da Terra - pretende um olhar diferenciado para o ensino, com base no que propõe a Educação do Campo, levando em conta a cultura das comunidades do campo. Na escola investigada este programa fora oferecido no início de 2010 a maio de 2011, a jovens e adultos que não tinham concluído o Ensino Fundamental. O Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra fundamenta-se no eixo articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade, os quais se conectam com a vida dos jovens estudantes. Há dois tempos e espaços para a promoção deste programa. Um o tempo-escola, onde os alunos recebem conhecimentos e realizam trocas/ discussões envolvendo saberes técnicos científicos e outro o tempo-comunidade, onde os alunos devem fazer pesquisas, experimentos pedagógicos na comunidade. A articulação entre estas duas vias seria uma forma de ligar o ensino teórico à ação prática, com propostas de ação que incidam na comunidade e na realidade em que vivem tais alunos. Portanto, é um Programa em

que “busca-se o fortalecimento de um conjunto de ideias sobre o meio rural que possam convergir na permanência dos sujeitos no campo.” (NETO, 2012, p. 109)

A secretaria de Educação e Cultura do Estado de Tocantins expediu dois documentos centrais que explicitam funcionamento, valores e objetivos do Programa Direito de Aprender, como: o projeto que deu origem ao programa, intitulado Programa Direito de Aprender (TOCANTINS, 2004) e as Diretrizes para Funcionamento do Programa Direito de Aprender (TOCANTINS, 2009). Este programa surge em 2004 no estado do Tocantins devido à carência do oferecimento do Ensino Médio onde o acesso seja penoso. Neste ano, portanto, na escola investigada já se implanta o programa, principalmente porque muitos dos alunos do assentamento já haviam concluído o Ensino Fundamental, necessitando continuar a escolarização. O assentamento contava com 511 famílias, com um número considerável de alunos.

O Estado do Tocantins possui um grande número de assentamentos rurais, tendo uma considerável quantia de jovens em fase de escolarização e distorção entre idade/ série, o que impulsiona a criação de projetos com tal característica. A LDB 9394/96 delega ao Estado a responsabilidade pela oferta do Ensino Médio, ainda mais quando se trata do Ensino Médio a regiões carentes, o assunto é ainda mais sério. Ao levar o Ensino Médio através deste programa o Estado estaria promovendo o desenvolvimento da educação, da cultura no próprio local onde residem os jovens, sem obrigá-los a mudarem-se para a cidade e afastarem-se de suas famílias. Garantiria assim, a força e a permanência jovem no campo. Embora vinculado ao setor da Educação do Campo da Secretaria de Educação e Cultura de Tocantins, o Direito de Aprender não foi planejado especificamente para as populações do campo, mas como meio de barrar a saída de jovens da área rural para cidades maiores em busca de escola. Seu objetivo é ofertar o Ensino Médio aos municípios ou locais onde este não exista, mantendo jovens em suas localidades de origem.

Na estrutura de funcionamento do Direito de aprender, conta-se com Supervisor Geral do Programa, Técnico de Avaliação; Professores Mediadores na sala de aula; Auxiliar de Secretaria na Unidade Escolar Estadual responsável. As turmas devem estar vinculadas a uma escola-sede, a atuação do professor é em caráter de mediação, através de vídeo-aulas do Telecurso 2000 (Fundação Roberto Marinho), com a problematização e contextualização dos conteúdos, de modo a tornar as informações e conhecimentos significativos para a situação local. Os professores devem contar com a licenciatura em Matemática ou Biologia para atuarem na área Ciências da Natureza. Para a área de Ciências Humanas, Linguagens e suas tecnologias, o professor deverá ter diploma de Língua Portuguesa ou História/ Geografia. Conta-se assim,

basicamente, com dois profissionais para organizar e ministrar todas as disciplinas, vídeos, material impresso às turmas. O local das aulas constituem as próprias casas que são emprestadas com este intuito às turmas, o que revela o apoio da comunidade para implantação do programa. Os professores moram na cidade, vêm ao assentamento com transporte municipal, mas fazem o planejamento de aulas de 6 horas semanais na escola-sede

> Há, assim, um desdobramento dos professores, que devem atuar em mais de uma disciplina, mesmo fora da área de sua formação, deslocar-se ao assentamento e realizar a contextualização dos conteúdos, os quais foram elaborados para uma situação mais generalizada de ensino, não para o campo especificamente. (NETO, 2012, p. 103)

Como já falado, o Programa Direito de Aprender funciona com base nas vídeo-aulas do Telecurso 2000, as quais precisam ser contextualizadas pelo professor juntamente com o material impresso para os alunos do assentamento, conforme as necessidades e cultura dos mesmos, de modo a levá-los a desenvolver competências para ações cidadãs em geral e para suas vidas práticas e imediatas. O Programa deve acontecer articulado com o PPP da escola sede. Vê-se que o planejamento para as turmas do assentamento e as turmas da escola sede ocorre de modo igualitário, sem se levar em conta singularidades dos alunos assentados.

Conforme Francisco de A. Neto (2012)

> Dentre as atribuições do professor, deve-se ressaltar a necessidade do planejamento de aulas estar de acordo com a Proposta Curricular do Ensino Médio, não havendo, portanto, preocupação quanto à adequaçãoà Educação do Campo, às suas necessidades próprias. Além disso, é importante observar a existência de aulas de reforço, se necessário, ministradas pelo professor mediador, ocorrendo em contraturno em horários combinados com os alunos. (NETO, 2012, p. 106)

O que acontece verdadeiramente, na prática pedagógica concretizada na escola investigada, é uma falta de conexão entre o Programa ProJovem e o Programa Direito de Aprender, responsável pelo Ensino Médio no assentamento. Propõe-se uma escola que garanta a permanência dos alunos no campo, mas não se oferece uma estrutura pedagógica que possibilite a criação de ideais/ ideias/ informações que gerem uma crença de que o assentamento possa ser um lugar de permanência e dignidade.

Francisco de Assis Neto (2012) analisa o material Telecurso 2000 desenvolvido para estudantes do Ensino Médio, com base numa formação autônoma, sem que o aluno necessariamente precise se vincular a um professor. É destinado a centros supletivos, secretarias de educação, geralmente necessitando apenas de um tutor que contextualize os conhecimentos ou tire alguma dúvida. Neto (2012) investiga como tal material é encaminhado aos alunos-leitores do assentamento, tendo em vista sua formação. Ele percebe que o material simula

virtualmente a presença deste aluno-leitor, pelas marcas textuais vistas através da teoria da enunciação. “O que se objetiva aqui é compreender que tipo de leitores de literatura o material almeja formar: sujeitos que buscam na literatura a fruição estética e o prazer que a obra oferece, ou indivíduos que conhecem sistematicamente a literatura, sua históriaetc.?” (NETO, 2012, p. 111). A significação é o ato de construir sentidos e este não se encontra imanente no texto, mas provém de um esforço de interpretação, das trocas interacionais. Os modos como o texto literário é trabalhado na escola pode torná-lo objeto estético de apreciação ou objeto escolarizado, para atender outras funções escolares. Na coleção do Telecurso 2000, Neto (2012) descreve as várias sessões de estudo representadas por um símbolo/ imagem. Como: seção Dicionário – objetiva ampliar o vocabulário pelo estudo de palavras do texto; seção Entendimento – propõe-se atividades sobre o texto de abertura; seção Aprofundamento – dedica-se ao estudo gramatical; seção Redação no ar, são propostas redações aos alunos, seção Arte e vida, aborda temas literários, etc. Para Neto (2012) o locutor do enunciado presente no livro Telecurso 2000 cria um efeito de aproximação e subjetividade, com uma enunciação que seduz os alocutários, no caso, os alunos a se interessarem ao estudo da respectiva sessão. Para a sessão Arte e Vida dedicada ao estudo da
Literatura, simulam-se ‘promessas’ aos seus alocutários – os alunos – como se o estudo literário fosse lhes recompensar futuramente, como se vê neste trecho por ele citado:

> Mas não é só isso: aqui você terá contato frequente com a Literatura Brasileira, cujo estudo será sistematizado na seção **Arte e Vida**. Se você tiver oportunidade de consultar bibliotecas em sua cidade, escola ou empresa, não deixe de ler as obras dos autores aqui estudados. Você verá como todo esse mundo tem a ver conosco, de uma forma ou de outra. (BYLAARDT *et al.*, 2008, p. 11 apud NETO, 2012, p. 116).

As expressões ‘aqui você terá contato frequente’, ‘não deixe de ler as obras’, ‘você verá como todo esse mundo’ são vistas como recursos discursivos para seduzir, tornar a Literatura um objeto de desejo aos alunos, é preciso levar o aluno a ter razões para se ver introduzido num percurso de busca em que a literatura seja “um objeto-valor”. “Aproximar para persuadir, para convencer, para orientar em direção a um saber que se pretende socialmente legitimado.” (NETO, 2012, p. 118)

Neto (2012) nos mostra outros trechos do Telecurso 2000 em que o locutor se projeta como sujeito aos alocutários, tentando ativar promessas e criar vínculos de proximidade, como o uso de expressões de ‘pois bem’, ‘pois é’, ‘bem’, típicas da conversação, mostrando uma certa informalidade do material, diferente do que é apresentado nos livros didáticos. Os recursos discursivos usados são próximos aos de apresentadores televisivos, “com uma forma dialógica provocadora” (NETO, 2012, p. 119). Está embutido ai “o sentido de proximidade do aluno, que

percebe uma voz que fala diretamente a si, pretensamente conversando com ele."(ibid.), como se vê em:

> Você vai ficar espantado de ver como nós falamos e escrevemos usando e abusando da linguagem figurada. (...) (p. 19).
>
> Você deve se lembrar que já estudou aqui o que é linguagem **denotativa** e **conotativa**, lembra-se? Pois bem, se a linguagem das informações fosse conotativa... (p. 69).
>
> Bem, como é que fica a literatura nesse contexto? (p. 69) (BYLAARDT et al., 2008, apud NETO, 2012, p. 118)

As interrogações promovem o efeito de aproximação que podem influenciar o comportamento do alocutário, levá-lo a participar forçosamente do diálogo, forçá-lo a acreditar nas ideias do locutor Telecurso 2000 e a responder à sua voz, ao seu apelo. Além desta ideia de proximidade entre locutor e alocutário o material também produz a ideia de que ambos 'Telecurso 2000 e alunos' aprendem juntos, como se trilhassem o mesmo percurso de aprendizagem, como se vê em:

> (F8) "Lembre-se das figuras: comparação e metáfora". (p. 20). (F10) "Nas últimas aulas, temos falado muito da função estética da literatura..." (p. 57). (F13) "(...) vamos a algumas informações sobre o autor e sua obra". (p. 71).(BYLAARDT et al., 2008, apud NETO, 2012, p. 120-121)

O material pressupõe a existência de um aluno potencialmente autônomo, simulandose sua presença virtualmente, de modo generalizado, sem levar em conta as várias situações educativas em que o material é mostrado ou as singularidades/ necessidades de alunos de um assentamento. O eu que dialoga com o aluno no material assume o papel do professor, um tipo de orientador, ainda que virtualmente. Neto (2012) enfoca a sessão Arte e Vida, que traz temas literários os quais aparecem sem conexão com as outras sessões, que oferecem conteúdos isolados. Estes quase sempre culminam com uma produção de texto no final doscapítulos. O uso expressão 'aqui' utilizada em alguns momentos marca a organização, sistematização do estudo da literatura, o qual será encontrado apenas na sessão Arte e Vida.

(F18) "Existe um outro aspecto da obra de arte que merece ser comentado **aqui**". (p. 62).

(F19) "**Daqui para a frente**, você vai estudar os estilos de época...". (p. 128).(BYLAARDT et al., 2008 *apud* NETO, 2012, p. 123)Assim como há o espaço para a literatura ao qual os alunos se dirigem, há o espaço do campo, de onde sentem o mundo e o interpretam. Para Neto (2012), "ao se dirigirem ao espaço construído no material didático, os alunos terão como referência seu lugar físico, recorte do mundo natural, para o qual já têm construída uma semiótica." (NETO, 2012, p. 124) É preciso considerar o lugar da literatura no assentamento a partir do espaço virtual do livro. Ao enunciar que "aqui você terá contato frequente com a literatura Brasileira"

faz-se uma oposição do AQUI com o NÃO-AQUI, inclusive com todos outros espaços possíveis ao aluno, como os maiores com ligação à arte literária, como espaços de bibliotecas/ escolas, etc. Como a escola do assentamento não possui biblioteca, o livro Telecurso 2000 seria o único lugar desse contato.

O livro do Telecurso assume uma certa limitação ao alocutário, ao evidenciar por exemplo que conta apenas com as "estrofes finais" de um poema; prescreve-se que o aluno deve buscar as obras literárias completas se tiver oportunidades. A fragmentação de obras literárias é um recurso utilizado em textos didáticos que representa um problema, caracterizase por uma abordagem conteudista da literatura, apresentada não para fruição, mas um estudo descontextualizado da arte. Como não há biblioteca, aos alunos acaba-se limitando o contato com a obra literária, focado no ensino sistematizado, de conteúdo escolarizado, privilegiado em provas e concursos.

O texto literário aparece na escola como pretexto de outras matérias, como ensino de vocabulário, interpretação de texto, permeados de habilidades cognitivas, sendo que a essência da literatura é esquecida.

O Telecurso 2000 se organiza também através de um tempo, chamado simulacro, eixo em torno do qual a aula seria o tempo sempre presente das interações do aluno/ livro. O discurso cria um agora sempre que ocorre a aula ou que o aluno leia o livro, como se vê em: "(F20) **Nesta aula**, você teve a oportunidade de ouvir dois personagens que vieram do interior
[...] (p. 34); (...) (F22) **Nas aulas anteriores**, você aprendeu o que são gêneros literários [...] (p. 83)" (BYLAARDT et al., 2008 apud NETO, 2012, p. 128) Há uma preocupação no material de delimitar os assuntos a serem trabalhados pedagogicamente, apresentando-os de modo progressivo, com perspectiva que produza alguma novidade ao alocutário, visa produzir-se efeitos de sequencialização do ensino. Dá-se preferência aos autores do chamado cânone literário, com fragmentação de poemas ou textos que exemplifiquem a teoria estudada na seção. Privilegia-se a teoria no lugar de perceber e trabalhar a literatura como um bem de fruição, o que é visto como um erro metodológico do ensino. Tanto nos livros didáticos quanto na prática docente o ensino de literatura tem se confundido com o estudo de teorias literárias, com a memorização dos estilos de época e suas características.

O título da seção Arte e vida estimula o seu destinatário a pensar na arte como verdadeira representação da própria vida. A literatura, assim estaria ligada à educação das emoções, do sensível e não do pragmático, do utilitário. Estaria ela intimamente ligada à formação da cidadania. Estaria relacionado ao letramento literário, ligando a obra aos fins para o quais ela é

genuinamente montada, que é o de propiciar o prazer estético o encantamento. Mas o que ocorre com o ensino da literatura na escola do assentamento se volta mais aos interesses do vestibular, principalmente à transmissão do ensino escolar que impulsione à saída dos alunos do assentamento.

De modo geral e resumido, Neto (2012) aborda o conteúdo da seção Arte e Vida do capítulo 4.2. Primeiro se trabalha com questão teórica da literatura, tratando-se de questões da linguagem literária/ conceitos próprios da linguagem literária como figuras de linguagem, presença de narrador, tipos de gêneros literários, etc. Em seguida, há explicações sobre estilos individuais de autores e de época, introduzindo-se um estudo de literatura com base na História, da divisão de escolas literárias, de modo sistematizado, indo do Barroco até o Pósmodernismo. Os textos não são o principal alvo de análise do Telecurso e sim as teorias sobre o movimento. Não se instiga o aluno a ler a obra literária e sim organizar sistematicamente a fase da Escola Literária, como se a informatividade fosse o mais importante a se aprender "e, se for caso, reconhecer um texto como pertencente a essa época da literatura." (NETO, 2012, p. 140) A realidade do assentamento, o espaço, a cultura ali presentes não são alvo do interesse do Telecurso 2000, aliás, nele contempla-se mais uma visão urbana de ensino, reforçada na crença de que "a cidade seria o caminho natural para os que almejam a formação e o aperfeiçoamento intelectual." (NETO, 2012, p. 140) Assim, ele conclui que o material não é o mais adequado à formação do leitor que aprecie a arte literária, principalmente leitores moradores de assentamento. O letramento literário não pode surgir no ambiente educativo apenas sob critérios de sistematização de escolas literárias, é preciso um professor que oriente, promova a orientação voltada para a apreciação das obras literárias, para os estilos próprios de cada autor. Conforme Neto (2012) não se preocupa com o "efeito estético criado com o uso poético das palavras, e com uma formação para uma sensibilidade diante deste efeito criado." (p. 138) Ainda segundo ele, "A relação com o literário, no assentamento, encontra a barreira da não-existência de biblioteca e de políticas públicas que incentivam uma educação que dê condições práticas para a vida no campo. O contato frequente e com vistas ao prazer estético não encontra condições práticas naquele lugar. (NETO, 2012, p. 136)

Ao analisar a prática docente, Neto (2012) se lança à análise da prática do professor, sua atuação na sala de aula, por meio da observação e de depoimentos/ entrevistas ao docente. Procura investigar do ponto de vista discursivo a prática do ensino-aprendizagem da literatura na escola do assentamento.

A atuação do professor é a de um enunciador que põe em movimento a busca pelo saber dos sujeitos destinadores, no caso os alunos. O enunciador é o sujeito manipulador, que atribui valores ao discurso e leva o enunciatário a crer e a fazer. Enunciador e enunciatário, professor e alunos estão ligados numa espécie de contrato discursivo, através das estratégias argumentativas que visam criar efeitos de verdade. O destinatário é suscetível de tornar-se manipulado pelas coerções sócio-históricas dos sujeitos que perpassam o discurso. Para que o discurso tenha marcas de verdade, é preciso que esteja de acordo com certos conhecimentos e convicções dos sujeitos. "Quando um sujeito se insere no discurso como destinador, ele o faz a partir e para interesses de uma classe. E é por esse fato que a manipulação acontece, já que os valores nem sempre são compartilhados, e se faz necessária a ação persuasiva desse sujeito para adesão do outro." (NETO, 2012, p. 145)

Ao longo da pesquisa, Neto (2012) observou, portanto, este jogo discursivo presente nas 19 aulas observadas, nas três turmas de Ensino Médio, participando de diferentes momentos das aulas. Mas para gerar os dados de análise ele utilizou apenas duas, das 19 aulas, em que a literatura foi o foco de análise, além de relatos informais do professor. Neto observa a ideologia presente no discurso do professor, ou seja, seus valores, suas crenças com relação ao ensino da literatura e sua relação com o assentamento. Seu objetivo é "buscar apreender os objetivos das aulas de literatura naquela escola, quais são suas principais intenções para a formação daqueles estudantes, enquanto moradores de um assentamento, inseridos num contexto rural." (NETO, 2012, p. 146)

O professor das turmas do ensino médio informou que é comum a elaboração de atividades extra aos alunos, para complementação dos conteúdos presentes nos livros didáticos. A prática do professor é vista em Neto (2012) como uma espécie de 'por em marcha', exercendo a função de destinador como se empenhasse na função de colocar os estudantes na busca do objeto-valor, ou seja, dos conhecimentos curriculares. Nenhum conteúdo, portanto, é neutro, mas sim dotado de valores ideológicos. Na produção do discurso, é preciso levar em conta as relações entre enunciador e enunciatário, o Outro na relação é fundamental para que o resultado seja efetivamente o esperado ou interpretado. A identidade de cada um se expressa pelo próprio discurso. O professor, portanto, pode ser visto e entendido pelo seu discurso; sua identidade, seus valores são discursivamente construídos, principalmente com base numa didática em que possa promover a aprendizagem entre alunos.

O professor é visto em Neto (2012) como um enunciador/ destinador que ensina a 'saber fazer', com discursos persuasivos, tentando levar os alunos a um 'querer saber'. O discurso didático,

em certa medida, é um discurso manipulador, que deve estar bem estruturado para um eficaz desempenho do ato de ensinar. Seu discurso age sobre o outro, no caso o estudante, a fim de transformá-lo, através do discurso da aprendizagem.

Neto (2012), pelo relato do professor, nos diz que as aulas do Telecurso 2000 são bastante padronizadas, com roteiro esquematizado do próprio material adotado, o qual é seguido pelos docentes e anotado ao longo dos diários, isto praticamente impossibilita alguma novidade nas aulas. Há uma hierarquia na organização das sessões do livro, seguindo-se uma programação narrativa principal, que possibilita a passagem de um conhecimento inicial para um conhecimento final. Pelo depoimento do professor, Neto (2012) capta a importância desta sequência hierárquica dos conteúdos, da necessidade de cumprir o programa, como se vê em:

> **R2** /.../ e:: toca pra frente, porque **não pode parar**, se não a gente chega no final e não chegou no:: **não pode fugir do programa** /.../.(...)
> **R5** /.../ Então a gente:: a gente **não pode fazer nada**, porque a gente já queria começar trabalhar mas não pode, a gente:: fica assim, **refém do:: do programa**. (idem). (PROFESSOR TIBÚRCIO, 22/10/2010).

Nas falas do professor, percebemos que há metas a se alcançar e há obrigações que devem ser cumpridas sob qualquer pena, conforme as autoridades do programa; em seu discurso está mais presente um sujeito assujeitado submetido às regras feitas por outros indivíduos fora do âmbito do assentamento. Ao dizer “tem que cumprir este programa” o professor parece dizer de um lugar que está de fora, como se estivesse distante dos objetivos e valores do programa. Ele parece impotente e incapaz para resolver as limitações do programa em torno do ensino de literatura. Como se vê no material, o espaço dedicado à Literatura é limitado e geralmente visa apenas à identificação das escolas literárias/ períodos literários. Ao falar de sua prática, o professor se reporta ao material que limita sua atuação nesta área do ensino, como meio de justificar suas circunstâncias. As aulas de literatura na escola do assentamento, portanto, andam em ritmo de uma certa produtividade, da rapidez e agilidade e não da desacelaração, que é a leitura feita para textos de fruição. Defende-se que o tempo não pode ser perdido, para que se cumpram metas, o tempo da fruição, do prazer estético, do sensível acaba não tendo espaço. Privilegia-se o conhecimento cognitivo por ela possibilitado, através de exercícios de interpretação e de produção textual.

Ao fazer análise de uma aula sobre a seção Arte e Vida, Neto (2012) observa que o professor a estuda junto dos alunos como um momento de curiosidade e transmissão de informação como o fato de a literatura despertar no leitor sentimentos, emoções. Mas isto fica apenas no nível do conhecimento e não da experiência estética. A redação foi o resultado almejado para o final desta aula, em que os alunos produziram um texto narrativo do tipo trágico; a produção escrita

e o desenvolvimento desta habilidade seria o objeto-valor a ser alcançado. Conforme Neto (2012), os propósitos literários não tiveram sucesso neste exercício, a literatura não serviu como objeto de fruição. O professor levará para casa os textos para corrigir e dará o resultado, dizendo se os alunos alcançaram ou não o objetivo de sua proposta. Conforme Neto (2012),

> Essa atitude aproxima-se do modelo educacional comumente proposto pela Educação do Campo, que sugere uma preparação do aluno para a prática do trabalho. Porém, também se põe a serviço de uma ideologia muito mais urbanocêntrica, pois a formação visa à preparação para o mercado de trabalho na cidade, com vistas no vestibular. (NETO, 2012, p. 160-161)

Em outra aula, o professor reage diante do material dado de modo pré-determinado diz que é pouco aprofundado com relação ao contexto histórico das escolas literárias; ele decide montar uma apostila para complementar o ensino-aprendizagem em casa, visto que o tempo da aula é pouco. De todo modo, o material oferecido aos alunos é visto por Neto (2012) como "unidirecionado, pela ênfase na teoria" distanciando da vivência, da experimentação do sensível. Ela deixa de ser arte para se tornar conteúdo escolar. Conforme Neto (2012), a literatura vista por Barthes (2003) não pode estar à disposição do trabalho, do sucesso social ou profissional ou para outra finalidade prática, mas sim à disposição da satisfação das emoções, sensações, do gosto, do prazer. Ela permite o refrigério da rotina, do cotidiano. A fala do professor para criar a motivação para a leitura do texto literário justifica-se porque são textos complexos, que aparecem em vestibular e auxiliam a entender o conteúdo de História.

A motivação para se aprender literatura está, portanto, na aprovação do vestibular, como se vê nestes relatos:

> **R8 -** /.../ a gente tem aluno que hoje tá na faculdade (+) sexto período de Matemática (+) **sempre foi aluno da zona rural**, fez o Fundamental INTEIRO e o Ensino Médio LÁ (+) fez a inscrição no vestibular e **conseguiu passar** (++) Hoje em dia, ele trabalha em Araguaína, estuda lá, e trabalha na faculdade mesmo. Então assim, é uma maneira de:: é uma espécie de **ascensão social** através do estudo /.../. (PROFESSOR TIBÚRCIO, 17/05/2010).
> **(....)**
> **R10** - A literatura, pra eles lá (++), a serventia que tem é porque a maioria de lá eles não querem ficar lá. Eles querem:: terminar o Ensino Médio, fazer o vestibular e:: e vir pra cidade. Então, como, como::**os vestibulares sempre**:: querem:: **trazem a literatura em questões**, então as vezes, vamos dizer assim, eles levam desvantagem em relação aos outros porque eles veem muito menos literatura do que os outros. (ibid., 10/08/2011). (NETO, 2012, p. 164)

Assim, vemos uma oposição entre o aqui e o lá, em que o 'lá' é o campo, visto com toda sua precariedade, local marginalizado, provisório, principalmente pouco desejado pelos seus alunos moradores, de onde querem sair. A cidade, o 'aqui' é o lugar desejado, para onde os alunos querem se mudar, como se fosse um caminho natural para onde se encaminhassem após

concluírem os estudos. Na verdade, ocorre uma inadequação ou incoerência no estudo da literatura para a realidade do assentamento, visto que o "Telecurso 2000 promove um estudo urbanocêntrico." (NETO, 2012, p. 172) O estudo da literatura, e em geral, seria uma espécie de prêmio preparador para os alunos saírem do assentamento e irem continuar a vida na cidade, provavelmente com vínculos com a universidade. A literatura é trabalhada na sala de aula como 'serventia', precisa estar a serviço de algo para ser trabalhada em sala, como um mecanismo para aprendizado linguístico ou histórico. "Não há, assim, uma "parada para respirar com a literatura", mas ela também faria parte dos "momentos de sufoco" na rotina escolar." (NETO, 2012, p. 166) A literatura é estudada como meio de ascensão social e de saída do assentamento, fim este que é manipulado pela fala do professor, ou seja, sua fala ajuda a criar um horizonte de que o mais importante é passar no vestibular, trabalhar no meio urbano e ter curso superior.

> O prêmio pelo estudo seria a possibilidade de sair do assentamento, a escola atua na preparação dos jovens para viver na cidade, principalmente garantindo a entrada na universidade. O fato de que os estudantes desejam sair do assentamento permite que o professor apresente o vestibular como objeto valor, e que a literatura seja oferecida numa narrativa menor, imediata à sala de aula, como um objeto valor necessário para o sucesso no vestibular. (NETO, 2012, p. 167)

Neto (2012) percebe que a vontade ou necessidade de sair do assentamento é expressa não só pelo professor, como pelos próprios alunos ou seus pais, como se vê em:

> (...)
>
> **R11** Aqui NÃO TEM futuro pra juventude (++) Vai fazer aqui o quê? Eles **só:: terminam os estudo e vão embora**, procurar meio de ganhar dinheiro, de:: uma vida melhor /.../ (JOSEFA, Mãe de aluno. Relato concedido em 14/06/2011). **R12** /.../ Eles querem trabalhar pra poder comprar o que eles querem (+) Aqui os pais não têm condição de dar um par de tênis (++) então:: **a saída é ir pra cidade** (+++) No futuro vão ficar só os velhos aqui, que tão acostumados a viver na roça.
> (PROFESSOR TIBÚRCIO. Relato concedido em 13/09/2010)
> (NETO, 2012, p.169)

Os pais e o professor se preocupam com o poder de compra dos alunos, é preciso estudar para obter meios de sobrevivência mais dignos do que no campo, é como se ao ir 'embora do assentamento', trouxesse oportunidades de 'ganhar dinheiro'. A ideologia presente no ato de estudar está ligada a uma lógica produtivista e capitalista, a qual proporciona poder de compra. Esta lógica é repassada pela prática do professor que faz os alunos buscarem a literatura, como um objeto-valor a ser apreendido com intuito de alcançar melhores níveis de estudo.

2.9.1 Algumas percepções dos alunos sobre o ensino da literatura

Neto (2012) elabora um questionário para os 36 alunos matriculados nos três terceiros anos da escola do assentamento a fim de investigar a afinidade entre eles a literatura, sendo que para análise, Neto (2012) recortará as questões mais focadas nesta temática e se servirá de apenas 6 questionários. A primeira delas é "Você gosta de literatura?" Ao que os alunos respondem: Omar diz que é bom para poder entrar na trama; Carla a vê como possibilidade de reflexão e Omar como instrumento para imaginação; Sergio a vê como meio de informações importantes e estimulantes; Mara diz que a Literatura faz parte da vida e Lara diz não ter aula de literatura. Com tais respostas é possível perceber que há alguma forma ensino de literatura na sala de aula do assentamento, porém ele não contempla o fazer literário, a leitura do texto como meio de obtenção de prazer. Neste relato uma aluna revela sua visão sobre a aula de literatura:

> RA1 - Eu acho que a parte da literatura **tá fraca**, eu vou ser sincera. Que a gente **não TÁ tenda a:: literatura**. NÃO tá. E::**falta a literatura**, eu acho que o mais importante é a literatura, pra Português (+) A gente não ta tendo isso. /.../ E:: a literatura é importante porque **desenvolve**, é:: a literatura, na minha mente, ela:: **desenvolve o conhecimento** (++) de várias formas. (AMARÍLIS, 2011).

Ao serem questionados se as aulas de literatura os estimulam a ler, os alunos respondem: Paulo diz que estimula a ler principalmente porque há contato com o livro literário entre todos os alunos, propiciando momento de prazer; Carla diz que as aulas de literatura estimulam a ler, escrever e ensina a falar corretamente, com melhor desenvoltura, seu conceito sobre ensino de literatura é mais pragmático e utilitário; Sergio diz que o professor transmite informações, se aproximando mais da visão pragmática, como se os textos literários servissem para informar, para o exercício da cognição; Omar diz apenas que as aulas os estimulam a ler.

Ao serem questionados se gostam de ler ou só leem por obrigação, temos as seguintes respostas: Paulo diz que nem sempre é por gostar, mas para responder suas atividades ou às vezes para passar o tempo; Carla diz que ler a faz bem, como se fosse uma terapia, é como se a atividade a libertasse do cotidiano; Mara diz que ler mata sua curiosidade, lhe dá prazer, descontração, a leitura ai tem um sentido maior de evasão; Sergio diz que ler é bom para manter-se informado e estimulado; Lara e Omar apenas responderam que gostavam de ler.

Todos afirmaram ler em casa, na companhia de amigos ou parentes, acontece, portanto, a leitura autônoma ao contrário do que se é falado de que os alunos do meio rural não tivesssem tempo para ler, por causa do trabalho no campo. Ao serem questionados sobre que tipo de leitura mais gostam, os alunos respondem:

Paulo diz que prefere conto pois se envolve nos acontecimentos, Carla diz que gosta de romance, ficção, poesia e conto; Sergio diz que é ficção e crônica por mostrarem um universo totalmente fora da realidade; Mara diz que gosta de romance e contos porque envolve cultura e o leitor se vê dentro da história; Lara diz que é de romance, ficção e contos, por se identificar com os sentimentos; Omar diz que gosta de contos por se uma história mais curta.

Cada aluno cita os gêneros conforme a sua necessidade de vivenciar, de experimentar uma realidade virtual, pela imaginação, a fim de que se experimente algo que não se vive habitualmente. Ao serem questionados sobre o número de livros que leem em média, Paulo respondeu: de 2 a 3; Carla cerca de 9; Sergio 4 a 5; Omar 6 e Mara poucos.

Os alunos citaram que a rotina do trabalho e a falta de contato com uma biblioteca são algumas barreiras para a leitura. Os alunos podem ir buscar livros na biblioteca da escola da cidade, mas a presença de uma biblioteca no assentamento poderia incentivá-los a ler mais. Os alunos demonstraram ter relações diferentes com o texto literário, tirando dele possibilidades diversas surgidas com suas experiências através deles. Alguns alunos demonstram que a literatura se liga à liberdade, imaginação e prazer e costumam ler em contato com amigos ou familiares. Ou seja, a leitura não ocorre só no espaço da escola.

Capítulo 3 - Dialogando com as dissertações e teses : Leitura e letramento em espaço não escolar no contexto da Educação Campo

Neste capítulo visamos identificar práticas de leitura presentes em comunidades de assentamentos rurais, seus usos, funções, impressos mais lidos. Os trabalhos organizados neste trecho são os de Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho "Práticas de leitura de homens e mulheres do campo: um estudo exploratório no assentamento Paulo Freire em Mucuri e o outro de Eliane da Silva Felipe, intitulado "Entre campo e cidade: infâncias e leituras entrecruzadas - um estudo no assentamento Palmares II no Estado do Pará", próxima à cidade de Paraupebas e a tese de doutorado de Maria da Guia Taveiro Silva "Letramento e linguagem em escola rural no Maranhão"

3.1 Leitura na comunidade de assentamento rural

A leitura na escola foi o nosso foco até então. Iremos traçar agora análises das práticas de leitura em comunidades rurais ou em assentamentos, fora do âmbito escolar ou em algumas de suas dependências como sala de leitura/ biblioteca, junto de adultos, jovens e crianças, sem focar a prática pedagógica do professor e sim as leituras que tais sujeitos fazem em seus contextos. É interessante frisar que a pesquisa realizada no assentamento Palmares II foi entre uma comunidade de alunos, sendo a observação da pesquisadora realizada tanto dentro quanto fora do âmbito escolar, não incidindo seu foco sobre as práticas de leitura desenvolvidas pela professora, mas sim pelos próprios alunos leitores. A outra comunidade rural investigada localiza-se no município de Imperatriz, distrito de Bacaba, no Maranhão.

3.1.1 Impressos mais presentes no Assentamento Paulo Freire

Neste tópico iremos descrever os impressos que mais circulam no assentamento Paulo Freire em Mucuri, as freqüências de leitura, a influência da religião, da militância no movimento social e da escola na leitura.

Na dissertação de Luzeni Ferraz Carvalho, seu olhar se volta à leitura como prática cultural e cotidiana, presente entre os assentados, que se faz em situações concretas e plausíveis de serem observadas e interpretadas. Carvalho (2008) não intenciona saber habilidades de leitura dos camponeses, mas os significados, as trocas, as interações, os sentimentos surgidos pela prática da leitura. Assim, no capítulo "Um campo vestido de textos", ela analisa e fotografa os vários 'portadores de textos' presentes no espaço do assentamento, como placas do tipo letreiro, placas com nomes das ruas (personagens históricos de luta popular como Rua Che, Rua Olga Benário), nome do assentamento feito na grama, frase feita no muro do posto de saúde

“Um ser humano vale mais que mil propriedades”. O posto de saúde, local robusto de interações, trocas dialogadas, escritas e de leitura é propício para circulação de textos destinados à divulgação de festas, eventos de modo geral, conta-se com vários cartazes sobre doenças, campanhas, etc, cujo teor se volta à informatividade quanto à saúde, doenças, etc. A escrita também está presente na farmácia do posto a fim de organizar os remédios e sua distribuição, na escola e pelas ruas, com distintos propósitos. No bar de um dos assentados há uma bandeira com a figura de Che Guevara e um cartaz do MST encorajando a luta, com figuras famosas como de Paulo Freire, além de um cartaz humorístico com dizeres populares contra a venda ‘fiado’. Na escola se vê um cartaz tipo cronograma de trabalho, na horta, com nomes dos responsáveis durante os dias da semana, o que vem a somar ao ideal da educação pelo trabalho e pela coletividade; na sala de aula vê-se colado na parede um cartaz com versos rimados sobre os ‘sem-terrinha’. Livros estão espalhados em bancos de cimento na escola e empilhados em prateleiras, visto não se ter espaço suficiente para guardá-los nem biblioteca, a qual já está nos planos da coordenação do assentamento, em local fora da escola. Na camiseta de um assentado, lê-se: “Reforma agrária, por um Brasil sem latifúndio”, na porta de uma casa, uma frase a favor do PT, num muro uma propaganda política de uma candidata a prefeita, além de anúncios de venda de *chup-chup* geladinho e outros cartazes sobre reforma agrária.

Nas casas de assentados, Carvalho (2008) ora teve contato com moradores mais entusiasmados que lhe mostraram seus livros ou impressos em geral, fotografando-os, enquanto outros não fizeram questão. Os mais encontrados, em mais de 50% dos lares são:

> Calendários/folhinhas (95,8%), bulas de remédio (93,7%), livros didáticos (93,7%),bíblia, livros sagrados ou religiosos (89,4%), agenda de telefones/endereços, apostilas, rótulos e embalagens (85,2%), contas diversas (83,0%), (...) jornal e propagandas de vários tipos (70,2%), livros de literatura/romances (68,1%), revistas e boletins, cartilhas e materiais do MST (66,0%), livros de poesia, livros técnicos, teoria, ensaio, textos/atividades/provas de filhos, neto, esposo, sobrinho e cartas/bilhetes (63,9%), receitas de cozinha (59,6%), manual de instrução e livros infantis (55,3%), enciclopédias e caderno de anotações (51,1%). (CARVALHO, 2008, p. 117)
>
> (...)
>
> relatórios/projetos (48,9%), escritos diversos: letras de músicas, jogos pedagógicos, painéis, literatura de cordel, cupons fiscais, quadros de avisos, certificados decursos e textos avulsos (46,8%), documentos de cartórios e textos produzidos pelos assentados (44,7%), guias, listas telefônicas e catálogos, mapas, atlas e extratos bancários(34,06%), quadros com mensagens (25,5%), diário íntimo/pessoal (23,4%), livros de humor,piadas, charges (21,3%), placas de vendas, de lojas, de ruas e outras placas dos lugares(19,17%), atas de reuniões e gibis/revistas em quadrinhos (14,9%). (CARVALHO, 2008, p. 119)

Muitas vezes, os livros de poesias ou cadernos de anotação estão presentes nas casas de camponeses que sequer terminaram o Ensino Fundamental, o que demonstra a importância da leitura e da escrita para eles. Entre os textos elencados, alguns se inserem em um quadro de legitimidade cultural, outros da ilegitimidade, os quais estão presentes tanto na esfera individual quanto coletiva do MST. Para Carvalho (2008) as "práticas de leitura serão determinadas pelo contexto sócio-cultural vivido pelos sujeitos. Acreditamos que a nossa cabeça pensa influenciada onde pisam os nossos pés." Quanto aos materiais lidos no dia a dia, estão: "Bíblia e outros livros sagrados ou religiosos (55,3%); boletins, cartilhas e outros materiais do MST (44,7%); livros didáticos/cartilhas escolares (40,4%); contas de luz (38,3%) e rótulos e embalagens e apostilas de cursos (34%)." (CARVALHO, 2008, p. 149)

> Aparecem também, com menor freqüência, porém de modo significativo, os calendários/folhinhas, as letras de músicas e as revistas com 27,6% cada um deles. E com percentuais muito próximos deste temos os textos/atividades/provas de filhos/irmãos/alunos (as), as receitas de médicos e de remédios ou chás para a doença e a saúde, os remédios para a lavoura e as mensagens no celular/torpedos, com 25,5% cada tipo e, ainda, num outro conjunto, os extratos de conta bancária, o jornal e textos avulsos 23,4% cada um destes tipos. (CARVALHO, 2008, p. 150)

> As cartas/bilhetes e documentos diversos (pessoais/escritura/estatuto e faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas), com 21,3% cada um deles; poesias e bulas de remédios, com 19,1% para cada um destes gêneros; livros de literatura/romances e as propagandas de vários tipos: eleitoral, outdoors/cartazes/placas, manuais de instruções, com 17% cada um dos tipos. (...)
>
> E com freqüência ainda mais baixa, inferior a 15%, estão: com 14,9% relativos a cada um dos seguintes portadores: livros técnicos, livros de teoria, dicionários e receitas de cozinha; os relatórios/projetos, livros infantis, atas de reunião, placas de vendas, de lojas, de ruas e outras placas dos lugares, além de textos escritos pelos próprios entrevistados (as) ou seus colegas aparecem com 12,7% cada um deles; as agendas de telefones/endereços e caderno de anotações: pessoais, de reuniões, de contas etc representaram 10,5% do total dos portadores citados, cada um deles.Quanto as mais baixas incidências, inferiores aos 10% encontra-se: os sítios ou páginas da internet e mensagens por e-mails, assim como mapas, atividades dos alunos, diário de classe e resultados de exames médicos/laudos médicos, com 6,3% cada um destes portadores; as enciclopédias, registros de nascimento de alunos, caderno de planejamento e livro da tesouraria da Associação, com 4,2% cada um; as legendas de filmes/letras músicas em DVD, muros, pára-lamas de caminhão, gritos (palavras) de ordem, receitas ou indicações de costuras, de tricot e bordados ao lado dos gibis/revistas em quadrinhos, guias, listas e catálogos e registro de matrícula escolar, com 2,1% cada um destes portadores de leitura. (CARVALHO, 2008, p. 151)

Muitos dos entrevistados não julgaram como leitura legítima aquela realizada com receitas, placas, folhinhas, bulas de remédios, propagandas diversas, rótulos e embalagens, os quais aparecem com menor frequência, para eles tal leitura é automática e "sequer precisam ser mencionadas" (p. 189) "Neste sentido, tem-se que, mesmo realizando inúmeras práticas de

leitura, muitos dos sujeitos não as reconhecem como sendo leitura, ou não as compreendem como materiais escritos que merecem ser mencionados como algo que leem em seu cotidiano." (CARVALHO, 2008, p. 189). Isso porque, no imaginário social só tem valor o leitor contemplativo, aquele que lê silenciosamente livros de literatura. Os cinco portadores de texto mais usados bíblia/ livros didáticos/ boletins do MST/ contas de luz/ rótulos de embalagens estão presentes em diferentes dimensões da vida social: religiosa, política, escolar. Os materiais escritos mais lidos são também os de mais fácil acesso aos camponeses. Os livros didáticos são distribuídos gratuitamente pela escola, da mesma forma que os boletins do MST, distribuídos pela organização do movimento (em cursos de formação, assembleias, marchas). Quanto às letras de música, 27,6% revelam ler, tanto com temática religiosa, quanto do movimento de luta. A bíblia é o portador mais visitado com 76,6%. De modo geral, pode-se dizer que os sujeitos têm contato com textos informativos, poéticos, religiosos, escolares, domésticos. Em menor escala, encontram-se textos lidos no dia a dia como:

> mensagens no celular/torpedos, com 26,8%; poesia, calendários/folhinhas, livros de literatura/romances, extratos de conta bancária, faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas, documentos diversos (pessoais/escritura/estatuto etc) e apostilas, com 23%; cartas/bilhetes, propagandas de vários tipos (eleitoral, outdoors/cartazes/placas) e dicionários, com 19,2%; livros técnicos, teoria, ensaio, livros infantis, relatórios/projetos, seus próprios textos ou de colegas, manuais de instruções e receitas de cozinha, com 15,3%; jornal, sítios ou páginas na internet, placas de vendas, de lojas, de ruas e outras placas dos lugares e caderno de anotações (pessoais, reuniões, contas etc), com 11,5%. (CARVALHO, 2008, p. 153)

É interessante citar que as leituras indicadas pelas mulheres relacionam-se às ajudas nas tarefas dos filhos; são cinco vezes mais ligadas à alguma prática religiosa se comparadas aos homens, com leitura nesta temática; têm alguma formação política engajada ao MST com leituras de apostilas e de revistas. Mais de 75% delas afirmam participar de encontros, reuniões, congressos, marchas do MST dentro ou fora do assentamento.

> Quanto aos portadores de textos lidos pelos homens encontramos os seguintes tipos e respectivos percentuais relativos a cada um deles: 70% boletins, cartilhas, materiais do MST com 57,1%%; Bíblia, livros sagrados ou religiosos e apostilas com 47,6%; livros didáticos/cartilhas, jornal e contas de luz com 38%; calendários/folhinhas com 33,3%; cartas/bilhetes, mensagens no celular/torpedos, extratos de conta bancária com 23, 8%; letras de músicas, revistas, atas de reuniões, textos/atividades/provas dos filhos, irmãos, alunos e ainda faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas, manuais de instruções e documentos diversos (...) (CARVALHO, 2008, p. 154)

Se compararmos a leitura entre homens e mulheres, estas inserem sua leitura de modo mais incisivo no campo religioso, doméstico e escolar, enquanto aqueles, no campo político; as mulheres leem uma variedade maior de gêneros textuais, num total de 31, já os homens, 26.

Suas leituras delineiam para o atendimento de necessidades pragmáticas, resolver problemas do cotidiano, como ajudar filhos numa tarefa, ler ata de reunião, bula para tomar remédio; elas leem mais torpedos de celular que os homens; a leitura de poesia está mais presente no mundo feminino: 23% delas contra 14% de leitura masculina. A pesquisadora afirma que

> "De uma maneira geral, os percentuais e tipos de portadores de textos encontrados nas práticas de leitura das mulheres e homens investigados apontam para a existência de tipos de leitura e portadores considerados, principalmente pela academia, pelos contextos escolares como sendo de baixo prestígio ou pouco legítimas, mas não é possível negar a existência dessa prática, em menor ou maior grau, com maior ou menor diversidade e qualidade de portadores de textos.! (Carvalho, 2008: 156)

Para ela, a liberdade encontrada no ato de ler dos camponeses não se liga a nenhum tipo de censura, mas à proporção do acesso aos textos que eles encontram; muitas vezes não conseguem entrar em contato com diversos conteúdos de seu interesse, o que é evidente já que faltam-lhes internet e biblioteca.

Entre católicos e protestantes, constatou-se que estes leem a bíblia com mais frequência. Os católicos leem a bíblia e materiais do MST com a mesma frequência, com 46% dos entrevistados. Aqueles declarantes de nenhuma prática religiosa são os que leem mais e com maior variedade que católicos e protestantes, num total de 12 portadores de textos, como: “poesia, livros de literatura/romances, livros técnicos,de teoria, de ensaio, calendários/folhinhas, livros didáticos, cartas/bilhetes, faturas etc.” (CARVALHO, p.160) O grupo dos não religiosos faz uma leitura mais voltada ao aprimoramento do conhecimento, para reflexão política e pedagógica (33% deles são do ensino superior), para o prazer e resolução de situações do dia a dia.

As práticas de leitura foram também analisadas conforme o nível de escolaridade dos sujeitos. Seis deles não possuem nenhuma escolaridade; seis fizeram as séries iniciais do ensino fundamental, doze de 5ª a 8ª série; dois o Ensino Médio incompleto; seis o ensino médio completo, oito tem curso superior incompleto e um curso superior completo. Embora os níveis de escolaridade variem, os portadores de texto lidos entre eles são praticamente iguais. A bíblia encontra-se em comum entre os grupos de escolaridade citados, com índices variando de 41,6 a 100%; os livros didáticos em segundo lugar, variando de 33% a 100%; as apostilas de cursos com médias de 20% a 100%, enquanto cartas/ bilhetes de 16,6% e 100%. As pessoas com ensino médio completo e ensino superior incompleto apresentaram o maior índice de variedade de leitura, o que faz Carvalho (2008) acreditar que a escola influencia na diversificação do acesso

aos textos. A leitura de livros técnicos é maior entre pessoas com maior nível de escolaridade, mas foram também citados por sujeitos com ensino fundamental

I. A leitura literária é preferida entre os que têm maior grau de escolaridade como os do nível Médio e Superior. O grupo com menor nível de escolaridade, considerando os com nenhuma escolaridade ou nível fundamental I completo interessam por leituras ligadas ao seu dia a dia doméstico, na resolução de problemas cotidianos nas diversas situações, como: leitura de rótulos/ embalagens, cartas, bilhetes, faturas, cartilhas, boletins, bíblia, apostila do MST, etc. A pesquisadora pôde concluir que à medida que aumenta o nível de escolaridade, aumenta-se também a valorização da leitura nos diversos suportes: livro, revista, jornal, internet. Os entrevistados com nível superior leem mais que os outros grupos, sendo livros técnicos 35%, obras sobre História, Política e Ciências Sociais 37%, ensaios e Humanidades 15%, Biografias 30%. A leitura de torpedos via celular varia de 16,6% a 50%, a partir do grupo das séries iniciais do ensino fundamental, pois julgam ser uma forma mais econômica de comunicação ou ter uma objetividade maior.

Quanto ao grupo dos que leem uma quantidade menor de portadores de texto, estão os que trabalham diretamente com agricultura, não estudavam no ato da pesquisa e tiveram pais analfabetos. Mesmo com tal perfil, eles leem para suprir necessidades do cotidiano doméstico e sabem do valor da leitura. 33% deste grupo ocupa função política no MST, a qual requer leitura diversificada de materiais escritos e presença em cursos, assembleias de formação política, com leituras de textos específicos. Dos que estão no Ensino Superior incompleto, 8 indivíduos ao todo, 50% ocupam posição política no MST e 100% estão estudando na área da Educação. Destes, 50% já atuam em sala de aula (EJA, Educação Infantil e Ensino Fundamental I) “Vários fatores influenciam as práticas de leitura deste grupo: religiosidade, militância política e nível de escolaridade, sendo que o de maior peso é o último fator citado.” (CARVALHO, p. 165, 2008)

Quanto ao Ensino Médio, os portadores de texto mais lidos são Bíblia, letras de músicas (tanto canções do Movimento quanto hinos religiosos) e boletins do MST, pelo perfil do grupo (50% são católicos e 33%, evangélicos). 33,3% deste total exerce função política no MST e 16,6% não exercem, mas são parentes ou cônjuges daqueles que estão ligados ao MST, tendo o acesso ao mesmo portador de texto.

Quanto à militância no MST, dos 47 sujeitos pesquisados, 17 ocupam posição política na instância da organização e 30 não. As mulheres estão entre a maioria dos que não se ocupam com nenhuma função política. O grupo responsável por alguma ação política no MST volta-se

à leitura de boletins, cartilhas e materiais do Movimento (70,5%), a Bíblia é o livro mais lido pelos que não atuam politicamente (63,2%). Estes participantes políticos praticamente não leem portadores de texto voltados à resolução de problemas domésticos (como rótulos, bulas). A leitura de torpedos afigura como a mais alta entre eles, pela agilidade da comunicação. O caderno de anotações (pessoais, contas, reuniões) é também bastante utilizado pelos militantes, principalmente entre níveis de escolaridade mais baixos, a fim de registrar o cotidiano, o trabalho na roça, alguma função no movimento, etc.

Luzeni Carvalho (2008) faz a análise da leitura entre alguns suportes escritos como jornal, livro, revista. Entre leitores de jornal, a frequência de leitura é variada, sendo a maior entre o grupo que responde ler jornal algumas vezes por mês e algumas vezes na semana. A grande maioria deles, 90%, disseram ler jornal ainda que raramente. Apenas cinco indivíduos declararam não ler jornal, preferindo o jornal televisivo ou do rádio. As sessões preferidas em jornais impressos são: noticiário local, regional (76%)/ de política (23,8%)/ esporte (14,2%)/ humor (quadrinhos) (11,9%)/ coluna social (9,6%). Tais preferências se devem ao perfil e interesses dos leitores, a leitura do jornal envolve leitura da realidade dos assentados e do mundo ao redor e isto os motiva a manterem-se atualizados sobre os diferentes acontecimentos. Além da informação buscam uma certa fruição e diversão na leitura, ao ler sessões de humor, esportivas ou colunas sociais. Muitas vezes o acesso ao jornal é devido aos encontros/ congressos do MST onde o recebem, às vezes compram ou pegam emprestado. 7% dos entrevistados têm acesso a ele por virem como embrulho de mercadorias compradas em mercados populares. Nenhum jornal de grande circulação no país foi citado. As condições materiais e origem social dos entrevistados demonstra que não é prioridade a compra de jornal. No geral o teor sensacionalista predomina entre os jornais citados, o que parece comum com a falta de política cultural no Brasil. Não existe sequer biblioteca de qualidade no município de Mucuri, a existente possui um acervo defasado e pequeno, afirma a pesquisadora.

Quanto à leitura de livros, 40,4% dos entrevistados dizem ler todos os dias; algumas vezes na semana 29,8%; algumas vezes por mês 9,5%; raramente 7,3%; os que não leem livros ficam em torno de 8,5%. 70% dos leitores são de livros e realizam a leitura semanalmente, o que é considerado um nível elevado, se consideradas as pesquisas mais oficiais sobre leitura. Dos 47 entrevistados, 5 são professores e 12 são estudantes, destes, 8 cursam o ensino superior. Quanto aos livros mais lidos temos a bíblia com 47,6%; livros didáticos com 40,7%; romances e contos 40,4%; livros técnicos de teoria ou ensaio foram apontados com 35,7% dos leitores; livros de poesia com 14,2%; de receita por 9,5%; de autoajuda 7,1%. Os 42 entrevistados disseram

praticar a leitura de livros sozinhos, alguns disseram ler com outras pessoas[11], com colegas de trabalho (21%), com colegas/ companheiros da escola/faculdade (18%), com esposo (a) (18,8%), com irmãos da igreja (14,2%), com filhos, (11,5%). Geralmente a leitura feita com outras pessoas refere-se àquelas fora do âmbito familiar. Foi baixo o número de alunos que disseram ler com seus professores, o que faz Carvalho se indagar como está a leitura coletiva neste espaço. A maioria dos entrevistados responderam que preferem ler sozinhos e em silêncio. O acesso aos livros foi alvo de atenção de Carvalho, sendo que o modo como acessam os textos é através de "encontros, assembleias e congressos do MST" (CARVALHO, 2008, p. 182), em primeiro lugar. Em segundo lugar é pelo empréstimo de amigos e em terceiro por compras em bancas ou livrarias. O menos citado foi pelo empréstimo em biblioteca/ escola ou presente de amigos. Enquanto pesquisas apontam que 34% dos brasileiros têm acesso a livros através da biblioteca, no assentamento este índice cai pela metade, visto não haver biblioteca na comunidade. Os que a acessam são alunos da universidade ou do ensino médio.

Os entrevistados, ao serem questionados sobre como fazem a leitura, se coletiva ou individualmente, 100% responderam individualmente, mas também o fazem em companhia de outrem, como:

> com colegas de trabalho (21,%); com colegas/companheiros de escola/faculdade (18,%); com os/as companheiros/as em dupla, nas Brigadas, em grupos nos encontros e cursos e atividades de planejamento; com o/a esposo/a (18,8%); com os "irmãos" da igreja (14,2%); com os filhos (11,5%); com os alunos (5,1%); com outras pessoas (4,6%); com a família (2,0%) e com os professores (4,0%) (CARVALHO, 2008, p 182)

Em sua maioria fazem leituras compartilhadas com pessoas fora de seu círculo familiar e aqueles que estão estudando, é baixo o número daqueles que leem em companhia de seus professores. Aqueles que fizeram alguma prática de leitura coletiva, disseram que preferem ler sozinhos ou em silêncio. Pode-se dizer que as casas onde os indivíduos são alunos ou militantes do MST possuem maior número de livros.

Sobre a leitura de revista, 29,8% dos entrevistados afirmam não ler revistas; aqueles que leem o fazem algumas vezes na semana (42,4%); apenas 12,1% afirmam ler revista todos os dias. Quanto aos tipos de revista, as preferidas são:

> Caros Amigos, Sem Terra etc (36,4%), de religião (33,2%), de informações semanais: Veja, Isto É, Época etc (30,4%). (...) Revistas Pedagógicas: Nova Escola, TV Escola,

[11] Carvalho (2008: 182) indagou acerca de como lêem os livros, mais especificamente sobre com quem fazem suas leituras de livros e constatou que 100% dos entrevistados, isto é, os 42 que disseram exercitar esta prática de leitura o fazem sozinhos.

> etc, revistas de fofocas e novelas: Contigo, Tititi, Minha Novela etc e as revistas emquadrinho, os gibis e as de humor, entre outras. (CARVALHO, 2008, p. 185)

Tais revistas trazem temáticas políticas, econômicas, sociais, revelam que os assentados têm interesse em saber o que acontece em sua realidade. Luzeni Carvalho observa que, mesmo os entrevistados afirmando lerem revistas como Carta Capital, Veja e Sem Terra, raras vezes viu algum suporte em suas residências e sim as revistas religiosas, adquiridas na igreja de onde participam. Em sua maioria eles leem sozinhos ou com companheiros do assentamento, pais, irmãos, esposo ou filhos. Acessam as revistas principalmente por meio de empréstimo de amigos, colegas; pela compra em bancas/ livrarias; encontros/ assembléias do MST. As margens de escolhas tanto de jornais, revistas e livros são muito pequenas e está na dependência do outro, como a igreja, o movimento social, a escola, o colega.

> Essa é uma constatação importante, seja pelas suas conseqüências no sentido do estreitamento dos horizontes, seja pelo que revela no sentido da situação de pobreza material, de precariedade, combinada à ausência de uma política pública para a cultura e a leitura nos lugares mais distantes, mais isolados e para os setores populares. (CARVALHO, 2008, p. 189)

Os dados mostrados evidenciam, afirma a pesquisadora, que a leitura ocorre em espaços para além da escola, em meios sociais como o lar, a igreja, o comércio e não através do impresso mais privilegiado, o livro. Jornais, cartazes, revistas, panfletos, são outros tantos tipos de impressos por eles lidos, além de praticarem a leitura através de outros variados suportes como TV, DVD, celular, computador. Conforme Carvalho (2008) a militância no MST, a prática religiosa e o nível de escolaridade são fatores essenciais nas práticas de leitura do grupo observado no assentamento Paulo Freire. Mesmo diante deste variado rol de leituras, muitos dos entrevistados não mencionaram diversos deles.

> "Neste sentido, tem-se que, mesmo realizando inúmeras práticas de leitura, muitos dos sujeitos não as reconhecem como sendo leitura, ou não as compreendem como materiais escritos que merecem ser mencionados como algo que lêem em seu cotidiano." (CARVALHO, 2008, p. 189) Até mesmo os professores diante do material escrito que chega pela Secretaria de Educação, deixam de mencioná-lo como fazendo parte de sua rotina de leitura. Isto pode resultar que muitos dos professores também não consideram como material de leitura aqueles que circulam no meio social familiar dos alunos, pois as concepções de leitura são históricas e socialmente determinadas, "arraigadas em certas tradições, valorações e hierarquias sociais." (CARVALHO, 2008, p. 191)

Carvalho (2008) também conclui que a leitura está presente em maior parte das atividades cotidianas dos assentados pesquisados, que a utilizam para resolver questões dentro e fora do

assentamento. As leituras realizadas tanto apontam para as socialmente legitimadas, com leitura de livro, como aquelas consideradas diferenciadas, pelo uso de jornal utilizado para embrulho de alimentos. Os temas geralmente abarcam o cotidiano, dificilmente leem um tema mais denso. Ela constata que o Movimento é um forte aliado que aproxima os assentados de seus direitos à Educação, Cultura, leitura, como se vê na fala de um entrevistado que mostra as oportunidades de formação escolar e profissional ocasionadas pela força do movimento, cita como exemplo o curso de Magistério, Direito e Medicina.

> Não era propósito de este estudo investigar o Movimento enquanto sujeito protagonista das práticas de leituras, enquanto agência de letramento, tínhamos a suspeita de que o fato dos sujeitos residirem em área de reforma agrária vinculada ao MST poderia influenciar as referidas práticas apresentadas por estes. No entanto, em muitas falas de entrevistados aparece o Movimento como sujeito educativo, como agência de letramento, diríamos, que vem contribuindo para que os assentados e assentadas tenham acesso não apenas a terra, mas a outros direitos, como à escola, à cultura etc.. (CARVALHO, 2008, p. 193)

3.1.2 Práticas de leitura entre os assentados

Vimos até aqui os materiais impressos mais lidos como livro, jornal e revista, a influência da escolaridade, da militância e da religião na escolha e freqüência de leitura. Luzeni Carvalho (2008) parte também para a descrição das práticas de leitura[12] com significações importantes para o contexto investigado, principalmente com teor educativo para seus participantes. As práticas de leitura, os impressos, fazem parte da vida social e da interação entre os sujeitos, em situações cotidianas, festas, trabalho, no lar, na igreja. Ela considera as práticas de leitura "dentro" de outras práticas sociais, constatando

> as leituras feitas nos momentos de formação/capacitação de educadores/as, lazer/comemoração de aniversário e leitura e entrevista/conversa informal, entre outras tantas, como nos rituais religiosos. (...)
>
> a leitura de anotações e conferência de venda de leite por "Seu" Overlande no ato de entrega do leite ao comprador; a leitura da bula de uma vacina antes de aplicar o remédio no gado; a leitura de rótulos e embalagens no ato de preparar a merenda na escola por Eliana; as pequenas leituras e anotações feitas por Zeorides sobre as mercadorias que ela vende na mercearia. (CARVALHO, 2008, p. 195)

[12] Para Carvalho, "a expressão práticas de leitura marca o esforço de conferir aos estudos sobre esta temática, "uma dimensão interdisciplinar e uma intensa incorporação, pelas ciências sociais, dos resultados, métodos e perspectivas de diferentes disciplinas", nas palavras de Galvão e Batista (2005, p.13). A expressão práticas de leitura nesta investigação refere-se, igualmente, às condições sócio-antropológicas de leitura vivenciadas pelo leitor ou leitora. Isso significa dizer quem lê o que lê, para que lê, quando lê, onde lê e em que condições sóciohistóricas e socioculturais tais práticas ocorrem. Por isso, a expressão "prática de leitura" pode significar um conjunto de atos que se manifestam de diversas maneiras." (2008: 53)

A primeira prática a ser analisada se trata do “Encontro de Educadores da Brigada Aloísio Alexandre”, promovido pelo setor de Educação do MST, na escola do campo, com total de 38 educadores e assentados militantes ou não, em que discutiam sobre a prática avaliativa ocorrida nas escolas do campo “o que se avalia, como se avalia, quando se avalia, por que se avalia” (CARVALHO, 2008, p. 196). Na abertura ocorreu a mística voltada para a importância da escola e da leitura na vida dos assentados. Nas paredes da escola onde aconteceu este evento, considerado num ‘Ambiente Alfabetizador’, pela força da palavra escrita conduzindo o trabalho pedagógico, fixaram-se cartazes com fotos de alunos em atividades cotidianas da escola, dentro e fora da sala de aula, palavras de ordem, mapas, textos coletivos e desenhos. No encontro distribuiu-se uma pasta com materiais, Xerox de músicas do MST, programação, ficha de avaliação do evento. Mostrou-se que a leitura e escrita são instrumentos de poder, principalmente para transformação social. A palestrante convida os ouvintes a ler a letra de música “Sempre é tempo de aprender”, do militante do MST Zé Pinto. A nova Secretária de Educação compareceu no evento, comprometendo-se a melhorara as condições da escola do campo. Foi lido um poema em agradecimento a ela “Para os que virão”, de Thiago de Mello. Ao fundo se via uma mesa com materiais escritos “calendário histórico dos trabalhadores do MST, livros de poesias, livros didáticos, um quadro com o educador Paulo Freire, livros com canções do Movimento, textos avulsos etc.” (CARVALHO, 2008, p. 201) Foram exibidas fotografias de alunos, das condições estruturais da escola, e da comunidade.

“O encontro de educadores teve leitura de uma variedade de portadores de textos: científicos, filme, fotografias, canções de música, poesias” (p. 202), mas a prática de leitura predominante neste evento foi a de linguagem poética. Foi visto o filme “Pro dia nascer feliz”, retratando o cotidiano de uma escola urbana e depois foi feito um debate com a realidade vivida no campo. No meio da reunião, houve uma pausa para ler uma notícia da volta de um ex-prefeito afastado por má gestão do dinheiro público. Neste evento a presença da palavra escrita, da leitura é constante, em diferentes suportes textuais “alargando o sentido da leitura: o filme, o CD de músicas, as fotos, a mística, jornal” (CARVALHO, 2008, p. 203)

O segundo momento de prática de leitura observado é o do aniversário do assentado evangélico Reginaldo, onde se reuniram doze pessoas. Leram-se 4 leituras bíblicas, seguidas de reflexão, participação dos convidados. Uma garota de 7 anos presenteia o aniversariante com uma carta.

O terceiro momento se dá na casa de Adineuza, uma agricultora afastada por problemas de saúde que cuida sozinha dos filhos, trabalha com materiais recicláveis e faz poesias. Luzeni

Carvalho (2008) vai até ela para entrevistá-la. Estudou apenas até a 5ª série, depois de adulta voltou a estudar pelo PRONERA, onde fazia leituras diversas sobre "luta pelo pedaço de terra, sobre Che Guevara, sobre Paulo Freire, Zumbi dos palmares, lia músicas, o hino do movimento (...)" (p. 205) Em sua infância não teve contato com materiais escritos, pois os pais eram analfabetos; na adolescência, já casada aos 13 anos, passou a se entusiasmar com todas revistas que encontrava, fazia coleções. Está presente na comunidade desde seu início, quando era um acampamento e sente-se honrada. Mostra à pesquisadora vários materiais escritos e só no fim do encontro resolve mostrar seus escritos (aos quais não demonstrou muita importância), como um caderno de poesia e o início de um romance, que não finalizou. Seus textos trazem mensagens sobre uso de agrotóxicos na lavoura, agroecologia, problemas sociais. Ela confessou gostar de ler papéis velhos guardados, como livro antigo de prestação de conta, notas promissórias, contas velhas já pagas. Para Luzeni

Carvalho (2008) a presença da escrita em sua vida "ultrapassa o registro da palavra. Serve como forma de registro de sua própria identidade, da história pessoal e coletiva, da luta cotidiana do assentamento e da própria vida." (p. 212)

3.1.3 Análise dos sentidos e sentimentos envolvidos nas práticas de leitura

Com intuito de entender os sentimentos e significados envolvidos nas práticas de leitura, Luzeni Carvalho (2008) estende suas perguntas: "Afinal, para que serve uma pessoa saber ler?", "Qual a importância da leitura para os assentados no dia-a dia?" e " O que sente quando lê?", sem intencionar uma mitificação da leitura ou estabelecer uma tipologia para a mesma, mas sim identificar o tipo de relação que homens e mulheres mantêm com a leitura. Bem mais que uma mera decodificação de sinais, a leitura é múltipla atribuição de sentidos, que envolve leitura de mundo e leitura da palavra e se concretiza em condições adversas e determinadas por gestos, modos, objetivos, impressos. Sua principal função é produzir sentidos, os quais surgem nas relações dos sujeitos uns com os outros, relações estas marcadamente ideológicas. Luzeni Carvalho (2008) busca entender qual o pretexto com que homens e mulheres do campo liam, quais perspectivas envolvidas ao buscar a leitura e oferece três alternativas a eles: "se tinha grande importância, se pouca importância e se não tinha nenhuma importância." (CARVALHO, 2008, p. 217) Os 47 entrevistados responderam unânimes que tinha 'muita importância', é um bem que todos possuem.

A leitura está ligada a resolução de problemas cotidianos, para atender a fins pragmáticos, independente do nível de escolaridade, gênero, prática religiosa. A leitura nesta perspectiva é vista pelos sujeitos como forma de auxiliar no cumprimento de atividades práticas (pegar

ônibus, ler placas, ler rótulos e embalagens, ler um saldo bancário, ler e comparar preços no supermercado etc.)

As principais necessidades dos sujeitos assentados supridas pela leitura são: ler a bula (93,7%),orientar-se lendo placas diversas (74,5%), ler informações em rótulos e embalagens (72,4%), comparar preços em supermercados, 223 mercearias (70,2%), realizar depósitos ou saques em bancos (48,9%) e pegar ônibus/transporte coletivo (46,8%).

Outras vezes a leitura é feita para ficar informado, atualizado sobre aspectos da vida cotidiana, objetivando tomar conhecimento da mensagem. Geraldi (1999) a aponta como 'leitura busca de informações'. Os sujeitos que a praticam citaram o jornal,revista, boletins e livros como impressos fundamentais para tal fim. 72% dos pesquisados afirmaram necessitar da leitura para informar-se sobre atualidade. Outros assentados, que não leem os portadores de texto como jornal ou revista, mantêm-se atualizados através da TV,(70,2%), ouvindo rádio (66%), conversando com os companheiros, parentes (51,1%), participando de reuniões, encontros e assembleias do MST (46,8%), participando de reuniões da igreja (19,1%). (CARVALHO, 2008, p. 226)

Outra necessidade de realizar leitura está ligada à distração, ao prazer, com 57,7% dos entrevistados, o objetivo gira em torno do 'passar o tempo', do relaxamento, da evasão. Geraldi (1999) a denomina leitura-fruição, ler por ler, por gratuidade. Dos 17 militantes entrevistados, 12 dizem ler para distrair, quer dizer, 70,5% deles. Em todos os níveis de escolaridade a leitura por distração também aparece. Quanto ao gênero, as mulheres (69,1%) leem mais para se distrair se comparado aos homens (42,8%).

A leitura como intuito de arrumar emprego/ trabalho também aparece fortemente nos depoimentos dos entrevistados. Donaldo Macedo (2000), conforme Carvalho (2008), a considera um ato mecânico, utilitarista, que levou a formar os 'alfabetizados funcionais', treinados para servir à sociedade tecnológica. Ela é própria de países industriais e ganhou espaço nos países de Terceiro Mundo. Uma das entrevistadas diz que se não estudarem, não terão um bom emprego, e sim o trabalho na roça. Isto revela sua perspectiva de que o campo é o lugar do atraso, ruim para viver, despresível. Sua fala é coerente com as condições estruturais do assentamento, o qual ainda merece investimentos para tornar-se um local propício para se viver. A leitura como forma de ler as pessoas e no mundo surge na fala de um estudante de Pedagogia da Terra, que concebe-a de forma abrangente, ampla.

A leitura como forma de participação, de encontro entre as pessoas e a realidade sóciocultural, sendo elemento que contribui para pessoas participarem mais e melhor dos diversos espaços de

atuação (encontros, assembléias), como se vê neste depoimento: “Ah, a leitura é importante demais nas reuniões de grupo na igreja, reuniões no grupo de comunicação e cultura que eu coordeno, tem que ler muita coisa lá, entender para passar pros outros.” (CARVALHO, 2008, p. 234) Assim, a leitura seria um elemento fundamental para a participação em diversos contextos atuam e em sua falta, haveria entrave ao papel de cidadania.

A leitura como instrumento libertador, emancipatório é aquela que situa o leitor, conecta seus atos de consciência com a mensagem escrita, não intenciona-se o memorizar mas sim o “compreender e criticar” (SILVA, 1983, p. 80, *apud* CARVALHO, 2008, p. 235). O entrevistado Jagner considera a leitura como um instrumento de poder, em que, pela reflexão se desenvolve o pensamento crítico. Está presente na visão dos diversos entrevistados do assentamento, até daqueles que sem nenhuma instrução escolar, mas sabe ler. Os que possuem nível de escolaridade mais elevado fazem tal leitura de modo mais concreto. Situam-se nesta leitura desde a Bíblia a livros de teoria. Carvalho conclui que os assentados com pouco nível de leitura limitam-se a participar apenas de atividades de dimensão religiosa ou familiar.

A leitura como formação política aparece em diversos depoimentos, caminhando na perspectiva de formação dos assentados, cujo principal objetivo é a efetivação da “criticidade política”. Esta concepção de leitura aparece principalmente por causa das assembléias e encontros do MST que esclarecem os seus princípios, entre eles o de libertação dos trabalhadores do campo. Neste sentido, a escola é vista com grande importância, muitas vezes as melhorias pessoais se devem por causa dos maiores níveis de escolaridade dos assentados. Mas é preciso ter cuidado para não estabelecer uma relação direta entre nível de escolaridade e promoção econômica e social.

Luzeni Carvalho (2008) também vai ao encontro dos sentimentos envolvidos no ato da leitura dos assentados. Para isto nos lembra as palavras de Roger Chartier (1999) quem considera o processo de leitura imbricado com os gestos, com o corpo, em que o contexto social é levado em conta junto com a relação entre os indivíduos, suas ligações e subjetividades. Ao ler o impresso, lê-se com o corpo inteiro, com os órgãos, o olfato, coração, etc. O homem é um ser complexo, formado por sentimento e razão. O sentimento é a emoção sentida nas diversas situações vividas pelo homem; “é um conjunto de sensações físicas e emocionais” (CARVALHO, 2008, p. 252) causando-lhe alegria, prazer, dor, medo, raiva. Assim, a pesquisadora pretende investigar quais sentimentos os assentados possuem ao ler, o que sentem e como se sentem ao ler, conforme as categorias explicadas por Maria Helena Martins (2007), com:

a) Leitura sensorial: aquela em que o interesse do leitor se desperta com cores,

Desenhos, entonação de voz. Tal leitura lúdica desperta o mundo da imaginação, com o lúdico e a sensibilidade. b) leitura emocional: aquela com objetivos de evasão, fruição, prazer, desconsiderada principalmente pela escola. Nesta leitura não importa muito o assunto, mas as emoções que ela nos causa. c) aquela que atinge mais o intelecto, permite ao leitor angariar uma visão ampla de conhecimentos, leva-o a ler nas entrelinhas e argumentar sobre o que foi lido.

Conforme Carvalho (2008) estes três níveis de leitura não existem isoladamente, há entre eles uma interação; sensação, razão e emoção estão emaranhadas no ato de ler, para compreender o mundo o outro e expressar-se. Como se vê nos depoimentos, as sensações diante da leitura são várias:

> Sinto meus pensamentos fluírem, viajo no horizonte e busco as mais belas coisas e trago para dentro de mim. Sinto uma leveza profunda e uma alegria de saber que posso me entender e também entender o que está a minha volta.(Josimara, entrevistada)
>
> Muito bem! Sinto uma alegria grande quando eu tô lendo a Bíblia, as palavras, as passagens que a vai lendo vai entrando no coração como um alívio, uma coisa boa. Depois que a gente termina de ler parece que o que agente leu fica guardado lá dentro. (Joel, entrevistado)
>
> Sinto bem demais! Dá um orgulho ver a gente lendo, da gente saber ler. Fico querendo ler melhor. A leitura me traz firmeza. A leitura é uma fortaleza na minha vida. (Nelson, entrevistado)
>
> Eu me sinto tranqüilo, em paz. Vou dizer assim, tranqüilo mesmo, em paz. Me sinto mais solto dependendo da leitura que eu estou lendo. [...] Porque se eu tiver lendo, por exemplo, um livro, um jornal, por exemplo, se eu tiver lendo um jornal que eu sei que ele não está dizendo a verdade eu me sinto totalmente com raiva, indignado, às vezes eu leio só pra gente saber o que que ele está querendo dizer mesmo, qual é a mentira que ele está dizendo. E quando eu estou com um livro que fala mais de formação eu tento me relaxar para que a leitura fique sempre na mente. (Gilcimar, entrevistado, serviços gerais)
>
> Sinto um indivíduo pesquisador. (Adineuza, entrevistada)
>
> Sinto curiosidade para saber o que vem depois. As coisas que a gente vai lendo vão aumentando o nosso conhecimento. (Odair, entrevistado) (CARVALHO, p. 254255)

Percebe-se, afirma a pesquisadora, que a leitura para eles não só traz informação como os torna diferentes do que eram antes. O cruzamento entre emoção e razão no ato da leitura dos assentados se constitui na interlocução entre o lido e o vivido, é uma leitura que participa da

constituição da subjetividade[13]. Muitos acreditam que ali nas palavras lidas irão encontrar o conforto de que precisam e convivem com a "amargura e o prazer, a dor e a delícia, a alegria e a indignação, a raiva e o medo.E ainda, que a leitura os fortalece principalmente quando esta lhes permite exprimir múltiplas coisas de ao mesmo tempo em que "viajam" através da memória." (p. 258) Luzeni Carvalho (2008) identifica múltiplos e contraditórios sentimentos no ato da leitura como orgulho, indignação, raiva, revolta, leveza, remorso em que sonhos, lembranças, planos estão envolvidos. Os sentimentos diante da leitura da palavra também estão ligados à leitura de mundo, a qual não está sobreposta à leitura da palavra. Na verdade, a leitura nem sempre é sinônimo de alegria e prazer, mas está envolvida num emaranhado de sentimentos, ligados a diversas percepções. Por fim, Carvalho (2008) defende que os Movimentos Sociais e a Escola "discutam a apropriação da leitura como instrumento de luta ressaltando que, não basta ter leitura, é preciso que junto com esta sejam conquistados e garantidos outros direitos." (CARVALHO, 2008, p. 261)

3.2 Práticas de leitura entre as crianças do Assentamento Palmares II, no Pará

Na dissertação de Eliane Felipe (2009) vemos um esforço da pesquisadora para mostrar que o assentamento de reforma agrária Palmares II, com 800 famílias no ano de 2009, não pode ser visto como lugar do atraso e da carência seja de rendimentos econômicos, seja bens culturais. É um espaço/ tempo descontínuo com associação e dissociação de processos que formam uma lógica local temperada por aspectos que conservam a tradição e assumem o moderno, aspectos do meio rural e urbano. O tempo-espaço do assentamento contemporâneo não é cristalizado e fixo, é enraizado de problemáticas e tensões que o fazem transformar-se, atualizar-se conforme as vidas e lógicas que nele existem. Nas palavras de Eliane Felipe (2009), as crianças vivem temporalidades cruzadas, com o contemporâneo intermediado pelo passado fazendo-se presente, certas rotinas de vinte e três crianças de 10 a 14 anos observadas pelo olhar etnógrafo de Felipe, com início em abril de 2007, trouxeram-na a visão de um passado que se conjuga com um presente e o futuro. A relação entre a vila e a roça é intensa, a maioria dos pais trabalha nesta e vêm à vila diária ou semanalmente resolver questões de seu interesse, além das crianças circularem pelo transporte escolar entre uma e outra. Ora também vão à cidade de Paraupebas para necessidades básicas, lazer, etc. As crianças costumam se ligar a outras temporalidades, pelo uso do rádio e TV, assistindo a desenhos animados, filmes, novelas, programas populares

[13] A pesquisadora Luzeni Carvalho (2008:259) expressa: "Confesso que esta foi uma das aprendizagens que este estudo me proporcionou, refletir sobre a subjetividade da leitura em minha vida, na vida das pessoas. Até então não havia parado para refletir a profundidade e complexidade que é uma pergunta aparentemente simples: "O que sente quando lê?". Para mim a resposta era óbvia demais para ser feita."

da rede Globo. Ao incorporar tais elementos, Felipe (2009) nos diz que as crianças aprendem a incorporar novas percepções da realidade que não opõe campo x cidade. Fato singular observado pela pesquisadora é que crianças de diferentes idades partilham a mesma experiência coletiva. “Elas partilham espaços, objetos, brincadeiras, afazeres domésticos, de modo que a ausência de especialização rompe, na vida, com fórmulas rígidas de classificação, apesar dos espaços institucionais as ratificarem” (FELIPE, 2009, p. 105) a brincadeira de boneca, por exemplo,ocorre tanto entre criança de 11 anos, quanto de 14, com traço marcante: as brincadeiras sempre exigem a presença do Outro. As pessoas são mais importantes que objetos para ela aconteça em sua plenitude. O público e o privado, a casa e a rua são espaços compartilhados, sendo que a valorização das interações entre as pessoas nestes espaços é o mais louvável. As relações de parentesco ou amizade são muito forte o que leva a caracterizar a casa não mais como espaço da vida privada, mas compartilhada. O brincar dentro e fora de casa, na rua, é uma forma de comunhão; praticamente não há separação entre os espaços e as idades.

Desta forma, Eliane Felipe (2009) encara a leitura como uma prática cultural enraizada entre as pessoas, na coletividade de suas relações. Se tratada de modo particular, a leitura se torna técnica e não no modo com que um grupo a representa. Felipe (2009), com seu olhar atento capta as práticas de leitura do Assentamento Palmares II envoltas não só pela posse do livro, mas pela produção de sentidos de natureza social, cultural e histórica, além de um olhar que amplia a compreensão do campo como lugar integrado. Ela evita a singularização excessiva e a integralidade, busca as redes de comunicação e circulação visíveis e invisíveis; percebe que apropriações culturais dependem das relações sociais e do conjunto de técnicas de sociabilidade. As práticas de leitura indicaram uma configuração:

> “ligam tempos plurais, plasmam atos, gestos e relações que unem as crianças ao contemporâneo e ao não-contemporâneo. Elas alicerçam formas de sociabilidade e de corporalidade que remetem tanto a gestos esquecidos quanto aqueles que condensam a mais recente tradição da cultura impressa.” (FELIPE, 2009, p. 127)

Estes tempos plurais exigiu um trabalho com dinâmicas e modelos mais móveis por isto Eliane Felipe (2009) opta por redes e não comunidades de leitores. Além disto, ela deseja uma abordagem que a permita localizar e identificar práticas de leitura em seu movimento, como crianças compartilham redes diversificadas de leituras, abandonam-nas conforme seu querer, como experimentam a leitura que geralmente funciona num sistema de trocas. Esta ideia de rede comporta esta fluidez em que as pessoas se expõem numa relação de trocas objetivas (objetos e coisas) e subjetivas (ideias, valores, crenças), capazes de modificar sua identidade no meio do grupo social. Os espaços privilegiados para sua investigação foi a biblioteca, a sala de leitura

na escola e a casa, com o foco na experiência particular de leitura das crianças, na circulação dos objetos de leitura, os modos de apropriação dos mesmos, os aspectos culturais nele envolvidos. Tais práticas de leitura não podem ser consideradas espontaneístas por constituírem interesses próprios de crianças, mas sim um modo de participação educativa de sujeitos que se fazem ativos, com sua história pessoal, cultural, preferências e necessidades.

3.2.1 Leitura de impressos, leituras literárias e agentes políticos de leitura

A história de leitura dos leitores, as formas de apropriação dos impressos, o contexto em que circula a leitura interligam-se às funções dos objetos de leitura e seus tipos. O livro não é o único objeto de leitura, a criança está imersa numa diversidade deles e, geralmente, nem lhes são destinados, por isto, partilha-os com os adultos, como cadernos, agendas, calendários, coletânea de poesias, os quais veiculam mensagem com uma visão de mundo. Pelos diários das crianças, Felipe (2009) verifica um silenciamento com relação aos tipos de impressos lidos por elas, vemos assinaladas apenas as leituras de maior prestígio social. Numa agenda, por exemplo, se viu escrito trechos de frases de Karl Marx e Bertold Brecht, o que mostra a apropriação de palavras educativas do Outro. As práticas de parafrasear e resumir foram muito utilizadas em todos os diários, como forma de tomar emprestada a palavra do outro, para construir sentido. Vê-se circular entre as crianças uma compilação de poesias (impressas sem estruturas editoriais) com a temática do MST. Ou seja, um impresso com destino diferente à formação do leitor infantil circula no meio das crianças, fato este que se justifica por intermediar as identidades que estão reunidas em torno de um lugar e de uma história em comum. Além de impressos com teor político, há também de teor religioso, o que evidencia a presença da igreja trazendo um sentido de mundo. A bíblia é o livro de maior circulação entre as crianças, de modo mais ou menos intenso, todas elas se apropriam da bíblia, principalmente com a expansão de igrejas Evangélicas no assentamento. Os salmos é o livro mais preferido, certamente por conter elementos poéticos. Os modos de participação em práticas de leitura não são apenas objetivos, funcionais (registro, memória e armazenamento) são políticos e ideológicos, consistindo em espaços de crenças, valores de si e do mundo e de como este deveria ser.

A leitura literária está nos projetos educativos, nas bocas e registros oficiais, constituindo um conjunto de leitura legitimada e valorizada pela escola, afirma a pesquisadora. Um tipo de leitura que não ocupa espaço de prestígio são as publicações que vão às casas e à escola pela intermediação do MST.O Governo Federal e o MST são os responsáveis principais por montar o acervo de livros e impressos do assentamento, especialmente direcionado às crianças. Entre 2002 e 2006 a Escola Crescendo na Prática adquiriu um acervo de 500 livros, os quais não estão

catalogados, mas encaixotados, dificultando seu manuseio e maiores informações. O programa PNBE disponibilizou livros literários (livro de poesia, contos, novela, peça teatral, no total de 5) para que crianças de todo o Brasil pudessem levá-los para casa, porém isto não aconteceu na escola investigada. Os livros fornecidos pelo governo estavam nas prateleiras da biblioteca. Portanto, o acervo do PNBE estava na biblioteca escolar. Há também um acervo de 200 impressos do MST, entre eles cartilhas, cadernos e livros, que não são material escolar, mas estão disponibilizados para consulta daqueles que os procuram.

Na escola pesquisada, afirma Felipe (2009) havia um projeto vinculado à biblioteca Municipal e à Secretaria Municipal de Educação. A Secretaria de Educação é responsável pela formação do profissional de leitura, mas não pela aquisição do acervo. Neste projeto de adesão as atividades se marcavam como precárias, no olhar de Eliane Felipe (2009). As leituras se concretizavam pela cópia xerografada, geralmente feitas pela voz da professora e vinham acompanhadas de lista de exercícios voltados a localização de informação explícita, identificação do gênero textual, etc. Este é um exemplo de escolarização da literatura, que empobrece a relação com o estético, com o prazer do texto literário e sua multiplicidade de sentidos. Para Felipe (2009) é importante a ideia de 'escolarização adequada' de Magda Soares (1999) a fim de que se preserve o experimento com elementos literários e a gama de significados nele envolvidos. Com o novo formato da biblioteca, a dinâmica deste projeto sofre mudanças. A professora lia para eles na sala de leitura, alternando-se leitura compartilhada com leitura individual, quando do manuseio de livros para escolher ou folhear. Tal orientação metodológica é voltada para todas as escolas da rede de Paraupebas, urbanas e rurais.

3.2.2 A biblioteca

Eliane Felipe (2009) nota pequenas mudanças na dinâmica da escola no tempo da pesquisa, como a nova prática de empréstimo de livro na biblioteca, antes não realizada. Ela sequer ia trabalhar com a lista de empréstimo da biblioteca, pois este não existia, mas com a nova prática em voga na escola, seu olhar passa a enfocar este espaço. No início da pesquisa em 2006 a biblioteca tinha apenas função de guardar os livros e não de fazê-los circular, aliás era difícil até mesmo acessar aqueles que estavam visíveis. A biblioteca não era um espaço de trânsito livre para as crianças escolherem sua obra literária. Até 2006 funcionou como sala de estudo e de vídeo, principalmente de consulta a algum livro didático, já que faltou o número exato deste material aos alunos. Em 2007, Eliane Felipe (2009) vê uma mudança neste quadro. A biblioteca passa por uma reconfiguração, com a presença de estudantes do curso Letras da

Terra (destinado a alunos do campo). Ela então deixa de ser sala de aula, passa a fazer empréstimos, acomoda-se a sala de leitura dentro do espaço da biblioteca. Esta biblioteca passa a ser aberta ao público do assentamento para empréstimos. Para as crianças é o lugar da novidade perante novos livros e da repetição presente na tarefa de pesquisar trazida pelo discurso pedagógico. Diversos leitores passam a frequentá-la: do adulto morador do assentamento à criança em fase de alfabetização. A sala de leitura junto da biblioteca "transformou num ambiente povoado de crianças que liam, observavam os outros leitores ou simplesmente folheavam livros, forma igualmente legítima de experimentar aquele lugar." (FILIPE, 2009, p. 143)

3.2.3 Os objetos e sua circulação, redes de leitura

Eliane Felipe (2009) interessa saber o papel do professor da sala de leitura em sua intermediação com o encontro das crianças com o livro. Para isto não faz perguntas à professora e sim ao próprio aluno, através do registro de algum livro no caderno de empréstimo perguntava como a criança o conhecera. Este projeto da sala de leitura oportunizava às crianças conhecer parte do acervo da biblioteca. Havia um encontro semanal com 45 minutos, com a seguinte programação: leitura individual pela criança, livre exploração no acervo, leitura de apresentação de uma obra pela professora. Eliane Felipe (2009) lança a hipótese de que os livros literários emprestados às crianças tinham alguma ligação com a sala de leitura, como alguma indicação da professora. Mas apenas três crianças responderam que a indicação tinha provindo da sala de leitura. As outras respondiam: "a gente mesmo pega". Eliane Felipe (2009) se atenta para quais mediações contribuíram para a experimentação de leitura das crianças. Algumas crianças não atendidas pela sala de leitura ao serem questionadas sobre como conheceram os livros emprestados, responderam: "por mim mesmo", o próprio querer do leitor o moveu, não houve nem menção a algum professor como mediador de leitura.

O número de registro de livros por aluno varia de 02 a 15 no ano de 2007 a 2008. Não é possível saber se leram pouco ou muito, pois as trajetórias de leitura são múltiplas. Para Felipe (2009) trabalhar com o conceito de rede de leitores (ou de leitura) é interessante por permitir a busca de novas relações a partir de novos pontos que vão surgindo, beneficiando informações densas. Seu intuito não é inventariar todos os pontos que se revelaram com a pesquisa, mas identificar certos circuitos de leitura em que as crianças participam ativamente.

Muitas vezes se acredita que pais e professores são referências para criação do gosto pela leitura, porém isto nem sempre é válido. No assentamento investigado as próprias crianças

são as principais produtoras de valor social para as leituras. É possível ver nos corpos e nos gestos a prática cultural da leitura se desencadear, gerando proximidades, é uma prática que se adquire com os outros. O fato de os leitores estarem conectados corporalmente uns aos outros, sendo possível mútuas visibilidades, exibem cargas de segredo, de silêncios que os liga aos livros e interfere nos outros que o veem. A curiosidade, o desejo de uma criança afetam as outras, a vontade de partilha move as crianças a certos objetos de leitura a fim de estarem numa posição "sob o olhar ou a mira do outro." (FELIPE, 2009, p. 149) O valor não está no livro em si, é dado pelas crianças, as quais participam diretamente de um circuito de leitura em que esta é valorizada por eles, pela frequência de trocas de objetos impressos (escolares, literários, gibis). Tal rede de leitura é possibilitada por meio privado ou público, ou seja, pela posse do impresso ou por seu empréstimo.

Felipe (2009) verifica duas redes de leitores: uma de literatura outra de gibis. Liane e Carlos são grandes leitores de gibis e sempre que adquirem novos números trocam entre si. Liane doa livros presenteando amigos ou para a sala de leitura, auxilia na constituição de novos leitores. Os leitores deste gênero de impresso se reconhecem como tal e são reconhecidos pelos colegas e professores, mas leem outros tipos de impresso como contos, poemas, textos bíblicos. A outra rede de leitores, de literatura, articula a leitura de poemas, contos, crônicas e outros. A leitura de Harry Potter aproxima os leitores infantis fora da escola, sendo que Paulo é o único a ter a posse deste impresso entre elas. Uma visitante norteamericana o presenteia com um exemplar desta coleção e a partir de sua primeira leitura, ele compra mais quatro exemplares. Sua leitura passa a se difundir por meio de empréstimo de suas obras a outros colegas, formando uma rede, em que trocas materiais e imateriais, objetivas e subjetivas surgem entre eles. A constituição desta rede de leitura é possibilitada pela formação social das crianças influenciada pelas relações de proximidade, aspecto este marcante. A convivência prolongada na escola, a continuidade das crianças no mesmo grupo social, as brincadeiras pelas ruas, o programa de TV que se compartilha entre amigos, integraas intensamente. Os leitores 'exemplares' se figuram como articuladores das redes de leitura, e carregam outros 'capitais', como a presença da experiência política de seus pais na construção do assentamento. Espaços por eles frequentados são considerados de "alto valor educativo e cultural", na visão de Felipe (2009). Assim, as famílias com ligações com o MST podem expandir suas experiências para além do que é oferecido dentro do assentamento, através de viagens, leitura com 'cirandas infantis', encontro com crianças sem terra, com adultos leitores, em espaços coletivos.

3.2.4 A produção do gosto pela leitura

O gosto é produzido e educado, adquirido culturalmente, para compreendê-lo, Felipe (2009) levanta sinais de preferência implicados nos trajetos de leitura. Tais sinais mostrariam os elementos envolvidos na constituição do gosto, o qual se influencia por condições determinadas; as crianças então se educam no gosto que tais condições as permitem e as encaminham. A fim de caracterizar a formação do gosto, Felipe (2009) elenca um quadro das obras mais compartilhadas entre as crianças e constata que o conto, o teatro e a poesia são os que mais destacam entre a lista de empréstimo da biblioteca. Três obras de teor político do

MST circulam no assentamento: "Um fantasma ronda o acampamento", "Semente de letra" e "Suzana e o mundo do dinheiro", com estilo não escolarizado ou de texto informativo e sim literário. O livro "Um fantasma ronda o acampamento" foi o mais cotado entre a leitura coletiva, talvez por suas características de mistério e de aventura (expulsar um fantasma do acampamento). O livro retrata a luta pela terra num acampamento com sua dinâmica própria, envolvido em conflitos, dificuldades e sonhos, as crianças são os personagens centrais que descobrem o mistério do fantasma e ajudam os adultos a resolver o problema coletivo do assentamento. O traço educativo nesta obra literária é feito de modo sutil, a autora trabalha com os conflitos do campo, jogos de interesse entre interesses de fazendeiros e de trabalhadores rurais. A temática da vida contemporânea é articulada à figura do fantasma (símbolo da narrativa popular), constituindo um modo de usar a linguagem ressignificando as lutas.

À escola é dado um papel importante na formação do gosto literário, é através dela que as crianças constroem relações com a cultura legítima, caracterizada por obras chamadas cânones literários. Porém é preciso tornar relativo este poder da escola, lembrando que existem três níveis de seleção dos livros: a do Estado, da escola e do aluno, associados à tradição e ao mercado editorial. A coordenação política do estado faz a mediação entre autores e editoras para se adquirir as obras, conforme a linha cultural e educativa pretendida. O cânone é selecionado fora da escola, mas para ela, e a escola seleciona a obra conforme seu projeto educativo. A leitura das crianças, no entanto não se limita ao que é escolhido pela escola, elas têm a liberdade de outras escolhas, se houver condições para tal. A formação do gosto passa por tais instâncias citadas, pode-se dizer que é uma prática cultural e política, que

"organiza, categoriza e imprime juízo de valor aos objetos criados." (FELIPE, 2009, p. 156) Pela escola é possível à obra literária ter visibilidade, tornar-se conhecida e passar a representar uma memória histórica. Além da leitura feita em sala de aula, na escola Crescendo na Prática o livro é celebrado nas festas, articulado com outras formas de expressão artística, como a da arte

plástica. Exemplo disto é a feira com tema ‘Monteiro Lobato’ em que cultivam a arte do autor brasileiro, apresentam sua obra com auxilio de cartazes de imagens. Nesta escola, ainda que o espaço de participação na política cultural seja limitado é singular, pois ele existe graças a lutas e reivindicações dos assentados. Os dirigentes da escola lutaram por ela no passado e continuam a luta presente, com intuito de constituí-la do conhecimento socialmente valorizado, ao mesmo tempo com a memória sócio-cultural do MST. Conforme Eliane Silva Felipe (2009): “O esforço empreendido para dar maior visibilidade à biblioteca e à sala de leitura, que pudemos acompanhar ao longo da pesquisa, é emblemático da disposição à mudança que caracteriza a Escola.” (FELIPE, 2009, p. 158) Como os projetos de leitura implantados na escola são constituídos por alunos de graduação para áreas de assentamento, tornam-se mais duradouros e decisivos em suas realizações.

3.2.5 Modos de ler: em casa e na escola

A leitura na escola possui características próprias para melhor reger a dinâmica pedagógica e combinam-se “o estar junto e o estar só, a proximidade e a distância, interpostas pelo silencio que requer a leitura individual” (FELIPE, 2009, p. 159) Quando os sujeitos mudam de lugar, mudam-se as práticas de leitura, o que dá ideia de materialidades cruzadas. A leitura individual contrasta com outros momentos em que o ler junto se impõe. Pelo fato de estarem muito próximas umas das outras, a leitura é quase sempre um ato de partilha e convivência, não implicando necessariamente ao leitor na competência técnica/ autonomia de ler, visto que existe o ler para si, para o outro, com o outro, afirma a pesquisadora. Em casa a leitura é tanto individual quanto coletiva, silenciosa e oralizada. Feita tanto por leitores já experientes (que dominam o código) quanto por aqueles em fase de aprendizado da alfabetização, as crianças, tentando a construção dos sentidos, auxiliadas por irmãos mais velhos. A brincadeira Escolinha é uma experiência importante na prática da leitura coletiva, em que as crianças se alternam como professores e alunos, contribuindo para divulgar uma memória de leitores e de livros. A leitura individual permite um momento de viver uma certa ‘solidão’ da leitura, busca-se o silêncio para construção do sentido em um momento particular. A leitura silenciosa aparece em momentos na sala de aula, no quarto trancado, na biblioteca ou debaixo do pé de manga. As diferentes materialidades envolvidas na leitura estão bastante ligadas ao modo como as pessoas vivem, precisando assim evitar “a armadilha da singularidade”. Não se pode dizer que a leitura oral se sobrepôs à leitura silenciosa ou vice versa, ambas coexistem na tensão entre o velho e o novo.

Em entrevistas com as crianças, Eliane Felipe (2009) verifica que o contato com o escrito vai além do que a escola estipula, através de propagandas de produtos comerciais como Avon

e Natura, contratos, sinopses em capas de Dvd's etc. Os livros da escola circulam nas casas, os adultos se apropriam deles, há mediação cultural entre membros da família a partir da leitura. Mesmo sem possuir livros, identifica-se uma apropriação leitora, pelo empréstimo e pelas trocas simbólicas entre crianças e adultos. A partir da retirada do livro da biblioteca/ sala de leitura, um novo circuito para o livro é criado, geralmente em volta da família, pai, mãe, avós, irmãos; o livro chega indiretamente a eles. "Entre os leitores se incluem os sem tempo para "garimpar" livros na biblioteca, os ouvintes (ainda em processo de aquisição do código) e os oralizadores, que leem para si e para os outros." (FELIPE, 2009, p. 170) No contexto sociocultural a literatura infantil, por exemplo, pode se libertar do único destinatário a que geralmente é dirigida: as crianças. Veem-se estas misturadas aos adultos e vice-versa. "As influências vão desde retirar o livro da biblioteca, fazendo-o circular em casa, ato que estimula e encoraja novos leitores, até mediar a leitura dos que leem ouvindo."
(FELIPE,2009, p. 171)

Vemos que a leitura promove a comunicação entre esses dois mundos dos adultos e das crianças, que, no mundo contemporâneo, sobretudo, são concebidos como descontínuos. Nessas relações uma convivência em comum os aproxima, num conjunto de práticas sociais em que a leitura é apenas uma das suas formas de realização. "Diferentemente da literatura para crianças, esse leitor não se constitui, necessariamente, destinatário preferencial desses objetos. Nesse consumo, partilha com os adultos de seus usos." (FILIPE, 2009, p. 130)

3.2.6 Escolhas e função das leituras

As crianças estão envolvidas em atos de escolha nas práticas de leitura, podem ter atos opostos: "a fuga ou o enfrentamento" (FELIPE, 2009, p. 162) Muitas vezes se deparam com trechos difíceis como no caso do livro de Harry Potter em que uma das crianças tenta reler para entender. Há tanto uma infância que explora e experimenta a leitura e outra que a abandona, por não encontrar graça e sentido.

A escolha dos livros na biblioteca muitas vezes é associada à ideia de caça, visto que as crianças examinam livros que ainda desconhecem, começando por seu título, autor, sumário ou sinopse. Esta caça leva ao abandono ou o interesse pelo livro, nem sempre o livro é capaz de mobilizar o leitor para sua mensagem. Conforme Eliane Felipe (2009), " 'a prova de fogo' do livro é sua capacidade de ser incorporado ao campo simbólico do leitor, aos interesses que os mobilizam, cujas referências são constituídas histórico-socialmente." (FELIPE, 2009. p. 163) O lugar de acesso aos livros diferencia os leitores de biblioteca pública dos leitores familiares e ao movimentar recursos vindos da 'caça' aos livros pode dizer "gostei", "não gostei". A escolha

não se dá isoladamente, depende de circunstâncias, oportunidades, pessoas, ela está entre "experiência pessoal e experiência coletiva" (p. 168) Neste sentido, Eliane Felipe (2009) questiona: As crianças do campo são menos livres que as crianças de uma biblioteca pública que não promove nem uma diferença em suas relações sociais? Com certeza não. As escolhas sempre esbarram em limitações. "Se não é a família que agencia, é o Estado, ou como se prefira, a escola, e em quaisquer dos casos, são os contextos históricos que definem as leituras possíveis, e os indivíduos, aqueles que as efetivam, para o qual concorrem os circuitos e as redes sociais de que participam." (FELIPE, 2009, p. 168) Para Eliane Silva, apenas dotar as bibliotecas de livros não é o suficiente, embora fundamental, pois é necessário ampliar a participação popular, para que se forme uma memória histórica que permita a inclusão das crianças em atividades políticas, as quais interferem diretamente em suas vidas.

Diante deste processo de elaboração, de interesses, Eliane Felipe (2009) percebe que as leituras são feitas a partir de certas funções que marcam as redes de leitores entre as crianças. Quais funções estariam presentes no ato de ler desta rede? Ela percebe que as funções se ligam ao objeto, ao lugar, ao contexto em que diversas situações sociais podem acontecer, destacando as principais funções de leitura diante de um tipo particular de leitura: a literária. Para tanto, a pesquisadora trabalha com algumas categorias:

a) Inspiração: Na escola, por exemplo, buscam nos livros diversos inspiração para compor uma peça teatral ou uma Mística. Leitura inspiração e escritura coexistem para dar lugar um texto que vai nascer. Com intenção de dramatizar uma peça teatral, por exemplo, levou as crianças à leitura de um livro. Ele passa a desempenhar um papel de ampliação da experiência cultural.

b) Distração: seria dedicar-se ao tempo de forma prazerosa. O tempo pode ser ocupado com uma leitura que traga prazer, irá preencher o tempo vazio, de não se fazer nada. O ler por ler, sem fins utilitários está presente nas práticas de leitura de crianças do campo.

c) Estudo: O único empréstimo literário com fins de estudo foi "A beata Maria do Egito" o que não significa que a biblioteca não seja usada para fins de estudo, pelo contrário, é frequentemente visitada a fim de realização de pesquisa, com consultas a livros didáticos e enciclopédias, complementando o ensino da sala de aula. A divisão entre sala de leitura x sala de aula marca a distinção entre leitura para o prazer/ distração em oposição à leitura para o trabalho intelectual, geralmente preenchida com livros didáticos e enciplopédias. A apropriação de livros didáticos já descartados pela escola foi recorrente nas entrevistas e em trechos dos diários. Ao serem questionadas se tinham livros em casa, as crianças respondiam que sim de

Ciências, Geografia. Os significados desta prática estão no fato de as crianças poderem se antecipar aos conteúdos curriculares ou complementarem temas pouco vistos em séries anteriores. Os livros didáticos dão apoio às atividades presentes em sala de aula.

d) Performance oral: se caracteriza pelo compromisso com a argumentação, eloquência, fortemente requisitada em contextos sociais em que 'falar e ler bem' possuem, publicamente, alta valorização. A leitura litúrgica e a dramatização são práticas comuns em que ler/ falar bem produzem efeitos no ouvinte.

e) Leitura brinquedo: leitura feita em casa, sem nenhum comprometimento com resultados, é um modo de relação com o tempo, geralmente lúdico, o que exige quase sempre a presença do outro, para compartilhar a experiência de leitura.

Eliane Felipe nos traz um panorama das práticas de leitura das crianças do Assentamento Palmares II, envoltas por trocas, sociabilidades, escolhas, partilhamentos em que o contemporâneo e a tradição se entrecruzam, através de brincadeiras como 'escolinha' e leitura individual para obter prazer. As crianças formam uma rede de leitores em que podem interessar-se pela leitura ou negá-la, cruzam-se interesses e desinteresses, em que os adultos também podem participar deste universo quando a leitura é feita no lar. As trocas simbólicas ocorrem constantemente, principalmente com relação aos gêneros conto, teatro e poesia.

Considerações finais

Retomamos aqui as questões iniciais que orientaram esta dissertação. Por que é importante estudar leitura a partir de um conjunto de teses e dissertações acerca da Educação do Campo? Por que trazer à tona discussões, experiências, modos, práticas de leitura no contexto do campo, sob o olhar de pesquisadores diversos? Tínhamos a pretensão de demonstrar, ao longo do trabalho, que estudar as práticas de leitura na escola e em assentamentos de reforma agrária em dissertações e teses ampliaria focos de discussão para novas possibilidades, traria importantes contribuições para o campo da pesquisa.

Entendemos que nos aproximamos desta pretensão, embora este trabalho apresente muitos limites, muitos deles decorrentes do tempo curto para tratar um volume grande de informações.

Todavia, percebemos que o estudo das práticas de leitura no interior das escolas do campo e nas comunidades de assentamento rural vem ao encontro de Políticas Públicas interessadas na temática da leitura e da Educação do Campo. Como sabemos, esta última é um novo paradigma de formação humana, com princípios democráticos, ecologicamente sustentáveis que leva em conta a realidade, a cultura do homem campesino. A Educação do Campo concretiza-se enquanto política pública principalmente após a Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002 em que se prescreve diversos saberes, práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no ambiente escolar, de modo a valorizar e cultivar modos de trabalho e de vida no campo e principalmente contribuir para a construção de um novo projeto de sociedade no qual a escola do campo é central. Mesmo com tal Resolução sendo válida para todo território brasileiro, nem sempre o ensino no campo se vale de suas apreciações, como vimos em alguns trabalhos como o de Thays Macedo Mascarenhas (2011) e José Maria Damasceno Ferreira (2012), em que professores parecem ainda desconhecer as especificidades da Educação do Campo. Mesmo assim, muito se tem feito no espaço da escola, em que dinâmicas de leitura são desenvolvidas para finalidades de aprendizado, de trocas culturais e como parte do projeto da Educação do campo (Caldart, 2003).

Como vimos ao longo desta pesquisa, a leitura é uma prática social, interativa e cultural que varia de contexto para contexto, entre os diversos sujeitos sociais e objetivos em questão. É uma prática que vai além da leitura da palavra impressa, do código, para a leitura de mundo, como diz Paulo Freire, o indivíduo lê, interpreta sua realidade para ir ao encontro das palavras do texto e vice versa. A leitura assim pode funcionar como um instrumento para libertação e maior ampliação da consciência de estar no mundo, fazer parte dele. Algumas pesquisas

mencionam ações governamentais de amplo alcance que incentivam a leitura com enfoque na leitura literária ou não, através de programas como PNLD, PNLL, Literatura em minha casa, Proler, os quais ainda não conseguem resolver índices sérios de defasagem de leitura entre alunos.

O letramento também foi alvo de análise em diversas pesquisas, geralmente, ele é abordado como capacidade de ler e escrever adequadamente nas mais diversas instâncias sociais. Ficou explícito que ao lidar com o letramento, algumas escolas pouco consideram as experiências e saberes dos alunos, como no caso da dissertação "Entre o rio e a ponteletras e identidades às margens do rio Acará, na Amazônia paraense" de José Maria Damasceno Ferreira e "As práticas de leitura e escrita em uma escola do campo: uma experiência da Fazenda Escoval", de Thays Macedo Mascarenhas. Nestes dois trabalhos percebemos a leitura e a escrita consideradas como bem universal pela escola e professora pesquisadas que desconsideram as práticas culturais locais dos alunos. A escola assume uma postura de poder e discriminação diante dos alunos e de suas experiências sócio-culturais. Ao mesmo tempo que é um local de trocas plurais é também um espaço institucional que legitima um saber único, dos grupos hegemônicos, que se impõe sobre grupos dominados, um dos princípios que a Educação do campo se propõe a enfrentar.

Foi possível também perceber algumas dimensões da leitura na escola do campo permeadas de interação, das vozes dos sujeitos históricos, alunos e professores, que tanto se circunscreviam ao conteúdo do texto, quanto se expandia à realidade de vida dos alunos. Na dissertação de Luciene Perini (2007), Giane Silva (2008) Thays Mascarenhas (2011), José Maria Damasceno Ferreira, por exemplo, a interação ocorreu sem muitos espaços de discussão, seu desenvolvimento se deu mais de acordo com a palavra escrita do próprio texto lido pelos alunos, sem muitas oportunidades de diálogo. Na tese de Vânia Costa (2010), percebemos que a leitura intermediada pela interação oral é uma estratégia da professora que faz leitura silenciosa, leitura coletiva de livros literários, xerox e livro didático, com fins de avaliar a capacidade leitora e instigar a participação coletiva. Há uma tensão percebida por Costa ao redor da construção dos sentidos do texto, que tanto pode girar em torno do próprio texto, quanto das apreciações e ponderações de cada aluno. O mais importante é perceber o valor da oralidade para a construção dos sentidos textuais na sala de aula do campo. A identidade dos alunos é central para tal produção de sentidos. A professora ocupa um lugar importante de 'modelo de leitora', por representar o âmbito letrado perante os alunos. A escrita não é vista em oposição à oralidade, mas valorizada enquanto formato de livro didático, literário e outros. A escrita

aparece ao lado da força da oralidade popular. A leitura literária é vista como forte aliada à formação dos leitores na dinâmica adotada pela professora.

Além da interação, outra estratégia ligada à leitura está a escrita. Muitas vezes, leu-se a fim de se produzir um texto ou exercício do livro didático. Giane Silva (2008) nos diz que o registro no caderno dos alunos é algo muito apreciado por eles mesmos, demonstravam grande preocupação em registrar nome, data, matérias no caderno. Para as professoras, a apropriação do sistema escrito é que levaria ao aprendizado da leitura, talvez por isto muitas vezes não se discutia o texto antes de lê-lo, mas sim partia-se imediatamente para a leitura do código escrito. Muitas vezes, o estudo da gramática e de ortografia é mais importante que a leitura. Em Vânia Costa (2010) a leitura se liga à escrita com intuito de copiar textos literários do quadro negro, para posterior leitura oral; se relaciona à leitura oral de textos manuscritos produzidos pelos aluno, dentre outras práticas. Na dissertação de Raimunda Oliveira vemos um menino que escrevia na escola do campo e ao ser transferido para a escola da cidade, parou sua produção, o que fez com que a professora o considerasse um analfabeto, o que não era verdade. Ele estava se sentindo deslocado perante o seu mundo no campo e o mundo na cidade, vivido pelos alunos do novo colégio; não tenho razões para escrever.

A leitura silenciosa e individual também fez parte das práticas de leitura analisadas nos trabalhos selecionados. Na dissertação de Giane Silva (2008) aos alunos se entrega uma cópia xerografada e solicita-lhes a leitura silenciosa para que respondam atividades no caderno. Giane Silva (2008) chega a duvidar se houve de fato uma aula de leitura, visto não haver uma abertura para um diálogo entre a professora e os alunos, somente o sentido do texto era válido. Já na tese de Vania Costa (2010), a leitura silenciosa se volta à leitura de texto literário durante 30 minutos após o recreio, com fins de prazer estético.A leitura acompanhada de dicionário também foi outra estratégia encontrada em algumas aulas, como se vê na teses de Vania Costa e Raimunda S. M. Oliveira, em que a professora solicita que procurem no dicionário as palavras desejadas, ou que os próprios alunos utilizam o dicionário por iniciativa própria.

O uso da biblioteca também foi outra prática de leitura. Na dissertação de Juliana Carli Andrade (2012) há um movimento intenso de empréstimo de livros literários, certamente porque ao redor da escola do assentamento não há bancas de revista ou livrarias. Giane Silva (2008) por sua vez, nos informa que as bibliotecas das escolas investigadas muitas vezes funcionam como sala de reforço ou meio de encaixotar livros e materiais. O uso inadequado deste espaço nos revela o quanto é preciso transformá-lo para um local de mais dinamicidade, circulação de empréstimos e pessoas. A escolha dos textos ou livros lidos pelos alunos foi analisada em alguns

trabalhos. Giane Silva (2008), por exemplo, constata que a escolha dos textos para os alunos da Eja, na escola pesquisada, se dê em torno do tamanho e complexidade dos mesmos, sendo curtos e simples, para não desanimar os alunos da leitura. O tempo dedicado à leitura também é um fator importante, não podem ser longos pois há outras matérias para se aprender.Giane Silva constata que a concepção de leitura predominante entre as professoras é de ser uma tarefa de 'decifração de texto'. Notícias de jornal ou revistas são escolhidas para a prática pedagógica, mas sempre desatualizadas e fragmentadas. Juliana Carli Andrade (2008) nos mostra que a escolha de livros literários na biblioteca da escola investigada é diversificada, sendo contos e Hq's os gêneros preferidos dos alunos.

Sobre a expectativa de leitura dos alunos feita pelas das professoras Thays Macedo Mascarenhas (2011) nos diz que na sua pesquisa a prática da leitura e da escrita é muito valorizada pelos pais, a qual leva o indivíduo a 'ser alguém na vida' e que sem ela não 'vão a lugar algum'. É como se o letramento conduzisse seus filhos a uma condição sócio-econômica mais favorável e digna, e torná-los cidadãos com direitos assegurados. Nos depoimentos dos pais o saber escolar é supervalorizado, em detrimento dos saberes locais. Já a concepção de aprendizagem do código, para a professora pesquisada, se pauta ao domínio do código alfabético, sendo sua formação pautada na tradição da cartilha e no rigor de se trabalhar com ela. O mais importante para a professora é a variedade padrão da escrita e da fala dos alunos, não se aceitando a diversidade da variedade lingüística local, de menor prestígio social. Por sua vez na dissertação de José Maria Damasceno Ferreira (2012) nos diz que as concepções de leitura dos alunos está ligada ao universo escolar, ao lançar questionário aberto com a pergunta: O que significa ler? Para os alunos, ler é 'quando a professora está explicando e quando fazemos atividade" "quando o professor fizer uma prova a gente já tem na mente", "É ler a lição e a atividade", "É ler o dever pra fazer em casa e na escola" (FERREIRA, 2012, p. 47)

Com relação ao ensino de literatura para o Ensino Médio, Francisco de Assis Neto (2012) analisa o material didático Telecurso 2000 e a dinâmica do professor para este ensinoaprendizagem. Conforme ele, o material é feito para desenvolver uma formação autônoma, sem que o aluno se vincule obrigatoriamente a um professor e sim que necessite de um tutor que tire algumas dúvidas e contextualize os conhecimentos. O material simula a presença de um aluno leitor urbanizado, no mais das vezes, através de marcas textuais, como: "aqui você terá contato frequente com a Literatura Brasileira, cujo estudo será sistematizado na seção *Arte e Vida*. Se você tiver oportunidade de consultar bibliotecas em sua cidade, escola ou empresa, não deixe de ler as obras dos autores aqui estudados" (BYLAARDT *et al*., 2008, p. 11

apud NETO, 2012, p. 116)ou outras marcas que simulam uma relação de intimidade e proximidade, como o uso de “pois bem”, “pois é”, “bem”, próprias da conversação, algo diferente dos livros didáticos comuns. Neste material, vê-se textos literários fragmentados, com presença apenas de estrofes finais, prescrevendo-se que o aluno deve buscar as obras literárias completas, se tiver chances ou oportunidades. Mas como não há biblioteca na escola investigada, há limitação ao material sugerido. O texto literário acaba funcionando como pretexto para ensino de outras particularidades que não seja o teor literário, como ensino de vocabulário, interpretação textual, em que habilidades cognitivas sejam melhor desenvolvidas em detrimento da essência literária.O ritmo das aulas é acelerado, mais afeito a metas de produtividade, rapidez e agilidade e não da fruição. O tempo é um fator valorizado, não se pode perdê-lo, pois há metas a se alcançar.

A abordagem conteudista não permite a fruição dos textos literários, mas sim o ensino sistematizado, privilegiado em provas e concursos, através de exercícios de interpretação e produção de texto. Neto (2012) nos diz que informatividade do conteúdo literário é o mais importante para os alunos aprenderem, como a identificação dos textos com a respectiva escola literária. O material Telecurso 2000 não é apropriado ao público leitor de alunos assentados, visto predominar uma perspectiva urbanocêntrica de formação humana. O letramento literário não pode se desenvolver apenas com sistematização das escolas literárias e com poemas ou contos fragmentados, mas com uma prática pedagógica em que o professor seja capaz de promover a apreciação de obras literárias, conforme estilos de cada autor. Sobre a prática discursiva do professor investigado, Neto (2012) utilizou duas aulas observadas para sua análise, com foco na ideologia presente no discurso do profissional, além de conversas informais com o mesmo. As crenças, valores com relação ao ensino da literatura e sua relação com o assentamento foram alvo de análise, além de buscar compreender os objetivos das aulas de literatura naquela escola, quais as intenções para se formar sujeitos históricos de um assentamento. Por sua fala, é possível apreender que as aulas são padronizadas a partir do material Telecurso 2000, e que deve-se seguir um roteiro esquematizado próprio do material adotado, isto não permite novidades nas aulas. As sessões do livro são organizadas hierarquicamente, com sequência inicial e final de apresentação de conteúdos. Além disto, o professor frisa o quanto é importante seguir o programa, ‘dar conta’ dele com metas a se atingir em tempo hábil. Em seu discurso se percebe um sujeito assujeitado às regras de um material feito por organizadores que nada têm em comum com a realidade de um assentamento. Na verdade, o ensino da literatura neste local está muito ligado à aprovação no vestibular, nas

provas do Enem, como se percebe nos relatos do professor. O professor diz que o aluno conseguiu passar no vestibular numa faculdade próxima e trabalha lá mesmo, na cidade, referindo-se ao estudo como ascensão social e meio de sair do assentamento. A maioria dos alunos, conforme ele, querem fazer o ensino médio e se mudarem para a cidade e muitas vezes, os alunos do assentamento aprendem a literatura com certas desvantagens em relação aos alunos urbanos. Há uma oposição entre o 'aqui' do assentamento e o 'lá' urbano, entre local marginalizado do campo e o local de maior prestígio, a cidade, para onde querem ir. O ensino da literatura seria um tipo de meio que levasse os alunos a saírem do ambiente do campo, seria um mecanismo de aprendizagem lingüística ou histórica para servir-lhes na hora do vestibular, para trabalhar no meio urbano e ajudar a cursar o ensino superior.

No capítulo 3, analisamos duas pesquisas realizadas em comunidades de assentamento rural: a de Luzeni Carvalho (2008) e de Eliane da Silva Felipe (2009). Na primeira, a autora se interessou pela prática da leitura como prática cultural e cotidiana entre os assentados, prática esta realizada em situações concretas de serem observadas e interpretadas. Ela fotografa vários letreiros espalhados pelo assentamento, como placas em ruas, bares, frases em camisas, cartazes em postos de saúde e verifica que fazem parte do contexto sócio-cultural e dos objetivos a que se destinam. Um dos impressos mais lidos pelos assentados está a bíblia ou outros livros sagrados ou religiosos, boletins, cartilhas e outros materiais do MST, livros didáticos/ cartilhas escolares, contas de luz, rótulos de embalagens, letras de música. Muitas vezes os assentados não consideram legítima a prática da leitura feita em gêneros como receita, folhinhas, bulas de remédio, propagandas diversas, rótulos e embalagens. As práticas de leitura dos assentados os fazem sentir mais fortalecidos, conectados com o mundo, mais humanos, elas tem importância conforme às significações e sentimentos atribuídos pelos assentados. Geralmente suas leituras objetivam atender necessidades pragmáticas como resolver problemas do dia a dia, ajudar filhos na tarefa de casa, ler ata de reunião ou bulas para tomar remédio. Se olharmos e perspectiva da academia, os portadores de texto mais acessados pelos camponeses têm pouco prestígio e legitimidade, com pouca significância.

A leitura entre homens e mulheres varia, enquanto estas inserem-se no campo mais religioso, doméstico e escolar, aqueles no campo político. Entre católicos e protestantes, constatou-se que estes leem a bíblia com mais freqüência. Já o grupo dos não religiosos faz uma leitura que aprimore mais o conhecimento, para reflexões políticas e pedagógicas ou prazer/ resolução do dia a dia. Quanto aos 17 sujeitos que ocupam posição política no MST leem boletins, cartilhas e materiais do Movimento Sem Terra (70,5%). Tais sujeitos praticamente não

leem textos com teor de resolução de problemas do cotidiano, como bulas, rótulos. A leitura de torpedos está entre a mais alta que fazem. Quanto à militância no MST, dos 47 sujeitos pesquisados, 17 ocupam posição política na instância da organização e 30 não. As mulheres estão entre a maioria dos que não se ocupam a nenhuma função política. O grupo responsável por alguma ação política no MST volta-se à leitura de boletins, cartilhas e materiais do Movimento (70,5%), o mais lido pelos que não o fazem é a Bíblia (63,2%). Estes participantes políticos praticamente não leem portadores de texto voltados à resolução de problemas domésticos (como rótulos, bulas). A leitura de torpedos afigura como a mais alta entre eles, pela agilidade da comunicação. O caderno de anotações (pessoais, contas, reuniões) é também bastante utilizado pelos militantes, principalmente entre níveis de escolaridade mais baixos, a fim de registrar o cotidiano, o trabalho na roça, alguma função no movimento, etc.

Na segunda pesquisa feita numa comunidade de assentamento, de Eliane Silva (2009) ela se interessa pelas trocas e compartilhamentos de leitura entre crianças do assentamento Palmares II, no estado do Pará. Interessa-se pelas práticas de leitura entre elas, constituindo uma "rede de leitores" (p. 30) cuja existência se dá em situações de sociabilidades concretas possibilitadas pelo protagonismo das próprias crianças, conforme seu olhar. Ofertar esta possibilidade para ouvi-las não com intuito de provar que sejam indivíduos autocentrados, origem única de suas opiniões/ ações, mas crianças que, como todas as outras, não escolhem suas circunstâncias materiais e simbólicas, e, ainda assim, fundamentam com potencialidade sua existência a partir das relações com o meio, com o outro, construindo sua história.Seu objetivo foi assimilar dimensões da vida das crianças de modo a ampliar as formas de significar suas práticas de leitura, ao ouvi-las, observá-las, conhecer suas experiências através de diários e entrevistas (relatos escritos e falados), acessar seus motivos, interações, modos de ser, atitudes que as constituem leitoras engendradas entre brincadeira e trabalho no tempo /espaço do assentamento, configurado como móvel, fracionado, híbrido com superposições que vão além da oposição campo x cidade, atraso x progresso, lentidão x velocidade, de modo a deslocar o que é visto como simples e rústico, como mais complexo, na convivência entre elementos da tradição e do moderno, do local-global, que se conservam e transformam-se no tempo/ espaço das relações. O convívio das crianças com várias redes de interação como família, amizades, brincadeiras, festa, escola, igreja, quintal, cozinha, movimento social, transições entre a vila e a roça, televisão,rádio inscrevem-nas numa pluralidade de relações entrelaçadas e valorativas, como por exemplo, modo de trabalhar e descansar / ler e brincar (91), retira assim o véu das

relações naturalizadas, homogeneizantes, ditas abrangentes para penetrar em suas singularidades.

Nossa pesquisa buscou enfocar as práticas de leitura desenvolvidas tanto no ambiente escolar, quanto na comunidade de assentamento rural, tanto universo pedagógico, quanto universo social mais amplo. Pudemos constatar que a leitura é uma prática acompanhada de estratégias no ambiente da escola, ligada a fins de interação, escrita, trocas de saberes. Ela tanto se liga à leitura da palavra escrita, quanto da leitura de mundo. Porém muitas vezes não se contempla a realidade, o contexto, as experiências e saberes dos educandos do campo e sua vivência neste espaço. Como demonstrado nos trabalhos a maioria dos professores não têm curso de formação voltado para a Educação do Campo ou não sabem seu significado, o que dificulta a formação de um currículo adequado para os alunos campesinos. Na comunidade de assentamento a leitura se liga a fins de interesse social, imediato, como leitura para informarse em bulas, panfletos, livros didáticos; leitura para se aproximar de Deus, como no caso da bíblia ou para fins políticos do MST, como leitura de cartilhas do MST. Nos assentamentos podemos afirmar que pelas duas pesquisas, que o MST é uma forte agência de letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BARTHES, Roland. O prazer do texto. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.Resolução CNE / CEB nº 1, 03 de abril de 2002. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>Acesso em 11 de maio de 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas.Coordenação: Marize Souza Carvalho . Brasília: MEC/SECAD, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolasdo Campo.Resolução CNE / CEB nº 1, 03 de abril de 2002

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais - 30 e40 Ciclos. Língua Portugues*a*. Brasília: 1998.

BORDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BUNZEN, Clecio. Apresentação. In: STREET, Brian. *Letramentos Sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento.*Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n.1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>. Acesso em: 15 maio de 2015.

_____. Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *Cadernos Temáticos Educação do Campo*. Curitiba, p. 23 a 34. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf. Acesso em 08 de nov. 2015

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel e Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. O mundo como representação. *Estudos Avançados* 11 (5). 1991 p. 173-1991 Disponível em:<file:///D:/Meus%20documentos/Downloads/8601-11250-1-PB.pdf>

_____. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.
_____. *A aventura do livro:* do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 239-253

DE CERTEAU. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, Vozes, 1980.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. São Paulo: autores associados, 1989.

FAILLA, Z. (org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002

GERALDI, João Wanderlei. Concepções de linguagem e ensino da língua. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. Cascavel, Paraná: Assoeste/ Unicamp, 1984.

_____, João Wanderley. Entrevista – João Wanderley Geraldi: um pensador além de seu tempo com o pé na escola. *Interdisciplinar*. Ano IX, vol 20. Jan- jul 2014 <file:///D:/Meus%20documentos/Downloads/2860-7992-1-SM%20(2).pdf> Acesso abril de 2015

HEATH, Shirley Brice. *Ways with words.* Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KATO, M. *No mundo da escrita*: *uma perspectiva psicolingüística*. Ática, São Paulo: 1986

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura*: teoria e prática.10ª ed. Campinas: Pontes/Editora da Universidade estadual de Campinas, 2004.

KLEIMAN, Angela (Org). *Os significados do letramento*. Campinas –SP: Mercado das Letras, 2003.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARINHO, Marildes. Que novidades trouxeram os “Novos Estudos sobre o letramento?” Encontro de pesquisa em educação da região sudeste, 8., 2007, Vitória. *Anais.*Vitória de 27 a 30 de maio 2007

NÓVOA, Antônio (org.). Cultura escolar. In: Nóvoa, Antonio. *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote,

1999.<http://moodle3.mec.gov.br/ufms/file.php/1/gestores/vivencial/pdf/culturaescolar.pdf> Acesso: abril de 2015

SILVA, Ezequiel T. *Uma pausa para meditação, ou melhor, para mediação*: as mazelas da mediação de leitura no brasil. 2014. <http://aprendersempre.org.br/arqs/INT_UMA_PAUSA_PARA_MEDITACAO_OU_MELHOR_PARA_MEDIACAO_Ezequiel%20Theodoro%20da%20Silva.pdf>Acesso: abril de 2015

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre RS: Mercado Aberto, 1983

ROCKWELL, E. La lectura como prática cultural. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, V.27, n.1, ene/jun, 2001.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Série Estado do Conhecimento. Brasilia, Mec/Comped, 2000.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. Campinas. Vol. 23. Número 81. Pag. 143-160. Dez. 2002
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> Acesso: março de 2015

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação, 25*, p.5-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso: março 2015

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização.* São Paulo: Cortez, 1995.

Referências das dissertações e teses:

1 – PERINI, Luciene. *A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar: um estudo sobre a cultura e o campesinato na escola básica*. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES

2 - ANDRADE, Juliana Carli Moreira de. *O letramento literário em uma comunidade rural do Pontal do Paranapanema* 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Literários). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, SP

3- SILVA, Giane M. *Concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos do meio rural*. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) . Universidade Federal de Minas Gerais, FAE, Belo Horizonte, MG.

4- CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira. *Práticas de leitura de homens e mulheres do campo:um estudo exploratório no assentamento Paulo Freire – Bahia*. 2008. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, FAE, Belo Horizonte, MG

5- FELIPE, Eliane da Silva. *Entre campo e cidade: infâncias e leituras entrecruzadas - um estudo no assentamento Palmares II*. 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2009

6- COSTA, Vania Aparecida. *Práticas de leitura em uma sala de aula de uma Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção*. 2010. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, FAE, Belo Horizonte, 2010

7- ROCHA, Idelvone Fátima dos Santos da. *O aluno da escola rural: a influência do contexto no desenvolvimento das práticas de leitura*. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás Mestrado. Goiânia, GO, 2011

8- MASCARENHAS, Thays Macedo. *As práticas de leitura e escrita em uma escola do campo: uma experiência da Fazenda Escoval*. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) Universidade do Estado da Bahia. Alagoinhas, BA, 2011

9 – SILVA, Maria da Guia Taveiro. *Letramento e linguagem em escola rural no Maranhão*. 2012. 246 f. Tese. (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2012

10 - NETO, Francisco de Assis. *O direito de aprender literatura: estudos sobre o letramento literário envolvendo uma escola de assentamento rural no norte do Tocantins*. 2012. 214 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Ensino de Língua e Literatura) Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, TO, 2012

11- FERREIRA, José Maria Damasceno. *ENTRE O RIO E A PONTE: letras e identidades às margens do rio Acará, na Amazônia paraense* 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagem e Cultura) Universidade da Amazônia. Belém, PA, 2012

12- OLIVEIRA, Raimunda Santos Moreira de. *Identidades e prática de letramento em uma escola multisseriada do campo* 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2015

13 - QUEIROZ, Solange Palhano de. *Práticas de leitura da biblioteca de uma escola do campo: possibilidades, limites e contradições*. 2015. 121 f. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Dissertação (Mestrado