

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

CLEIDE MARIA JAGHER

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

GUARAPUAVA

2015

CLEIDE MARIA JAGHER

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO DA ESCOLA
DO CAMPO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração, Interfaces entre Língua e Literatura, da UNICENTRO

Orientador: Prof. Dr. Claudio de Almeida Mello

Co-orientadora: Profa. Dra. Angela Maria Hidalgo

**GUARAPUAVA
2015**

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

J24c Jagher, Cleide Maria
Concepções e práticas de leitura literária no contexto da escola do campo / Cleide Maria Jagher.– Guarapuava: Unicentro, 2015.
x, 146 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste,
Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Almeida Mello;

Co-Orientadora: Prof^a Dr^a. Angela Maria Hidalgo

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Neide de Luzia de Rezende.

Bibliografia

1. Leitura Literária. 2. Escola do Campo. 3. Análise Documental. 4.
Concepções e Práticas de Leitura. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação
em Letras.

CDD 20. ed. 370.19346



Universidade Estadual do Centro-Oeste

Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 3.444, de 8 de agosto de 1997

TERMO DE APROVAÇÃO

CLEIDE MARIA JAGHER

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO

Dissertação aprovada em 19/2/2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no Curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração Interfaces entre Língua e Literatura, pela seguinte Banca Examinadora:


Prof. Dr. Claudio Jose da Almeida Mello

(UNICENTRO)

Presidente


Prof. Dra. Neide Luzia de Rezende

(USP)

Membro


Prof. Dra. Angola Maria Hidalgo

(UNICENTRO)

Membro

GUARAPUAVA-PR

2015

Home Page: <http://www.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Salvatore Renna – Padre Salvador, 875 – Cx. Postal 3010 – Fone: (42) 3621-1000 – FAX: (42) 3621-1090 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR

Campus CEDETEG: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Fone/FAX: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-080 – GUARAPUAVA – PR

Campus de Irati: PR 153 – Km 07 – Riozinho – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – FAX: (42) 3421-3067 – CEP 84.500-000 – IRATI – PR

Agradecimentos

Agradeço primeiramente ao Prof. Dr. Cláudio de Almeida Mello por aceitar ser meu orientador no mestrado, pela orientação e contribuição acadêmica, pela sua compreensão e apoio.

Meus agradecimentos se dirigem também às professoras, à pedagoga e ao diretor que participaram da pesquisa, sendo entrevistados e também observados em sua prática escolar, me confiando parte de seu tempo. Espero que as análises e as reflexões desta dissertação possam contribuir, de alguma forma, com o seu trabalho pedagógico.

Às Professoras Doutoras Ângela Hidalgo e Neide Luzia de Rezende, por aceitarem participar das bancas de qualificação e defesa desta dissertação e pelas valiosas orientações acadêmicas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UNICENTRO, pela oportunidade de cursar o Mestrado em Letras e elaborar esta dissertação.

Aos colegas de turma de Mestrado, pelo companheirismo nos trabalhos realizados em grupo e pela troca de experiências, em especial, à colega Solange Palhano Queiroz, pelo apoio, companheirismo e amizade.

Ao meu esposo João Batista, pelo amor, compreensão, carinho e apoio permanentes.

À minha filha Agnes, por seu amor, amizade e apoio.

A toda minha família, pelas manifestações de carinho, apoio e incentivo ao longo desta caminhada.

“(…) Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”

Tevetan Todorov

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO

Cleide Maria Jagher
Orientador: Cláudio de Almeida Mello (Unicentro)

RESUMO

Esta pesquisa analisa quais são as concepções e práticas de leitura literária, vinculadas ao ensino de literatura no contexto da escola do campo, tendo em vista que as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná preveem uma metodologia diferenciada em relação aos conteúdos a serem trabalhados nesse contexto. Nesse sentido, buscamos identificar qual é a especificidade do ensino da literatura na escola do campo, refletir se a literatura como valor cultural, pode ser tratada como conteúdo imediatista, identificar que práticas de leitura literária são pertinentes para esse contexto, como também verificar como os documentos pedagógicos da escola normatizam o ensino. Para isso, analisamos a abordagem do ensino de literatura e da leitura literária nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Educação Básica e nas Diretrizes da Educação do Campo, a relevância que esses documentos têm para as práticas de leitura literária em sala de aula. Também buscamos analisar como o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Trabalho Docente da escola do campo pesquisada abordam a questão epistemológica do ensino da literatura e quais são os encaminhamentos metodológicos que propõem para a prática da leitura literária em sala de aula e se estes estão articulados com os documentos oficiais. Assim como, procuramos, com os dados coletados da pesquisa de campo, cruzar essa análise com as práticas em sala de aula. Do ponto de vista teórico, tomamos como referência os estudos de Bakhtin, os conceitos da teoria literária da Estética da Recepção, de Jauss e Iser, apresentados por Zilberman e Bordini e Aguiar, como também autores como Candido, Barthes e Todorov sobre leitura literária e o prazer estético. Com relação ao currículo escolar e à cultura, trouxemos autores, como Furquin, Heller, e autores como Caldart, Arroyo, Molina, Leite que apresentam estudos sobre a especificidade da Educação do Campo. Acerca de pesquisas que tomam como objeto o sujeito leitor, foram analisados trabalhos desenvolvidos como o de Colomer, de Annie Rouxel, Dalvi e Rezende, além de outros pesquisadores.

Palavras-chave: Escola do campo; leitura literária; análise documental; concepções e práticas de leitura.

LITERARY READING'S CONCEPTIONS AND PRACTICES IN THE RURAL SCHOOL CONTEXT

Cleide Maria Jagher

Orientador: Cláudio de Almeida Mello (Unicentro)

ABSTRACT

This research analyses what the literary reading's conceptions and practices are, as linked at literature teaching in the context of the rural school, in view of the Paraná's Rural Education Curricular Guidelines had been providing a different methodology related to the contents that will be worked in this context. That way, we had look for identifying what the specificity of the literature teaching at the rural school is, reflecting if the literature, as cultural value, could be treated as an immediate content; identifying what reading's practice are pertinent to this context and also checking how the pedagogic documents standardize the teachings. For this, we analyze the literature teachings and the literary reading according to the Curricular Guidelines to Portuguese Language in the Basic Education and Rural School's Guidelines have showed the relevance that those documents have to the daily literature's practices inside classes. We also aimed to analyze how the Politic Pedagogic Project and Teaching Plan from the rural school researched approach the epistemological question about the literature teaching and what the methodologist forwarding proposed to the literary reading practice at class are, and if they are articulated to the official documents. We also aimed, whit the data collected from the field research, crossing this analyze with the classes' practices. From the theoretical point of view, we were referenced at Bakhtin's studies, the Aesthetics of Reception Literary Theory from Jaus and Iser, presented by Zilberman, Bordini and Aguiar, beside authors like Candido, Barthes and Todorov about literary reading and the aesthetics pleasure. About the school curriculum and culture we had brought authors like Furquin and Heller, in addition to Caldart, Arroyo, Molina and Leite which present studies about Rural Education's specificities. About the researches taking the reader subject as targe, it was analyzed the developed works like Colomer, Annie Rouxel, Dalvi and Rezend, beyond others researchers.

Key-words: Rural school; literary reading; documental analyses; reading's conceptions and practices.

Lista de Abreviaturas

PPP: Projeto Político Pedagógico

PTD: Plano de Trabalho Docente

DCELP: Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa

DCEC: Diretrizes Curriculares da Educação do Campo

CEAA: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNER: Campanha Nacional de Educação Rural

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

FNLIJ: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

ENERA: Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem- Terra

SEED: Secretaria Estadual da Educação Básica

DEB: Departamento da Educação Básica

CB: Currículo Básico

ProEMI: Programa Ensino Médio Inovador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. CAMINHOS DA LEITURA NO BRASIL.....	18
1.1. As práticas da leitura e a formação do leitor no Brasil.....	18
1.1.1. Uma escola sem livros – o papel desempenhado pelo livro didático.....	20
1.1.2. Educação do Campo: políticas públicas frágeis.....	22
1.1.3. O ensino tradicional.....	25
1.2. As perspectivas estruturalistas de Saussure e o ensino.....	27
1.2.1. Educação do Campo: início de um novo caminho.....	29
2. NOVOS CONCEITOS PARA O ENSINO: ÊNFASE NO LEITOR E PRÁTICA SOCIAL.....	33
2.1. O ensino de linguagem na visão interacionista.....	33
2.2. O leitor como principal protagonista: a recepção do texto pelo leitor.....	37
2.3. As mudanças de concepção de leitura literária nos anos 80.....	42
2.4. Do hábito da leitura ao prazer e a fruição do texto literário.....	44
2.5. A Educação do Campo em debate.....	46
3. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE LITERATURA.....	48
3.1. Contexto histórico e aspectos conceituais da Educação do Campo.....	48
3.1.1. Vygostsky e a linguagem.....	52
3.2. A concepção de ensino nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.....	56
3.2.1. Encaminhamentos metodológicos nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.....	58
3.3. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica e o ensino de Língua Portuguesa.....	60
3.3.1. O currículo nas Diretrizes da Educação Básica.....	62
3.4. As Diretrizes de Língua Portuguesa.....	65
3.4.1. O ensino de literatura proposto nas Diretrizes de Língua Portuguesa e a realidade da escola.....	69
3.5. Cultura e currículo escolar.....	76
3.6. A presença efetiva da obra literária na sala de aula.....	82
4. SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA DO CAMPO: INÍCIO DE UM PERCURSO.....	90
4.1. Metodologia da Pesquisa.....	90
4.1.1. A escola e seus sujeitos.....	92

4.1.2. Procedimentos para a pesquisa.....	92
4.1.2.1. Práticas de leitura literária na escola: leitura livre e leitura guiada.....	97
4.1.2.2. Função utilitária dada à leitura literária em oposição à função humanizadora da literatura.....	104
4.1.2.3. Articulação da leitura escolar – mediação social e afetiva da leitura.....	109
4.1.2.4. Singularidade da escola do campo e o ensino de literatura.....	110
4.2. As práticas de leitura literária da escola e as perspectivas dos documentos pedagógicos_....	118
4.2.1. A proposta pedagógica da escola: princípios norteadores.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
ANEXO A.....	140

INTRODUÇÃO

A leitura é considerada uma das práticas mais importantes do ser humano para que ele se relacione de maneira racional com o mundo que o cerca. O ato de ler leva o indivíduo a construir significados para a vida e também construir-se em sua humanidade. Manguel diz que “todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler quase como respirar é nossa função essencial” (MANGUEL, 1997, p. 20). Tal visão de leitura possibilita ao ser humano se ver como tal, promove a sua emancipação no mundo, “a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro” (PETIT, 2008, p.19).

Dentre os espaços de promoção da leitura, o escolar é o mais privilegiado, uma vez que, como concebe Zilberman (2009), na sociedade moderna, as práticas da leitura estão intimamente ligadas à escola, convertendo-a na principal ponte entre o estudante e a cultura escrita. Delega-se à escola a função de formar leitores, mas esta função está atrelada a vários elementos que convergem no interior da escola, desde o âmbito da administração da educação, das políticas educacionais, da formação de professores até como a família e o entorno da escola, em cada época, concebem e valorizam a leitura.

Os dados da pesquisa Retratos da leitura no Brasil contribuem para reafirmar o papel da escola na formação do leitor. Essa pesquisa constatou que 50% da população são leitores (aqueles que leem pelo menos um livro nos últimos três meses), mas ressalta que o índice de penetração da leitura, incluindo os didáticos, é muito baixo se comparado como os indicadores de outros países ibero-americanos que desenvolveram a pesquisa seguindo a mesma metodologia. O Brasil, com quatro livros lidos/ano, está melhor que o México (2,9) e a Colômbia (2,2), mas lê menos do que a Argentina (4,6); o Chile (5,4) e menos do que se lê em Portugal (8,5) e Espanha (10,3). Esses dados mostram que temos muito ainda que alcançar, e o professor tem importância fundamental nessa mediação da leitura, pois a pesquisa apontou que quem mais influencia os leitores a ler, com 45% dos entrevistados é o professor. E mais, conforme os dados da mesma pesquisa apontam que:

Jovens com nível superior não têm interesse em ler livros por acreditarem ser objeto ultrapassado pela tecnologia de informação. E, pior, que se satisfazem em ter acesso a milhares de informações sem qualquer interesse em criticá-las ou em refletir sobre seus significados ou intenções de seus autores. Jovens a quem não foi possibilitado sonhar com castelos, temer monstros ou acreditar que o bem vence o mal. (FAILLA, 2012, p. 22)

Tal concepção acerca do livro, por esses jovens, pode ser reflexo de um ensino ainda de base historicista, sem uma prática de leitura efetiva, edificante, transformadora. Por outro lado, a pesquisa conclui que o número de leitores estudantes é duas vezes maior que o da população fora da escola. Mas o que acontece com esse jovem, então, que depois que conclui a escolaridade deixa de ler? Um dos fatores que parecem contribuir para isso é a leitura escolar realizada de forma obrigatória, sem que haja uma formação leitora humanística, sem agregar valor à vida desse jovem. Failla (2012) argumenta que é preciso “[...] identificar ações efetivas para conquistar esses leitores, que leem por obrigação enquanto estão na escola [...] transformarmos leitores por obrigação em leitores por prazer” (FAILLA, 2012, p. 31).

No entanto, para propiciar ao aluno uma leitura prazerosa, é importante, antes de tudo, que a obra literária esteja presente nas salas de aula e que haja de fato leitura efetiva pelos alunos, mas isso está se tornando cada vez mais distante, como mostram muitas pesquisas na área do ensino de literatura. “Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração (...)” (REZENDE, 2013, p. 111).

O prazer e a fruição só se alcançam com a prática de leitura, pois o prazer, conforme Barthes, é o encontro do leitor com uma leitura que está ligada à sua cultura, como a outras culturas, a outros momentos históricos, é uma forma de apreensão, uma leitura que o contenta, que o conforta; e a fruição é uma forma de provocação ao leitor, que o desestabiliza, que mexe com suas crenças, com sua cultura. O texto de fruição é aquele que deixa espaços para que o leitor o preencha. Sendo, “o prazer dizível, a fruição não o é” (BARTHES, 1973, p. 32). Então, podemos dizer que prazer e fruição, nessa perspectiva, dificilmente são alcançados com a leitura na escola. O desafio da escola hoje é fazer com que o texto literário esteja presente nas aulas de literatura, com objetivos definidos de leitura e que estimule o jovem a ler. De modo que, esse estímulo à leitura pode acompanhá-lo também fora do contexto escolar, na sua prática social.

Ademais, observando o perfil de leitor, apontado pela pesquisa, percebemos a importância da escola como mediadora da leitura, “quanto mais escolarizado e mais rico é o entrevistado, maior é a penetração da leitura e a média de livros lidos nos últimos três meses” (FAILLA, 2012, p. 144). Esses dados apontam que grande parte da população das classes menos favorecidas ainda não tem acesso à leitura de modo efetivo, e muitas são as causas, como a má formação do leitor na escola, a falta de acesso ao livro, por motivos econômicos ou pela falta de frequência à biblioteca, como também pela falta de compreensão leitora, “cerca de 40% dos entrevistados não gostam de ler porque apresentam alguma dificuldade por fazê-lo” (FAILLA, 2012, p. 51). Isso confirma a

importância da leitura como prática, não há como o indivíduo desenvolver a competência leitora sem leitura.

Nesse sentido, ressaltamos que a escola, como instituição histórica, cultural e social, pode se modificar e rever seus métodos de ensino de literatura, pois acreditamos no poder que a literatura, como fonte de cultura, de conhecimento e de prazer pode exercer na vida dos jovens, principalmente daqueles jovens que têm esse direito negado pela família, por questões sociais e econômicas, dentre esses, estão os estudantes que vivem no campo, onde se encontra uma grande parcela da população socioeconômica desfavorecida, cujo acesso à leitura fica restrito ao espaço escolar, como aponta Machado (2012), “famílias com baixa escolaridade e com reduzido (ou inexistente) acesso a bens culturais matriculam nas escolas, crianças ávidas por conhecimento e educação”. E a escola, nesse sentido, precisa atender a essa demanda com práticas pedagógicas que respondam positivamente às expectativas desses alunos sob pena de excluí-los da formação leitora.

Conforme Dalvi; Rezende; Faleiros (2013), tem havido, “nas últimas quatro décadas, uma intensa discussão sobre literatura e educação e uma crítica ferrenha às práticas escolares de (não) leituras literárias”. A questão é que se faz urgente pensar a aproximação entre educação e literatura e literatura e educação, visando a literaturizar a escola e a pedagogia ao invés de escolarizar ou pedagogizar a literatura (DALVI, 2013). Nesse sentido, o livro precisa, na escola, ser o centro do processo educativo.

A partir de tais considerações e pensando na Educação do Campo, cujas propostas pedagógicas, postuladas nos documentos oficiais que norteiam as práticas de ensino, incluindo as práticas de leitura, trazem uma especificidade para esse contexto, surgiu o questionamento central que alimentou esta pesquisa: será que a prática escolar, do contexto da escola do campo, corresponde a um ensino que leve em conta esse espaço diferenciado, que atende alunos com características distintas dos da escola urbana? Ou, na prática, a escola reproduz o mesmo modelo de ensino do contexto urbano, com a mesma abordagem metodológica?

Partindo desse pressuposto, a proposta desta dissertação, vinculada ao projeto “Ensino de literatura na Educação do Campo”, financiado pelo CNPq, cujo período de execução é de 2013 a 2015, é analisar quais as concepções e práticas de leitura literária na escola da Educação do Campo, tendo em vista que as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (2006) preveem uma metodologia diferenciada em relação aos conteúdos a serem trabalhados, em todo o contexto.

Nesse sentido, buscamos nesta pesquisa identificar qual é a especificidade do ensino da literatura na escola do campo, refletir se a literatura como valor cultural, pode ser tratada como conteúdo imediatista, identificar que práticas de leitura literária são pertinentes para esse contexto,

como também verificar como os documentos pedagógicos da escola normatizam o ensino.

Para isso, analisamos a abordagem do ensino de literatura e da leitura literária nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Educação Básica e nas Diretrizes da Educação do Campo, a relevância que esses documentos têm para as práticas de leitura literária em sala de aula. Também buscamos analisar como o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Trabalho Docente da escola do campo pesquisada abordam a questão epistemológica do ensino da literatura e quais são os encaminhamentos metodológicos que propõem para a prática da leitura literária em sala de aula e se estes estão articulados com os documentos oficiais. Assim como, procuramos, com os dados coletados da pesquisa de campo, cruzar essa análise com as práticas em sala de aula. Dessa maneira esperamos contribuir para uma reflexão sobre o ensino de literatura e para as práticas de leitura literária na educação do campo.

Como procedimento metodológico, assumimos como principal referência para esta pesquisa o Materialismo Histórico Dialético, cujas ideias são a base para se compreender a realidade social a partir de sujeitos históricos reais, e de suas relações com a natureza e com o mundo do trabalho. Quando se busca entender um fato ou um conjunto deles, é preciso situá-lo nas relações que passam pelas ações dos sujeitos sociais, pois “[...] é na vida real que começa, portanto, a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens” (MARX, 1998, p. 20). A referência ao Materialismo Histórico Dialético prende-se ao fato de nosso trabalho ser realizado no contexto em que estão inseridos os sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, o espaço escolar, na sua materialidade histórica concreta, por meio de observação de aulas de literatura na escola do campo, como também entrevistas semiestruturadas com uma professora de Língua Portuguesa, com uma pedagoga e com o diretor, e análise dos documentos pedagógicos que norteiam o trabalho escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Trabalho Docente (PTD), vistos como materialidades histórico-sociais e considerados como objetos de mediação, como campo do particular que se articula com a totalidade do contexto da educação do campo.

Do ponto de vista teórico, acerca das reflexões sobre o ensino da leitura no Brasil, consideramos os estudos de Mariza Lajolo e de Regina Zilberman. Questões referentes ao leitor e à leitura literária, tomamos como referência os estudos de Bakhtin, os conceitos da teoria literária da Estética da Recepção, de Jauss e Iser, apresentados por Zilberman e Bordini e Aguiar, como também autores como Candido, Barthes e Todorov sobre leitura literária e o prazer estético. Com relação ao currículo escolar e à cultura, trouxemos autores, como Furquin, Heller; como também autores como Caldart, Arroyo, Molina, Leite, entre outros, que apresentam estudos sobre a especificidade da Educação do Campo. Acerca de pesquisas que tomam como objeto o sujeito

leitor, foram analisados trabalhos desenvolvidos como o de Colomer, de Annie Rouxel, Dalvi e Rezende, além de outros pesquisadores.

Deste modo, a análise das concepções e práticas de leitura literária na Educação do Campo foi fundamentada na abordagem interacionista de Mikhail Bakhtin, que compreende a linguagem como um constante processo de interação social mediado pelo diálogo. O autor considera que a língua é um produto coletivo e é sempre apresentada dentro de um contexto ideológico. “Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e, portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte de uma época e de um grupo social determinado” (2004, p. 44). Portanto, a língua é elemento vivo, considerada como um signo ideológico-social, e é na interação verbal e social que ela se constitui, ou seja, no ato concreto do seu uso que ela reflete a realidade.

Somados a essa base teórica, foram utilizados os estudos da Estética da Recepção, de Jauss (1994) e de Iser (1996), apresentados por Zilberman (1998), como aporte teórico para auxiliar na compreensão do ensino da literatura e das práticas da leitura literária na escola. A análise desses autores serviu de base para as ponderações e reflexão sobre as condições necessárias para a realização de práticas de leitura que efetivamente contribuam para a formação leitora.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos e uma conclusão. No primeiro, buscamos traçar de forma breve os caminhos da leitura no Brasil, com base nos estudos de Lajolo e Zilberman (1999), até a chegada dos anos 80, momento em que ocorrem as primeiras mudanças mais significativas em relação ao ensino de Língua Portuguesa, quando chegam ao Brasil concepções interacionistas da linguagem, de Bakhtin, e um novo discurso sobre a leitura de literatura na escola, numa concepção de leitura prazerosa, uma alusão às ideias de Barthes, em seu livro *O prazer do texto*, lançado na França, na década de 1970. Também, neste capítulo, procuramos trazer algumas considerações sobre o histórico da Educação do Campo no Brasil, no mesmo período, cujo percurso se faz relevante para entendermos a concepção de ensino proposta para este contexto.

O segundo capítulo trata dessa mudança de paradigmas dos anos 80, época em que surgem os questionamentos sobre o ensino de literatura em vigor, amparados no pensamento de Bakhtin e Barthes, com a ideia de leitura literária para a formação do gosto, como fruição, na perspectiva da Estética da Recepção, de Jauss em que valoriza a recepção do texto pelo leitor. Como também trazemos uma referência à Educação do Campo, uma vez que, nesse momento, alguns pressupostos de reconhecimento da diversidade do campo são estabelecidos pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96.

No terceiro capítulo, o trabalho está direcionado para o contexto da Educação do Campo, em que buscamos quais são as concepções de ensino de literatura e de práticas de leitura literária desse espaço. Para isso, são analisadas as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006), como também as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Educação Básica do Paraná (2008).

No capítulo 4, coube a análise dos dados coletados na segunda fase da pesquisa, em que também apresentamos a metodologia da pesquisa e os procedimentos para a coleta de dados por meio das entrevistas, da observação de aulas e da análise dos documentos pedagógicos da escola. Descrevemos o processo de coleta desses dados e discorremos sobre os resultados obtidos quanto a cada categoria de análise, apresentando as bases teóricas que fundamentaram nossa análise, como já fomos desenhando algumas conclusões.

Nas considerações finais, procuramos verificar se as questões levantadas foram respondidas, contrapusemos os dados analisados e apresentamos nossos apontamentos sobre as práticas de leitura literária na educação do campo, refletindo sobre sua especificidade de educação.

1. CAMINHOS DA LEITURA NO BRASIL

Tendo em vista que a Educação básica brasileira, principalmente no que se refere ao ensino no contexto do campo, está ligada a políticas públicas que foram se modificando ao longo do tempo. O que buscamos, então, neste capítulo, é traçar o caminho percorrido pela leitura no Brasil, do Brasil colonial ao início do século XX, com base nos estudos de Lajolo e Zilberman (1999). O objetivo deste estudo é trazer as concepções de leitura e, conseqüentemente, do ensino de literatura, que embasaram o ensino brasileiro nesse contexto histórico, a fim de mostrarmos a evolução das práticas da leitura e conseqüentemente do ensino de literatura, uma vez que leitura e literatura não se desvinculam em se tratando da vivência escolar brasileira.

1.1. As Práticas da Leitura e a Formação do Leitor no Brasil

As práticas de leitura, como aponta Zilberman (1999), estão ligadas intimamente à criação da escola, e junto com a escola inicia a formação do leitor. No entanto, a escola nem sempre foi ambiente frequentado por todas as classes sociais e nem favoreceu as práticas de leitura com a preocupação de formar leitores.

E para compreendermos o significado que tem a leitura e a literatura na história da educação do Brasil, é necessário conhecermos os fatores que contribuíram para isso, como também, sob em que condições foram emergindo.

O ensino da Língua Portuguesa tem início no Brasil com a educação jesuítica. Essa educação, conforme as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Paraná (2008), era instrumento fundamental na formação da elite colonial, ao mesmo tempo, tinha o objetivo com a alfabetização e catequese dos indígenas. A concepção de educação desse trabalho estava vinculada ao entendimento da linguagem que reproduzia o modo de pensar.

Também não havia uma educação institucionalizada, eram práticas pedagógicas restritas à alfabetização, que visavam manter os discursos hegemônicos da metrópole e da igreja. Evidenciava-se, já nessa constituição de escola e do ensino, que ao acesso à educação letrada era determinante na estrutura social, sendo que os colégios eram destinados aos filhos da elite colonial e a maior parte da população não tinha acesso a ele (PARANÁ, 2008, p. 39).

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), este se limitava, nas escolas, mantidas pelos jesuítas, à leitura e à escrita. As aulas eram de gramática latina e retórica, além do estudo de grandes autores clássicos, nos cursos secundários.

A partir da reforma pombalina, época da expulsão dos jesuítas, toda a organização escolar de então, que já contava, além das escolas de ler e de contar, dirigidas à população indígena, com cursos de letras e de Filosofia e também de Teologia, para a formação dos sacerdotes, foi substituída por aulas régias, aulas isoladas, avulsas, criadas pelo rei, que nomeava, na maioria das vezes, professores despreparados e mal pagos. Essas aulas atendiam a uma reduzida parcela da elite colonial, que se preparava para estudos posteriores na Europa, já as classes populares que precisavam aprender a ler e a escrever continuavam negligenciadas (PARANÁ, 2008, p. 41).

Assim, segundo Lajolo; Zilberman (1999), é só na ficção romântica, por volta de 1840, no Rio de Janeiro, sede da monarquia, que aparecem alguns traços necessários para que se forme e fortaleça uma sociedade leitora, pois havia alguns mecanismos mínimos para a produção e circulação da literatura, como a tipografia, a criação da Imprensa Régia, livraria e bibliotecas, no entanto, a escolarização, que deveria oferecer as condições favoráveis para o fortalecimento da leitura e criação de um público leitor, era precária.

Os escritores românticos lutavam para seduzir um público leitor ainda incipiente, pois o Brasil contava com uma população até o final do século XIX “com mais de 70% de analfabetos, problema para o qual intelectuais, como Machado de Assis e José Veríssimo alertam” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 64). Além disso, a presença da escravidão negra contrastava com os poucos brancos educados, sinônimos de um grande atraso cultural. Uma população em sua grande maioria sem acesso aos bens culturais, entre estes, jornais e livros, formando, assim, um país sem leitores, sendo que, o ato de ler, era privilégio de poucos.

No início do século XIX, a Imprensa Régia foi criada por D. João, em 1808, e se, por um lado, representou os avanços para as práticas da leitura, de outro, causou mais um obstáculo a já precariedade existente no país, com relação às práticas leitoras porque era monopólio do governo e exercia censura às publicações e, nesse sentido, foi só a partir de 1821, que outras tipografias passam a existir, depois da abolição da censura e do monopólio estatal. E com isso crescem as oportunidades de leitura.

Também, junto com a Imprensa Régia, conforme Lajolo e Zilberman (1999), houve a discussão sobre a nacionalidade dos autores e o nacionalismo de temas e textos, trazendo para essa discussão a relevância de autores nativos para produzir os textos, com assuntos de cunho patriótico. Ademais, é nesse mesmo contexto que nasce a história do livro didático brasileiro e que vai ocupar papel central na configuração das questões concernentes à história da leitura e do leitor e que mobilizou parte da Imprensa Régia que tinha em vista o ensino superior (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 128).

A criação da Biblioteca Real também representou um marco importante para as práticas da leitura no início do século XIX. D. João, em 1814, funda a Biblioteca Real a partir dos livros que a Corte portuguesa trouxe consigo, mas o acervo predominantemente clássico conferiu maior peso à literatura tradicional no mundo da escola. E disso renderam muitos comentários, entre eles, a pouca atualidade das obras disponíveis como também a pouca frequência dos usuários, atribuída ao desinteresse pela literatura. “O norte-americano, Thomas Ewbank, em visita ao Brasil, em 1844, destaca o tamanho do acervo da Biblioteca, mas revela seu desencanto com o pequeno número de frequentadores” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 179). Isso demonstrou a geral falta de interesse da sociedade brasileira por obras impressas, mesmo sendo clássicas. Mas como haveria leitores para essas obras num país onde a educação ainda era precária, com poucas escolas e poucos leitores?

Sobre a questão do livro didático, retomamos, a seguir, a discussão, visto que ele é elemento configurador na história da escola e da leitura no Brasil.

1.1.1. Uma escola sem livros - o papel desempenhado pelo livro didático

O livro didático nacional nasceu junto com a Imprensa Régia, pois ela não se limitou a publicar os atos e publicações do Estado. Também patrocinou jornais, sermões, obras literárias e livros didáticos. Entre muitas obras editadas, uma é considerada o primeiro livro brasileiro de literatura infantil, lançado em 1818, e reeditado até 1824: *Leitura para meninos*, de José Saturnino da Costa Pereira, mas a mais rendosa foi a indústria do livro didático, que nasce também ao abrigo do Estado, pois este precisava fornecer material escolar às instituições de ensino superior, criadas por D. João, a Real Academia Militar, a Academia Naval e os cursos de medicina.

Também, graças à presença da corte, a cidade crescia e o número de livrarias que se abasteciam em Lisboa e com isso as obras estrangeiras mais modernas e atuais chegam ao público brasileiro, além dos livros escolares, de retórica, gramática e matemática, adequados ao currículo da época. A expectativa desse mercado estava ligada ao público da escola que alfabetizava os meninos da época, porém, essa escola não satisfaz tal expectativa, pois a instrução pública ia mal, as escolas primárias estavam a cargo das províncias que não tinham nem interesse nem condições de resolver o problema. O governo estava preocupado apenas com a formação da elite, tanto que transformou o antigo Seminário de São Joaquim no Imperial Colégio D. Pedro II, introduzindo no país a escola leiga e o ensino seriado. Seguindo o exemplo desse colégio fundaram-se outros, mas a situação das escolas em geral era negativa. Ao lado desses colégios proliferavam pequenas escolas particulares,

mas também de má qualidade. “Entre os fatores que facilitaram a expansão dessas escolas estão o desmantelamento do sistema educacional posterior à expulsão dos jesuítas, até 1759 responsáveis pelo ensino na colônia, que não foram substituídos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 141).

Após a expulsão dos jesuítas, o ensino no Brasil se arrastava com as aulas régias ou avulsas, sem qualidade. Outra situação de agravamento era que tanto os professores das escolas públicas, quanto das particulares ganhavam pouco e não contavam com a colaboração do governo nem da população, como também não havia bons livros escolares. Considerando todo esse cenário, “a formação de um público leitor se arrasta, inconclusa e rarefeita” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 144).

Graciliano Ramos buscando suas memórias de infância exemplifica bem o ambiente hostil das escolas primárias do fim do século XIX. Segundo o autor, “a escola pública da professora Maria do Ó, mulata fosca, robusta em demasia (...). Esse vigor se manifestava em repelões, em berros, aos setenta ou oitenta alunos arrumados por todos os cantos”, também cita o despreparo de seus professores, pois “aos nove anos, eu era quase analfabeto (...) na minha escola de ponta de rua, alguns desgraçadinhos cochilavam em bancos estreitos e sem encosto, que às vezes raspavam e lavavam (...)” (RAMOS, 1987, p. 27). Essas memórias escolares do autor exemplificam o tipo de escola do interior do Brasil dessa época, abandonada pelas instituições públicas e despreparada, uma escola que não estava preocupada em formar leitores, como bem atesta Graciliano, ao dizer mais tarde, que quem o pôs frente aos romances, considerados por ele como um vício, foram “o tabelião Jerônimo Barreto e o agente do Correio Mário Venâncio, grande admirador de Coelho Neto e também literato” (RAMOS, 1987, p. 28).

Tais considerações ressaltam uma concepção de escola que não cumpria o papel de propiciadora da leitura literária, principalmente as escolas do interior do Brasil.

Só no fim do século XIX, conforme Lajolo e Zilberman (1999), é que os livros didáticos e os livros para crianças se tornariam nacionais, até então, importava-se material escolar português em forma de compêndios e cartilhas e, sob a aprovação institucional. Eram esses os textos que circulavam nas escolas até quase o final desse século. Dois autores portugueses têm seus métodos de ensino usados no Brasil: Antonio Feliciano de Castilho que, em 1893, vem ao Brasil divulgar a sua cartilha; e outro é o poeta João de Deus, com sua cartilha maternal.

A partir da segunda metade do século XIX, os escritores nativos apontavam a necessidade de livros brasileiros para a escola nacional, destacando que o livro não poderia apenas se limitar ao uso exclusivo do professor, mas também de consumo dos alunos. Então, começa a surgir um novo modelo de livro didático, o livro de leitura. Entretanto, José Veríssimo, em 1891, avalia o livro

didático nacional, e diz que eram poucos para um país que carecia urgente de uma instrução pública. Também relata que: “a nossa literatura escolar está muito atrasada, não só não temos bons compêndios, como carecemos de livros para leitura das crianças e dos rapazes” (*apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 155). O que também chama a atenção na avaliação de Veríssimo é que este questiona se o desinteresse à leitura não provinha da falta de hábito de ler desde a infância, como também afirma que não havia livros em língua nacional próprios para cada idade. “Não sei se o nosso desamor à leitura não provém de que não nos habituamos a ler desde a infância, e não nos habituamos porque não há em a nossa língua livros próprios para essa idade” (*apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 155).

Isso demonstra que a formação de leitores no Brasil caminhou sempre a passos lentos, pois além de não haver material didático suficiente, não havia a preocupação com o leitor e com a qualidade dos livros de literatura destinados às crianças. Embora, no final do século XIX, começassem a chegar ao público infantil algumas obras que respondiam às exigências da fantasia e estimulavam a imaginação, eram obras lidas na clandestinidade, uma vez que a escola prática e aplicada considerava-as indesejadas, como apontam Zilberman e Lajolo (1999), “se a escola patrocinar leituras que atendam apenas à imaginação e ao gosto, rompe o pacto educacional; se evitá-las, torna-se detestável, sem impedir que as leituras prediletas continuem a se proliferar na clandestinidade ou não. A escola, num caso, torna-se incompetente; no outro, impopular” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 231).

A escola, nesse sentido, não se torna espaço democrático de leitura, e ao se fechar para o contexto social do educando, rompe com a possibilidade de formadora do leitor. Aqueles que têm acesso a leituras fora do âmbito escolar conseguem a sua emancipação como leitor, já os que dependem da escola como meio para chegar à literatura, muitas vezes, ficam sem essa prática tão essencial na formação do ser humano.

1.1.2. Educação do Campo: políticas públicas frágeis

No que concerne à Educação do Campo, já havia, nesse período, uma preocupação das políticas educacionais com contexto do campo, embora ainda de maneira frágil, a exemplo do que nos relatou o autor Graciliano Ramos, citado anteriormente, em relação à escola do interior, uma escola despreparada, sem as condições mínimas para se formar leitores.

E, conforme as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006), “historicamente, a

educação esteve presente em todas as Constituições brasileiras. Entretanto, mesmo o país sendo essencialmente agrário, desde a sua origem, a educação rural não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891 (PARANÁ, 2006)”. Sendo que, segundo Leite (1999) (*apud* PARANÁ, 2006, p. 17),

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório dos anos 1910-1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

O rural era sinônimo de atraso e de exclusão social por parte das políticas públicas. Desta maneira, uma grande parcela da população que vivia no meio rural era excluída do direito à educação. Algumas escolas que havia atendiam a um número reduzido de alunos, devido à sua localização geográfica. Esse descaso causava preocupação entre alguns estudiosos da educação, tanto que:

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância anual e mecânica (cursos de caráter técnico) agrupadas em: extração de matérias-primas - agricultura, minas e pesca; elaboração de matérias-primas - indústria; distribuição de produtos elaborados - transportes e comércio. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas. (BRASIL, 2007, p. 10)

Mas essa diferenciação entre a educação das elites e a das classes populares continuou, a exemplo do que foi explicitado nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. Segundo essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (BRASIL, 2007, p. 11).

Contudo, segundo Paiva (2003), desde o final dos anos 10, a educação rural começara a ocupar um lugar entre as preocupações dos interessados no problema educacional. Um dos fatores que contribuíram para essa preocupação estava relacionado com o problema migratório da área rural para a urbana e um dos instrumentos capazes de fixar o homem no campo, na visão de

políticos e educadores, era a educação, “mas uma educação não somente “regionalizada” de acordo com os preceitos da Escola Nova, assegurando sua eficiência e penetração, como uma educação especificamente voltada para o meio rural e seus valores” (PAIVA, p.137). Esse período foi chamado de “ruralismo pedagógico”. Entretanto, essa causa ganha impulso definitivo nos anos 30, apoiada pelo governo, que dá sequência à educação rural como meio de conter a migração, como também favorecer a educação técnico-profissional nas cidades, a fim de qualificar o trabalhador.

No Brasil, a educação rural nos anos 30 se alia à solução dos problemas sanitários e se anuncia para muitos como um possível caminho de contenção das correntes migratórias do campo para as cidades. Só muito mais tarde ela será também percebida como uma possível solução para o desenvolvimento, através dos programas de Desenvolvimento Comunitário. (PAIVA, 2003, p.130)

A educação rural estava ligada ao lema “Instruir para poder sanear”, pregado por sanitaristas e educadores (PAIVA, 2003). Essa mobilização pela educação não se limitou só ao “entusiasmo pela educação”, que iniciou já na década de 20, mas resultou em estudos e debates, em Conferências Nacionais. Assim, a partir desse clima de ruralismo, surgem as associações destinadas a favorecer o desenvolvimento da educação rural. Dessas discussões, resulta a ideia da criação de escolas fixas e ambulantes no meio rural. Esta última associada à questão sanitária e médica. Com base na divulgação de experiência das missões rurais mexicanas, criam-se as missões culturais que passam a percorrer o interior do país, no entanto tais missões são marcadas pelo caráter assistencialista e sem profundidade em suas ações.

O resultado das campanhas nos países onde foram tentadas, inclusive o Brasil, foi pouco alentador. A maioria delas entrou rapidamente em decadência, extinguindo-se anos depois sem ter erradicado a “chaga do analfabetismo” e sem lograr difundir amplamente os ideais democráticos (...). Constata-se, assim, que, tendo nascido como instrumento de combate ao autoritarismo, tal estratégia educativa converteu-se, entre nós, em produto e instrumento do regime autoritário. (PAIVA, 2003, p. 338-339)

No entanto, essas campanhas não cumpriram com o fim a que eram destinadas, e o mesmo exercício democrático que era almejado para a população não alfabetizada, ou seja, o acesso à cidadania política, o desenvolvimento social, ligados aos ideais democráticos, cuja crença se fortalecera durante a guerra, pois, acreditava-se que a educação das massas funcionaria como uma maneira preventiva contra o totalitarismo e contra o autoritarismo, fez que fosse percebido o equívoco que tais campanhas representaram e que fosse denunciado.

As grandes campanhas brasileiras, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

(CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) funcionaram entre o final dos anos 40 e o início dos anos 60, quando o fracasso de tais programas transcendeu os meios técnicos e sua decadência tornou-se visível.

A partir de meados da década de 50, observa-se que as missões rurais não ofereciam resultados satisfatórios e então acontece o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, e o ano de 1958 marca o início de uma nova fase da educação de adultos no Brasil, tornando-se o centro das discussões, deixando-se de lado aspectos da educação popular. “Enfatizam o papel da educação como instrumento de recomposição do poder político e das estruturas sociais fora dos supostos da ordem vigente: reintroduz-se a reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro” (PAIVA, 2003, p. 191). Há uma nova geração de educadores influenciados pelo pensamento filosófico cristão europeu que começa a se difundir no Brasil, com várias correntes de debates, nesse período. Paulo Freire já trazia nesse congresso suas ideias pedagógicas, “surgem diversos movimentos de educação dos adultos que pretendem já não mais apenas formar eleitores que ampliassem as bases de representação da versão brasileira da democracia liberal, mas que fossem conscientes de sua posição nas estruturas socioeconômicas do país” (PAIVA, 2003, p. 192).

Contudo, as campanhas de Educação de Adultos se estendem apenas até a segunda metade de 1960, mas não de maneira efetiva. Até 1968 eram encontrados alguns movimentos isolados com a participação de estudantes universitários, que vão durar até 1970, quando surge, então, o Mobral.

Nesse sentido, podemos perceber que a luta pela educação popular se fazia presente, embora, muitas vezes, com objetivos ideológicos e políticos, pois, enquanto a cidade se consolidava como modelo de referência de modernidade e de progresso, o campo ainda representava o antigo e o rústico, aliás, o próprio termo rural tem a mesma raiz de rústico e rude, enquanto o termo cidade dá origem a cidadão e cidadania (PARANÁ, 2006, p. 17). Prevaleram, nesse período, campanhas educativas, mas sem a preocupação com um projeto educacional amplo e efetivo que objetivasse a melhoria de vida, voltado para uma discussão dos reais problemas desse contexto.

A seguir trazemos uma discussão quanto ao modelo do ensino tradicional que permeou algumas décadas no Brasil.

1.1.3. O ensino tradicional

No final do século XIX, conforme a Diretrizes Curriculares da Educação Básica, a escola se abria para as camadas populares, mas o ensino continuava privilegiando o conteúdo gramatical, que

ganhou a denominação de Português, em 1871, época também em que foi criado, por decreto imperial, o cargo de professor de Português. Contudo, o ensino da língua continuava deficitário. A função do ensino de português era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento talvez mesmo apenas o reconhecimento das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, a respeito da língua, e a análise de textos literários, para estudos de retórica e poética (SOARES, *apud* PARANÁ, 2008, p. 42).

No mesmo contexto, também não se pensava em práticas de leitura literária que privilegiasse a fruição do texto. O texto era apenas pretexto para o estudo da língua.

O século XX iniciava não muito diferente até 1930, quando foi criado o Ministério da Educação e surgem novas medidas, a vida escolar se organizou e “o livro didático precisando responder a novas questões, deu outra forma ao ensino, sobretudo ao da leitura e da literatura” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 156), mas os problemas com a educação ainda continuavam, havia uma carência grande de salas de aulas, tanto que o republicano Olavo Bilac escandaliza-se, em 1907, com a situação da educação no Brasil.

Nessa época, de 1000 habitantes em idade de cursar a escola primária, somente 137 estavam matriculados e nem todos frequentavam. As obras de ficção, escritas no mesmo período, retratavam os temas referentes à escola, comparando-a com a sociedade. À época, as salas de aula eram tidas como sufocantes e os professores eram vistos como autoritários. Esta metáfora que retratava a sociedade persistiu por muito tempo. Entre essas obras, está a de Machado de Assis. Também os documentos da época apontam que os problemas na educação não se restringem à inadequação dos livros escolares, somam-se a eles a precariedade, o improvisado, a arbitrariedade e a monotonia de uma escola, na mão de um professor despreparado e desassistido e isso não poderia construir leitores, como apontam as autoras Lajolo e Zilberman (1999).

Essa problemática se estende até a década de 60, momento em que houve uma expansão do ensino primário público no Brasil e entre as ações desse novo processo foi o aumento do número de vagas para os alunos e conseqüentemente houve a necessidade de melhorias nas condições escolares e pedagógicas. O ensino sofreu influência das perspectivas estruturalistas de Saussure e posteriormente de Jakobson, e a disciplina de Língua Portuguesa assumiu a concepção de linguagem como meio de comunicação com um viés mais pragmático e utilitário da língua, como mostram as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa - DCELP (2008). Como também, na década de 70, outras teorias entram em cena, como a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Semântica e a Linguística Textual (PARANÁ, 2008).

Mas, apesar dessas novidades teóricas, pouca coisa mudou em relação ao ensino, conforme

apontam as DCELP (2008), a leitura ainda era vista como um ato mecânico, com treinamento de habilidades de leitura e exercícios estruturais sobre língua. Foi só a partir do final da década de 70 e início de 1980 que algumas mudanças mais significativas começam a ocorrer no ensino da língua no Brasil, quando as primeiras obras do Círculo de Bakhtin passaram a ser lidas no meio acadêmico e essas produções teóricas passaram a influenciar os programas de reestruturação do ensino, com várias discussões em torno do ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva agora da concepção interacionista da linguagem.

A partir desses pressupostos, passamos a discorrer sobre o ensino sob o viés das concepções estruturalistas que nortearam as décadas de 1960 e 1970, no Brasil.

1.2. As Perspectivas Estruturalistas de Saussure e o Ensino

As ideias que, mais tarde, ganham a denominação de Estruturalismo, tem um marco com Ferdinand de Saussure, teórico que fornece as bases para duas ciências importantes do século XX, a Linguística e a semiologia, ou a ciência dos signos. Elas nascem a partir de seu estudo da linguagem, em que concebe a língua como um fato social. Em sua essência, ela independente do indivíduo, contrária da fala, que para ele, é individual, psicofísica, mas há uma relação de dependência uma da outra. “Enquanto a linguagem é de natureza heterogênea, a língua é de natureza homogênea e constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica”, (SAUSSURE, 1975, p. 23). Nesse sentido, a língua constitui-se num sistema de signos de natureza sistemática e convencional e não pode ser modificada por apenas um elemento de um grupo, uma vez que é uma instituição social. Já a fala, sendo um ato individual, exprime pensamentos pessoais, e, portanto, heterogênea.

Considerada como forma e não substância, a língua possui uma estrutura e se constitui pelos elementos linguísticos que a compõem, sendo que cada um tem a sua função na elaboração de uma sentença. Essa relação entre os elementos linguísticos ocorre entre o nível mórfico, fônico e sintático, compondo o eixo sintagmático.

Saussure também estudou os aspectos sincrônico e diacrônico da língua, diferenciando-os. O primeiro relacionado à constituição da língua num dado momento. “A Linguística sincrônica se ocupará das relações lógicas e psicológicas que unem os termos coexistentes e que formam sistemas, tais como são percebidas pela consciência coletiva” (SAUSSURE, 1975, p. 116), correspondendo assim à gramática de uma língua, em oposição ao diacrônico, que considera a língua em sua evolução histórica, relacionado à fala. “Tudo quando seja diacrônico na língua, não o

é senão pela fala” (SAUSSURE, 1975, p. 115). Dessa maneira, é na fala que ocorrem modificações, primeiro criadas por um grupo de falantes para depois entrarem em uso.

O estudo de Saussure chega ao Brasil na década de 1970 e o ensino passa a privilegiar o uso competente da língua, com um viés mais pragmático e utilitário, com ênfase à norma culta da língua, sem a preocupação em desenvolver as capacidades linguísticas do aluno, afastando aqueles alunos das classes menos favorecidas (PARANÁ, 2008, p. 44). As atividades pedagógicas se pautavam em exercícios estruturais, mecânicos, repetitivos, sem a possibilidade do aprimoramento no uso da língua nas diferentes práticas sociais.

Nas quatro primeiras séries, do então primeiro grau, o ensino estava ligado à visão estruturalista da língua, de Saussure. Já nas séries seguintes, as práticas pedagógicas privilegiavam os estudos de Jakobson, também estruturalista, referentes à teoria da comunicação, que estabelece um conjunto de fatores em qualquer ato de comunicação linguística: emissor, receptor, código, mensagem, canal e contexto. “Cada um desses seis fatores determina uma função diferente da linguagem. Embora distingamos seis aspectos básicos da linguagem, dificilmente lograríamos, contudo, encontrar mensagens verbais que preenchessem uma única função” (JAKBOSON, 1970, p. 123). Portanto, para cada um desses fatores, corresponde, respectivamente, uma função da linguagem: emotiva, conativa, metalinguística, poética, fática e referencial.

Tal visão de comunicação verbal prevaleceu no ensino do então segundo grau, cujo trabalho pedagógico ficava restrito à análise estrutural da língua, a leitura era vista como um ato mecânico.

Com relação ao ensino de literatura, conforme as DCELP (2008), este se restringia ao então segundo grau, com abordagens também estruturalistas e/ou historiográficas das obras, ou o texto literário era visto como pretexto para estudo da língua formal. Prevalecia, como já foi mencionada, a abordagem da teoria da comunicação, de Jakobson. A maneira objetiva de ver o texto, ou seja, centrada só no que está no interior do texto, acessível pela análise da língua, nega a exterioridade do texto, a sua historicidade, cujos sentidos se renovam em cada ato de leitura.

Contudo, não se podem negar as contribuições da abordagem estruturalista para o ensino, conforme nos mostra Todorov:

[...] os ganhos da análise estrutural, ao lado de outros, podem ajudar a compreender melhor o sentido de uma obra (...) é preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. (TODOROV, 2010, p. 32)

Nesta perspectiva, o texto não é para ser apenas analisado internamente, de maneira mecânica, para poder dele se retirar informações, mas deve ser visto como um diálogo com o mundo, com a sociedade, para encontrar nele um sentido.

Segundo as DCLP (2008), ainda na década de 1970, houve uma tentativa de rompimento com essas práticas estruturalistas, entretanto as mudanças não foram significativas, apenas a abordagem do texto literário centralizou-se numa análise literária simplificada, com ênfase em questionário sobre personagens principais e secundários, tempo e espaço da narrativa, mas uma prática pedagógica que visasse despertar o espírito crítico e criador dos alunos não se fazia presente, pois a leitura literária era compreendida como subversiva, num contexto em que estava presente o auge da Ditadura Militar (PARANÁ, 2008, p. 45).

As mudanças no ensino começam a se mostrar mais profícuas, com o movimento que levaria ao fim do Regime Militar. Naquele momento houve um aumento dos cursos de pós-graduação e de pesquisadores no país, possibilitando discussões sobre a educação, sobre o currículo escolar e o papel da educação na transformação social (PARANÁ, 2008, p. 45).

Assim, abrem-se novas concepções de ensino, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica da educação, corrente que se insere no pedagógico da escola brasileira, no início dos anos 80. Essa concepção de ensino será abordada no capítulo 3, desta dissertação, quando falarmos da Educação do Campo, uma vez que essa concepção também embasa o ensino da escola do campo. A pedagogia, no que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa, evidencia-se nos estudos linguísticos, centrados no texto/contexto e na interação social das práticas discursivas.

1.2.1. Educação do Campo: início de um caminho

A educação rural, na década de 1960, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4024/61) ficou a cargo dos municípios, e na mesma época, Paulo Freire trouxe importante contribuição para esse meio, como os movimentos de alfabetização de adultos, numa perspectiva dialógica, crítica e emancipatória. Nesse período:

[...] ocorreu um vigoroso movimento de educação popular. Protagonizado por educadores ligados a universidades, movimentos religiosos ou partidos políticos de orientação de esquerda. Seu propósito era fomentar a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, e criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais, em oposição à importação de ideias pedagógicas alheias à realidade brasileira. (BRASIL, 2007, p. 11)

Com o final da Guerra e a criação da Unesco, houve um importante incentivo à alfabetização e à educação da população dos adultos analfabetos, que passaram a ser vistas como um instrumento da redemocratização, sendo que, em 1946, a educação de adultos era um problema independente da educação popular. Esse modelo de educação vinha acontecendo desde a revolução de 30, mas só começou a ser desenvolvido com a redemocratização em 1945.

É no breve período democrático (de 1945 a 1964), no confronto entre nacionalismo e liberalismo, que mais uma vez emerge a concepção de Educação Popular. Nesse período são criados os movimentos de educação popular. Três orientações pedagógicas confrontavam-se, estreitamente ligadas às forças políticas e às disputas pela direção do movimento: a pedagogia Tradicional, a pedagogia da Escola Nova e a concepção de Educação Popular, com influência forte da teoria de Paulo Freire. Nesse momento do processo histórico brasileiro, ela toma a forma do que ficou sendo conhecido como “a cultura popular dos anos 1960”. (PALUDO, 2010, p. 247)

Vários movimentos ligados à Educação Popular são criados, sendo protagonistas as classes populares, cujo objetivo era uma educação voltada para a promoção da consciência crítica dos educandos. As práticas sociais desses sujeitos passaram a ser mais valorizadas, por meio de uma proposta distinta da prática educativa bancária, predominante na educação brasileira. No entanto, com a ditadura militar, iniciada em 1964, o movimento de educação popular foi reprimido e instituído, pelo governo militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, o qual se caracterizou como uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola (BRASIL, 2007, p. 11).

Com a Lei 5692/71, não houve avanços para a educação rural, uma vez que nem se discutia o ensino do então 2º Grau para as escolas rurais (PARANÁ, 2006, p. 18).

Por isso, a Educação do Campo ainda carecia de uma política educacional que reconhecesse o meio com suas particularidades e necessidades de integração na educação brasileira. Segundo Leite (1999) há três intenções implícitas na Lei 5692/71, acerca da educação:

a) Utilização do processo escolar, em todos os níveis de escolaridade, como meio de propagação, de divulgação e penetração do ideário nacionalista-militar do Estado, isto é, fazer prevalecer a ideologia empresarial-estatal; b) Controle político-ideológico-cultural, principalmente da classe operária, através da profissionalização e do currículo escolar mínimo desprovido de um conteúdo crítico-reflexivo; c) Recriação de infraestrutura material e de recursos humanos adequados ao desenvolvimento do capital e da produção. (LEITE, 1999, p. 26)

Contudo, nos anos 70, como forma de resistência ao autoritarismo militar, cresceram as discussões ligadas à educação no meio rural, numa perspectiva crítica. “A partir de 1978 há a (re)emergência das lutas populares em busca da Abertura Política e retorno ao estado de legalidade. É nesse período que se constituem os chamados “Novos Movimentos Sociais” (PALUDO, 2010, p. 247).

A década de 1980 foi um período de forte discussão e retomada de consciência e de luta por uma educação para as classes populares. “A Educação Popular firma-se como uma das concepções de Educação do Povo e avança na elaboração pedagógica e nas práticas educativas, embora, majoritariamente, nos espaços não formais” (PALUDO, 2010, p. 247). A educação que se concebe nesse período tem suas bases na teoria de Paulo Freire e na Teoria da Libertação, com um projeto educativo vinculado aos movimentos sociais populares.

Essas discussões se fortaleceram, acentuando o debate e a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, que passa a reconhecer a diversidade do campo, como no artigo 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (PARANÁ, 2006, p. 18)

No entanto, mesmo com esses avanços na legislação educacional, os problemas relacionados à educação no meio rural continuavam, conforme aponta Leite (1999):

1. Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais. 2. Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral; 3. Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos. (LEITE, 1999, p. 55-56)

Desta maneira, percebe-se a falta de ações que favorecessem a adequação da escola à vida do campo. Dentre as faltas, estavam: o currículo e a prática pedagógica que não contemplavam o contexto do campo, cuja especificidade deveria nortear suas propostas.

Mas é preciso ressaltar que a partir da década de 1980, a educação do campo ganha notoriedade e vai ganhando força nas décadas seguintes, uma vez que é contemplada na LDB de 1996.

Assim, no capítulo seguinte, trataremos das mudanças do ensino brasileiro, que têm início nos anos 1980, com a chegada das novas concepções teóricas, trazidas por Bakhtin, pela Estética da Recepção e por Barthes, bem como os avanços mais notórios sobre a Educação do Campo, que vão ganhando força, como já ressaltamos, a partir dos anos 1980.

2. NOVOS CONCEITOS PARA O ENSINO: ÊNFASE NO LEITOR E PRÁTICA SOCIAL

Neste capítulo, trazemos as novas concepções de linguagem que influenciaram de modo significativo o ensino da língua e da literatura, no Brasil. Esse ensino passou a ser questionado, no final da década de 1970 e início de 1980, quando da chegada da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Bakhtin que chamou a atenção para o caráter dinâmico, mutável e dialógico da linguagem, como também dos estudos da Estética da Recepção, de Jauss, que ressaltam a importância do leitor na leitura do texto, aliados à concepção da leitura por prazer e a fruição da leitura, trazida por Barthes, em *O prazer do texto*.

Também trazemos, neste capítulo, as propostas para a Educação do Campo que vão ganhar força a partir de 1980. O tema da Educação do Campo foi relevante para a redemocratização do país, no período.

2.1. O Ensino da Linguagem na Visão Interacionista

Na perspectiva interacionista da linguagem, a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, que reflete a realidade social. “A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social” sendo, como ressaltava Bakhtin (2004), o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana, pois, por meio dela, é que as formas discursivas se situam e, sendo signo social, é elemento essencial que acompanha toda criação ideológica. Ela acompanha e comenta todo fenômeno ideológico (um quadro, um peça musical, um ritual), já que estes não podem operar sem o discurso interior. Nesse sentido, “todos os signos não verbais banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isolados nem totalmente separados dele” (BAKHTIN, 2004, p. 38). Sendo assim, a língua é produto da coletividade e como tal reflete as representações desse grupo. Do mesmo modo, sendo a escola um espaço social, é pertinente viabilizar situações comunicativas concretas para que os alunos possam fazer uso da linguagem em diferentes contextos discursivos e a leitura literária é um desses discursos que devem ser privilegiados.

Nessa prática, passou-se a valorizar o texto como unidade fundamental de análise, ou seja, a linguagem como elemento vivo, considerada como um signo ideológico-social. Assim, é na interação verbal, social que a língua se constitui, é no ato concreto do seu uso que ela reflete a realidade. E, sendo o texto a materialização do discurso, ele está inserido dentro de um contexto social, político, histórico que devem ser levados em conta no ato de ler pelos leitores. Portanto, a

leitura não está somente vinculada à estrutura interna do texto, como propunham os formalistas, mas a esses elementos extralinguísticos que entram em cena na busca dos sentidos do texto. Neste diálogo com o texto, o leitor entra em contato com o discurso do outro, discursos que foram sendo produzidos ao longo da história.

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social. (BAKHTIN, 2004, p. 109)

A partir desta análise, constata-se que a língua se torna viva nos enunciados, visto como a produção social da língua, ou seja, é na interação entre os indivíduos, que esses enunciados formam os diferentes gêneros discursivos. Está, portanto, a língua no seu uso concreto, ligadas às diferentes esferas sociais, em que se encontram as necessidades do uso da linguagem. “A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 2004, p. 126).

Assim, a capacidade do falante de uma língua se estabelece nas suas relações sociais concretas, de modo que se pode, então, questionar as práticas pedagógicas da escola, se esta valoriza a interação do aluno com diferentes atividades da linguagem, num constante diálogo entre o conhecimento deste e as diferentes linguagens culturais.

A escola pode, portanto, possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada (PARANÁ, 2008, p. 48).

Ao referirem-se às práticas sociais, as Diretrizes de Língua Portuguesa da Educação Básica ressaltam que essas práticas são a junção de todas as atividades humanas exercidas com e na linguagem. Partindo desse pressuposto, a obra literária é uma atividade humana por excelência, pois seu meio é a linguagem. Nela está concretizada a visão de mundo dos seres humanos, os seus discursos, os seus sentimentos, enfim a sua vivência em grupo.

E sendo, a literatura, considerada como um gênero secundário, não na acepção de ser menos importante, mas porque Bakhtin classifica os gêneros primários com os gêneros do discurso cotidiano, constituídos nas comunicações espontâneas, e os secundários, os considerados mais complexos, (romances, teatros, discurso científico, ideológico) dos diversos gêneros do discurso.

Estes discursos têm, por Bakhtin, uma importância especial, tanto os da literatura como os da língua, pois eles acumulam, ao longo dos séculos de sua existência, as formas de uma visão do mundo e de um pensamento. Eles dão vida a outros gêneros, são recriados, modificados, em todas as épocas.

Se o escritor-artesão serve-se do gênero como clichê externo, o grande artista, por sua vez, revela as virtualidades do sentido latentes no gênero. Shakespeare explorou e passou à sua obra os imensos tesouros de um sentido potencial que, em sua época, não podia ser descoberto nem compreendido em sua plenitude. O autor e seus contemporâneos veem, compreendem e julgam, acima de tudo, o que está mais perto de sua atualidade presente. O autor é um prisioneiro de sua época, de sua contemporaneidade. Os tempos que lhe sucedem o libertam dessa prisão e a ciência literária tem a vocação de contribuir para esta libertação. (BAKHTIN, 1997, p. 367)

Em outras palavras, o que Bakhtin ressalta, no caso da literatura, é que os grandes artistas se valem dos gêneros que já estão consolidados, mas lhes dão formas especiais, descobrindo novas formas de escrita para a sua época, conforme o contexto em que vivem, uma vez que todo enunciado é um acontecimento único, vivo em cada momento de fala ou de escrita.

Ao tratar do enunciado (unidade real da comunicação verbal), diz que em qualquer esfera da comunicação verbal ele é um ato individual e reflete a individualidade de quem fala ou escreve, mas também explica “que nem todos os gêneros são aptos para refletir a individualidade na língua dos enunciados. Os gêneros mais propícios são os literários – neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes” (BAKHTIN, 1997, p. 284). Na obra literária, o autor reflete o seu posicionamento individual diante da vida, a visão de mundo, do seu entorno, seja na poesia, como na narrativa, através de seus personagens.

O autor da obra — manifesta sua individualidade, sua visão do mundo, em cada um dos elementos estilísticos do desígnio que presidia à sua obra. Esse cunho de individualidade apostado à obra é justamente o que cria as fronteiras internas específicas que, no processo da comunicação verbal, a distinguem das outras obras com as quais se relaciona dentro de uma dada esfera cultural — as obras dos antecessores, nas quais o autor se apoia; as obras de igual tendência, as obras de tendência oposta, com as quais o autor luta. (BAKHTIN, 1997, p. 299)

Nesta concepção, nas obras literárias estão inscritos muitos diálogos, embora o autor crie um produto verbal único, ou seja, um enunciado. Esta obra (enunciado) é formada por enunciados heterogêneos, com enunciados formados por muitas visões de mundo que se coadunam,

contrapõem-se e, por conseguinte, no momento da leitura, entra nessa arena também o diálogo do leitor, pois “a obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e que para tanto, adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores”. Portanto, ao lermos um livro, estamos dialogando com essa leitura, com a voz do narrador, dos personagens, e a leitura não será neutra, ela precisa fazer sentido para nós. Como propõe Bakhtin:

[...] a obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes. (BAKHTIN, 1997, p. 299)

A leitura precisa provocar no leitor uma tomada de posição, espera-se que ele tenha uma atitude responsiva perante a obra, contudo, o sentido que cada leitor faz do texto depende do contexto cultural em que está inserido, como também do momento histórico vivido por esse leitor.

A literatura também tem relação com a totalidade cultural de uma época, todavia não se pode apenas analisar a literatura na época em que foi criada:

Contentar-se em compreender e explicar uma obra a partir das condições de sua época, a partir das condições que lhe proporcionou o período contíguo é condenar-se a jamais penetrar as suas profundezas de sentido. Encerrar uma obra na sua época também não permite compreender a vida futura que lhe é prometida nos séculos vindouros, e esta vida fica parecendo um paradoxo. As obras rompem as fronteiras de seu tempo, vivem nos séculos, ou seja, na grande temporalidade, e, assim, não é raro que essa vida (o que sempre sucede com uma grande obra) seja mais intensa e mais plena do que nos tempos de sua contemporaneidade. (BAKHTIN, 1997, p. 365)

A característica atemporal da obra literária tem caráter adaptativo e de atualização em qualquer época, ou seja, o leitor recebe e avalia a obra na concretização da leitura, como postula os teóricos da Estética de Recepção que “entendem o processo de concretização como interação do leitor com o texto, em que este atua como pauta e tudo o que não diz ou silencia cria vazios que forçam aquele a interferir criadoramente no texto, a dialogar com ele, de igual para igual, num ato de comunicação legítimo” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 82). Neste caso, há uma correlação entre as formulações de Bakhtin e da Estética da Recepção no que diz respeito ao diálogo com as obras

em qualquer tempo.

Reconhece-se que “a obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da leitura literária atuando no tempo” (CANDIDO, 2000, p. 68). Ela tem um significado porque permite reconhecermos um sistema de valores, uma visão de mundo de diferentes momentos da vida do homem. É fonte de conhecimento sobre o nosso passado, sobre a nossa cultura e culturas alheias, e é uma maneira de olharmos para o nosso presente e formularmos perguntas sobre nós mesmos e o mundo, porque ela trata do ser humano em todos os tempos e permanece sempre viva, rompendo fronteiras do tempo e do espaço.

A literatura constitui uma parte inalienável do conjunto cultural e não pode ser estudada fora do contexto total da cultura. É impossível separá-la do resto da cultura e vinculá-la diretamente (por cima da cultura) a fatores socioeconômicos e outros. Estes fatores influem na cultura em seu conjunto, e só através dela, e junto com ela, é que influem na literatura. A vida literária é parte integrante da vida cultural (BAKHTIN, 1997, p. 381).

Sob esta perspectiva, a literatura está ligada ao contexto sócio-histórico do homem, é parte da cultura e reflete a mesma.

Como consideramos, no início deste capítulo, a relevância da Estética da Recepção para as mudanças do ensino de literatura, ao privilegiar o leitor na construção dos sentidos do texto, dessa maneira contribuindo para as novas concepções de leitura no contexto escolar, trazemos, então, no tópico seguinte, os estudos da recepção literária de Jauss e de Iser.

2.2. O Leitor como Principal Protagonista: A Recepção do Texto pelo Leitor

Os estudos de Hans Robert Jauss e de Wolfgang Iser, na década de 1960, rompem com os métodos estruturalistas e trazem o debate sobre o ensino da literatura, até então (e, muitas vezes, até hoje) baseado no método historicista, pondo em cena o leitor como grande protagonista deste novo campo das ideias.

O estudo da Estética da Recepção, de Jauss, traz, em sua base, a hermenêutica de Gadamer, pensamento filosófico pós-moderno. A hermenêutica considera a linguagem como meio para a interpretação do mundo que nos cerca. Gadamer, ao falar da linguagem, afirma “o problema da

hermenêutica não é, pois, um problema do correto domínio da língua, mas o correto acordo sobre um assunto que ocorre no medium da linguagem” (GADAMER, 1997, p. 561). É pela interação do interlocutor com a linguagem, que se tem a compreensão da realidade. “O texto traz um tema à fala, mas quem o consegue é, em última análise, o desempenho do intérprete. Nisso, os dois tomam parte” (GADAMER, 1997, p. 565). Sem a interação do leitor não há sentido para o texto (...) o que significa que um parceiro da conversação hermenêutica, o texto, só pode chegar a falar através do outro, o intérprete (...). Todo compreender é interpretar, e todo interpretar se desenvolve no médium da linguagem que pretende deixar falar o objeto e é, ao mesmo tempo, a linguagem própria de seu intérprete (GADAMER, 1997, p. 565-567).

Sendo assim, na abordagem hermenêutica, que subjaz à teoria da Recepção, a questão da interpretação do texto está condicionada ao seu intérprete. O texto adquire sentido a partir dos conceitos prévios do leitor, que os aciona no ato da leitura “com a finalidade de que a intenção do texto seja realmente trazida à fala para nós” (GADAMER, 1997, p. 578). Tal pressuposto enfatiza o caráter atemporal da obra literária, que se atualiza no momento da leitura. Pensar historicamente quer dizer, na realidade, realizar a conversação que acontece aos conceitos do passado, quando neles procuramos pensar. Pensar historicamente implica sempre uma mediação entre aqueles conceitos e o próprio pensar (GADAMER, 1997, p. 578).

A concepção de historicidade da obra literária que se atualiza no momento da leitura é discutida por Jauss que se preocupa com a história da recepção do texto. “A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (JAUSS, 1994, p. 25).

Através desta união, o significado do texto não está somente na materialização do mesmo, tampouco centrado no autor, mas na recepção ativa do leitor que produz a sua interpretação.

Em sua conferência sobre a história da literatura, Jauss sugere que o foco deva recair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e a produção. Seu conceito de leitor baseia-se em duas categorias: a de horizonte de expectativas, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas. E a de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade (ZILBERMAN, 1989, p. 49).

Jauss, então, dividiu seu projeto de reformulação da literatura em sete teses. As quatro primeiras são premissas que sustentam a metodologia explicitada nas três últimas, conforme Zilberman (1989).

A primeira tese postula sobre a dimensão histórica da literatura que se atualiza durante o processo de recepção. A relação dialógica entre leitor e texto possibilita a sua atualização, ressaltando o seu caráter de permanência no tempo. Historicidade coincide com atualização. Porém, segundo Zilberman (1989), as leituras se diferem em cada época, a obra é mutável, os sentidos podem variar em cada época.

Na segunda, refere-se aos saberes prévios do leitor, para a atualização da obra. Jauss busca determinar seu virtual “saber prévio” (JAUSS, *apud* ZILBERMAN, 1989, p. 34), pois não se trata de um leitor real, uma vez que as obras vão sendo lidas em diferentes contextos e por diferentes leitores que reagem de maneira individual e conforme o contexto em que se inserem.

A terceira tese está relacionada ao horizonte de expectativas do leitor. “Sendo que a concretização dessa tarefa possibilita determinar o caráter artístico de uma obra, conforme o modo e o grau de sua aceitação sobre certo público” (ZILBERMAN, 1989, p. 35). Assim, Jauss quer resolver algumas críticas à história da literatura, acerca da questão da unilateralidade das obras, porque examinavam as relações da obra com a época, esquecendo-se de confrontá-la com o contexto histórico e social. Desse modo, o teórico postula que o valor da obra está na percepção estética que esta pode suscitar (ZILBERMAN, 1989, p. 35).

A quarta tese diz respeito ao diálogo do público com a obra. O que significa como o leitor de uma determinada época recebe, compreende e recupera a comunicação com o texto. Nessa proposição, Jauss dialoga com Gadamer.

O próprio horizonte do intérprete é, desse modo, determinante, mas ele também, não como um ponto de vista próprio que se mantém ou se impõe, mas antes, como uma opinião e possibilidade que se aciona e coloca em jogo e que ajuda a apropriar-se da verdade do que diz ao texto. (GADAMER, 1987, p. 566)

O que se ressalta é que não é a opinião do leitor que prevalece nem a do autor, mas a relação entre ambos que faz com que o texto faça sentido.

A quinta tese é a discussão sobre o caráter diacrônico da obra, a sucessão histórica de uma obra está relacionada aos efeitos que esta produziu em determinados públicos, em diferentes contextos históricos. “Uma obra não perde seu poder de ação ao transpor o período em que apareceu; muitas vezes, sua importância cresce ou diminui no tempo, determinando a revisão das épocas passadas em relação à percepção suscitada por ela no presente” (ZILBERMAN, 1989, p. 37). Significa que sua importância se estabelece na sua recepção, na sua atualização, ou seja, no seu

aspecto sincrônico, em que o caráter histórico da obra é atualizado pelo leitor. Esta é a postulação delimitada na sexta tese.

A última tese diz respeito ao caráter emancipatório da literatura.

A última tese procura examinar as relações da literatura com a sociedade. Evitando a posição marxista, que entende a primeira como reflexo da segunda, Jauss enfatiza a função que exerce, de cunho formador: a literatura pré-forma a compreensão de mundo do leitor, repercutindo então em seu comportamento social. (ZILBERMAN, 1989, p. 38)

Nesta concepção, a leitura estética é vista como via de acesso para a emancipação do homem, dado o seu poder transformador. Ela, neste caso, pode ajudá-lo nas suas representações do mundo e a compreender melhor a sociedade em que vive.

A Estética da Recepção, de Jauss, portanto, trouxe relevante contribuição para os estudos da leitura literária, ao ressaltar que os sentidos do texto se encontram na perspectiva do leitor, cuja interpretação se dá por meio da relação autor-texto-leitor, negando a ideia de que o texto é uma estrutura autossuficiente, capaz de dar conta de todos os sentidos apenas com base em seus aspectos internos, como propunham os estruturalistas.

Iser, outro importante teórico da Estética da Recepção também ressalta o papel do leitor como produtor de sentidos do texto. Os estudos de Iser, “A teoria do leitor implícito” criada em 1976, enfatiza o efeito do texto sobre o leitor particular. É na interação entre leitor e obra que se realiza o processo da leitura. Para Iser “o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica” (ISER, 1996, p. 123). Neste caso, cabe ao leitor preencher as lacunas deixadas no texto, atribuindo sentidos ao que está lendo, por meio das pistas oferecidas no próprio texto. Para haver leitura é preciso que haja a interação entre o texto e o leitor.

Enquanto Jauss se interessa pela dimensão histórica da recepção, Iser se volta para o efeito do texto sobre o leitor particular. O princípio de Iser é que o leitor é o pressuposto do texto. Portanto, trata-se de mostrar, por um lado, como uma obra se organiza e dirige a leitura, e, por outro, o modo como o indivíduo reage no plano cognitivo aos percursos impostos pelo texto (JOUVE, 2002, p. 14).

Neste caso, no processo de leitura, o sentido do texto pretendido pelo autor não pode ser totalmente descoberto pelo leitor, uma vez que não há como determinar como o leitor vai reagir perante a leitura da obra. Ao escrever a obra, o autor imagina um leitor, sendo considerado como

leitor implícito, uma estrutura textual que antecipa a presença do leitor real, pois todo texto literário pré-determina papéis aos leitores no momento da escritura. Ainda, conforme Iser (1996), o leitor ideal:

[...] representa uma impossibilidade estrutural da comunicação. Pois um leitor ideal deveria ter o mesmo código que o autor. Mas como o autor transcodifica normalmente os códigos dominantes nos seus textos, o leitor ideal deveria ter as mesmas intenções que se manifestam nesse processo. (ISER, 1996, p. 65)

Pretende-se que o leitor estabeleça de maneira completa o sentido do texto desejado pelo autor, no entanto, isso não é possível, dada a complexidade do texto literário e sua dimensão significativa.

O papel do leitor se define como estrutura do texto e como estrutura do ato. Quanto à estrutura do texto, é de supor que cada texto literário representa uma perspectiva do mundo criada por seu autor. O texto, enquanto tal, não apresenta uma mera cópia do mundo dado, mas constitui um mundo do material que lhe é dado. (ISER, 1996, p. 73)

Para que o leitor interprete o texto, há necessidade da análise das estruturas internas deste. Há que se conhecer os elementos que fazem com que um texto seja literário, como no caso das narrativas, que são compostas pelo narrador, personagens, enredo e espaço. Portanto, sua leitura não é totalmente livre, mas condicionada à perspectiva interna do texto que lhe oferece pistas para a sua interpretação.

Embora essa teoria considere a leitura, como resultado da interação entre leitor e texto, com base nos conhecimentos prévios desse leitor, na sua cultura, nem toda interpretação é válida, uma vez que sua leitura não é livre, ela já vem prevista pelo texto, ou seja, cabe ao leitor preencher suas lacunas.

Os estudos, apontados até aqui, trouxeram relevante contribuição para uma reavaliação do ensino da leitura literária, propiciando muitos debates entre os pesquisadores da área. Desta forma, conclui-se que seria importante trazer, de forma breve, alguns desses debates que tiveram um alcance nacional, contribuindo com as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras, a partir dos anos 1980.

2.3. As Mudanças de Concepções de Leitura Literária nos Anos 1980

Os anos 1980 iniciavam com muitos debates acerca das políticas educacionais vigentes no país. As pesquisas no campo da educação, principalmente na área de Letras e Pedagogia se acentuavam. Nesse debate, destacavam-se pesquisadores como Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva, Lajolo, Kleiman, entre outros. Em seus discursos, estava a avaliação de um ensino que se mostrava insatisfatório, pois a reforma da educação brasileira de 1970 não rendeu os frutos que se almejavam. Esses resultados “se mostravam não apenas insatisfatórios, mas, principalmente, alarmantes, já que o horizonte futuro prognosticava piores, e não melhoramento ou superação dos problemas” (ZILBERMAN, 2009, p. 10).

A partir de então, surgiram iniciativas como “a realização do 1º Congresso de Leitura (Cole), em Campinas, em 1978, do 1º Encontro de Professores Universitários de Literatura Infantil e Juvenil, no Rio de Janeiro, em 1980, e a Primeira Jornada Sul-Rio-Grandense de Literatura, em 1981, em Passo Fundo” (ZILBERMAN, 2009, p. 10). Esses eventos trouxeram à tona toda a problemática do ensino, principalmente a questão da leitura, sendo a principal pauta das discussões. Os frutos desses movimentos se tornaram duradouros, tanto que o Cole já está na sua 19ª edição e este ano o evento tem como tema Leituras sem margens.

Outra iniciativa importante dessa época, relacionada à difusão e o fortalecimento da literatura infantil e juvenil brasileira é a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), que desde 1974 “vem patrocinando ações como o Prêmio O Melhor para Criança e, mais recentemente, o Salão FNLIJ do livro para Crianças e Jovens, promoções comprometidas com a qualificação das obras dirigidas ao público infantil” (ZILBERMAN, 2009, p. 10). Esses livros também favorecem o trabalho do professor que o ajudam na sua prática pedagógica, pois trazem textos adequados aos alunos.

Entre os vários projetos de incentivo à leitura, desenvolvidos pela FNLIJ está o Programa Nacional de Incentivo à Leitura, o PROLER, cuja proposta foi apresentada, em 1991, pela FNLIJ à Fundação Biblioteca Nacional - FBN, MinC, e que teve início em 1992. De 1996 a 2002, a FNLIJ participou da Comissão Coordenadora do Programa que se desenvolve em todo o país.

Fruto desses encontros de debates, nasceu o livro *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, de Regina Zilberman, escrito em 1982, que “congregou alguns dos principais nomes dos pesquisadores que então militavam na área da Educação ou no campo das letras, para, de um lado, questionar concepções e processos em circulação na escola, dentro e fora da sala de aula, e, de outro, oferecer possibilidades de atuação melhores e mais eficazes por parte do professor que

desejasse escapar das armadilhas postas por uma educação tradicional ou almejasse extrair, de suas atividades didáticas, um resultado benéfico para seus usuários (ZILBERMAN, 2009, p. 11).

A leitura literária era o alvo das abordagens dos ensaios que constituíam o livro, cujo questionamento sobre a leitura obrigatória, nas escolas, era elemento pontual. Buscava-se a valorização da leitura das obras de ficção e de poesia numa perspectiva interacionista.

Ezequiel Theodoro da Silva em seu livro *Elementos de pedagogia da leitura*, de 1988, também traz em seu livro o questionamento das práticas (ou não práticas) da leitura em sala de aula. De uma leitura que se contenta com os textos do livro didático, com ações mecânicas de abrir em tal página, ler o texto, responder por escrito às questões propostas, fazer os exercícios gramaticais e escrever uma redação a partir do texto lido. Sob essa perspectiva, o professor ficava preso às leituras sugeridas no livro e não buscava outras obras que estivessem ligadas aos gostos de seus alunos, porque para isso ele, professor, antes de tudo precisava ser leitor.

Se levarmos em conta aquilo que a sociedade diz e sente a respeito do ensino público brasileiro e, mais especificamente, do desgosto e da aversão pela leitura, incorporados pelos alunos ao longo da trajetória escolar, veremos que é urgente uma revisão de nossas posturas e dos métodos que utilizamos para a orientação e formação de leitores. (SILVA, 1988, p. 32)

Nessa perspectiva, questionava-se a prática de leitura, uma vez que a escola não estava cumprindo com sua função de propiciar a formação leitora para a vida, sendo o texto literário visto como pretexto para o estudo das normas gramaticais e a leitura como um ato mecânico. Surgindo, então, um momento propício para a abertura de um novo discurso sobre a leitura como formação do gosto, como ato prazeroso, valorizando, assim, a relação entre leitor e texto.

Com base nesse questionamento, entra em cena a concepção de leitura como um ato de prazer e de fruição. Depois disso, preocupações acerca dos estudos da obra “O prazer do texto”, de Roland Barthes, lançada na França em 1973 e que estava chegando ao Brasil, nesse momento a maneira de analisar este assunto, mudou.

Assim, achamos importante trazer para esta discussão a leitura na perspectiva do prazer e da fruição, concepção de leitura que vai ganhar força nos anos 1980, nos debates e nas pesquisas na área da leitura.

2.4. O Prazer e a Fruição da Leitura Literária

A concepção de leitura como prazer e fruição nasce depois de se ter esgotado a falácia da necessidade do hábito de leitura na escola que traz um significado definido como algo repetitivo, como um ato mecânico. No início, era como se isso bastasse para que o aluno adquirisse o gosto pela leitura e conseqüentemente o levasse ao prazer de ler. As atividades, muitas vezes, voltadas para estratégias de ensino da língua ou para estudo da cronologia dos períodos literários, em detrimento de uma leitura que favorecesse a relação entre o leitor e a literatura, ou seja, uma leitura de fruição.

O prazer de ler é também uma descoberta. Será, contudo, muito difícil descobri-lo se não há condições explícitas para essa intimidade. Em meio à grave crise social em que nos debatemos há décadas, com uma população empobrecida, desperdiçada, descrente, sem perspectivas de futuro melhor, a educação tem se revelado inócua, e, no bojo dela, o papel da leitura começa agora a ter que se explicar. (YUNES, 2009, p. 57)

O prazer pela leitura literária não se alcança apenas pela leitura como um ato automatizado, repetitivo, mas por meio de uma prática de interação significativa entre leitor e texto, com a presença do professor como mediador dessa prática, favorecendo a intimidade do aluno com a linguagem, compartilhando suas experiências de leitura e fortalecendo o encontro do aluno com a diversidade de obras, convidando-o à imaginação.

Barthes, em *O prazer do texto*, apresenta-nos dois aspectos da leitura, o prazer e a fruição. Segundo o autor, um texto lido com prazer, significa que foi escrito com prazer, mas isso não significa que escrever com prazer vai assegurar ao escritor o prazer no seu leitor. No entanto, é importante que ele o procure “sem saber onde ele está. Um espaço de fruição fica então criado” (BARTHES, 1973, p. 9). O prazer e a fruição, dessa forma, nascem no espaço criado pelo autor na busca de seu leitor. Eles residem nessa impossibilidade de o escritor prever que sentidos o leitor dará ao seu texto, por ser este cheio de vazios, espaços que devem se preenchidos pelo leitor (ISER, 1996). Sendo, então,

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até provoque certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1973, p. 21-22)

O prazer, nesse sentido, é o encontro do leitor com uma leitura que está ligada à sua cultura, como a outras culturas, de outros momentos históricos, a outros universos culturais, mas é forma de apreensão que não desestabiliza o leitor, é uma leitura que o contenta, que o conforta. Há uma ligação harmônica entre o texto e o leitor. Já o texto de fruição desestabiliza o leitor, desconforta-o, mexe com suas crenças, com sua cultura e que o provoca. O texto de fruição é aquele que deixa espaços para que o leitor o preencha. Sendo, “o prazer dizível, a fruição não o é” (BARTHES, 1973, p. 32).

Os termos prazer e fruição, por vezes, se confundem, pois um mesmo texto pode causar tanto prazer como fruição, sendo um a extensão do outro.

Prazer do texto, texto de prazer: estas expressões são ambíguas porque não há palavra francesa para cobrir ao mesmo tempo o prazer (o contentamento) e a fruição (o desvanecimento). O “prazer” é, portanto, aqui (e sem poder prevenir), ora extensivo à fruição, ora a ela oposto. (BARTHES, 1973, p. 28)

Essa ambiguidade está presente durante a leitura, pois o texto pode provocar tanto o conforto, a saciedade, elementos do prazer, como também a euforia, a agitação, o abalo, a perda, próprios da fruição. “O prazer não é uma pequena fruição? A fruição não é um prazer extremo? O prazer é apenas uma fruição enfraquecida, aceita - e desviada através de um escalonamento de conciliações?” (BARTHES, 1973, p. 29-30).

Essas interrogações põem o prazer e a fruição como elementos que se completam ou se excluem, dependendo do texto e da recepção do leitor.

Texto quer dizer tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acrescentamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. (BARTHES, 1973, p. 82-83)

A partir desses pressupostos, Barthes critica a leitura do texto com base na concepção estruturalista de leitura, sendo o texto visto como um produto fechado, em que seu sentido se encontra na sua organização interna. Ele também ressalta que o papel do leitor na construção dos sentidos do texto, ocorre por meio de seu entrelaçamento com o mesmo, da sua entrega à leitura e,

com isso, tem o prazer e a fruição.

Dentre as teorias literárias, a Estética da Recepção é a que mais se aproxima da abordagem de Barthes sobre a relação texto e leitor, ao considerar o leitor na sua história com a leitura, concebendo-o como o produtor de sentidos do texto, no momento da recepção da obra.

2.5. A Educação do Campo em Debate

No início dos anos 80, a temática da Educação do Campo ganha notoriedade, a partir da mobilização popular. A reivindicação era por uma educação que estivesse ligada às particularidades da área rural.

No processo de resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses. (BRASIL, 2007, p. 11)

O objetivo era uma educação que tivesse como modelo pedagógico o pertencimento cultural dos sujeitos do campo. Dessa maneira, os movimentos sociais teriam grande participação, principalmente porque o ambiente político favorecia as mobilizações. A sociedade civil se organiza e vários grupos distintos passam a atuar juntos, como sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras (BRASIL, 2007, p. 12).

Assim, em 1988, a Constituição destacou a educação como um direito de todos e, com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, há o reconhecimento da diversidade do campo, uma vez que vários artigos estabelecem orientações para atender a essa realidade, adaptando as suas peculiaridades (PARANÁ, 2006, p. 18). Contudo, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo - DCEC (2006), a realidade das escolas rurais continuava precária.

Essa realidade começa a se modificar mais efetivamente a partir de 1990, quando os espaços públicos de debates ganham visibilidade. “Esses espaços públicos marcaram a construção

do paradigma da educação do campo, em oposição às frágeis políticas para a educação rural predominantes no país” (PARANÁ, 2006, p. 19).

A partir do novo momento, a Educação do Campo começa a ganhar visibilidade e, em eventos que aconteceram na década de 90, um desafio foi lançado: pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto. Conforme Caldart (2002), os povos do campo precisam de políticas educacionais que lhes garantam o direito a uma educação no e do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p.18). Nesse caso, a concepção de educação para tal contexto deve estar vinculada a um projeto que tenha, como ponto de partida, o meio no qual esses povos vivem, sua cultura, seu modo de conviver e de pensar. A educação carecia de entendimento a partir de suas necessidades reais, ou seja, ligada ao trabalho. Visto, nessa perspectiva, como princípio educativo da educação do campo, uma vez que é expressão das necessidades humanas.

As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência [...] Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajuda as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida: a sua cultura, seus valores, suas posições políticas. (CALDART, 2000, p. 55-56)

Desta maneira, podemos reconhecer que a perspectiva ideológica pensada para a educação do campo está sustentada tanto no Materialismo Histórico Dialético, ou seja, numa proposta educacional que parta das relações do homem com seu meio, com seu trabalho; como também, na perspectiva educacional de Paulo Freire, referência pedagógica das lutas pela educação dos movimentos sociais, na medida em que propõe uma educação essencialmente dialógica, uma educação voltada para a promoção da conscientização social e política de homens e mulheres, uma educação de base realista.

Assim, no capítulo seguinte, trazemos um estudo mais detalhado sobre o histórico e aspectos conceituais da Educação do Campo, sua concepção de ensino e concepção de currículo, ressaltando o ensino da literatura. Também, faremos uma análise das Diretrizes da Educação Básica e das Diretrizes de Língua Portuguesa, em seus aspectos históricos, conceituais, concepções de ensino e de currículo.

3. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE LITERATURA

Neste capítulo, com base nos estudos do interacionismo de Bakhtin, na Recepção literária e na leitura de prazer e de fruição, tratados até aqui, cujas ideias apontam para a importância do leitor no ato da leitura, a partir de sua interação com o texto, leva-nos ao questionamento em relação à prática da leitura na escola, principalmente na Educação do Campo que é o nosso corpus de análise.

Através desta perspectiva, é preciso considerar os sujeitos que fazem parte desse espaço, cuja identidade comporta categorias sociais como posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou ainda sitiantes – dependendo da região do Brasil em que estejam – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas (PARANÁ, 2006, p. 24-25) e refletir sobre a leitura literária como direito, de que fala Candido (1995).

A literatura é considerada por ele como necessidade básica. Podemos destacar a literatura como um bem cultural, uma vez que é patrimônio de uma sociedade “a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1995, p. 242). E a leitura literária, como forma de cultura, é essencial para que se apropriem de novos discursos ou de histórias nas quais se identifiquem e reflitam sobre si mesmos e sobre o mundo.

Sob essa perspectiva, a questão suscitada é: que concepção de leitura literária tem a escola desse contexto? Para isso faremos, na sequência, uma abordagem histórica desse modelo de Educação.

3.1. Contexto Histórico e Aspectos Conceituais da Educação do Campo

A Educação do Campo é fruto de constantes lutas sociais dos sujeitos do campo, da mobilização da luta pela terra e conseqüentemente pela educação do campo, dos movimentos dos Sem-terra.

O documento, Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, é uma proposta curricular para as escolas do campo, cujo espaço é ação de uma política pública que vem se concretizando no Estado do Paraná e demais Estados brasileiros. Esse documento curricular traz nas primeiras páginas de seu texto, na apresentação descrita pelo coordenador da Educação do Campo de 2006,

que é “uma política pública pensada, mediante a ação conjunta de governo e sociedade civil organizada e pelos sujeitos do campo” (PARANÁ, 2006, p. 9).

E um dos desafios do século XXI, segundo o texto, é o de superar as contradições sociais causadas pela fome, miséria, a exclusão e a exploração, e que, para que essas condições sejam enfrentadas e superadas, exigem projetos políticos nacionais e internacionais.

Portanto, a Educação do Campo nasce a partir da luta de uma coletividade que vai ganhando espaço nos debates políticos e instâncias governamentais. Debates que foram sendo efetivados em encontros, conferências e eventos importantes para se pensar a criação desse modo de educação. Um desses eventos relevantes de discussão foi a realização do Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), de 1997, organizado pelo Movimento dos trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), apoiados pela Universidade de Brasília, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), dentre outras entidades. Esse encontro foi importante, pois um desafio foi lançado: “pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto, em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente, e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho” (PARANÁ, 2006, p. 19).

No ano seguinte, em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre o MST, a UnB, Unicef, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A Conferência Nacional, “Por uma Educação Básica do Campo”, teve como principal objetivo ajudar a recolocar o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do país (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 22).

Essa conferência foi um espaço de discussão, elaboração de propostas visando à criação de uma nova concepção de educação para os povos do campo.

Nesse sentido, a conferência trouxe à tona as reflexões sobre a concepção de Educação, de Educação Básica, o conceito “do campo”. Conforme Arroyo (2004), o termo campo é utilizado para contrapor ao usual, até então meio rural. Do campo, faz referência a todos os sujeitos que vivem e que trabalham no campo, com suas lutas sociais e cultura. Com isso não basta ter escola no campo, é preciso construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Diante de toda a problemática do contexto do homem do campo, apontada na Conferência, ficaram sintetizadas as concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo. Entre eles, “a escola pode ser parte importante de estratégias de desenvolvimento rural, mas para isto precisa

desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento a partir de questões relevantes para intervenção social nesta realidade” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 52-53). Percebe-se que essa concepção de educação é voltada para a transformação da prática social.

Esses dois eventos, principalmente a conferência, trouxeram importante contribuição no sentido de pontuar os aspectos frágeis de uma política para a educação rural predominante no país e estabelecer novas concepções de uma educação que realmente atendesse às demandas do povo do campo. Com isso, em 2002, foram criadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002).

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. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 202-203)

Fica evidente que a concepção de Educação do Campo que se buscava era a de valorizar a identidade desses povos e seus saberes vinculados à sua prática cotidiana.

No Estado do Paraná, também foi a partir de 1990 que começaram as iniciativas para a mudança educacional para o meio campesino, como a alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária, mediante a ação do MST que, por meio de práticas, materiais didáticos e seminários promoveu um avanço no debate sobre a Educação do Campo. Também no mesmo período, ocorreram várias outras experiências educativas que contribuíram para uma formação educacional efetiva para os povos do campo paranaense, até que, em 2000, criou-se a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, concomitante à realização da II Conferência Paranaense: Por uma Educação Básica do Campo (PARANÁ, 2006, p. 21).

Entre as pautas de reivindicações, atendidas pela Articulação Paranaense, em 2002, foi a criação na SEED da Coordenação da Educação do Campo que teve a participação ativa de movimentos sociais, dentre eles o MST e de outros grupos sociais. A partir daí iniciou-se o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, que é publicada em 2006, após vários embates para sua construção e esses embates aconteceram pela divergência entre a SEED e os movimentos sociais.

Havia uma divergência entre a linha mais freireana, defendida dentro dos grupos vinculados

à Articulação Paranaense e a linha Histórico-Crítica, que tinha mais força nos Departamentos da SEED. No documento, podemos perceber elementos tanto de uma tendência quanto de outra (...) (JURASCK, 2010, p. 209).

Dessa maneira, o documento traz, em seus pressupostos teóricos, a tendência freireana da pedagogia como prática libertadora e a concepção histórico-cultural, de Vygotsky, baseada no Materialismo Histórico Dialético, esta com maior destaque.

Paulo Freire se destacou ao propor um método diferenciado para a Educação Popular, cujas práticas pedagógicas deveriam estar ligadas ao universo do aluno, a partir de temas geradores. Uma educação que propiciasse ao indivíduo uma melhor compreensão do mundo, desenvolvendo o seu senso crítico e a sua conscientização social e política.

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p. 36)

Nessa perspectiva, Freire propôs uma educação de caráter humanizador, valorizando o sujeito do campo como sujeito da história, por meio da pedagogia, segundo Altemeyer Jr. (2008), da práxis que deve libertar o homem oprimido da sua situação de opressão. Nesse sentido, conforme o mesmo autor, “essa libertação exige previamente um processo de conscientização em relação à condição de ser oprimido, processo que é feito de visão e de ação, de tomada de consciência ingênua, passando-se para um nível de consciência crítica, consciência articulada com a práxis, que será então transformadora” (p. 13). Desse modo, a educação deve partir da valorização do educando, ao problematizar a sua realidade, as circunstâncias em que vivem, por meio do diálogo, sendo ele sujeito de seu aprendizado. Assim, “a cultura assume um significado de força libertadora, de pedagogia comprometida com a transformação social” (ALTEMEYER JR., 2008, p. 13).

Conforme Paiva (2003), o método Paulo Freire para a educação de adultos, sistematizado em 1962, não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente em que a teoria estava vinculada à prática, e embasado em ideias pedagógicas e filosóficas amplas.

Nacionalismo e cristianismo estavam presentes em seus discursos.

Para Paulo Freire a sociedade tradicional brasileira “fechada”, se havia rachado e entrava em Trânsito, ou seja, chegara o momento de sua passagem para uma sociedade “aberta” e democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se

nele criticamente, querendo participar e decidir, abandonando a condição de “objeto” e passando a ser “sujeito” da história. (PAIVA, 2001, p. 279-280)

Assim, era preciso haver uma desacomodação na educação popular brasileira, a massificação deveria ser substituída pela liberdade, uma educação que propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder (PAIVA, 2003).

O fato é que as ideias de Paulo Freire, suas experiências educativas foram fundamentais para se pensar a educação como transformação, ou seja, a educação deve ser um processo contínuo de analisar os acertos e rever os erros.

3.1.1. Vygotsky e a linguagem

Vygotsky nasceu na Rússia e influenciado pelo contexto revolucionário de seu tempo. Suas ideias estão fundamentadas no Marxismo Histórico Dialético, entendendo o homem como sujeito social e histórico. Interessado na constituição das funções psicológicas humanas, a linguagem, para o autor, tem um lugar determinante, “sendo o mais importante esquema de mediação do comportamento humano” (FREITAS, 2000, p. 99).

No capítulo “As raízes genéticas do pensamento e da linguagem”, da obra *Pensamento e linguagem*, Vygotsky (2001) elucida que é por meio da linguagem que a criança entra em contato com o conhecimento humano e vai elaborando conceitos sobre o mundo que a cerca.

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança (...) o crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, ou seja, da linguagem” (...) o pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso. Desde que, admitamos o caráter histórico do pensamento verbal, teremos que o considerar sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. (VYGOTSKY, 2001, p. 128-129)

Nesse sentido, ao interagir com o meio que a cerca, com todos os signos que a rodeiam e mediada pelo outro, a criança vai desenvolvendo o seu intelecto, vai construindo significados e, à medida que ela vai crescendo e interagindo com outros signos, os significados vão se transformando também, uma vez que o autor considera que o pensamento verbal é determinado pelo processo histórico-cultural. Desse modo, ressalta a importância do outro no desenvolvimento do indivíduo,

sendo o pensamento, considerado por ele, como um fenômeno histórico, constituído pela significação da palavra.

Em *Pensamento e palavra*, último capítulo de *Pensamento e linguagem*, Vygotsky atribui ao significado da palavra a unidade de análise para se compreender a relação entre pensamento e linguagem, ressaltando a ligação estreita entre a significação da palavra e a construção da consciência e a constituição do sujeito.

O significado de uma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem, que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da palavra e um seu componente indispensável. (VYGOTSKY, 2001, p. 277)

Nesse sentido, podemos entender que a palavra desprovida de significado é apenas som, sem representação, sendo que seu significado, conforme Vygotsky, é um fenômeno do pensar, elemento essencial da palavra e ao mesmo tempo um ato do pensamento. Assim, quando pronunciamos uma determinada palavra, seu significado possibilita a comunicação como também o modo como organizamos o mundo real.

O significado das palavras só é um fenômeno do pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. (VYGOTSKY, 2001, p. 277)

Nesse sentido, o significado que atribuímos às palavras está vinculado ao nosso pensamento, àquilo que concebemos como significado próprio daquela palavra e exprimimos por meio da fala, mas os significados que damos às palavras dependem da apreensão que temos do meio em que vivemos, das nossas relações com o mundo físico e social. Desse modo, o significado pode estar sempre em transformação. “Os significados das palavras passam a ser formações dinâmicas (..), transformam-se à medida que as crianças se desenvolvem e alteram-se também com as várias formas como o pensamento funciona” (VYGOTSKY, 2001, p. 287).

Ademais, “as palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência” (VYGOTSKY, 2001, p. 288). Na medida em que nos apropriamos da linguagem, mais desenvolvemos nosso pensamento e mais relações estabelecemos com o mundo, uma vez que “a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das

palavras” (VYGOTSKY, 2001, p. 351-352). Assim, há uma relação mútua entre ambos. A palavra sem pensamento é vazia, morta; e o pensamento sem ela também não existe. São os significados que estabelecem a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real.

Também em *Pensamento e palavra*, o autor problematiza a questão do *sentido*, ao falar das peculiaridades semânticas do discurso interior. Assim, distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o sentido, valendo-se das definições do psicólogo francês Paulhan. O primeiro “mais não é do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa... o significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido”; relacionado, portanto, ao significado da palavra compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. Já o segundo refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, “é um todo complexo, fluido, dinâmico, que tem várias zonas... uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também” (VYGOTSKY, 2001, p. 336). Podemos dizer, nesse caso, que o sentido atribuído a uma palavra está relacionado às vivências afetivas, como também à cultura do indivíduo.

Dessa maneira, pontuamos que as reflexões trazidas por Vygotsky acerca do pensamento e linguagem enfatiza o caráter histórico e social na constituição da subjetividade do ser humano. É na interação com o outro, por meio da mediação simbólica que o homem se forma e se transforma. E, pensamos ser a literatura uma dessas formas de mediação mais valiosas.

A perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky influenciou a educação dos anos 80. A partir dos estudos de Vygotsky, Saviani elaborou a Pedagogia Histórico-Crítica, corrente que se consolidou nos anos 1980, de vertente progressista e que embasa, tanto as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, quanto as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. “A prática social, põe-se, portanto, como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2007, p. 420, *apud* PARANÁ, 2008, p. 45).

Saviani afirma que “a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza ajustando-a segundo suas necessidades” (SAVIANI, 2008, p. 94). Deste modo, o homem, ao mesmo tempo, que age sobre seu meio, é transformado por ele. Saviani (2008, p. 9) explicita a Pedagogia Histórico-Crítica em três tarefas. A primeira é “a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. A segunda tarefa é “a conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares” e a terceira é o “provimento e dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber

objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação”. De acordo com esta ideia, os conteúdos escolares têm grande importância para o processo de transformação social do indivíduo, ou seja, ao viabilizar o acesso aos saberes historicamente produzidos, nos quais os alunos reconheçam as condições de sua produção, o seu contexto, eles podem elaborar diálogos entre seu conhecimento cotidiano e o científico, com vistas à sua transformação.

O objetivo é a educação como formação integral do sujeito, baseada na prática social, para que o aluno relacione esses saberes historicamente produzidos com a sua vida, com vistas a acrescentar novas determinações ao seu conhecimento popular, espontâneo.

Ao falar do papel da Escola Básica, Saviani afirma que esta “é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, mas reitera:

Saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (SAVIANI, p. 14)

Esse saber sistematizado, Saviani (2008, p. 18) é chamado de clássico. “Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo (...) Victor Hugo é um clássico da literatura universal. Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira, etc.”. São esses os saberes que a escola deve se preocupar em transmitir. “Este é o fim a atingir”. E, para que esses conhecimentos sejam transmitidos e assimilados pelos alunos, há necessidade de um currículo que viabilize as condições necessárias para isso. “Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer uma escola desempenhando a função que lhe é própria”.

Desse modo, para ao autor, não basta a existência do saber sistematizado, é preciso haver condições para que esse saber chegue até o educando. Entra em cena, então, o saber escolar que é o saber dosado, sequenciado, de modo que a criança “passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2008, p.18). Por isso, a importância de um currículo que estabeleça as condições necessárias para essa apreensão. A escola tem, portanto, a função de mediadora do saber espontâneo ao saber sistematizado, bem como da cultura popular à erudita. É um movimento dialético, ou seja, a ação escolar acrescenta novas formas de saber, sem que se excluam as que o educando já tem.

Em conclusão: a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permito-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, p. 22)

A compreensão da educação deve ser analisada como um trabalho não material e que significa tornar o aluno um produtor do conhecimento. Por meio deste conhecimento adquirido, o aluno tem sua formação humana integral e o produto desse trabalho, que é o seu aprendizado, não se separa de seu produtor, como em outras formas de trabalho.

Por isso, a especificidade da educação é o de assegurar a transmissão e assimilação dos saberes sistematizados, produzidos historicamente para que o educando relacione-os com sua prática social.

Esses pressupostos da teoria Histórico-Crítica, apresentados até aqui, serão importantes para se compreender a concepção de ensino proposta pelas Diretrizes da Educação do Campo, abordada na sequência.

3.2. A Concepção de Ensino nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo

Partindo do pressuposto de que a escola do campo é um espaço construído no campo, mas também do campo, as Diretrizes, então, concebem o ensino para esse meio, partindo da realidade dos alunos que ali vivem, cujas identidades devem ser levadas em conta quando da elaboração do currículo escolar.

A cultura, os saberes da experiência, a dinâmica do cotidiano dos povos do campo raramente são tomados como referência para o trabalho pedagógico, bem como para organizar o sistema de ensino, a formação de professores e a elaboração de materiais didáticos. (PARANÁ, 2006, p. 28)

Assim, conforme o documento, a escola descaracteriza a identidade desses povos, partindo do princípio de que o espaço urbano serve de modelo ideal para o desenvolvimento humano, fazendo com se distanciem de seu universo cultural.

O documento se posiciona também, como características de ensino que se pretende

construir: concepção de mundo, valorizar o saber do homem do campo, como ser histórico; concepção de escola: espaço do saber científico, mas numa articulação com a realidade do homem do campo; concepção de conteúdos e metodologias: esses conteúdos têm de ser significativos para os alunos, com metodologias dialógicas; concepção de avaliação: um diagnóstico do processo pedagógico, que faça emergir os aspectos que precisam ser modificados (PARANÁ, 2006, p. 29-30).

Fica evidente que, nesse modelo de currículo, os conteúdos escolares selecionados precisam estar articulados com a realidade do aluno, com seus saberes populares.

(...) As DCEC incorporam as perspectivas dos movimentos sociais ligados ao campo, o que lhes imprime aspectos distintos do PDEPT, por outro lado, e apesar dos objetivos antagônicos em relação a este, não apresentam o trabalho com os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos com a mesma ênfase dada às questões do cotidiano e da cultura, o que pode levar a uma conduta pedagógica imediatista e pragmática. (HIDALGO; MELLO, 2012, p. 5)

Contudo, conforme os autores, esta perspectiva pode direcionar a escola a uma preocupação com a abordagem dos conteúdos de forma utilitarista para atender a uma necessidade cotidiana, com o mundo do trabalho, dando menos ênfase ao conhecimento filosófico, à arte, aos conteúdos formais. Ao mesmo tempo, como propõe Hidalgo; Mello (2012), há uma ênfase nas DCEC em ressaltar o papel das ações dos sujeitos sobre as estruturas, da ação transformadora do homem sobre o meio social, como fundamentam Marx e Gramsci. O documento traz Schlesener, estudiosa de Gramsci que define cultura:

[...] como saber que se produz na relação com a ação, o pensar que cria e transforma [...] os homens são capazes de renovar, de mudar o mundo, conhecendo a história e a sua própria capacidade de reviver “do seu esforço atual numa força do amanhã”. (SCHLESENER, *apud* PARANÁ, 2006, p. 26)

O desafio proposto pela Educação do Campo, dessa maneira, é considerar no espaço escolar os aspectos da cultura dos educandos, seus saberes práticos e fortalecer a apropriação de novos conhecimentos. Segundo Hidalgo; Mello:

[...] as DCEC propõem que a escola do campo promova a aquisição dos conhecimentos científicos historicamente constituídos e a produção de conhecimentos, considerando a relação entre ciência e vida cotidiana. Lança como desafio ao professor a definição dos conhecimentos a partir de referenciais locais e históricos a serem trabalhados nos diferentes momentos pedagógicos por meio de práticas dialógicas. (2012, p. 6)

A partir dessas considerações, evidenciamos que o ensino na Educação do Campo deve estar articulado com uma proposta pedagógica que permeie os conhecimentos acerca da realidade dos alunos com os conhecimentos científicos, abordando-os de maneira dialógica.

3.2.1. Encaminhamentos metodológicos do documento

Para direcionar a abordagem dos conteúdos em sala de aula, o documento traz um encaminhamento metodológico para o trabalho docente a partir de eixos temáticos, que são entendidos como problemáticas centrais a serem abordadas nos conteúdos escolares. Esses eixos se dividem em: Trabalho: divisão social e territorial; Cultura e identidade; Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável; Organização política, movimentos sociais e cidadania.

Para este trabalho, vamos considerar o eixo: cultura e identidade, sendo cultura caracterizada no documento como:

[...] toda produção humana que se constrói a partir das relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Não pode ser resumida apenas a manifestações artísticas, devendo ser compreendida como os modos de vida, que são os costumes, as relações de trabalho, religiosas, familiares, de diversão, festas, etc. (PARANÁ, 2006, p. 37)

Assim, reafirma-se a linha Histórico-Crítica, que embasa o documento, ao valorizar as práticas culturais dos sujeitos do campo, no contexto escolar, sendo que as práticas pedagógicas devem pontuar elementos dessa cultura, seu modo de vida, seus costumes, sua relação de trabalho. Uma pedagogia que “vê a educação como mediação da prática social” (PARANÁ, 2008, p. 45). Valorizando dessa maneira a identidade desses povos e seu reconhecimento como sujeitos históricos.

Entretanto, conforme Hidalgo; Mello (2012):

[...] o texto vincula o encaminhamento pedagógico estritamente à transformação social: “Isso possibilita criar uma identidade sociocultural que leva o aluno a compreender o mundo e transformá-lo”. A prática política evidentemente é louvável, porém, a restrição do eixo cultura e identidade a ela subordina o trabalho com a arte a uma postura engajada, o que significa uma redução das potencialidades do trabalho pedagógico na área. (p. 7)

Conforme as considerações desses autores, o eixo *Cultura e Identidade* abrange os conteúdos ligados à área da linguagem, à arte, e sob a perspectiva metodológica apontada no documento, de conteúdos escolares com vistas à transformação social. A abordagem da arte nesse contexto escolar pode ficar restrita a uma postura reducionista, engajada, de cunho utilitário, e a arte não se reduz a suprir necessidades imediatas, materiais. “A utilidade da obra artística depende de sua capacidade de satisfazer não uma necessidade material determinada, mas a necessidade geral que o homem sente de humanizar tudo quanto toca, de afirmar sua essência e de se reconhecer no mundo objetivo criado por ele” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1978, p. 71). Sendo assim, a função da arte é a de humanizar o homem, é uma forma de liberdade e de elevação espiritual.

Quanto à abordagem da literatura, considerando os pressupostos destas diretrizes, é pensar em obras literárias cujas temáticas estejam relacionadas ao contexto dos educandos.

Pensar em um ensino que parta da realidade dos educandos para a compreensão de contradições e a transformação da realidade é algo possível, viável. Mas é preciso distinguir entre a arte positivamente popular, e aquela regionalista, no sentido populista do termo, pois a arte verdadeiramente popular é aquela que expressa “a vontade e as aspirações de um povo ou de uma nação numa fase histórica de sua existência”, como mostrou Sánchez Vázquez (1978, p. 303). Segundo o autor, a arte popular sempre foi tendenciosa, assim como toda a arte; o fundamental, portanto, é ter consciência dessa tendenciosidade, e a consciência da impossibilidade de fugir dela, o que em si denota a consciência política na recepção da obra de arte. (HIDALGO; MELLO, 2012, p. 8)

Tais considerações permitem analisar o ensino da literatura no contexto do campo de maneira que atendam aos pressupostos das DCEC, com temas mais próximos do contexto do aluno do campo, que dialoguem com eles. Contudo, ressaltamos que é preciso considerar a dimensão estética da obra literária que vai além de uma simples vinculação à realidade particular, dado o seu caráter universal, humano. Nesse sentido, a leitura literária na escola pode ser realizada de forma ampla, com obras que valorizem a cultura regional, local, mas também e, sobretudo, obras que sejam de cunho universal.

Em “Escola e Cultura”, Forquin (1993) esclarece que “a escola não pode ignorar os aspectos “contextuais” da cultura (o fato de que o ensino dirige-se a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para pôr ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável e, por isso mesmo, de menos “cultural”, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana” (p. 143).

No que concerne à escola do campo, cujo contexto é diferenciado, mas que não exclui esses povos da sociedade global, pensar um ensino que limite o acesso desses estudantes à produção literária universal, parece-nos contraditório. Como postula Hidalgo; Mello,

O acesso à obra de arte é um direito de todo cidadão, inclusive aquela produzida por autores de camadas sociais distintas do povo excluído (pensemos no caso de Dostoiévski, Balzac, Shakespeare, Saramago, Drummond, Borges...). Esses exemplos são significativos para pensar que os fatores que influem na cultura e na identidade do povo do campo não se restringem àqueles vivenciados nos “ambientes familiar, comunitário e de trabalho”, tal como apontado, como ponto de partida, nas DCEC (PARANÁ, 2006, p. 38), mas envolvem também outros, provindos de setores da sociedade mais distantes, seja no âmbito econômico, social, cultural, geográfico ou histórico. (2012, p. 8)

Esse público, por meio da arte literária, pode vivenciar experiências humanas universais. Por exemplo, Candido (1995), ao falar do direito à literatura, cita a leitura da Lira de Tomás A. Gonzaga Marília de Dirceu e comenta sobre a simplicidade dos versos, mas que remete a atos ou devaneios dos namorados de todos os tempos (...) “deste modo a todos humaniza, isto é, permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, que assegura a generalidade e a permanência” (CANDIDO, 1995, p. 247-248). Ademais, a literatura é objeto construído historicamente, tem caráter universal, portanto, diz respeito a todo ser humano.

Por isso, pensar num ensino de literatura na escola do campo é pensar em dar acesso à literatura de caráter universal. O “objetivo da educação literária, em primeiro lugar, é o de contribuir para a formação da pessoa” (COLOMER, 2007, p. 31). E esse objetivo só é alcançado mediante a apropriação das obras pelos alunos.

Com o objetivo de trazer as aproximações e distanciamentos entre os documentos curriculares da Educação Básica, o nosso enfoque será no estudo das Diretrizes Curriculares Da Educação Básica.

3.3. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica e o Ensino de Língua Portuguesa

Em 2008, foi editada a versão atual das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná que só foi publicada em 2009, fruto de um longo processo de construção que se iniciou em 2003, por meio de discussão e reflexão sobre o currículo vigente nas escolas públicas paranaenses. O documento atual apresenta um currículo para cada disciplina, com o objetivo de nortear as

práticas pedagógicas dos professores da rede pública estadual, na concepção de ensino na prática social.

Nas páginas iniciais dessas Diretrizes, há dois textos que apresentam o caminho percorrido pelos agentes da educação no processo de elaboração do referido documento. Um dos textos é uma carta da secretária da educação daquela época (Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde) e uma carta do Departamento da Educação Básica, assinada por Mary Lane Hutner – chefe do referido Departamento.

Na primeira carta, a secretária da educação descreve que a construção das Diretrizes Curriculares “primou pela discussão coletiva, ocorrida, efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede.” Também argumenta que “dentre os aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna” (PARANÁ, 2008, p. 5). Percebe-se, com essas palavras, uma preocupação política, ao fazer uma crítica à escola, observando que a educação foi sempre elitista, e que a intenção neste momento é recuperar o espaço escolar, fazendo-o democrático, de acesso a todos.

No segundo texto, a chefe do Departamento da Educação Básica (DEB) apresenta o texto ao professor e traz o percurso histórico das Diretrizes, argumentando que “esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola” (PARANÁ, 2008, p. 6). Ressalta que essa discussão ocorreu em vários encontros, simpósios e semanas de estudo, durante os anos de 2004, 2005 e 2006. E que também ao longo dos anos de 2007 e 2008 aconteceu o evento chamado DEB itinerante que ofereceu para todos os professores da rede, além da formação continuada, a oportunidade de, em grupos, e organizados por disciplina, discutirem tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implantação em sala de aula. Essas discussões, mais tarde, passaram por leituras críticas de especialistas, vinculados a diferentes universidades brasileiras para os necessários ajustes finais.

Conforme o que preconiza o documento, os professores tiveram uma participação ativa nas discussões e estudo das correntes filosóficas que embasaram as Diretrizes, principalmente no DEB itinerante, mas na prática não foi bem assim. As reflexões foram superficiais, as leituras foram restritas e não houve uma discussão sistematizada das teorias que norteiam o documento. No DEB, a abordagem se restringiu ao trabalho com os gêneros do discurso de Bakhtin, mas não num estudo teórico e sim como abordá-los na prática de sala de aula, sendo que o trabalho se realizou por meio

de oficinas, durante o curso.

Com relação à literatura, a abordagem também foi superficial, a Estética da Recepção também não foi estudada de forma relevante. De modo que, coube aos professores a tarefa de acatar as novas concepções e o que se percebia à época (e se percebe ainda) é que muitos professores não têm clareza em relação às teorias que embasam as Diretrizes.

Os textos, então, que compõem as Diretrizes trazem, num primeiro momento, uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, a concepção de currículo proposta pelas Diretrizes, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação. No segundo momento, o texto traz a dimensão histórica de cada disciplina, além dos fundamentos teórico-metodológicos, conteúdo estruturante, encaminhamentos metodológicos e avaliação. E ainda, um anexo contendo uma relação de conteúdos básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

3.3.1. O Currículo nas Diretrizes da Educação Básica

O documento traz como proposta norteadora de currículo, pautada na concepção de “currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar” (PARANÁ, 2008, p. 19). Ao mesmo tempo, afirma-se a sua referência a outro documento curricular, denominado Currículo Básico, proposta curricular dos anos 90.

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela época. (PARANÁ, 2008, p. 19)

Nesse sentido, adotando a perspectiva de um formato disciplinar organizado de forma que o conhecimento científico historicamente produzido seja selecionado para compor o saber escolar, a adoção das teorias críticas está vinculada ao Materialismo histórico-dialético, pensamento filosófico preconizado por Marx que embasa, tanto a Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky, chamada, por Saviani de Pedagogia Histórico-Crítica, corrente que se consolidou nos anos 1980, de vertente

progressista e o Interacionismo de Bakhtin, cujos pressupostos norteiam as Diretrizes de Língua Portuguesa. As duas concepções concebem a linguagem numa perspectiva histórica, dialética e humana.

Além do que, o Materialismo Histórico também pode ser percebido na fundamentação teórica do documento quando se faz alusão às ideias de Marx, ao se referir ao ensino de Arte “para Marx, o capitalismo e a propriedade privada determinam a alienação dos sentidos e do pensamento, reduzindo-os à dimensão do ter. Portanto, a emancipação humana plena passa, necessariamente pelo resgate dos sentidos e do pensamento” (PARANÁ, 2008, p. 23).

Assim, o que o documento afirma é que a escola precisa ser o espaço que favoreça a emancipação humana, lugar em que o aluno possa não só se apropriar do conhecimento, mas também construir, humanizar-se, entretanto, o que o documento salienta é que essa característica que a disciplina de Arte oferece de “contribuir significativamente para a humanização dos sentidos, ou seja, para a superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos humanos foram submetidos” (PARANÁ, 2008, p. 23), não é restrita a ela, mas aos outros campos do conhecimento. “Essas dimensões do conhecimento constituem parte fundamental dos conteúdos nas disciplinas do currículo da Educação Básica” (PARANÁ, 2008, p. 23).

A relação do documento à Pedagogia Histórico-Crítica deve-se ao fato de que essas diretrizes sugerem que esses saberes possam ser utilizados para produzir intervenções práticas na sociedade, com o objetivo de provocar mudanças ou transformações sociais, pois a “pedagogia histórico-crítica vê a educação como mediadora das práticas sociais” (PARANÁ, 2008, p. 45).

Desse modo, há uma aproximação entre estas Diretrizes e as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, ao trazer como pressupostos teóricos a referência à Pedagogia Histórico-Crítica.

No documento, então, “(...) propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo” (PARANÁ, 2008, p. 20).

Todavia, na visão de alguns autores, como Hidalgo, Mello e Sapelli (2010), as Diretrizes da Educação Básica de 2008 “não representam o resgate do CB, nem a adoção pura do Materialismo histórico-dialético, apesar de apresentar alguns de seus fundamentos. Os autores afirmam ainda que “há uma combinação de teorias que têm elementos que são, inclusive, antagônicos aos fundamentos da proposta de 1990” (HIDALGO, MELLO; SAPELLI; 2010, p. 42). Conforme esses autores, em algumas diretrizes, verifica-se, como é o caso das Diretrizes de Língua Portuguesa, quando se refere

ao ensino de Literatura, a adoção da Estética da Recepção, de Jauss, teoria da literatura, vinculada à hermenêutica de Gadamer. A hermenêutica considera a linguagem como meio para a interpretação do mundo que nos cerca.

Na abordagem hermenêutica, a concepção da historicidade do homem está vinculada à linguagem, à interpretação que este dá aos signos, e vai depender dos horizontes de expectativas que ele tem em cada época, independentemente da realidade concreta, da objetividade, da verdade.

A leitura, nessa perspectiva, está ligada à história do leitor como leitor real, inserido em seu tempo, e em suas vivências.

É o leitor, por meio de sua história de leitura, que dá sentido ao texto, valorizando assim o caráter estético da obra e o efeito produzido no leitor, em qualquer época, contrapondo com o caráter sociológico que o Marxismo atribui à obra estética, vinculando-a à realidade social em que é criada e por se preocupar apenas com as obras e seus autores, desconsiderando o papel do leitor na recepção literária em épocas distintas.

A escola marxista não trata o leitor – quando dele se ocupa – diferentemente do modo com que ela trata o autor: busca-lhe a posição social ou procura reconhecê-lo na estratificação de uma dada sociedade. A escola formalista precisa dele apenas como o sujeito da percepção, como alguém que, seguindo as indicações do texto, tem a seu cargo distinguir a forma ou desvendar o procedimento. [...] Ambos os métodos, o formalista e o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa. (JAUSS, 1994, p. 23)

A crítica, também, à teoria literária formalista relaciona-se ao fato de essa teoria conceber obra literária como um todo autônomo e autossuficiente, considerando a imanência do texto suficiente para o seu entendimento, ignorando também a história do leitor na recepção da obra.

A estética marxista considera a arte como atividade humana, e está vinculada a seu tempo e ao homem criador, ser social. Portanto, pode-se afirmar que ela está vinculada às suas concepções políticas e ideológicas em consonância com a atualidade. Embora o próprio Marx assinale o caráter autônomo da arte. “Foi o primeiro a nos alertar contra um sociologismo estético, isto é, contra a tentativa de valorizar a arte em função da ideologia que nela plasma e de explicá-la por meio de uma mera redução às condições sociais que a engendram” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1978, p. 104). Sob este olhar, “a arte é uma esfera autônoma (claro que, como veremos adiante, relativamente autônoma)”, pois escapa ao seu condicionamento social. Claro que numa visão materialista, a arte

não se desliga de seu contexto histórico-social, mas acentua o valor do homem como ser sensível, humano e criador.

No que toca a uma criação artística, a autonomia é a maior pela simples razão de que toda a complexa trama de elos intermediários tem de passar, por sua vez, pela experiência singular, concreta, vital, do artista como individualidade criadora, ainda que esta deva ser concebida não abstratamente, mas como própria do indivíduo enquanto ser social. (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1978, p. 107)

Na concepção marxista, a arte, portanto, é necessidade do homem real, é expressão de suas experiências históricas, mas também é ruptura. “dizer que a arte tem de inventar constantemente novos meios de expressão, significa que toda arte é, por essência, inovação e que toda grande arte se mede pelo seu poder de ruptura com uma tradição” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1978, p. 107-108). Isso significa que a arte é revolucionária, mas não negação total de tudo que foi produzido historicamente, mas sim dialética, ao reassumir tudo aquilo que o ser humano produziu artisticamente, enriquecendo, contribuindo com novas formas de arte.

Embora o documento traga embasamentos teóricos que se contrapõem em alguns aspectos, é importante ressaltar que as práticas pedagógicas se fazem a partir de problematizações da realidade do contexto escolar. Assim, as teorias trazem importante contribuição para que o professor elabore questionamentos, pondere e assim construa a sua prática.

3.4. As Diretrizes de Língua Portuguesa

O texto inicia trazendo um breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a partir de alguns recortes espaço-temporais, desde o período colonial até nossos dias, com o intuito de refletirmos sobre essa disciplina e as mudanças que ocorreram em diversos contextos sociais e políticos.

Ao resgatar a história da disciplina de Língua Portuguesa, as diretrizes trazem uma discussão política ao apontar o percurso das políticas educacionais da escola pública, desde o período jesuítico, passando pela reforma pombalina e pela educação tecnicista, na época da ditadura militar.

Até o final do século XIX, a educação foi marcada por um ensino que favorecia as classes dominantes, privilegiando a Gramática, Retórica e Poética, priorizando uma educação clássica,

embasada nos fundamentos europeus, sendo que as classes populares eram negligenciadas. A disciplina de Língua Portuguesa só passou a fazer parte do currículo escolar brasileiro nas últimas décadas do século XIX, mas ainda privilegiando as disciplinas clássicas, sobretudo o latim. E mais, ainda no final do século XIX, com o advento da industrialização, fortaleceu-se o caráter utilitário da educação, desvalorizando as Humanidades. O documento aponta que “o ensino de Língua Portuguesa manteve a sua característica elitista até meados do século XX”.

A partir da década de 1960, houve a expansão do ensino primário público, e em consequência desse número de alunos advindos das classes populares, falantes de uma variante do português, diferente do modelo tradicional, cultivado pela escola, houve a necessidade de novas propostas pedagógicas para dar conta dessa nova realidade escolar. Nesse contexto, a concepção de educação era de cunho tecnicista, com um ensino baseado em exercícios de memorização, repetição, “uma formação acrítica e passiva” (PARANÁ, 2008, p. 43).

Com a Lei n.5692/71, essa concepção de ensino se aprofundaria, com o objetivo de qualificar para o trabalho, pautado na pedagogia tecnicista, sendo que na disciplina de Língua Portuguesa, essa concepção vê a linguagem como meio de comunicação, a língua é vista como código, concebendo o ensino num viés mais pragmático e utilitário, sem levar em conta o aprimoramento das capacidades linguísticas do falante. Ainda neste mesma linha de raciocínio, a disciplina de Português, no primeiro grau, denominou-se Comunicação e Expressão (nas quatro primeiras séries), tendo como base os estudos de Saussure (o estruturalismo) e Comunicação em Língua Portuguesa (nas quatro últimas séries), um ensino baseado em estudos posteriores a Saussure, em especial ao de Jakobson, na sua teoria da comunicação, segundo a qual:

[...] a linguagem, concebida como instrumento de comunicação, é vista como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras; o ato de comunicação consiste na transmissão de uma mensagem de um emissor a um receptor, os quais não são determinantes das unidades e regras que constituem a língua, assim como não interfere nesse processo a situação de uso; desse modo, a língua consiste em um código virtual, isolada de sua utilização. (MELLO; ASSIS, 2010, p. 123-124)

Visto dessa maneira, o ensino não considerava o aluno como sujeito participativo no processo de ensino-aprendizagem, não valorizando a língua em situação de uso. Ainda em 1970, outras teorias sobre a linguagem passaram a ser debatidas, como a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Semântica e a Linguística Textual, possibilitando discussões a respeito das aulas de gramática no ensino, embora os livros didáticos continuassem reforçando a concepção tradicional

de linguagem, com exercícios estruturais, técnicas de redação e treinamento de habilidades de leitura. Com relação à literatura, o ensino pautava-se em abordagens estruturalistas e historiográficas do texto literário.

Zilberman (2009) relata que a mudança na legislação brasileira, na década de 1970, que procurava atender às novas demandas sociais, devido ao crescimento da população urbana e à inserção dos grupos de baixa renda no mercado de trabalho assalariado, aumentando assim o número de estabelecimentos educativos e ampliando a escolarização obrigatória, produziu efeitos (..) no âmbito do conhecimento da literatura, que (...) passou a aceitar autores vivos, obras atuais e materiais não necessariamente literários ou linguísticos. Produtos dos meios de comunicação de massa passaram a fazer parte do material de ensino na disciplina de Comunicação e Expressão, na época.

Para a autora,

O novo panorama escolar, vigente até os dias de hoje, caracteriza-se pela ruptura com a história do ensino da literatura, porque se dirige a uma clientela para a qual a tradição representa pouco, já que aquela provém de grupos aos quais não pertence e com os quais não se identifica. A nova clientela precisa ser apresentada à literatura, que lhe aparece de modo diversificado e não modulado, tipificado ou categorizado; ao mesmo tempo, porém, fica privada da tradição, à qual continua sem ter acesso, alargando a clivagem entre os segmentos que chegam à escola e a história dessa instituição. (ZILBERMAN, 2009, p. 15-16)

Desse modo, a literatura consagrada que fazia parte do ambiente escolar até então, fornecendo aos alunos modelos de escrita e de conduta, mesmo sem o intuito de formar leitores, mas que acabava por fazê-lo, vai sendo substituída por outros textos com uma linguagem mais acessível, para a nova clientela que chegava à escola, a qual sem ter tido antes a oportunidade de acesso à literatura, continuava clivada desse patrimônio, e continua ainda hoje.

Com a chegada dos anos 1980, o ensino começa a tomar novos rumos, o campo da pesquisa na área do ensino se intensifica, “houve um aumento de cursos de pós-graduação para a formação de uma elite de professores e pesquisadores, possibilitando um pensamento crítico em relação à educação” (PARANÁ, 2008, p. 45). Assim, as discussões sobre o currículo escolar ganham força, sendo que o debate recai sobre uma educação para a transformação social, política e econômica da sociedade brasileira.

A partir de então, fortaleceram-se as pesquisas, em torno da Pedagogia Histórico-Crítica, como também o momento propiciou outras pesquisas, consolidando nos anos 1980, uma pedagogia de vertente progressista.

A disciplina de Língua Portuguesa, então, começa a ser vista de modo diferente, e tem início uma nova prática pedagógica, vinculada nos estudos da concepção interacionista da linguagem, de Bakhtin que começa a ocupar espaço no contexto escolar, por meio de pesquisadores brasileiros que divulgam sua obra. E essas produções teóricas, conforme constam nas Diretrizes (2008), influenciaram a reestruturação do Ensino de 2º Grau, de 1988, e do Currículo Básico, de 1990, que já denunciavam o ensino da língua, cristalizado em viciosas e repetitivas práticas, centradas no repasse de conteúdos gramaticais.

Embasados na concepção interacionista da linguagem, foram também elaborados os PCNs, no final da década de 1990 e os PCNEM, Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. Embora tenham sofrido algumas críticas em relação ao trabalho com o texto, cuja proposta, segundo alguns autores, como Brait (*apud* PARANÁ, 2008) se afastava do dialogismo bakhtiniano, por levar a uma reflexão acerca dos usos da linguagem oral e escrita, impedindo um trabalho mais aberto e histórico com os textos e seus leitores. Pode-se dizer, contudo, que o documento avançou bastante, tornando-se sólido enquanto parâmetro que dá suporte às ações, principalmente dos professores de Língua Portuguesa.

Desta maneira, as Diretrizes Curriculares, de 2008, ao considerar o percurso histórico da disciplina de Língua portuguesa na Educação Básica brasileira, confrontam “esse percurso com a situação de analfabetismo funcional, de dificuldade de leitura compreensiva e produção de textos apresentada pelos alunos – segundo os resultados de avaliações em larga escala e, mesmo, de pesquisas acadêmicas” e, “(...) requerem (...) novos posicionamentos em relação às práticas de ensino; seja pela discussão crítica dessas práticas, seja pelo envolvimento direto dos professores na construção de alternativas” (PARANÁ, 2008, p. 47).

Com esse pressuposto, as DCELP apresentam ao professor uma proposta de ensino da língua com enfatizando o trabalho centrado nas práticas da linguagem, na linguagem como interação social. “É tarefa da escola, possibilitar que seus alunos participem das diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação” (PARANÁ, 2008, p. 48.). Desconsiderando esse papel, “o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada.” (ibidem).

Sendo assim, as Diretrizes propõem referente à abordagem com a linguagem, a fundamentação teórica centrada nos estudos de Bakhtin e, para o trabalho com a literatura, na Estética da Recepção, de Jauss e Iser.

3.4.1. O ensino de literatura proposto nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa e a realidade da escola

Os pressupostos teóricos que norteiam o enfoque para o ensino de literatura na escola, sugeridos nas Diretrizes, partem da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, de Iser, já enfatizadas no capítulo 2, desta dissertação.

Essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética (PARANÁ, 2008, p. 58).

Propõe-se, então, no documento que a abordagem de literatura seja centrada na leitura da obra literária, que o texto seja o centro do trabalho com a literatura.

Percebe-se, assim, no documento, uma relevante contribuição para o ensino da literatura na escola, ao considerar a Estética da Recepção como aporte teórico, uma vez que está ligado a uma postura pós-moderna, em que se valoriza o papel do leitor na recepção da leitura.

A partir dessa perspectiva, como encaminhamento metodológico, o documento apresenta o Método Recepcional, elaborado pelas professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar. Dessa maneira, a abordagem com o texto vai servir, a partir dos interesses do sujeito leitor, como forma de motivá-lo à leitura, sem deixar, é claro, de propiciar outras leituras de caráter mais universal, durante a sua formação leitora.

Esse método faz parte do livro *Literatura: a formação do leitor; alternativas metodológicas*, sendo resultado de um trabalho de pesquisas das condições e problemas do ensino de literatura no Rio Grande do Sul, iniciado em 1983, pelo Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-CPL/PUCRS (as autoras, 1988, p. 5), época em que estavam se desenvolvendo amplos debates e pesquisas sobre o ensino em todo o país, principalmente acerca da leitura literária, como já foram apontados, no 2º capítulo desta dissertação.

Assim, o livro é resultado de um longo percurso de pesquisa, com a preocupação de refletir sobre a função social da leitura e o papel da escola na formação do leitor, também levanta questões sobre as expectativas dos alunos acerca da relação literatura-escola, com sugestão de critérios para a seleção de textos no, então, 1º e 2º graus. Também as autoras discutem a questão metodológica do ensino da literatura, centrada em práticas pedagogias que priorizem a relação entre o leitor e a obra,

entre outras discussões relevantes.

Conferindo à escola a função de formar o leitor, destruiu-se a noção de texto como representação simbólica de todas as produções humanas, restando o livro como mediação para qualquer conhecimento. Passou-se a destacar, assim, o livro por ser este uma produção de classe dominante, a ela pertencente e à qual aspiram as classes dominadas. Essa situação de valorização de um objeto específico configura a cisão entre a cultura que o possui e todas as demais, dando à primeira, poder sobre as outras. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 11)

Confere-se, então, ao livro o poder sobre as demais formas de cultura, não acessível a todas as classes sociais, sendo objeto da classe dominante, de modo que a cultura letrada está ligada a ele, “o fato é que as classes dominantes dão ênfase ao livro como veículo do saber que lhes convém” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 12).

Assim, é essencial dar acesso às classes menos favorecidas à cultura letrada. Segundo as autoras, numa sociedade desigual, os problemas de leitura se diversificam, conforme as características de classe, e as soluções seriam a oferta de textos variados para dar conta desse pluralismo cultural, sendo o livro o veículo primordial para o diálogo entre o homem, o mundo e a si mesmo.

A respeito da literatura, Bordini e Aguiar (1988) elucidam que de todos os livros, os que melhor favorecem a descoberta de sentidos de modo mais abrangente são os literários. “A literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 13).

Desta maneira, a leitura literária comporta em seu interior muitas representações do mundo, como aspectos históricos, políticos, sociais, filosóficos abordados conforme o modo como o homem pensa e sente o fato e que o identifica com os outros homens. Essa é a riqueza polissêmica da literatura que permite leituras diversas. “A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com bases nas vivências pessoais do sujeito” (BORDINI & AGUIAR, 1988, p.15). Assim, o leitor dialoga com o texto, segundo suas vivências e vai desvendando um mundo à parte o qual se diferencia da sua realidade.

Tais dimensões que a literatura oferece permitem que a escola pense que “a formação do leitor de literatura não pode ser idêntica à do leitor genérico ou pragmático. A leitura em si implica o reconhecimento de um sentido, operado pelo deciframento dos signos que foram codificados por outrem para veiculá-lo” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 15).

Por isso, a formação do leitor implica em necessidade de um trabalho de planejamento pelo professor, partindo da escolha do corpus literário à concretização da leitura.

O Método, proposto pelas autoras, é dividido em cinco etapas. Cada etapa contribui para a significação que o leitor faz do texto e dele mesmo. “A literatura não se esgota no texto, completa-se no ato da leitura e o pressupõe, perfigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 86). É a fruição da leitura, quando esta se torna significativa para o leitor.

A primeira etapa do método está ligada à determinação do horizonte de expectativas “o leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se, (...) é a sua vida, com tudo que o povoa (...)” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 87). Por isso, o professor precisa estar atento à realidade sociocultural do aluno, à sua vivência para poder analisar os interesses e o nível de leitura do aluno/leitor.

A segunda, diz respeito ao atendimento desse horizonte de expectativas:

Proporcionar à classe experiências com os textos literários que satisfaçam as suas necessidades em dois sentidos. Primeiro, quanto ao objetivo, uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula serão aqueles que correspondem ao esperado. Segundo, quanto às estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 88)

Deste modo, é necessário haver a seleção das obras pelo professor, que deve buscar textos com temas atraentes, que chamem a atenção dos alunos. Temas do universo deles. Uma vez feito isso, depois o professor pode ir trazendo outras obras com temas variados.

A terceira, diz-se da ruptura do horizonte de expectativas. Aqui entra o questionamento a respeito da obra.

Introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos sejam em termos de literatura ou de vivência cultural. Essa introdução deve dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de textos que se assemelhem aos anteriores em um aspecto apenas: o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem. (BORDINI; GUIAR, 1988, p. 89)

Nesta etapa, é o momento de o leitor expandir seu universo de leitura, por meio da introdução de outros gêneros, ampliando as exigências aos alunos, suscitando neles maiores reflexões.

Após a ruptura, o leitor é levado a um questionamento do horizonte de expectativas, ou seja, o aluno procura respostas a seus questionamentos, é a relação dialógica suscitada pelo texto.

Decorrência da comparação entre as duas anteriores. Sobre o material literário já trabalhado, a classe exerce sua análise, decidindo quais textos, através de seu tema e construção, exigiram um nível mais alto de reflexão e, diante da descoberta de seus sentidos possíveis, trouxeram um grau maior de satisfação. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 90)

O professor deve orientar o aluno a fazer uma autoavaliação a partir dos textos lidos. Pode promover um debate sobre o comportamento de cada um em relação aos textos, os desafios enfrentados, os processos de superação dos obstáculos do texto, em relação aos aspectos linguísticos, enfim, essa análise os ajudará para o amadurecimento para as próximas leituras.

A quinta e última análise, trata-se da ampliação do horizonte de expectativas. “Conscientes de suas novas possibilidades de manejo da literatura, partem para a busca de novos textos, que atendam a suas expectativas ampliadas em termos de temas e composição mais complexos” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 91) As leituras realizadas pelos alunos possibilitam reflexões e interações dialógicas com o texto, isso possibilita ao estudante ampliar seus conhecimentos e melhorar sua capacidade leitora.

Conforme a DCE, essa proposta:

Tem como objetivos: efetuar leituras compreensivas e críticas; ser preceptivo a novos textos e a leitura de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. Alcançar esses objetivos é essencial para o sucesso das atividades. (PARANÁ, 2008, p. 74)

Esse método pode ser uma das vias para o professor trabalhar com o texto literário em sala de aula, mas a sua realização efetiva, muitas vezes, se torna utópica, por haver muitos fatores que dificultam a sua prática, principalmente a questão do tempo, pois com uma grade curricular de duas ou três horas-aula semanais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, e com um currículo que precisa abranger a diversidade de gêneros textuais e desenvolver no aluno a competência comunicativa e a produção textual, torna-se quase impossível levar o aluno à ruptura do seu horizonte de expectativas, como também à expansão de suas leituras.

Contudo, o professor pode, a partir de sua realidade escolar, escolher a melhor forma de trazer a leitura literária para sala de aula, o que não pode é se eximir dessa tarefa, imprescindível para o

crescimento social e humano do aluno. Precisamos nos perguntar: que escola temos para ensinar literatura?, como Zilberman (2009): “Em que escola ensinar literatura?”, para podermos definir que caminhos traçar para que a literatura retome o seu lugar no espaço escolar.

Ao iniciarmos este capítulo, falamos da relevância de abordarmos as concepções norteadoras das duas diretrizes, a do campo e a da escola básica, sem excluir a escola do campo da educação básica, uma vez que ela também faz parte da educação básica, o que a diferencia é o fato de estar relacionada ao contexto específico. Dizíamos que essa abordagem era para trazer as aproximações e distanciamentos, com relação aos aportes teóricos e quanto ao método de ensino de literatura.

Sendo assim, o que se percebe nas duas diretrizes é a concepção de ensino pautado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como pressuposto um ensino voltado às práticas sociais, com vistas à transformação social do educando. Nesse sentido, a escola tem a função de mediar o saber espontâneo do aluno e o saber sistematizado, o da cultura popular e da erudita, é um movimento dialético, ou seja, a ação escolar acrescenta novas formas de saber, sem que se excluam as que o educando já tem.

Questionamos, contudo, a questão do ensino de literatura na escola do campo, cuja concepção traz em seu bojo um ensino que valorize o cotidiano, a realidade social desse jovem, sua identidade, cujos conteúdos escolares devem ser abordados com vistas à transformação social. Visto desse modo, a abordagem da arte fica restrita a uma postura reducionista, engajada, de cunho utilitário, e a arte não se reduz a suprir necessidades imediatas, materiais.

Contudo, conforme Zilberman (2009), “hoje, a situação é outra, já que a escola parece prescindir da literatura, de modo que, para recuperar o *status* anterior ou superá-lo, é preciso encontrar algum significado para a presença da literatura da escola; ou então outra escola que aceitasse a literatura condizente com o formato que adotou no decorrer do tempo”. E para responder à primeira questão, ela propõe:

Na escola de hoje, o ensino da literatura sobreviverá somente se assumir sentido pragmático e profissional. Ao dirigir-se ao aluno originário dos grupos menos favorecidos da sociedade, deve deixar claro que lhe cabe absorver o conhecimento das camadas dominantes para disputar seus lugares em condições de igualdade. A literatura apresenta-se como um desses saberes práticos que o habilitam ao ingresso qualificado nas melhores universidades, nos melhores empregos, nos melhores segmentos da sociedade. Com isso, abre mão da aura que lhe legou a tradição; porém, recupera a posição que já deteve, dirigindo-se agora às classes populares, não aos núcleos ligados ao poder. (ZILBERMAN, 2009, p.19)

Desse modo, estaríamos, segundo ela, possibilitando ao aluno que advém das classes menos favorecidas o acesso à literatura como meio para o seu crescimento social e cultural.

Questionamos essa posição da autora, uma vez que, como já ressaltamos, a literatura sendo arte não se coloca a serviço de um objetivo material. Desse modo, a concepção de literatura que o aluno pode construir, não é a de algo que lhe permite alcançar um objetivo específico, prático, mas a de que ela pode contribuir para o seu crescimento cultural e humano. Nesse sentido, sua função, como a de toda arte, é a de proporcionar prazer estético, elevação e crescimento humano; ao contrário da leitura como um ato mecânico, como a de um texto utilitário, que lemos com fins mais pragmáticos.

Pontuamos, assim, que esse valor utilitário que a autora propõe para a literatura pode ser percebido como uma consequência, pois se a literatura faz parte da vida do estudante, se há de fato uma valorização da escola em propiciar ao estudante o acesso à obra literária, mas numa perspectiva da leitura humanística, ele pode ter acesso às melhores universidades, aos melhores empregos, sem que a literatura, contudo, adquira um sentido pragmático, profissional, embora, contribua para isso.

As diretrizes da escola básica inovam ao trazer como aporte teórico a Estética da Recepção, uma perspectiva pós-moderna de ensino em que se valoriza a história do leitor, a sua recepção do texto literário. No entanto, na escola que se configura hoje, torna-se muito difícil articular a leitura literária com propostas que tenham a participação ativa do aluno-leitor ou que façam emergir a subjetividade desse leitor, com a ênfase que dá a todas as outras práticas pedagógicas na sala de aula, com um planejamento que prioriza os conteúdos pragmáticos, com a preocupação de preparar o aluno para ler a diversidade de textos de caráter utilitário, e com a cobrança das avaliações externas. Contudo, pensamos que a escola não pode deixar a literatura de lado em detrimento de textos de caráter utilitário, assim estaria negando ao aluno o acesso a uma das mais importantes formas de linguagem já produzidas pelo homem, considerando a sua dimensão estética e seu caráter universal e humano.

Como forma de acrescentar dados a nossa perspectiva, trazemos as considerações do trabalho de Rodella (2008), realizado com professores de Língua Portuguesa do ensino médio da rede estadual de São Paulo, uma vez que sua pesquisa está relacionada às práticas de leitura literária na escola pública. Analisamos as questões ligadas ao ensino de literatura, às práticas de ensino e aos problemas enfrentados em sala de aula.

A pesquisadora relata que, dos 16 professores analisados, 10 deles avaliam negativamente o ensino de literatura hoje, e pontuam que o que contribui para isso é o desinteresse dos alunos,

alegam que os alunos não sabem ler nem entender o texto e não querem saber. Os professores, então, fazem uso de xérox, resumos, filmes, na tentativa de ao menos o aluno ter contato com o texto literário. Também, os professores apontam que a ênfase excessiva ao uso da gramática atrapalha o ensino da literatura. Outro fator que contribui para a falta de leitura é o fato de o ensino se pautar na história da literatura.

Por outro lado, dois professores dos seis que avaliam positivamente o ensino chamam a atenção para o caráter dinâmico dos recursos audiovisuais, como filmes, músicas, arte, que podem ser abordados de maneira interdisciplinar com a literatura, a história e a arte, fator que motiva o aluno a ler.

Com relação à prática dos docentes, 10 dos 16 afirmam trabalhar de alguma maneira com a história da literatura, com a solicitação de trabalho que prescinde da leitura efetiva do livro, pontuando aspectos em torno da obra, como dados históricos, período literário, características do autor. Aparece também a preocupação com as obras selecionadas pelos exames vestibulares e consideram como positivos essa leitura.

Rodella conclui que “o estudo do cânone organizado por períodos e escolas literárias parece estruturar uma prática repetida nas escolas brasileiras até hoje pelos docentes, que aprenderam a pensar e a classificar a literatura dessa maneira” (RODELLA, 2008, p. 88). No entanto, como afirma a pesquisadora, dentro dessa prática engessada, há indícios de mudança por parte de alguns professores, ao procurarem objetivos, finalidades para o ensino de literatura que buscam construir um sentido para esse conteúdo, por meio de aproximações entre a literatura e a vida cotidiana dos seus alunos. Para isso, buscam a contextualização da obra com o presente, fazendo a comparação das obras com outros gêneros, filmes recentes, peças de teatro, trabalhando de uma maneira interdisciplinar. Também, a pesquisadora aponta que somente dois professores se referem ao desenvolvimento do hábito da leitura como um objetivo ao ser alcançado em sala de aula, por meio de estímulos, tentativas de envolvimento do aluno com obra, ao lerem para os alunos na sala de aula, iniciarem um capítulo da história e deixá-los curiosos.

Ao relatar sobre os problemas enfrentados na sala de aula, o que aparece como principal é o desinteresse dos alunos, falta de hábito de leitura, a que a pesquisadora atribui, como uma das causas, uma formação escolar de má qualidade, como também aspectos ligados à falta de interesse, de disponibilidade e de valor atribuído à literatura. Também, os professores apontam a família como responsável, que não estimula a leitura, não dá exemplo. Outro fator apontado como causador do desinteresse pela literatura é a onipresença dos veículos de cultura de massa na vida dos estudantes.

Podemos perceber que esses dados apontam para uma problemática ampla que envolve o

ensino de literatura, relacionada tanto à formação do professor, da qual deriva a sua prática, pois parece não haver entre o próprio grupo de educadores uma concepção comum quanto ao seu objeto de ensino. Também contribui, para o desinteresse pela leitura, a falta de envolvimento da família na aprendizagem do filho, também não formada para ser leitora e carente de capital cultural; assim como as mídias representam um fator desestimulante à leitura literária, por ser mais atrativa ao aluno.

Desse modo, concordamos com Zilberman, que a leitura literária continua sendo prescindida da escola, que é preciso resgatar seu lugar, embora acreditamos, como apontado na pesquisa de Rodella, que ainda existem muitos educadores que estão tentando encontrar um lugar para ela nas salas de aula.

Como forma de aprofundarmos a discussão acerca das concepções de ensino, a nossa abordagem, no próximo tópico, será sobre um estudo acerca da relação entre cultura e currículo, sendo este fundamental para se pensar em mudança de perspectiva com o trabalho com a literatura na escola.

3.5. Cultura e Currículo Escolar

Ao se pensar em currículo escolar, pensa-se em que aspectos culturais se devem priorizar, uma vez que este objeto de ensino é o centro norteador das práticas pedagógicas da escola. A cultura, conforme Forquin (1993) é “conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última; a educação não é nada fora da cultura e sem ela”. Há uma relação de reciprocidade entre escola e cultura, ou seja, a escola é o espaço em que a cultura evidencia-se e deva ser privilegiada, “dir-se-á que é pela educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua (...)” (FORQUIN, 1993, p. 14).

Portanto, é inegável que o papel da escola é a mediação do conhecimento, da cultura produzida pela sociedade historicamente e, sendo “a literatura uma parte inalienável da cultura”, como elucida Bakhtin (1997), esta não poderá ser relegada a papel secundário dentro das salas de aula. Seu valor como objeto da cultura deve-se ao fato de que a cada época seus significados se renovam. Seu conteúdo, por sua vez, também não se limita ao momento de sua criação, ele é atemporal, e esse é um dos grandes diferenciais como produto cultural. “No processo de sua vida póstuma, a obra se enriquece de novos significados, de um novo sentido; a obra parece superar a si mesma, superar o que era na época de sua criação” (BAKHTIN, 1997, p. 366). No entanto, como escreve Forquin, a escola precisa selecionar dentro da própria cultura, que conteúdos da cultura

devem ser ensinados e didaticamente constrói a sua cultura escolar.

A ênfase posta sobre a função de conservação e de transmissão culturais da educação não deveria impedir-nos de prestar atenção ao ato de que toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Esta dupla exigência de seleção da cultura e de reelaboração didática faz com que não se possa pegar-se à afirmação geral e abstrata de uma unidade da educação e da cultura: é necessário matizar e especificar, isto é, construir uma verdadeira problemática das relações entre escola e cultura (FORQUIN, 1993, p. 14).

A escola, portanto, tem grande responsabilidade quanto à escolha desses conteúdos da cultura a serem transmitidos aos alunos, especialmente num contexto de diversidade cultural que, segundo Forquin (1993), é o “multiculturalismo”, as disparidades etnoculturais. Há dois tipos de multiculturalismo, o de “compartimentação” e o “interculturalismo”. O primeiro carrega em si a ideia de “etnocentrismo”, defensivo e fechado sobre si mesmo, enquanto que o segundo defende a “interação com as outras culturas, toda cultura aceita, com efeito, vê-se desestabilizada, relativizada, até mesmo contestada em algumas de suas postulações essenciais, exposta à crítica e à autocrítica” (1993, p. 135).

Através deste discurso, “em uma sociedade multicultural, é injustificável privar certos indivíduos de benefícios intelectuais e sociais que podem propiciar a ampliação dos conhecimentos e o acesso a uma pluralidade de sistemas de referências e de valores” (FORQUIN, 1993, p. 138).

Esta é uma questão relevante, a elaboração do currículo, problemática enfrentada pela escola desde os anos 60, que recai sobre o fato de saber segundo quais critérios efetuar-se-á a escolha dos conteúdos de ensino, uma vez que, segundo Forquin (1993) “a seleção cultural escolar’ é sempre o resultado de um compromisso instável entre exigências divergentes, contraditórias, ideologias opostas”.

Como, então, elaborar um currículo pertinente num contexto multicultural? E mais, “educar, ensinar, instruir impõem sempre, num momento ou noutro avaliar, preferir, escolher. Uma educação em contexto multicultural não pode escapar a este princípio de preferência sem se destruir a si mesma.” (FORQUIN, 1993, p. 140). Neste sentido, pode-se afirmar que o professor representa papel singular na mediação. Ele precisa ser um sujeito leitor, antes de tudo, e ter clareza de suas escolhas culturais e metodológicas.

Se “a educação, que por natureza supõe a autoridade e a tradição, deve se exercer hoje num mundo que não está mais estruturado pela autoridade nem contido pela tradição” (ARENDT *apud*

FORQUIN, 1993, p. 20). Isso significa que a educação será conseqüentemente atingida por esse enfraquecimento. No entanto, não pode perder sua legitimidade de lugar de formadora de uma cultura formal. Como a mesma autora ressalta: “não podemos nos satisfazer com um discurso pedagógico puramente “instrumentalista”, que atribuiria como único alvo para a educação formar espíritos ágeis e personalidades adaptáveis, capazes de respostas “flexíveis” e preparados para qualquer eventualidade” (ARENDETT *apud* FORQUIN, 1993, p. 20).

Que saberes, que aspectos da cultura a educação deva privilegiar em sala de aula era questionamento da década de 1970, mas ainda é pertinente hoje. Quando nos deparamos com o contexto da escola do campo, em que se questiona a abordagem do planejamento (currículo) com especificidades para esse espaço, esta resposta fica nítida. A preocupação com o currículo, cuja problemática é a discussão dos vários teóricos da década de 1960/1970, abordado por Forquin, mostra que há muita divergência em relação à formulação desse documento tão relevante para o funcionamento da escola, mas que não é um assunto obsoleto. Ele permanece vivo dentro do diálogo da educação escolar.

Young (2007) traz também relevante contribuição para a formulação do currículo na escola. Ele ressalta que há uma diferenciação entre o conhecimento escolar e o não escolar e que estes estão ligados a questões pedagógicas e sociológicas, sendo que a escolaridade envolve o fornecimento de um conhecimento especializado, incluído em diferentes domínios. Baseado nisso, ele aponta como questões centrais do currículo:

a) as diferenças entre formas de conhecimento especializado e as relações entre elas; (b) como esse conhecimento especializado difere do conhecimento que as pessoas adquirem no seu cotidiano; (c) como o conhecimento especializado e o cotidiano se relacionam entre si e (d) como o conhecimento especializado é tratado em termos pedagógicos. Em outras palavras, como ele é organizado ao longo do tempo, selecionado e sequenciado para diferentes grupos de alunos. (YOUNG, 2007, p. 10)

O questionamento centraliza-se nos aspectos que devem ser priorizados com relação à seleção dos conhecimentos que farão parte do currículo. Nesse sentido, o autor ressalta dois tipos de conhecimento: um dependente do contexto, que diz a um indivíduo como fazer coisas específicas, não generalizantes, que lida apenas com detalhes. O segundo é “o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007, p. 10).

O conhecimento poderoso a que o autor se refere diz respeito ao conhecimento especializado e significa o que ele pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Assim, enfatiza que a escola exerce papel importante na promoção da igualdade, ou seja, o sucesso dos alunos depende essencialmente da cultura que trazem para a sala de aula. Por isso, as escolas:

[...] precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. (YOUNG, 2007, p. 11)

Segundo tais considerações, a escola deve pensar na relevância de um currículo, cujos conteúdos enfatizem conhecimentos universais, que extrapolem o contexto particular dos alunos. “Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (YOUNG, 2001, p. 11).

Assim, alunos do contexto do campo que têm suas especificidades com relação ao seu modo de viver, de se relacionar com a natureza, cujos conhecimentos estão ligados ao seu contexto específico, têm na escola a oportunidade de ampliar sua visão de mundo, para além de suas circunstâncias locais, adquirindo novos conhecimentos, os saberes construídos historicamente pela humanidade e a literatura pode ser uma dessas vias.

Agnes Heller (1972), em *O cotidiano e a história*, enfatiza que a vida cotidiana tem sempre uma hierarquia espontânea determinada pela época e que essa hierarquia possibilita à individualidade uma margem de movimento em cada caso a que ela chama de “condução da vida”. “Condução da vida”, portanto, não significa abolição da hierarquia espontânea da cotidianidade, mas tão somente que a “muda” coexistência da particularidade e da genericidade substituída pela relação consciente do indivíduo com o humano-genérico e que essa atitude _ que é, ao mesmo tempo, um “engajamento” moral, de concepção do mundo, e uma aspiração à autorrealização e à autofruição da personalidade _ “ordena” as várias e heterogêneas atividades da vida (HELLER, 1972, p. 40).

O indivíduo deve ser valorizado na sua vida cotidiana com suas especificidades. É nas ações do dia a dia, na sua prática que esse indivíduo põe em funcionamento todas as suas capacidades

cognitivas, suas ideologias, seus valores, sentimentos, paixões - que são manifestações humano-genéricas - porém, conduz sua vida de forma espontânea, sem reflexão, e suas ações diárias seguem uma hierarquia, no que diz respeito à importância que atribui às atividades, de modo que em sua particularidade há a genericidade, de que fala a autora. Assim, a vida cotidiana está dentro da história, o homem faz parte dos acontecimentos sócio-históricos, políticos e culturais, ainda que suas motivações, o modo de manifestar-se seja de ordem particular, ele é um ser social “também enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano” (HELLER, 1972, p. 21).

A reflexão teórica da autora é pertinente para se pensar em um ensino cuja dimensão contribua para a cotidianidade do indivíduo, e a literatura como objeto artístico-cultural produzido pela humanidade faz parte da genericidade, permitindo ao indivíduo o seu desenvolvimento humano.

Sendo as objetivações “genéricas para si”, relativas às ciências, artes, filosofia, moral e política “historicamente existiram sociedades sem essas objetivações, mas seu surgimento e desenvolvimento acabaram por incorporá-las à essência humana, ou seja, não é mais possível o desenvolvimento do gênero humano sem a participação das ‘objetivações genéricas para si’”. (DUARTE *apud* HIDALGO; MELLO, 2012, p. 4)

Desta maneira, é relevante pensar num ensino de literatura que permita ao aluno o acesso a um legado literário, quanto mais abrangente melhor, pois o seu universo cotidiano pode ser, a partir disso, visto de outras formas, sob outras perspectivas.

Também Todorov (2010), ao se referir ao ensino de literatura, traz uma contribuição importante neste sentido.

Em toda matéria escolar, o ensino é confrontado a uma escolha _ tão fundamental que na maior parte do tempo nem é percebida. Poderíamos formulá-la, simplificando um pouco a discussão, da seguinte maneira: ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo, e quais são os meios para alcançá-lo? O que é obrigatório, o que se mantém facultativa? (TODOROV, 2010, p. 27)

Essa consideração questiona o ensino da literatura quanto ao objeto de seu ensino, ou seja, na

maioria das vezes, embora com todas as contribuições dos teóricos da literatura e dos variados estudos sobre a importância de um ensino pautado na leitura das obras e não na análise das obras, ainda há a presença do estruturalismo, como o mesmo autor comenta “os estruturalistas têm maioria hoje na escola, como ontem era o caso dos historiadores (...)”.

Contudo, as diversas pesquisas na área do ensino têm contribuído para que a escola repense as suas práticas de leitura literária na escola. Mas, voltando a Todorov (2010) “é verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento”. Neste caso, não é que se tenha que abolir a análise estrutural, histórica da obra, pois, como o autor afirma: “Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim” (TODOROV, 2010, p. 31).

O princípio do ensino de literatura, nessa perspectiva, é a leitura literária como autêntica prática social.

Em “A formação do leitor literário”, Colomer (2002) ressalta que “o estudo formal da literatura parece igualmente essencial para a educação literária, já que a possibilidade de aceder a este tipo de comunicação depende do domínio das convenções implícitas, que governam o pacto entre autor e leitor”.

Deste modo, há a reafirmação de que há a necessidade de o leitor conhecer aspectos relacionados à linguagem literária, bem como aspectos formais do texto, estrutura de cada gênero, pois o conhecimento é muito importante para a sua compreensão leitora. Ela ainda acrescenta que “mais recentemente outros autores renovaram a defesa anterior da atenção às características formais dos textos, ainda que a partir do uso da literatura infantil e juvenil no ensino” (COLOMER, 2002, p. 136).

A função formativa pode e deve ser utilizada para a aquisição explícita das convenções literárias desde o ensino da literatura infantil, é importante para as crianças o conhecimento das convenções literárias e isso contribui para o seu desenvolvimento leitor. Mas não se pode esquecer-se do objetivo maior, a leitura literária e o desenvolvimento da competência leitora.

3.6. A Presença Efetiva da Obra Literária na Sala de Aula

Para fecharmos este capítulo, consideramos importante trazer, como contribuição a esta dissertação, os estudos de Teresa Colomer sobre a formação leitora. A obra *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (2007), traz relevante contribuição para o ensino da leitura literária, na escola, ressaltando tanto os avanços teóricos nesse aspecto, quanto a sua aplicação prática.

O livro está dividido em duas partes. A primeira, distribuída em três capítulos, dedicados, respectivamente, à escola, aos leitores e aos livros. Na segunda, o estudo se dedica à escola em ação, que vai do capítulo quatro ao nono, com discussões esclarecedoras a respeito de como estimular a leitura e da importância do planejamento para o desenvolvimento da competência leitora.

Elegemos, principalmente, para a abordagem, neste tópico, o capítulo quatro, denominado “A articulação escolar da leitura literária”, em que propõe encaminhamentos para que a escola ponha a leitura em funcionamento.

Para isso, faz-se necessário estimular sua presença e planejar as diferentes formas de ativar o encontro entre estudantes e livros. Colomer diz:

Ninguém gostaria de assistir a um curso de pesca se não se sente pescador e pensa que jamais vai ser envolvido nessa atividade. A escola dedica grandes esforços para falar de livros e autores que, simplesmente, não fazem parte do mundo dos alunos. A barreira existente, então, é prévia e as possibilidades de êxito são bastante escassas. (...) devemos dedicar tempo e programar atividades que favoreçam o interesse pessoal e estabeleçam essa conexão, fazendo com que se sintam pertencentes ao universo do livro. (COLOMER, 2007, p. 64)

Muitas das vezes o professor não possibilita a apropriação da obra pelo aluno, porque não propicia espaço para a leitura e o debate interpretativo, que possibilite a troca, o levantamento de hipóteses de leitura. Em vez disso, ele acaba impondo a sua interpretação e o aluno é desestimulado a ler.

Por isso, a leitura literária precisa ser ensinada como qualquer outra atividade. Este ensino requer do professor planejamento de atividades que o favoreçam, desde exercícios de concentração, autocontrole, entre outros, que estão implicados no ato de leitura. Para se levar o estudante à competência leitora, Colomer (2007) postula as práticas de leitura dirigida e compartilhada “aquelas em que meninos e meninas vêm elucidar-se, ante os seus olhos, o modo de ler que devem interiorizar”. Esta maneira de ler eles vão adquirindo juntos, por exemplo, “como se antecipa o que

se pode esperar na narrativa que leem coletivamente, buscar os detalhes do texto que validam uma interpretação e invalidam outra, etc.”.

Essa proposta põe em jogo uma aprendizagem social e afetiva da leitura importante principalmente para os iniciantes da aprendizagem leitora. Como Annie Rouxel (2013) enfatiza: “Há, pois, lugar para os afetos, para a axiologia (que permaneceu censurada por muito tempo) nas intervenções dos alunos. Dessa liberdade resultam interações mais ricas na classe, mais argutas: alguns alunos se arriscam à aventura interpretativa”. Essa atitude diante do texto só é propiciada se o professor instaurar na classe esses momentos de trocas, ele como mediador da leitura pode avaliar e também compartilhar a sua leitura.

Alunos de camadas sociais mais baixas, cuja família muitas vezes não é escolarizada, sem a interação de leitura em casa, terão na escola a sua base de formação de leitores. Aqui cabe ressaltar, que grande parcela de alunos da escola do campo, que advêm de assentamentos, acampamentos, e de outras comunidades mais isoladas, para quem essa prática deve ser mais significativa, uma vez que se compartilha o entusiasmo, a construção do significado do texto e as conexões que os livros estabelecem entre eles.

A ideia não é somente compartilhar, mas também oportunizar tempo na aula para que os alunos pratiquem a leitura individual, rotinas cotidianas de leitura, com a intervenção de um adulto, tanto na escola, como na família e também programas melhores de aprendizagem escolar da leitura. Para isso, Colomer (2007) lembra a importância da escolha de um corpus de leitura que assegure aos jovens uma prática relevante. A escolha de um corpus “passa por sua flexibilidade e sua adequação a distintas funções, momentos e leitores” (COLOMER, 2007, p. 113).

Com base nesta situação, o professor precisa levar em conta vários aspectos em relação aos seus alunos, como o itinerário de leitura, a aprendizagem leitora, a idade/série em que se encontram; o próprio professor, leitor mais experiente, deve ter conhecimentos sobre livros e a sua recepção entre os alunos, orientar-se socialmente sobre a seleção através de instâncias críticas, enfim, o professor como mediador da leitura necessita estar em constante formação e ser, antes de tudo, um leitor eficiente.

Além de um bom corpus e da leitura compartilhada, Colomer ressalta a relevância do planejamento escolar, uma vez “que a leitura de livros pode apresentar múltiplas formas de organização em cada contexto escolar”. Para tanto, é preciso que o professor organize um contexto de trabalho com várias situações de práticas de leitura. Ela descreve que:

[...] a reflexão sobre o planejamento escolar a partir de três pontos específicos: a necessidade de proporcionar aos alunos um espaço habitado por livros, a

constatação de que existem certas formas de organizar as aprendizagens escolares que favorecem especialmente a presença da leitura e a conveniência de planificar articuladamente funções, tipos e atividades de leitura de livros na escola. (COLOMER, 2007, p. 117)

O primeiro ponto é imprescindível. A presença de livros na aula é o primeiro passo para ativar a leitura escolar; no entanto, como elucida a autora, não é o que acontece na prática, principalmente nas aulas do secundário, nas quais o ambiente continua sem livros. As únicas obras presentes são os livros didáticos. Além disso, dedica-se muito pouco tempo de aula destinado à leitura e escrita.

A autora, então, postula, no segundo ponto, que o trabalho com projetos prolongados que beneficiem a relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar mostrou ser uma das formas mais eficazes para o aprendizado da leitura e da escrita. Esses “projetos de língua são definidos como uma proposta de produção oral ou escrita, com uma intenção comunicativa concreta e que contém objetivos específicos de aprendizagem”. É preciso, deixar definido “o que e para quem se vai ler e escrever e o que se vai aprender com isso” (COLOMER, 2007, p. 119).

Ela exemplifica, como terceiro ponto, algumas situações relacionadas a projetos, “como editar uma coleção e contos de um gênero determinado, realizar uma campanha publicitária, fazer uma exposição de poesia, escrever um romance de cavalaria, etc.” (COLOMER, 2007, p. 119). Assim, a atividade de leitura na escola, em sua boa parte, deixa de ser artificial e faz com que a leitura produza sentidos para os alunos.

As vantagens de se trabalhar com projetos de leitura (COLOMER, 2007): integra os momentos de uso com os de exercitação, ou seja, engloba o ato de leitura e escrita em situações concretas; aqui as duas atividades se completam, os alunos serão emissores e receptores de uma diversidade de textos escritos, que se inter-relacionam de múltiplas maneiras. Essa organização de projeto de trabalho, como enfatiza a autora, ajuda a superar a divisão entre as atividades de ler e escrever que, muitas vezes, acontece na escola.

Outra vantagem exposta pela autora é que o trabalho com projetos, que engloba os exercícios sobre as operações de leitura e as ajuda na compreensão do texto, ou seja, a leitura para os alunos tem um propósito, eles aprendem na prática a organização e função social de cada texto, a sua estrutura e outros aspectos relacionados à leitura. E a terceira vantagem do trabalho com projetos é que ele favorece a assimilação das aprendizagens realizadas. Desta forma os alunos estarão imersos na atividade com objetivos a alcançar e isso os motiva a seguir um itinerário de leitura com um sentido concreto.

Para concluir o trabalho com projetos, Colomer (2007) enfatiza que o propósito de cada atividade é formar um leitor competente. Então, há algumas atividades que implicam em leituras fragmentárias, “mas não devemos esquecer, tampouco, que é na leitura dos livros que todas ou muitas dessas funções se superpõem com naturalidade”. E ela ressalta: à escola cabe combinar objetivos, eixos de programação, corpus de leitura e tipos de atividades no conjunto de um planejamento organizado para um resultado mais efetivo, assegurando o lugar da leitura de livros dentro desse planejamento de ensino de literatura.

Desse modo, compreendemos que essa perspectiva, abordada pela autora, está inserida na concepção de leitura interacionista, de Bakhtin, como também na Estética da Recepção, teorias que trazem a concepção de ensino de literatura, centradas na relação dialógica entre o leitor e o texto.

Todorov também sugere um programa de leitura que tenha a leitura literária como finalidade última. Para isso, é importante incluir não só as obras clássicas, como também os livros populares, mesmo que os críticos os desprezem.

Pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade e nos permite cumprir nossa vocação. É por isso que devemos encorajar a leitura de todos os meios _ inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde Os Três Mosqueteiros até Harry Potter: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tronar mais complexas e nuançadas. (TODOROV, 2010, p. 82)

Tal perspectiva de texto permite ao jovem adentrar no mundo da leitura e construir a sua primeira incursão na literatura. Essa experiência lhe servirá de preparação e permitirá que ele se motive a ler outras obras, consideradas mais complexas, como meio de ampliar seus horizontes de expectativas.

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicaram a essa tarefa há milênios? (TODOROV, 2010, p. 92-93)

Portanto, pensar numa concepção de ensino literário é pensar em trazer como elemento centralizador, para as práticas de sala de aula, a obra literária.

Assim, ressaltamos, nesses dois últimos tópicos, a relevância do currículo escolar, pautado na concepção de Furquin, Arendt, Young e Heller e uma abordagem de leitura compartilhada, trazida por Colomer, em que enfatiza a importância de um bom planejamento de leitura, cujo propósito seja a leitura efetiva da obra literária.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

À guisa de conclusão, retomamos aqui, com o intuito de adiantarmos algumas considerações, o problema da pesquisa que consiste em identificar qual é a especificidade do ensino da literatura na escola do campo, refletir se a literatura como valor cultural, pode ser tratada como conteúdo imediatista, identificar que práticas de leitura literária são pertinentes para esse contexto, como também verificar como os documentos pedagógicos da escola normatizam esse ensino.

Em busca de respostas para o nosso problema, iniciamos, então, com o histórico da educação do campo, evidenciando a negligência por parte do Estado brasileiro com a educação dos povos do campo, por muitas décadas. Sendo que, só mais tarde, com a organização desses sujeitos, por meio de movimentos sociais, juntamente com a colaboração de alguns setores da sociedade civil, o espaço do campo foi atendido, e um projeto educacional foi concebido, contemplando esse contexto, em suas especificidades.

Nesse sentido, as Diretrizes da Educação do Campo trazem como características de ensino que se pretende construir:

Concepção de mundo, valorizar o saber do homem do campo, como ser histórico; concepção de escola: espaço do saber científico, mas numa articulação com a realidade do homem do campo; concepção de conteúdos e metodologias: esses conteúdos têm de ser significativos para os alunos, com metodologias dialógicas; concepção de avaliação: um diagnóstico do processo pedagógico, que faça emergir os aspectos que precisam ser modificados. (PARANÁ, 2006, p. 29-30)

A concepção de ensino, neste caso, tem, como pressupostos teóricos, os estudos da Pedagogia histórico-crítica, baseada no Materialismo Histórico Dialético e na tendência freireana da pedagogia como prática libertadora. Ou seja, as práticas pedagógicas da escola, segundo o documento, devem partir do conhecimento do aluno, das suas práticas cotidianas, relacionando a educação com o trabalho, com as práticas sociais do educando.

Contudo, conforme Forquin (1993), “a escola não pode ignorar os aspectos “contextuais” da cultura (o fato de que o ensino dirige-se a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para pôr ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável e, por isso mesmo, de menos “cultural”, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana” (p. 143).

Nesse sentido, podemos dizer que a escola, como lugar instituído da cultura, não pode limitar-se aos aspectos locais de cultura, mas também e, sobretudo, abranger o conhecimento universal, que deve ser tratado por ela, em suas propostas pedagógicas. “Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (YOUNG, 2001, p. 11).

Com relação ao currículo escolar, percebemos que os autores, descritos acima, de alguma forma, dialogam quanto à abordagem de um currículo que assegure ao aluno o conhecimento universal, o conhecimento que faz parte da cultura produzida historicamente, o conhecimento sistematizado ou o conhecimento poderoso, como afirmou Young. É na escola que se legitima a cultura formal, portanto, há uma relação de reciprocidade entre escola e cultura, ou seja, a escola é o espaço em que a cultura evidencia-se e deva ser privilegiada, “dir-se-á que é pela educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua (...)” (FORQUIN, 1993, p. 14).

Assim, em busca de resposta para o nosso problema da pesquisa, descrito no primeiro parágrafo, podemos adiantar que, conforme os autores estudados para esta dissertação, o ensino deve abranger os conteúdos da cultura universal, embora não deixe de ignorar os aspectos particulares da cultura.

Sendo assim, pode-se dizer que as práticas de leitura literária na escola do campo devem ter as suas especificidades quanto à metodologia utilizada, que implica em um bom planejamento, que está vinculado à seleção prévia dos textos para iniciar o itinerário de leitura, com práticas de leitura compartilhada, como explana Colomer (2007), uma vez que os educandos desse contexto não têm, na maioria dos casos, as mesmas oportunidades de acesso à literatura como os do contexto urbano, salvo as suas particularidades. De certa forma, é na escola que a maioria deles tem acesso ao livro e, por isso, a mediação do professor é tão importante. A aprendizagem social e afetiva da leitura, da qual Colomer fala, acontece na sala de aula.

Com relação ao corpus literário a ser lido, enfatizamos que o aluno tem direito à literatura de caráter universal, como já foi enfatizado ao longo do texto, pelos teóricos; contudo, é importante levar em conta o gosto, a idade e o itinerário de leitura que ao aluno já tem, a leitura precisa ter um objetivo, fazer sentido para ele, por isso a escolha pode partir dos livros populares e chegar às obras clássicas.

Diante do exposto, questionamo-nos acerca do ensino realizado na escola da Educação do Campo, com relação às suas práticas pedagógicas, se essa especificidade de ensino, concebida nas

Diretrizes, é contemplada ou a escola continua seguindo o modelo de ensino tradicional vigente, com modelos de currículo comum das escolas do contexto urbano.

Ressaltamos, portanto, a relevância das discussões trazidas, neste capítulo, sobre o contexto histórico das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, como das Diretrizes da Educação Básica, bem como, seus aspectos conceituais e pressupostos teóricos sobre o ensino e currículo, ressaltados em cada documento, como contribuição relevante para subsidiar a análise e a interpretação dos dados referentes à pesquisa de campo, realizada na escola, apresentadas no capítulo seguinte.

4. SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA DO CAMPO: INÍCIO DE UM PERCURSO

4.1. Metodologia da Pesquisa

Pensar numa pesquisa científica no âmbito educacional pressupõe pensar a escola como uma instituição social inserida num contexto político, histórico e cultural. Nesse sentido, assumimos como principal referência para esta pesquisa o Materialismo Histórico Dialético, cujas ideias são a base para se compreender a realidade social a partir de sujeitos históricos reais, e de suas relações com a natureza e com o mundo do trabalho. Quando se busca entender um fato ou um conjunto deles, é preciso situá-lo nas relações que passam pelas ações dos sujeitos sociais, pois “[...] é na vida real que começa, portanto, a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens” (MARX, 1998, p. 20).

A relevância de buscarmos, para esta pesquisa, a referência ao Materialismo Histórico Dialético prende-se ao fato de nosso trabalho ser realizado no contexto em que estão inseridos os sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, o espaço escolar, na sua materialidade histórica concreta, por meio de observação de aulas de literatura na escola do campo, como também entrevistas semiestruturadas com professores e análise dos documentos pedagógicos que norteiam o trabalho escolar, vistos como materialidades histórico-sociais.

Assim, a pesquisa trata de compreender as relações de sujeitos reais num contexto particular, o contexto do campo, e entender como esses sujeitos ali se representam e se relacionam com a totalidade, ou seja, ao conjunto das propostas educacionais vigentes no país, uma vez que “no sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (CIAVATTA, 2001, p. 123). Além disso, “estudar um objeto é concebê-lo na sua totalidade de relações que o determinam, sejam eles de nível econômico, social, cultural, etc.” (CIAVATTA, 2001, p. 123). Neste sentido, não se compreende um objeto tão somente observado na sua particularidade, mas relacionando-o com a totalidade dos fatos históricos. O Materialismo Histórico concebe

a realidade não como um sistema estruturado em si mesmo, mas como uma totalidade histórica, socialmente construída (...). Totalidade não significa todos os fatos, e todos os fatos reunidos não constituem uma totalidade. O conhecimento dos fatos isolados, mesmo quantificados, é insuficiente para explicar o todo. (...). O sujeito que produz o conhecimento interage com o objeto de estudo em um tempo e

espaço determinados, que participam das dimensões múltiplas da temporalidade social. (CIAVATTA, 2001, p. 128)

Sendo assim, a partir de um objeto singular, particular, inserido num determinado espaço e contexto histórico, busca-se construir e compreender a totalidade, o universal. Essa relação fundamenta a aproximação e compreensão da realidade, mas a apreensão do real não se esgota, por ser a realidade tão complexa e de múltiplas faces. Então, um passo importante para se distinguir certas parcelas do real se faz por meio das mediações, “o pesquisador deve ser capaz de situar-se em um contexto concreto para pensar o desconhecido ou para recolher, sistematizar, analisar, extrair das informações um conhecimento que não estava dado” (CIAVATTA, 2001, p. 129). Assim, o pesquisador, ao problematizar o objeto, sendo este uma parte da realidade concreta, está buscando entender o todo. É pelo processo de mediação que se chega à totalidade, em espaço e tempo determinados, pois o conhecimento dos fatos é produzido por sujeitos sociais e históricos. Entendemos a mediação como

A mediação não é um instrumento analítico de medição quantitativa do comportamento de um fenômeno, nem a busca da relação de causa e efeito, mas, sim, é a especificidade histórica do fenômeno. A mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais. (CIAVATTA, 2001, p. 132)

Dessa maneira, ao escolhermos para a pesquisa a análise dos documentos escolares, como a do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Trabalho Docente (PTD), bem como a entrevista e a observação de aula de literatura, estamos considerando esses objetos como mediação, como campo do particular que se articula com a totalidade do contexto da educação do campo. Nesse sentido, tal contexto também pode ser visto como uma particularidade em relação à totalidade do campo educacional, visto que esse espaço pode ser compreendido como particular, construído numa realidade específica, distinta. Para Lukács (1967), é no campo da particularidade que se situam as mediações, determinações sociais que permitem ir do singular ao universal, não como objeto genérico, abstrato, mas na sua essência, na concretização (pensado concreto) de suas múltiplas relações, como ser histórico (apud CIAVATTA, 2001, p. 137). Assim, as mediações são elementos concretos que estão relacionados com o conjunto que os constituem, de modo que permitem ao pesquisador, a partir da particularidade de uma dada realidade social, específica, construir um conceito na sua generalidade.

4.1.1. A escola e seus sujeitos

Nossa pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual do Campo Profª Maria de Jesus Pacheco Guimarães – Ensino Fundamental e Médio, situado na sede do Distrito de Guará, Município de Guarapuava, no Estado do Paraná. É uma escola que atende alunos de baixo poder aquisitivo, com renda mensal familiar média de até um salário-mínimo, ou tem como principal fonte de renda o Bolsa Família, Programa Social Federal. Grande parte deles é composta por filhos de agricultores assentados, proprietários de pequenas e médias propriedades rurais, agricultores de acampamentos do Movimento Sem Terra - MST, alguns filhos de comerciantes e funcionários públicos moradores do Distrito. A maioria dos alunos é proveniente de cinco assentamentos (13 de Novembro, Maria Inês Ribas, Europa, José Dias e Bananas), e três acampamentos (20 Novembro, Papuã e Aroeira), além de povoados localizados, em média, a 12 km de distância da sede do município.

4.1.2. Procedimentos para a pesquisa

Tendo em vista esse quadro apresentado e, pensando na problemática da pesquisa, que consiste em identificar qual é a especificidade do ensino da literatura na escola do campo, refletir se a literatura, como valor cultural, pode ser tratada pela escola como conteúdo imediatista, identificar que práticas de leitura literária são pertinentes para esse contexto, e também verificar como os documentos pedagógicos da escola normatizam o ensino, partimos para a pesquisa de campo para que pudéssemos, por meio da análise de dados empíricos, trazer respostas para nossas indagações.

Primeiramente, realizamos uma pesquisa bibliográfica referente à temática com o objetivo de construir o embasamento teórico para a realização da pesquisa. Num segundo momento, foram realizadas visitas ao colégio, com o objetivo de conhecer o contexto da escola da pesquisa e os seus sujeitos.

O procedimento de coleta de dados contou com entrevistas semiestruturadas, realizadas com uma professora, com uma pedagoga e com o diretor do Colégio já citado. A escolha da entrevista semiestruturada se deu porque esta, segundo Triviños (1987), parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que podem surgir à medida que se revelam as respostas do informante. Além da entrevista, a coleta de dados também contou com a observação de aulas de literatura e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Trabalho

Docente (PTD), com o intuito de verificar de que maneira esses documentos que norteiam o trabalho docente abordam a questão epistemológica do ensino da literatura e quais encaminhamentos metodológicos são usados na prática da leitura literária em sala de aula, e se há uma consonância entre o trabalho do professor, do pedagogo e do diretor com os pressupostos dos documentos.

Dessa maneira, como já colocado no início deste capítulo, esses elementos de coleta de dados estão situados no campo das mediações, como campo do particular que se articula com a totalidade do contexto da educação do campo, pois “É a categoria da particularidade, por sua especificidade histórica, campo de mediações, concretas, ontológicas, que nos parece a categoria mais adequada à reconstrução histórica da relação trabalho e educação” (CIAVATTA, 2001, p. 135-136).

Sendo assim, os dados coletados são a visão historicizada do objeto singular (LUKÁCS, apud CIAVATTA, 2001, p. 136) de sujeitos concretos, históricos, com base em seus conhecimentos mais gerais, universais, situados num contexto histórico determinado.

Para a realização da observação de aulas, bem como das entrevistas foi necessária a submissão do projeto de pesquisa detalhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP) na Plataforma Brasil para apreciação e aprovação. Após o parecer consubstanciado aprovado pelo Comitê, conceder a permissão para a realização da observação de aula e das entrevistas, procedemos à coleta dos dados.

Foram observadas três aulas de leitura literária da professora substituta da professora entrevistada, pois esta estava de licença quando do início da observação. A observação aconteceu antes das entrevistas e a professora não demonstrou resistência em nos atender. O objetivo era também assistir à aula da professora da turma quando ela voltasse da licença, mas esta alegou que já estava avaliando os alunos, e que não ia realizar mais nenhum trabalho voltado à leitura, ou seja, não pudemos observar sua prática em sala de aula, ficamos apenas com os dados coletados na entrevista.

Tínhamos o intuito de observar tanto aulas com turmas do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, mas não foi possível, apenas assistimos às aulas do Fundamental, em uma classe do 7º ano, pois as aulas com as turmas do Ensino Médio seriam observadas posteriormente quando a professora da turma voltasse, mas isso não aconteceu, como já mencionamos. Nesse sentido, adiantamos que os dados ficaram um pouco restritos, limitando, de certa maneira, o campo da pesquisa e conseqüentemente a apreciação dos resultados.

Ressaltamos, entretanto, que essas aulas observadas já serviram para que pudéssemos tecer algumas relações entre os discursos proferidos nas entrevistas e a realidade da prática pedagógica, uma vez que o Planejamento de ensino utilizado pela professora substituta era o mesmo da professora regente da turma, embora, na prática, a abordagem dos conteúdos se torna distinta, pois cada professor tem sua maneira particular de conduzir os conteúdos em sala de aula. O Planejamento pode ser o mesmo, mas a sua abordagem depende de cada professor. Nesse sentido, ressaltamos que, para uma melhor apreciação da relação entre o discurso e a prática, seria importante que, tanto a entrevista quanto a observação da aula fossem realizadas com a mesma professora, mas não foi possível.

Para a realização das entrevistas, seguimos um roteiro estruturado em temas relacionados aos objetivos da pesquisa (anexo A).

Na entrevista com a professora, estruturamos o roteiro abordando os seguintes temas:

1. Autoconsciência leitora;
2. Objetivo do ensino de literatura na escola;
3. Práticas de leitura literária;
4. Atendimento dos alunos às propostas de leitura;
5. Satisfação com o trabalho com leitura literária;
6. Entraves na promoção da leitura literária;
7. Critérios de escolha das obras literárias;
8. Especificidade de leitura literária da Educação do Campo;

Na entrevista com a pedagoga, o roteiro abordou os seguintes temas:

1. Autoconsciência leitora;
2. Projeto Político Pedagógico da escola e a especificidade da Educação do Campo;
3. Formação do leitor;
4. Objetivo do ensino de literatura.

Na entrevista com o diretor, o roteiro abordou os seguintes temas:

1. Autoconsciência leitora;
2. Concepção de Escola do Campo, tendo em vista a sua construção histórica e política;
3. Relação da educação com trabalho e com as práticas sociais do educando;
4. A especificidade do contexto da escola do campo e a construção do currículo;
5. Relação entre a comunidade do campo e a escola.

Quanto à realização das entrevistas, estas aconteceram de modo tranquilo. Nenhum

entrevistado apresentou resistência a elas. Agendamos por telefone e as entrevistas aconteceram durante o intervalo de aula. A pedagoga entrevistada é formada em Pedagogia, com pós-graduação em Administração, Supervisão e Orientação Educacional/Psicopedagogia Institucional e Clínica. Ela nos recebeu em sua sala, mostrando a sua pasta em que estavam os últimos livros que estava lendo, um de cunho pedagógico, ligado à sua prática e outro literário, demonstrando preocupação em mudar seus hábitos de leitura literária, confessando que encontrava dificuldade para ler, devido ao pouco tempo de que dispõe, devido ao trabalho, mas que pretende melhorar seus hábitos, uma vez que considera a leitura importante para o seu exercício profissional.

A professora de Língua Portuguesa ouvida trabalha no colégio pesquisado desde 2006 e leciona tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Ela e o diretor do colégio moram próximos à escola. Ela é a única professora que faz parte do contexto do campo, mora num assentamento próximo à sede do distrito e o diretor mora na sede do distrito; os demais profissionais vêm da cidade de Guarapuava, a 20 km de distância da escola. Ela nos recebeu na sala da coordenação pedagógica, durante o intervalo de aula, e a conversa foi rápida, pois ela apenas respondeu o que lhe foi perguntado sem entrar em detalhes.

A entrevista com o diretor aconteceu em outra data. Marcamos para o período da tarde. Chegamos no horário marcado, mas ele não se encontrava, havia saído com alguns professores para conferir um problema que estava atrapalhando a vinda dos alunos à escola, ou seja, uma ponte que estava quebrada e impedia que os alunos chegassem até a escola. Um pai avisou o diretor e este foi verificar de perto para acionar os órgãos públicos responsáveis pelo conserto. São coisas que acontecem no contexto do campo. Esperamos pelo diretor e a entrevista foi realizada naquele dia mesmo. Foi a entrevista mais longa dentre as três. O diretor, que mora próximo do colégio, demonstra ser um sujeito bem comprometido com as questões da escola, tem sua ideologia de educação do campo bem definida, é crítico, preocupado com as questões sociais e políticas de seu tempo e com uma concepção de escola do campo muito bem formada. Foi uma conversa muito significativa, principalmente com relação à singularidade do contexto do campo.

Após as entrevistas gravadas, iniciamos o trabalho de transcrição. Nesse sentido, procuramos, para garantir uma maior fidelidade aos discursos dos sujeitos entrevistados, fazer uso dos recursos da pontuação para transcrever a passagem do oral para o escrito, tentando resgatar a entonação e o ritmo das falas, com as marcas da oralidade.

Realizada a transcrição, com o texto escrito em mãos, procedemos a várias leituras de cada texto, com o intuito de fazermos uma reflexão e de nos reaproximarmos dos discursos dos entrevistados, como também de estabelecer as aproximações e distanciamentos entre um discurso e

outro. Nesse sentido foram feitos alguns recortes, com a seleção de discursos mais pertinentes ao objetivo da pesquisa.

Como referência teórica, a análise dos dados coletados foi fundamentada pela abordagem interacionista de Mikhail Bakhtin, que compreende a linguagem como um constante processo de interação social mediado pelo diálogo. O autor considera que a língua é um produto coletivo e é sempre apresentada dentro de um contexto ideológico. “Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e, portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte de uma época e de um grupo social determinado” (BAKHTIN, 2004, p. 44). Portanto, a língua é elemento vivo, considerada como um signo ideológico-social, e é na interação verbal e social que ela se constitui, ou seja, é no ato concreto do seu uso que ela reflete a realidade.

Somados a essa base teórica, foram utilizados os estudos da Estética da Recepção, de Jauss (1994) e de Iser (1996), apresentados por Zilberman (1998), como aporte teórico para auxiliar na compreensão do ensino da literatura e das práticas da leitura literária na escola. Também buscamos outros embasamentos, como em Candido (1995), Colomer (2007), entre outros autores cujos estudos trazem relevante contribuição para nosso trabalho. A análise desses autores serviu de base para as ponderações e reflexões sobre as condições necessárias para a realização de práticas de leitura que efetivamente contribuam para a formação leitora.

Pensando na proposta que orientou esta pesquisa, conforme apontamos no início deste trabalho, que é a de analisar quais as concepções e práticas de leitura literária na Escola o Campo, com o intuito de identificar qual é a especificidade do ensino da literatura na escola do campo, refletir se a literatura como valor cultural, pode ser tratada como conteúdo imediatista, identificar que práticas de leitura literária são pertinentes para esse contexto, como também verificar como os documentos pedagógicos da escola normatizam o ensino, decidimos efetuar a discussão dos resultados obtidos e apresentá-los quanto a cada categoria de análise, sendo que essas categorias foram escolhidas a partir dos próprios dados coletados, relacionadas às particularidades de cada um, e fundamentadas nas teorias já mencionadas.

Nesse sentido, escolhemos como categorias de análise: práticas de leitura literária na escola: leitura livre e leitura guiada; função utilitária dada à leitura literária em oposição à função humanizadora da literatura; articulação da leitura escolar- mediação social e afetiva da leitura; singularidade da escola do campo e o ensino de literatura. Essas categorias foram analisadas com base nas respostas dadas às perguntas, como também nas conclusões feitas durante as observações das aulas e na análise dos documentos pedagógicos.

4.1.2.1. Práticas de leitura literária na escola: leitura livre e leitura guiada

Para a observação das aulas, utilizamos um roteiro estruturado em vários tópicos; entre eles, observamos os espaços de promoção e as modalidades de leitura, bem como aos processos de compreensão e interpretação da leitura, como o favorecimento do trabalho cooperativo, a socialização e a troca entre os leitores. Esse roteiro serviu de orientação para a observação da aula.

A primeira aula observada aconteceu no espaço da biblioteca, em que a professora propiciou o espaço de leitura livre, alguns alunos trocaram o livro que tinham por gibis. Após realizada a troca, sentavam e liam, a maioria deles leram gibis, sem a interferência da professora, que circulava pela sala, sem realizar, como eles, a leitura. Depois de um tempo, os alunos trocaram o gibi pelo livro de literatura, e a professora distribuiu dicionários para consulta de palavras desconhecidas, no entanto, muitos conversavam baixinho, poucos liam.

Na segunda aula, que aconteceu logo em seguida ao momento de leitura na biblioteca, seguiram para a sala de aula. Lá foi feita a roda de leitura. Após feito o círculo, a professora perguntou a todos o que leram e eles foram falando, percebemos que a leitura não foi realizada efetivamente, foi uma leitura muito superficial, alguns nem haviam terminado o livro. Então ela solicitou ao aluno que leu poesias para falar sobre sua experiência de leitura. Depois, outro aluno falou sobre a história que leu e os questionamentos da professora em relação à leitura foram: por que ele havia escolhido aquele livro; se o conteúdo do livro estava relacionado com o título; as inferências do aluno sobre a história. Depois que o aluno comentava, ela ia complementando, mas de forma superficial também, muito genérica.

Um aluno escolheu um poema para ler e os demais disseram que não gostaram do texto e que não tinha sentido. Nesse momento, uma forma de abordagem, poderia ser a professora fazer a mediação, mostrando os sentidos simbólicos da linguagem literária, pois “a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com bases nas vivências pessoais do sujeito” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 15). Assim, o leitor dialoga com o texto, segundo suas vivências e vai desvendando um mundo à parte o qual se diferencia da sua realidade, mas um aluno de 7º ano, que não tem uma caminhada de leitura e ainda não tem um saber sobre literatura (ROUXEL, 2013), necessita da mediação do professor como detentor desse saber, pois para que haja a interação é preciso haver leitura; “ora, se não há de fato leitura, inexiste a interação...” (REZENDE, 2013, p. 10). Nesse sentido, pensar na formação do leitor literário implica inseri-lo na linguagem da

literatura, de modo efetivo com disposição de tempo para leitura, para que o aluno construa seu referencial literário.

Podemos dizer que como promoção de espaço de leitura livre, a intenção da professora foi positiva, pois proporcionou ao aluno a escolha do livro que atendeu a seu gosto. Quanto à roda de leitura, se a intenção era proporcionar a interação da leitura, criar um espaço para compartilhar o que leram, esta também foi válida, embora percebemos que os alunos não tiveram tempo suficiente de ler o livro inteiro, apenas em uma aula, pois a leitura literária demanda tempo, principalmente para um leitor ainda em formação. O tempo para a leitura do texto literário não é o mesmo para a do texto utilitário, com função pragmática, caracterizado pela rapidez em extrair suas informações.

Nesse sentido, é importante haver um trabalho de planejamento pelo professor, partindo da escolha do corpus literário à concretização da leitura. Outro ponto relevante que podemos apontar aqui está relacionado com o fato de a professora não ler junto com os alunos. Promover o espaço de leitura é essencial, mas o professor, antes de tudo, precisa ser leitor. “O professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula” (ROUXEL, 2013, p. 29). Assim, sendo o professor leitor, ele terá mais habilidade nas escolhas dos textos que serão lidos, como também na identificação das dificuldades, das incompreensões de seus alunos e ancorá-los na compreensão e interpretação dos textos, como também compartilhar com eles suas leituras.

Fomos para a observação da terceira aula, que aconteceu uma semana depois. A professora, antes de iniciar a aula, nos relatou que naquela aula os alunos iriam entregar-lhe as fichas de leitura sobre os livros que haviam lido nos últimos dias como forma de avaliação. Então, pedi a ela se eu podia analisar essas produções. Havia um roteiro que deveria ser seguido pelos alunos para a leitura: nome do livro; nome do autor; editora; ilustrador; o livro foi fácil de entender? A história fala de quê? Quem são os personagens? Qual é a mensagem que a história transmite? Dê outro final para a história? O que mais lhe chamou atenção na história?

Ao fazer a apreciação desses trabalhos, pudemos perceber que entre as obras lidas pelos alunos estavam *Triste fim de Policarpo Quaresma*, *A escrava Isaura*, *Robinson Crusóé*, livro de poemas *Meus primeiros cantos*, *Um amor pra recordar*, *poemas de Leminski*, *Harry Potter*, entre outras. Quanto ao primeiro livro, *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, pensamos que seria inapropriado para um aluno de 7º ano escolher uma obra como essa, pois é uma obra mais indicada ao aluno do Ensino Médio, que já tem uma experiência leitora. E isso se confirmou, pois o aluno não respondeu à maioria das perguntas, a não ser o nome do livro e o nome do autor. O mesmo

aconteceu com o aluno que fez o trabalho sobre o livro de poesias. A resposta dele para a pergunta: o livro fala de quê? “Fala de poesias” e para a pergunta sobre os personagens: “os personagens são Cecília Meireles e Manuel Bandeira”; e para a pergunta: o que mais lhe chamou atenção na história? Ele respondeu: “esses versos são muito bonitos”. Mesmo o aluno que “leu” Harry Potter, não conseguiu realizar uma leitura efetiva, embora seja uma obra popular, condizente à sua idade e conhecida pela adaptação cinematográfica; percebemos que não compreendeu o que leu ou simplesmente não fez a leitura do texto integral, leu partes, porque também não respondeu às perguntas da professora.

Em síntese, a maioria dos alunos teve dificuldade de explicar o assunto tratado nas histórias lidas. Também não souberam dizer a mensagem transmitida. O que percebemos é que não houve uma leitura efetiva, leram superficialmente ou nem leram, porque a maioria deles apenas escreveu as informações, como nome do autor, nome do livro.

Pudemos pontuar, nessa atividade, alguns aspectos contrários à formação do leitor, principalmente em se tratando de aluno de 7º ano. A primeira questão está relacionada à escolha das obras pelos alunos, o que nos pareceu é que os alunos escolheram aleatoriamente sem se dar conta se tais obras estavam de acordo com sua idade, repertório de leitura e gosto. Mais relevante seria se a professora escolhesse os livros com eles, a partir de uma consulta prévia sobre os assuntos que mais interessassem a eles, obras que atendessem ao seu horizonte de expectativas, pois “o leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se, (...) é a sua vida, com tudo que o povoa (...)” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 87). Por isso, o professor precisa estar atento à realidade sociocultural do aluno, à sua vivência para poder analisar os interesses e o nível de leitura do aluno/leitor.

Proporcionar à classe experiências com os textos literários que satisfaçam as suas necessidades em dois sentidos. Primeiro, quanto ao objetivo, uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula serão aqueles que correspondem ao esperado. Segundo, quanto às estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 88)

Deste modo, é bom lembrar que o trabalho com a leitura tem mais êxito quando há a seleção das obras pelo professor, com a busca de textos com temas atraentes, que chamem a atenção dos alunos, com temas ou gêneros do universo ou do interesse deles. Uma vez feito isso, depois o professor pode ir trazendo outras obras com temas mais variados.

Outro ponto relevante quanto à questão da leitura literária é esta servir para que o aluno seja

avaliado com relação à sua competência cognitiva de leitura. A leitura, nesse sentido, passa a ter caráter utilitário (a avaliação em si) e não em relação à prática social com a literatura. Como fazer do aluno um sujeito leitor se a leitura passa ser uma forma de cobrança, ainda mais de textos que não fazem sentido para eles? Lebrun (2013) argumenta que a prática da leitura é essencialmente dialógica, combinando diversas dimensões: cognitiva, afetiva e social. Nesse sentido, sem trocas a leitura não é uma atividade valorizada. Concordamos, assim, que, para a formação do leitor, as atividades de leitura devem estar relacionadas a uma perspectiva que favoreça a troca, o compartilhamento das leituras, favorecendo a aprendizagem leitora do aluno para que ele possa se tornar um leitor autônomo.

A comunidade de leitores pares, no interior da qual o professor é ora conselheiro ora par, ajuda o leitor a ir além de sua primeira subjetividade, para fazê-lo alcançar um nível de leitura mais elaborado, mais distanciado, que ele não poderia alcançar sozinho. Mesmo assim, a subjetividade permanece legítima. (LEBRUN, 2013, p. 139)

O que a autora esclarece é que o aluno como leitor inexperiente precisa do auxílio do professor para alcançar a sua autonomia leitora e tornar-se habilitado para construir sentidos para a sua leitura.

A prática da professora da turma se aproxima da prática da professora substituta. Quando perguntado a ela sobre que práticas de leitura literária desenvolve com seus alunos, sua resposta foi:

PRO.: eu peço pra eles contarem o que leram, peço escrito, faço um roteiro sobre a obra e peço pra eles fazerem de forma escrita. É, anos atrás, eu pedia resumo, hoje, eu aboli isso, porque acho que o resumo, acho que deveria de fazer para conhecimento dele, né, mas assim uma interpretação da obra, a vida do autor, as principais obras do autor, de uma maneira escrita, eu faço um trabalho assim.

O que se nota nessa fala da professora é que parece que em sua prática também se utiliza das fichas de leitura para que os alunos sejam avaliados, não mencionando se realiza leitura compartilhada, debate sobre as obras literárias, negociação de seus sentidos, em sala de aula, permanecendo apenas a leitura do aluno sem a participação do professor e a troca de experiência de leitura. O professor apenas recebe o trabalho e o avalia. Isso se confirma quando a professora fala da recepção dos alunos diante dessa prática:

PRO.: alguns gostam; outros fazem por obrigação, né, e outros, é fazem assim, como é que vou dizer, fazem, mas, na verdade, não é aquilo que gostariam de

fazer, praticamente é a mesma coisa, né, fazem para tirar uma nota, não para querer adquirir conhecimento, é por obrigação mesmo, se não fizer o trabalho, ele perde nota.

O prazer pela leitura literária não se alcança apenas pela leitura como um ato automatizado, repetitivo, mas por meio de uma prática de interação significativa entre leitor e texto, com a presença do professor como mediador dessa prática, favorecendo a intimidade do aluno com a linguagem, compartilhando suas experiências de leitura e fortalecendo o encontro do aluno com a diversidade de obras, convidando-o à imaginação.

Sobre o trabalho com os livros, Colomer (2007) propõe que as tarefas de leitura devem estar ajustadas a uma obra concreta, ou seja, para cada obra deve haver tarefas específicas e que para a realização das tarefas propostas é preciso haver um trabalho cooperativo entre os alunos para que se construa uma interpretação mais complexa, graças à troca entre os leitores e à intervenção do professor. É a leitura como um ato dialógico, postulado por Bakhtin.

A terceira aula observada tratava de uma leitura guiada, a leitura do texto *O caso dos canários*, de Carlos Drummond de Andrade. A professora distribuiu as cópias do texto para os alunos e iniciou a leitura e os alunos prosseguiram. Cada um lia um trecho do texto em voz alta. Ela foi indicando quem continuava. Depois da leitura oral, a professora pediu que lessem silenciosamente para responder às questões sobre o texto que estavam logo abaixo, na mesma página. As questões eram as seguintes:

- Leia o trecho do texto: “casara-se havia duas semanas. E por isso, em casa de sogros, a família resolveu que ele é que daria cabo do canário”. De acordo com o texto, o personagem recebera a tarefa, por quê?
- Por que, de acordo com a família, o canário precisava ser sacrificado?
- Por que o rapaz solicitou éter e algodão?
- Como se sentiu o rapaz depois de ter “matado o canário”? Copie trechos do texto que comprovem sua resposta.
- Por que o canário foi parar na lata de lixo?
- Como você acha que estava o clima na casa?
- O que aconteceu para mudar o clima que havia na casa?
- Por que, em sua opinião, o “estrangulador” se sentiu ressuscitar junto com o canário?
- Leia novamente o texto e escreva um final para a história. Seja criativo...

Ao final da leitura, a professora solicitou que respondessem às questões, mas os alunos estavam muito dispersos, a maioria conversava. A professora circulava pela sala, pedindo que

lessem novamente para responder, pois alguns diziam não saber responder. Passado um tempo, a professora começou a inquiri-los sobre o que haviam respondido.

O que percebemos é que os alunos não fizeram uma leitura efetiva do texto, não conseguiram preencher os vazios deixados pelo texto, como nas questões 1, 6, 7 e 8. As respostas foram muito vagas e a maioria não soube responder. Iser (1996) enfatiza o efeito do texto sobre o leitor particular, ou seja, é na interação entre leitor e obra que se realiza o processo da leitura. Para Iser, “o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica” (ISER, 1996, p. 123). Neste caso, cabe ao leitor preencher as lacunas deixadas no texto, atribuindo sentidos ao que está lendo, por meio das pistas oferecidas no próprio texto. Para haver leitura é preciso que haja a interação entre o texto e o leitor.

Assim também, para realizar a leitura do texto, o aluno traz de sua vivência, juntamente com seu repertório de leitura, sua cultura, a significação para o texto, por isso a importância da escolha do corpus literário de acordo com o horizonte de expectativas do leitor. Também, cabe ressaltar aqui, a importância da mediação da professora no momento da leitura, na orientação para ao preenchimento dos espaços vazios deixados pelo texto. E, no decorrer da leitura, o aluno-leitor vai percebendo-se como um elemento ativo no processo de significação do texto, que é preciso dialogar com ele para que seus sentidos sejam construídos.

Para a prática de leitura guiada, como é o caso da atividade realizada pela professora, Colomer (2007) salienta que a primeira condição é ter por parte do professor amplo conhecimento dos distintos tipos de corpus, mas que isso nem sempre ocorre, pois o corpus de literatura para crianças e jovens é praticamente desconhecido para boa parte dos professores. Percebemos que os sentidos do texto não foram percebidos pelos alunos porque tratava de um tema que ainda não faz parte da vivência deles. A segunda condição, proposta pela autora, requer do professor a integração dessas leituras no trabalho da aula com o objetivo de oportunizar experiências distintas da leitura literária ao longo das etapas escolares, o significado da leitura para o aluno deve ir além da construção interna dos elementos formadores da obra, mas examinar também a obra na sua relação intertextual, na relação contextual, etc. A autora chama a atenção também que o professor precisa analisar bem as obras previamente e preparar atividades sobre o que se espera destas em cada ocasião, para onde deseja guiá-las e como explorar a sua leitura.

No espaço de leitura livre não se prevê nenhum dispositivo didático além do estímulo à leitura. Na leitura compartilhada, dá-se ênfase à compreensão, ao contraste e à construção de um sentido da comunidade leitora, mas na leitura guiada necessita-se desenvolver atividades didáticas em função dos objetivos propostos. (COLOMER, 2007, p. 186)

Dessa maneira, o que pudemos notar nessa aula é que o texto não atendeu aos interesses dos alunos, não fez sentido para eles, pois houve pouca interação na leitura, evidenciando-se a falta de um objetivo claro para a atividade proposta pela professora.

O que parece permanecer ainda na escola são atividades de leituras que, muitas vezes, não têm nenhuma relação com os sujeitos que ali estão, com seus interesses, estão ligadas apenas a necessidades escolares. Rezende (2013) argumenta que, como prática social, lemos o que está ligado ao nosso gosto, obras com as quais nos identificamos. Essa leitura “não obrigatória” geralmente é vivida subjetivamente por nós. Entretanto, na escola, essa leitura é menos livre, ela está submetida a currículos e a outras formas de controle. Mas “ao contrário: a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórica, e precisa mudar” (REZENDE, 2013, p. 109).

Essa leitura como prática social, ligada ao gosto, pode ser verificada na fala do diretor quando questionado sobre seu gosto pela leitura.

D.: Não, eu não gosto de ler muito, principalmente artigos acadêmicos, sabe, acho que os artigos acadêmicos eles são extremamente elitistas e são extremamente eruditos, numa linguagem pouco acessível, sabe, então eu não sou muito adepto de uma leitura acadêmica, de uma leitura que traga eruditismo exacerbado, gosto de uma leitura mais suave, mas que eu entendo o que a pessoa quis dizer, não importa o que ele quis dizer, às vezes, ela quis dizer exatamente o que eu não gostaria de ouvir ou não seja de meu interesse, ou de outra opinião, que eu entenda o que ela quis dizer, sabe.

Percebe-se sua criticidade em relação à leitura. “Então eu faço uma leitura crítica das coisas. Uma leitura de livros (literatura) gosto muito, sabe, mas de autores específicos que eu compreenda, gosto muito de Jorge Amado, por exemplo, é uma leitura que ele explicita uma mazela social de uma época, de uma forma bem clara”(D.). Mas, notamos que seu gosto está relacionado a uma leitura que lhe proporcione prazer.

D.: Já Machado de Assis, por exemplo, não gosto da leitura dele porque é uma coisa muito fora da realidade. Então a leitura de livros de literatura que falem mais de coisas da realidade, eu gosto muito, coisas que eu compreenda, fora desse âmbito, não gosto muito, não me considero um bom leitor assim, sabe.

Esse comentário do diretor elucidava que a formação do leitor está condicionada ao desenvolvimento da sua autonomia em relação à leitura e esse desenvolvimento pode ser propiciado pela escola, ao desenvolver práticas de leitura com uma diversidade de obras, para que o aluno vá desenvolvendo e criando seu repertório de leitura para assim tornar-se de fato um leitor dentro e

fora do ambiente escolar.

Entretanto, quando lhe perguntado sobre suas últimas leituras literárias, ele revela uma contradição. “Não, faz muitos anos que não leio, obras literárias faz muito tempo, não lembro quais foram as últimas obras da literatura que eu li, assim sabe, romance” (D.). E demonstra valorizar uma leitura de cunho utilitário, direcionada a um objetivo específico.

D.: Li agora recentemente, lembro do livro, mas não lembro o nome do livro, sabe, mas sabe a formação do estado brasileiro e li alguns textos também, alguns fragmentos de livros também mais direcionados para um objetivo. Meu sonho é fazer o mestrado, sabe, mas na área de História não tem, a vereda deles não é o mesmo interesse meu, eles enveredam para um lado e eu não gosto de falar sobre esse assunto (...) vou mais pra área de educação da diversidade, porque fala da educação no campo e é o que eu gosto de falar, que eu tô trabalhando neste contexto, então é onde eu compreendo as coisas, mas assim, o que eu li ultimamente é direcionado pra isso, talvez para uma seleção de mestrado, para alguma coisa nesse sentido (...). O último livro que eu li, fora Jorge Amado, foi Dom Casmurro, sabe, mas o que eu gostava mesmo era de Jorge Amado, mas assim é de época de adolescência, depois, mais tarde, não lembro de ter lido mais literatura.

Esta última fala do diretor “mas obra literária assim, não sei se é da época de minha adolescência. O último livro que eu li, fora Jorge Amado, foi Dom Casmurro, sabe, mas o que eu gostava mesmo era de Jorge Amado, mas assim é da época de adolescência, depois, mais tarde, não lembro de ter lido mais literatura” (D.), revela um leitor que lê o que é de seu interesse, sua leitura tem um fim específico. Observamos que as leituras literárias que realizou na adolescência tiveram importância em sua vida e fazem parte de seu repertório de leitura que pode, ainda, ser ampliado.

4.1.2.2. Função utilitária dada à leitura literária em oposição à função humanizadora da literatura

Candido (1995), ao falar do direito à literatura, postula sobre o seu caráter humanizador, pois a leitura permite a integração do leitor com a obra, suscitando emoções, sentimentos, promovendo seu desenvolvimento intelectual, atuando para a sua formação humana e social. Nesse sentido, “a todos humaniza, isto é, permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, que assegura a generalidade e a permanência” (CANDIDO, 1995, p. 247-248). Ademais, a literatura é objeto construído historicamente, tem caráter universal, portanto, diz respeito a todo ser humano.

De acordo com essa concepção de literatura, as práticas de leitura literária na escola são

voltadas para a promoção da função social e humana da literatura, devido ao seu universo próprio, estético e simbólico. Assim, práticas que tratam da leitura apenas de forma utilitária, com finalidades pragmáticas, como a leitura obrigatória para o vestibular, ou como forma de avaliação, têm uma tendência a distanciar-se daquela função humanizadora de que fala Candido. Não que essa prática de leitura esteja errada, não, ela é totalmente coerente no espaço escolar. O que pensamos é que, muitas vezes, as únicas leituras que o aluno realiza são as indicadas para o vestibular ou a leitura para ser avaliado.

Sobre esse aspecto da leitura literária, voltamos à entrevista com a professora, quando esta é questionada sobre qual é o objetivo de ensinar literatura na escola. Sua resposta foi:

PRO.: bom, eu penso assim que, desde o sexto ano, eles já devem começar com essa leitura de literatura, uma leitura diversificada para eles irem se preparando mesmo pro vestibular, pro Ensino Médio e pra própria vida, né, porque através da leitura o aluno vai se encontrando vai vendo que alguns problemas pessoais dentro da própria leitura”. Também com relação às suas últimas obras literárias lidas, ela afirma: “as últimas leituras foram obras de vestibular, né, que eu trabalhei, simulados e algumas obras de infanto-juvenil.

Essa fala da professora revela um ensino de literatura pautado na função utilitarista da literatura, ao afirmar, em primeiro lugar, que desde o sexto ano devem se preparar para o vestibular; para o Ensino Médio, em segundo lugar; e para a vida, terceiro e último lugar. Assim, sua prática parece se distanciar de atividades de leitura que levem em conta o gosto do aluno, a partir de um planejamento de leitura, de uma prática que desperte no aluno o desejo de ler. “O desejo de ler nasce de mediações cuja natureza às vezes é imponderável”, afirma Rouxel (2013). Essa mediação requer um professor leitor, antes de tudo, sendo que “a vontade de compartilhar o prazer ou o conhecimento do outro estimula a curiosidade” (ROUXEL, 2013, p. 73), pois o adolescente necessita de motivação, de algo que aguce a sua curiosidade. Como a professora coloca ao responder se está satisfeita com o trabalho com a leitura literária. Ela responde que “não, eu gostaria de... eu queria saber fazer diferente, e até mesmo assim como incentivar eles nessa leitura, como incentivar eles a gostar de ler ... não sei ...porque que alguns não tem essa motivação” (PRO.).

Esse relato demonstra haver um desinteresse dos alunos pela leitura literária, fruto, talvez, de ausência de práticas efetivas de leitura ou de práticas que trataram o ensino de literatura apenas com o objetivo utilitário, de práticas desmotivadoras, de didáticas que afastam o aluno leitor, com resumos, questionários, fichas de leitura, sempre como forma de dever ou de tarefa, distanciando-se assim do valor formativo que a obra literária alcança, sendo “o objetivo da educação literária é, em

primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa” (COLOMER, 2007, p. 31). E, considerando essa função formativa no contexto escolar, a autora esclarece:

Uma formação que aparece ligada indissolúvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas bordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. (COLOMER, 2007, p. 31)

Nesse sentido, as atividades de leitura devem fazer parte de todo o processo escolar do aluno, desde os seus primeiros anos escolares, é um percurso que se vai construindo, com práticas concretas de leitura e de forma planejada, porque “o que a escola deve ensinar, mais do que “literatura”, é “ler literatura” (COLOMER, 2007, p. 30). Concordamos com a autora, uma vez que não se forma leitor sem a prática da leitura literária. Como também postula Rezende (2013, p. 109) “um dos jargões mais frequentes na escola é o de “formar leitores”. Ora, mas que leitor? Leitor que não lê literatura, que tem contato com simulacros ou com chavões da história literária?”

Outro ponto relevante é a questão da professora dizer que queria saber fazer diferente, isso parece demonstrar que ela tem consciência de que é preciso haver mudanças, mas que ela ainda não tem clareza sobre o que fazer. Entretanto, é bom lembrar que esta dificuldade não diz respeito apenas à professora entrevistada, mas à grande maioria dos professores que trabalham com a literatura em sala de aula e que acabam optando por um trabalho tradicional por se sentirem mais seguros, pois, muitas vezes, têm uma formação teórica fragmentada e não se sentem preparados para abordar o texto literário em uma perspectiva interacionista.

É importante ressaltar na fala da pedagoga que há necessidade de mudança de práticas e que os alunos estão receptivos a essas mudanças. Ela nos contou sobre a Feira realizada por eles uns dias antes da entrevista. Essa feira já foi o resultado do projeto de extensão que está sendo desenvolvido na escola.

PE.: Até o dia da Feira (que a gente convidou vocês), eles fizeram a apresentação do projeto, sabe, fizeram a contação de histórias, até o público ali para assistir a oficina deles foi muito grande, a fila era grande, e a gente percebeu assim, que tá dando resultado, já deu resultado... foi bem legal, foi uma oficina melhor que teve, para a procura pelos alunos. Então a gente sentiu que o aluno quer uma novidade, uma modificação, alguma coisa diferente para chamar a atenção na leitura, na leitura e na escrita. Daí a gente mudou o espaço, a gente ornamentou, eles fizeram uma contação de histórias de fantoches, então teve várias procuras de alunos do município, que de manhã foi uma equipe, foi só com nossos alunos. À tarde, a gente já não tinha só alunos de dentro da escola, tinha pais, tinha alunos da outra escola.

Isso demonstrou que o aluno precisa ter espaço na escola para se aproximar do texto literário, precisa ser motivado para isso.

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola _ que vejo, insisto, como possibilidade_ não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (Rezende, 2013, p. 111)

Defendemos, assim como a autora, que a escola precisa inserir práticas que coloquem o aluno como principal protagonista no ato da leitura.

Trazemos para esta reflexão, também, os pressupostos das Diretrizes da Educação do Campo (DCE), que propõem práticas pedagógicas que considerem elementos da cultura do educando, seu modo de vida, seus costumes, sua relação de trabalho. Uma pedagogia que “vê a educação como mediação da prática social” (PARANÁ, 2008, p. 45). Conforme o documento, a escola deve promover a aquisição do conhecimento científico, a partir da vida cotidiana do aluno. Para isso, o documento propõe “a investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares” (PARANÁ, 2006, p. 31).

Dessa forma, quanto à abordagem da literatura, considerando os pressupostos das diretrizes, é pensar em obras literárias que atendam ao contexto restrito dos educandos, ligados à compreensão dessa realidade e a sua transformação. Sendo que, conforme Hidalgo; Mello (2012) “Pensar em um ensino que parta da realidade dos educandos para a compreensão de contradições e a transformação da realidade é algo possível, viável”, mas ressalvam que “é preciso distinguir entre a arte positivamente popular, e aquela regionalista, no sentido populista do termo, pois a arte verdadeiramente popular é aquela que expressa “a vontade e as aspirações de um povo ou de uma nação numa fase histórica de sua existência”, como mostrou Sánchez Vázquez (1978, p. 303)” (HIDALGO; MELLO, 2012, p. 8).

A partir dessas ponderações, qual é a posição da escola frente a essa problematização? Cabe à escola, como instituição legítima do conhecimento, saber dialogar com as diferentes culturas. É relevante que outras formas de arte que não só as do cânone devem ser trazidas para o contexto escolar, mas “o acesso à obra de arte é um direito de todo cidadão, inclusive aquela produzida por autores de camadas sociais distintas do povo excluído (pensemos no caso de Dostoiévski, Balzac, Shakespeare, Saramago, Drummond, Borges...) (HIDALDO; MELLO, 2012, p. 8).

Annie Rouxel (2013) argumenta que é preciso refletir sobre alguns aspectos que seriam preliminares com relação ao ensino de literatura no contexto escolar. O primeiro está relacionado aos objetivos, finalidades: Ensinar literatura para quê? Para aumentar a cultura dos alunos? (que cultura?), de formar leitores?, De contribuir para a construção de suas identidades singulares ou de propiciar, pelo compartilhamento dos valores, o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional? Já o segundo aspecto está ligado a que literatura ensinar? Texto clássico, texto contemporâneo, literatura juvenil (...) e, por fim, refletir sobre o ensino de literatura, considerando os avanços teóricos sobre esse quadro.

Esses aspectos trazidos pela autora são fundamentais para que haja de fato atividades de leitura significativas para o aluno.

Já para Zilberman, as interrogações não são: “que literatura ensinar?”; “que gêneros privilegiar?” ou “como despertar o gosto pela arte literária” ou ainda “de que maneira ensinar a literatura? Ela vai além e pergunta: “Em que escola ensinar literatura? E acrescenta que a resposta para essa pergunta depende do princípio de que a literatura deve estar presente na escola, como também de esclarecer por que a escola precisa da literatura.

Ao fazer um percurso histórico do lugar que a literatura ocupou e ocupa (ou não ocupa) na escola hoje, Zilberman conclui que “a escola parece prescindir da literatura”, e elucida que “para recuperar o status anterior ou superá-lo, é preciso encontrar algum significado para a presença da literatura na escola; ou então outra escola que aceitasse a literatura condizente com o formato que adotou no decorrer do tempo” (ZILBERMAN, 2009, p.18).

E afirma que o significado para a presença da literatura seria:

Na escola de hoje, o ensino da literatura sobreviverá somente se assumir sentido pragmático e profissional. Ao dirigir-se ao aluno originário dos grupos menos favorecidos da sociedade, deve deixar claro que lhe cabe absorver o conhecimento das camadas dominantes para disputar seus lugares em condições de igualdade. A literatura apresenta-se como um desses saberes práticos que o habilitam ao ingresso qualificado nas melhores universidades, nos melhores empregos, nos melhores segmentos da sociedade. Com isso, abre mão da aura que lhe legou a tradição; porém, recupera a posição que já deteve, dirigindo-se agora às classes populares, não aos núcleos ligados ao poder. (ZILBERMAN, 2009, p. 19)

Mas pondera que é um caminho difícil a percorrer, “até porque contraria a concepção vigente de literatura, ao pensá-la como produto de uma concepção pragmática e materialista de arte e de conduta pedagógica”. E mais “podemos não aceitá-la, circunstância em que teríamos de buscar resposta para a segunda pergunta: Que outra escola seria esta?” E, como resposta, ela nos diz que provavelmente seria uma escola popular para as classes dominantes, sendo que não faltariam bons

livros nas bibliotecas e nas salas de aula, os professores seriam objeto de preparação e atenção mais adequada, e a literatura circularia em igualdade com as demais disciplinas. Entretanto, isso seria um caminho mais difícil e utópico, contudo, não pode deixar de fazer parte das agendas de professores e planejadores educacionais para que tenhamos meios de chegar a uma situação em que escola e literatura não se oponham nem se contradigam (ZILBERMAN, 2009, p. 19).

Tal perspectiva corrobora de forma relevante para com a nossa análise, uma vez que estamos discutindo a especificidade do ensino de literatura no contexto da escola do campo, questionando a questão da cultura voltada para a práxis, como os documentos oficiais norteiam. Assim, quando tratamos da literatura, dado o seu caráter estético, questionamos a função utilitária atribuída ao texto literário, como Zilberman aponta, pois, desse modo, estaríamos contrariando a sua função humanizadora, uma vez que a literatura atua na formação humana e social do indivíduo, contribuindo também para o seu desenvolvimento intelectual. A presença da literatura na sala de aula, nesse sentido, deve estar atrelada à concepção de que ela tem muito a contribuir para com a formação humana e social do aluno, e, como consequência, pode contribuir também para a sua inserção na sociedade, conforme coloca a autora.

4.1.2.3. Articulação da leitura escolar- mediação social e afetiva da leitura

Quando perguntado à professora sobre o que mais atrapalhava a promoção da leitura literária em sua prática pedagógica, ela respondeu que:

PRO.: é o tempo que alguns alunos não têm porque trabalham de empregado, outros na propriedade e daí eles não tiram, não conseguem tirar aquele tempo, parar e ler e, às vezes, os próprios pais, pela cultura, acham que o filho tá perdendo tempo, lendo, sendo que ele poderia tá arrumando uma cerca, cuidando do gado, fazendo uma outra coisa. Então, acho que isso atrapalha muito porque alguns outros falam: “ah, professora, não tive tempo” e a gente sabe que eles são donos do trabalho deles, eles poderiam estipular um horário, se organizar.

Essa problemática, apresentada pela professora, demonstra a falta de articulação literária entre a escola e o seu entorno, mas para haver essa articulação, é preciso, primeiramente, a escola ter bem definida sua concepção de literatura, a importância de sua presença no espaço escolar, bem como de sua prática. Assim, para a formação leitora do aluno, é preciso a existência concreta da leitura literária, com a presença efetiva no âmbito escolar. Colomer (2007) argumenta que a aprendizagem leitora está vinculada a uma aprendizagem social e afetiva. “Pode-se afirmar, cada vez com mais segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a

base da formação de leitores” (COLOMER, 2007, p. 106).

Nesse sentido, essa troca, esse compartilhamento de leitura necessita da presença de leitores, tanto no ambiente escolar como no ambiente familiar, entretanto, como percebemos pela fala da professora, um dos problemas que atrapalham a formação do leitor é “a falta de participação sociofamiliar, posto que, frequentemente, não há adultos formando esse entrelaçamento socioafetivo em casa nem no entorno social” (COLOMER, 2007, p. 106).

Podemos perceber essa falta de envolvimento com a promoção da leitura literária, também na fala da pedagoga:

PE.: Então, assim, o que a gente tá sentindo a necessidade mesmo, o que nós conversamos bastante é a leitura e a escrita que a gente tá sentindo a dificuldade, não sei se chega a ser uma dificuldade, mas é um envolvimento a mais da comunidade escolar, do aluno, dos pais, dos professores, do geral, a gente tá sentindo essa dificuldade de envolver todo mundo.

O que verificamos, nesse trecho da fala da pedagoga, que a dificuldade em relação à promoção da leitura literária não advém só do desinteresse dos alunos, da falta de disponibilidade deles em ler, mas é de toda a comunidade escolar, inclusive dos professores.

Nesse sentido, ressaltamos o papel da escola na formação leitora do aluno, principalmente de alunos de camadas sociais mais baixas, cuja família, muitas vezes, não é escolarizada, sem a interação de leitura em casa, sem uma concepção do valor da literatura para a formação humana de seus filhos e nem dispõe do capital cultural, como é o caso da grande parcela dos alunos da escola do campo, da qual trata a nossa pesquisa, que advém de assentamentos, acampamentos, e de outras comunidades mais isoladas, para quem essa prática deve ser mais significativa, uma vez que se compartilha o entusiasmo, a construção do significado do texto e as conexões que os livros estabelecem entre eles, favorecendo, assim, a sua aprendizagem leitora e a sua educação literária.

4.1.2.4. Singularidade da escola do campo e o ensino de literatura

A escola do campo é caracterizada por sua singularidade, inserida num contexto particular, o campo, concebido, não como lugar de atraso, mas um lugar com outras particularidades, distintas das da cidade. Com seus sujeitos com características próprias, com suas culturas, mas que não os excluem do contexto da totalidade. Conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002), a identidade da escola do campo é assim definida:

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. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 202-203)

Nesse sentido, a concepção que se busca para a Educação do Campo é a de valorizar a identidade desses povos e seus saberes vinculados à sua prática cotidiana.

Assim, partindo do pressuposto de que a escola do campo é um espaço construído no campo, mas também do campo, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná concebem o ensino para esse meio, partindo da realidade dos alunos que ali vivem, cujas identidades devem ser levadas em conta quando da elaboração do currículo escolar.

A cultura, os saberes da experiência, a dinâmica do cotidiano dos povos do campo raramente são tomados como referência para o trabalho pedagógico, bem como para organizar o sistema de ensino, a formação de professores e a elaboração de materiais didáticos. (PARANÁ, 2006, p. 28)

Visto desse modo, o currículo para a educação do campo se diferencia do currículo das escolas em geral, ele precisa estar vinculado a um projeto pedagógico flexível que atenda às demandas dos sujeitos do campo, com suas especificidades, propiciando a sua formação humana integral.

Na entrevista com a professora, quando perguntado a ela sobre qual é a especificidade da leitura literária na Educação do Campo, ela comentou:

PRO.: Bom, eu trabalho a partir da realidade deles, procuro trabalhar a partir da realidade deles porque a maioria trabalha e mora no sítio, chácara, alguns são acampados, assentados, então, a gente procura trabalhar a literatura trazendo pra realidade deles, como eles vivem hoje, o que que aquela literatura, obra que eles leram, em que período se deu, como viviam, né, então porque alguns perguntam assim: ah, professora, esse autor faz cem anos que morreu, o que que isso importa para nós? Aí a gente passa pros alunos que a obra que ele produziu, muitas vezes reflete na vida da gente, hoje. Muitas vezes o eu lírico do poeta, né, aquilo que ele escreve porque ele vive ou imaginou viver, no imaginário dele, daí ele produziu, daí condiz com a vida que a gente tá na atualidade.

Notamos nessa fala da professora a alusão à realidade dos alunos com o trabalho com a literatura, mas não conseguimos perceber, por nos faltarem mais dados, que práticas propõe aos

alunos, que obras são escolhidas, se essas obras estão vinculadas ao contexto do campo, ao aspecto regional, ou são obras de caráter universal, independente da temática abordada. O que nos pareceu é que ela não estabelece critérios de escolha do corpus a ser trabalhado. Ela procura vincular, de alguma forma, o que é lido com o contexto de vida de seus alunos. Nesse sentido, a obra é atualizada no momento da leitura, como estabelece a teoria da recepção literária.

Para direcionar a abordagem dos conteúdos em sala de aula, as Diretrizes para a Educação do Campo trazem um encaminhamento metodológico para o trabalho docente a partir de eixos temáticos, que são entendidos como problemáticas centrais a serem abordadas nos conteúdos escolares e um desses eixos é o da Cultura e identidade, que está vinculado ao ensino de literatura.

[...] toda produção humana que se constrói a partir das relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Não pode ser resumida apenas a manifestações artísticas, devendo ser compreendida como os modos de vida, que são os costumes, as relações de trabalho, religiosas, familiares, de diversão, festas, etc. (PARANÁ, 2006, p. 37)

Questionamos a professora a respeito de como ela problematizava esses conceitos de cultura e identidade a partir da trajetória de leitura do aluno. Sua resposta foi:

PRO.: É como eu já comentei, né, a partir da leitura que eles fazem, né, é eles entendendo essa leitura, eles vão ter o seu conhecimento, essa interpretação e isso vai... como eles vão se apossar desse conhecimento e tentando resolver seus próprios problemas, de seu dia a dia, através dessa leitura, eles desenvolvem, né, o conhecimento, a inteligência para resolver seus problemas. A leitura é, ela afeta tão..., tem um efeito tão profundo na pessoa, é porque a leitura, não só obras clássicas, literárias, José de Alencar, Machado de Assis, assim, mas a leitura em geral, porque a pessoa tem resposta pra perguntas, se a pessoa tem um problema de saúde, uma depressão, através da leitura, vejo que a pessoa começa a ter um ponto de vista diferente, ela começa a reagir. Então, ser um leitor, poder saber ler é muito importante para a pessoa. Acho, assim, que é uma bagagem, é uma riqueza que ninguém tira dela, né, para poder resolver seus problemas.

Esse discurso da professora demonstra uma valorização da leitura, sua concepção é de que a leitura em geral tem um efeito positivo na vida das pessoas. Ela defende aqui a leitura como função humanizadora.

PRO.: A partir da leitura que eles fazem, né, é eles entendendo essa leitura, eles vão ter o seu conhecimento, essa interpretação e isso vai... como eles vão se apossar desse conhecimento e tentando resolver seus próprios problemas, de seu dia a dia, através dessa leitura, eles desenvolvem, né, o conhecimento, a inteligência para resolver seus problemas....ela afeta tão..., tem um efeito tão profundo na pessoa.

Nesse sentido, a literatura como prática social favorece a formação do aluno, promovendo não somente seu desenvolvimento intelectual, “eles vão ter esse conhecimento” (PRO), como também auxiliando-os nas suas relações humanas, sociais, na sua integração com o meio.

A professora fala que a interpretação que os alunos fazem do texto vai auxiliá-los na resolução dos seus problemas do dia a dia. Lebrun (2013) diz que “se ler um texto literário é compreendê-lo e interpretá-lo, essas são duas coisas em interação”. E acrescenta que na palavra interpretação encontramos o prefixo *inter* e esse prefixo significa *entre*, e requer uma “mediação”. Portanto, “ato de interpretar um texto se apoia sobre a representação de mundo do leitor e o coloca em um papel ativo, que supõe um caminho heurístico e partilhado no sentido da negociação” (LEBRUN, 2013, p. 135).

Podemos acrescentar, contribuindo para esta análise, a proposição de Rouxel (2013) sobre o utilizar e interpretar o texto literário. Esclarecendo que utilizar, não na acepção de leitura utilitária a que já aludimos neste capítulo, mas utilizar, no sentido da apropriação da leitura pelo leitor. “Utilizar repousa sobre a experiência que o leitor tem do mundo; remete a uma experiência limitada ao universo pessoal dominado por crenças; utilizar é “sonhar com olhos abertos””. Já “interpretar convoca algumas vezes sobretudo um saber sobre literatura; supõe uma experiência rica e diversa (uma vasta enciclopédia, uma ampla biblioteca interior); supõe uma abordagem heurística fundada sobre inferências (...)” (ROUXEL, 2013, p. 152-153). Assim, a autora ressalta que utilizar, posto que remete à apropriação do texto pelo leitor, ao relacionar-se consigo mesmo, fonte de seu prazer, está na origem do ato de interpretar. “Por mais paradoxal que possa parecer, afigura-se urgente reensinar os alunos a utilizar o texto para si mesmos, para sonhar, para encontrar o gosto pela leitura” (ROUXEL, 2013, p. 164)

Dessa maneira, evidenciamos a importância da mediação do professor ao propiciar leituras ligadas às subjetividades dos alunos, nas quais possam encontrar sentido para seu mundo particular e, por meio delas, possam desenvolver o caminho heurístico, por meio de escolhas, julgamentos, trocas e negociações, alcançando assim a interpretação.

Percebemos, no entanto, que a resposta que a professora dá à questão não corresponde ao que lhe foi perguntado, demonstrando que não estão claros para ela os aspectos vinculados ao eixo da cultura e identidade, proposto no documento. Esperávamos que ela nos dissesse sobre as escolhas das obras, o que privilegia, se obras clássicas, se também trabalha com formas literárias populares. Dalvi (2013) elucida:

Os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, coma história e o contexto social-econômico-cultural. Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável quanto um cruzeiro para as ilhas gregas. No entanto, a escola se esquece de que talvez fosse o caso de apurar o olhar para análise de formas literárias populares, como a música que toca nas rádios, a novela, o filme de Hollywood, o grafite, como poesia visual etc., buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura, a fim de mais construir pontes que erguer muros _ e com isso estamos no oposto de defender um “barateamento” estético ou político do literário. (DALVI, 2013, p. 75)

O que a autora propõe é que, muitas vezes, o insucesso dos alunos com a leitura advém da escolha das obras que serão lidas, principalmente os economicamente desfavorecidos, como é o caso de muitos da escola do campo. O adolescente do Ensino Médio deve ter acesso aos clássicos, mas ele precisa ser conduzido a essa leitura, ter uma aprendizagem leitora para poder ser capaz de compreender um texto mais complexo.

O momento histórico em que vivemos é outro, nossos jovens estão rodeados de atrativos midiáticos, de diferentes culturas de massa, do apelo da internet, que toma grande parte de seu tempo quando estão fora da escola, tudo isso caminha na contramão da literatura do cânone escolar. Nesse sentido, conforme Rezende (2011), a escola precisa repensar o sentido da literatura, isso não quer dizer que deva trocar a literatura erudita, a leitura das obras universais pelas práticas culturais dos jovens, mas “considerar a heterogeneidade, as experiências diversas, as particularidades culturais dos jovens e com elas dialogar”, sem “tampouco esquecer o conhecimento, o refinamento da sensibilidade que tais obras propiciam” (REZENDE, 2011, p. 9).

Dessa maneira, ele vai construindo um repertório de leitura, que pode ser os textos que estão à margem do cânone para assim ir ampliando e refinando seu grau de compreensão e seu nível de exigência, tornando-se um leitor.

Na entrevista com o diretor da escola, quando questionado sobre a sua concepção de Escola do Campo, tendo em vista a sua construção histórica e política, sua resposta inicia assim:

D.:(...) é uma escola heroica, é um grupo de trabalho heroico que busca com todas as suas forças equiparar uma educação de qualidade com as melhores, com as escolas de melhor qualidade de ensino urbano, busca incessantemente, é, vejo, assim que a escola do campo, hoje, vive um momento difícil sabe, (...), um momento não só de abandono dos governantes, mas abandono de todos que trabalham com educação, professor não gosta de vir porque não tem compensação financeira nenhuma, é funcionário que não gosta de vir, núcleo que não gosta de atender, porque é um trabalho a mais e ter que empreender, um esforço muito

maior pra atender a escola do campo do que uma escola urbana, usa como modelo sempre a escola urbana, nunca a escola do campo, não busca na escola do campo compreender as falhas, as dificuldades, padroniza todo mundo, e a escola do campo não pode ser tratada de forma igual porque tem dificuldades muito mais acentuadas.

Nesse trecho da fala do diretor, reforça-se a singularidade da escola do campo, a qual tem características distintas da escola urbana, tanto em relação ao espaço onde está inserida quanto pelos sujeitos que atende, no entanto, ainda é vista como modelo a escola urbana. “...Usa como modelo sempre a escola urbana, nunca a escola do campo, não busca na escola do campo compreender as falhas, as dificuldades, padroniza todo mundo, trata todos de forma igual, e a escola do campo não pode ser tratada de forma igual porque tem dificuldades muito mais acentuadas” (D.).

Um exemplo dessa característica singular foi a questão da ponte que ele teve de verificar no dia da nossa entrevista:

D.: (...)compreender que quem está aqui precisa de muito mais atenção, de muito mais recursos, muito mais empreendimento do que quem está na cidade. Por exemplo, quem está na cidade não tem o problema que nós estamos tendo agora que é a queda de ponte, da desestruturação da ponte, o ônibus já não consegue passar e estamos aí na iminência do fechamento de..., tanta gente precisando de nota porque durante o ano já teve essas dificuldades. (...)

Nessa fala, o diretor ressalta que a maioria dos alunos do campo necessita de transporte escolar para chegar à escola, e essa é uma das dificuldades enfrentadas nesse espaço, as faltas dos alunos são frequentes, principalmente quando chove e o transporte não chega até as comunidades.

Ele ressalta a sua construção histórica e política e a sua luta para se afirmar como uma educação de qualidade. Nesse sentido, Caldart (2009, p. 42) esclarece que “considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia significa considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos”. E acrescenta “não pretender que a educação/a pedagogia valha e se explique por e em si mesma”.

Nesse sentido, embora os debates acerca da educação do campo tenham avançado nos últimos anos, tanto nos meios acadêmicos, como nas políticas públicas, fortalecendo assim a concepção de educação do campo, como educação que está entre o campo do particular e o universal, é preciso compreendê-la, não apenas o seu caráter singular, de forma genérica, abstrata, mas compreendê-la na sua particularidade, ou seja, situá-la no contexto histórico, social, político e ideológico em que foi criada, como também na sua historicidade, com seus sujeitos e suas

necessidades, conforme expressa a voz do diretor:

D.: É, ela foi construída com base numa visão, como que eu digo assim, numa visão ideológica, porque ela nasceu dentro de um movimento social, chamado movimento sem terra, o projeto de escola que nós defendemos, que nós queremos, ela nasceu dentro de uma concepção ideológica muito acentuada que é o movimento sem terra, (...), com algumas mudanças, nós com algumas mudanças, porque nós não atendemos exclusivamente aqueles alunos de acampamentos e assentamentos, mas o cerne de coisa é aquilo ali, por ser assim já recebe uma carga muito grande de preconceito. Então, ah, a escola dos sem terra, ah, o termo sem terra já denota um certo nojo, um certo abandono do pessoal do urbano, sabe. Então, ficou esse ranço conceitual no nome da escola (...).

Sobre isso, Caldart (2008) alerta:

o que nos parece fundamental entender para não nos desviarmos da discussão de origem é que a especificidade de que trata a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso. (CALDART, 2008, p. 73)

Essa questão colocada pela autora, e levantada pelo diretor, está relacionada com a especificidade da Educação do Campo que deve ser pensada na tríade campo - política pública- educação, com um projeto de fato vinculado ao campo e a seus sujeitos, como classe trabalhadora, voltado para a sua formação social, mas, sobretudo, humana. Uma educação que esteja vinculada à particularidade, mas considerada na universalidade. “O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”” (CALDART, 2008, p. 74). Desse modo, pensar no ensino na Educação do Campo é pensar na singularidade do campo na abordagem dos conteúdos, do conhecimento, como percurso. Entretanto, não reduzir o conhecimento a questões inerentes ao universo do aluno, é preciso relacioná-lo ao conhecimento universal, pensando numa educação de caráter emancipatória.

O discurso do diretor exemplifica essa dimensão, ao ser questionado sobre como a escola aborda os saberes historicamente produzidos para que o aluno relacione-os com a sua vida, com vistas a acrescentar novas determinações ao seu conhecimento popular, espontâneo. Ele esclarece:

D.: então você vai fazer uma aula de Física, ao invés de você usar o exemplo de Rio de Janeiro, você vai usar o exemplo daqui, sabe, é essa adaptação que nós fazemos,

mas ele vai aprender Física, ele vai aprender Química. Recentemente nós fizemos nossa Feira aqui e a professora ensinou a fazer sabão. Isso quer dizer o quê? Sabão é uma coisa que ele usa tanto aqui como em qualquer lugar, mas ele sabe fazer o sabão com as características da avó, do avô, em qualquer lugar do mundo. Então é isso que nós queremos, é usar da realidade deles pra fazer com que eles conheçam cientificamente as disciplinas, se formem, que tenham condição de passar no vestibular, que tenham condição de ingressar nas melhores universidades. (...)

Essa fala proferida pelo diretor ressalta uma prática de ensino que valoriza a realidade do aluno na elaboração do conhecimento de acordo com as Diretrizes Curriculares do Campo que postulam: “(...) concepção de escola: espaço do saber científico, mas numa articulação com a realidade do homem do campo; concepção de conteúdos e metodologias: esses conteúdos têm de ser significativos para os alunos, com metodologias dialógicas (...)” (PARANÁ, 2006, p. 29-30). Mas esse caráter de valorizar o particular deve ser usado para se chegar ao conhecimento universal, como ressalta o diretor. “Nós usamos estes exemplos pra fazer com que ele veja o mundo dele, sabe. A nossa perspectiva não é formar o aluno pra que ele fique aqui de forma precária, não, nós queremos o conhecimento científico geral, mais estruturado naquilo que ele conhece, sabe” (D.)

No que concerne às práticas de leitura literária, é relevante, como já postulamos anteriormente, trazer para o contexto da escola obras literárias que contemplam o universo do educando, temáticas voltadas ao contexto do campo. O objetivo é promover o espaço para a leitura, inserir o aluno no universo da literatura, de modo que a leitura de obras que estejam ligadas aos seus interesses, de cunho popular, obras da cultura de massa pode ser um dos caminhos. Contudo, o professor não pode deixar de abordar a literatura considerada clássica, do cânone, de valor universal.

A escola, como lugar instituído da cultura, não pode limitar-se aos aspectos locais de cultura, mas também e, sobretudo, abranger o conhecimento universal, que deve ser tratado por ela, em suas propostas pedagógicas. “Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (YOUNG, 2001, p. 11).

Mas podemos enfatizar aqui, que esse caráter singular da educação do campo, não é só desse modelo de educação, mas de cada contexto escolar, cada contexto tem as suas especificidades, seja do campo ou da cidade, com a escola do centro ou da periferia, são sujeitos diferentes, com necessidades específicas. Portanto, é preciso pensar numa educação que atenda as particularidades de seu espaço, mas com vistas à universalidade.

4.2. As Práticas de Leitura Literária da Escola e as Perspectivas dos Documentos Pedagógicos

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná propõem, como características de ensino a ser construído: concepção de mundo, valorizar o saber do homem do campo, como ser histórico; concepção de escola: espaço do saber científico, mas numa articulação com a realidade do homem do campo; concepção de conteúdos e metodologias: esses conteúdos têm de ser significativos para os alunos, com metodologias dialógicas; concepção de avaliação: um diagnóstico do processo pedagógico, que faça emergir os aspectos que precisam ser modificados (PARANÁ, 2006, p. 29-30).

O desafio proposto pela Educação do Campo, dessa maneira, é considerar no espaço escolar os aspectos da cultura dos educandos, seus saberes práticos e fortalecer a apropriação de novos conhecimentos.

A partir dessas considerações, o ensino na Educação do Campo deve estar articulado com uma proposta pedagógica que permeie os conhecimentos acerca da realidade dos alunos com os conhecimentos científicos, abordando-os de maneira dialógica.

Essa dimensão também é abordada nos pressupostos das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, fundamentadas no interacionismo de Bakhtin, que trata a linguagem como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens. (PARANÁ, 2008, p. 49). Nesse sentido, é preciso que a escola promova a interação social, abordando o conhecimento de uma maneira dialógica.

Diante desses pressupostos das Diretrizes, buscamos observar se essas dimensões estão inseridas no Projeto Político Pedagógico do colégio (PPP) e se este documento traz em suas ações propostas que atendam aos princípios da Educação do Campo, assim como buscamos analisar as aproximações e os distanciamentos dos discursos dos sujeitos entrevistados com as propostas desses documentos.

O PPP traz como princípio da escola o da “formação necessária para a transformação da realidade social, econômica e política do seu tempo”. E como objetivos, o documento busca:

promover o desenvolvimento global dos alunos considerando a realidade do educando (do campo) como ponto de partida do trabalho pedagógico: construir conceitos que levem o educando a ler cientificamente a realidade, pesquisar, tomar posições diante de diferentes ideias; formar identidades de camponês, trabalhador, membro da comunidade, cultura, povo; desenvolver a confiança e o comprometimento da comunidade escolar; proporcionar um ambiente favorável à

formação integral do educando para a construção do conhecimento (...); oportunizar a formação de um cidadão crítico, que se identifique com as grandes questões da humanidade, visando a transformação social. (PPP, 2014, p. 18)

O documento, portanto, traz em seu bojo, as concepções das diretrizes que seguem a linha Histórico-Crítica, vinculada ao Materialismo Histórico Dialético, que embasa o documento, ao valorizar as práticas culturais dos sujeitos do campo, no contexto escolar, sendo que as práticas pedagógicas devem pontuar elementos dessa cultura, seu modo de vida, seus costumes, sua relação de trabalho. Uma pedagogia que “vê a educação como mediação da prática social” (PARANÁ, 2006, p. 45). Valorizando dessa maneira a identidade desses povos e seu reconhecimento como sujeitos históricos.

É por meio do Projeto Político Pedagógico que a escola define como deve ser organizada, como deve se relacionar com a comunidade onde está inserida, suas propostas e estratégias de ensino, como também que direciona a Proposta Curricular da escola e o Plano de Trabalho Docente, enfim, esse documento é o que norteia o andamento da escola.

Entretanto, o PPP não estabelece ações voltadas à promoção da leitura literária na escola, embora no campo Proposição de Ações estabeleça “a organização curricular, por sua natureza e especificidade precisa contemplar várias dimensões da ação humana, entre elas concepção de cultura, a pluralidade de espaços, tempo, linguagens” (PPP, 2014).

4.2.1. A proposta pedagógica da escola: princípios norteadores

Considerando a importância do PPP, perguntamos à pedagoga se esse documento da escola contempla nas suas práticas pedagógicas a especificidade da Educação do Campo em suas dimensões sociais e culturais. Sua resposta foi:

PE.: ele contempla, ele tá especificado, conforme a educação do campo, ele tá especificado em tópicos, ele tá lá como que a escola trabalha, a formação do leitor, o dia a dia, ele tem lá todas as partes separadas... que é os costumes, a maneira, que tipo de comida que você utiliza, os tipos de plantações, enfim, a cultura deles em geral de educação do campo.

Nesse trecho da fala da pedagoga, notamos que ela menciona que o PPP contempla a formação do leitor, mas quando questionada sobre que atividades são desenvolvidas pela escola para a formação do leitor, há uma contradição em sua fala “é feito a leitura com os professores que é marcado a agenda, na biblioteca” (PE), entendemos que os alunos fazem a leitura com os

professores na biblioteca, como verificamos na observação de aula.

PE.: aí nós fazemos também a produção de poesia, que foi a partir do momento que vocês começaram com o projeto, a gente começou a incentivar eles a escrever, a leitura e a escrita e a gente vê como que tá a escrita deles, e o desenvolvimento de jornal, de revista que os professores levam para a sala de aula. Mas um projeto específico dela (referindo-se à leitura) não tem.

No primeiro trecho de sua fala, diz que há no PPP a referência à formação do leitor, mas no segundo trecho diz que a escola não tem um projeto de leitura. O que percebemos é que existem atividades isoladas, a não ser a leitura livre que os professores realizam na biblioteca.

Ao analisarmos o PPP, verificamos que também não há referência a projetos efetivos de formação do leitor, mas contempla, no Plano de Ação da Direção, entre as prioridades destacadas, “a biblioteca com literatura atual, livros de literatura juvenil e infantil com conteúdo atualizado e direcionado para idade” (PPP, 2013, p. 41), mas não estabelece ações concretas, com projetos de leitura possíveis de serem realizados com vistas à formação do leitor. Também no Plano de Ação da Equipe Pedagógica, existe, entre os seus objetivos de trabalho, um que menciona a leitura, incluída nos “Projetos interdisciplinares (Leitura, Aluno nota 10, Turma nota 10, Momento cívico, etc.)” (PPP, 2013, p. 45), mas também não especifica de que maneira a escola vai realizar esse projeto.

Pontuamos aqui a fala da pedagoga a respeito do objetivo da leitura literária na escola.

PE.: O objetivo é geral, né, a literatura em si da escola, a leitura em si, ela é necessária, a gente vê assim, até agora o ano que vem que foi prolongado o mandato da direção, né. Então, a gente pra mandar o Plano de Ação, já vai ser trabalhado em cima do Plano de Ação, a leitura e a escrita, que a gente vai incentivando os alunos a fazer essa parte, né.

O Plano de Ação do qual a pedagoga fala foi o que analisamos anteriormente.

Esse comentário da pedagoga demonstra que o fazer pedagógico necessita ser questionado, avaliado, pois a educação é um processo contínuo e, portanto, histórico, pois somos sujeitos históricos.

Quando questionado o diretor sobre como a sua escola aborda a relação da educação com o trabalho e as práticas sociais, conforme a concepção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, cujo objetivo é a educação como formação integral do sujeito, baseada na prática social, para que o aluno relacione os saberes historicamente produzidos com a sua vida, com vistas a acrescentar novas determinações ao seu conhecimento popular, espontâneo, ele relata a importância

de se conhecer o entorno da escola, a sua realidade para poder construir uma proposta curricular que seja adequada para essa realidade.

D.: É, nós começamos o trabalho em si, pedagógico, curricular, é, é, com esse projeto da Unicentro, do qual nós fazemos parte, formação de professores da escola do campo, mas, primeiro, é preciso conhecer o entorno da escola, sabe, nós fizemos o inventário da nossa realidade conhecemos não com a profundidade que exige a causa, mas com uma certa propriedade (...) para se ter noção do que se pode esperar desses alunos e até onde nós podemos chegar na cobrança, na perspectiva nossa, sabe. (...), e daí criamos o nosso currículo baseado nas porções de realidade, que são temas, assuntos que existem aqui, e que nos dão condições de trabalhar o currículo, cronograma, as disciplinas, os métodos, a aplicação dos métodos, baseados nessas situações, então fica mais fácil falar pra eles de transporte rodoviário que ele vê toda hora do que do transporte aéreo que ele quase não vê, então, que ele não sabe como funciona, um exemplo, por isso que a gente precisa colocar o mais concreto possível, palpável na frente dele que ele possa ver o exemplo, aprender com o exemplo, aprender com aquilo do dia a dia dele. É, as diretrizes nos colocam essa possibilidade e nós trabalhamos de acordo com as diretrizes.

Ao analisar o Plano de Trabalho Docente (PTD) da escola, pudemos verificar a abordagem trazida pelo diretor. Tanto o planejamento do Ensino Fundamental quanto o do Ensino Médio foram construídos de forma articulada entre todas as disciplinas, havendo um trabalho interdisciplinar, a partir de um tema gerador, ou seja, uma porção da realidade, com o diretor comentou.

A porção da realidade trazida para ser trabalhada coma as turmas do 6º ao 9º são: Produção de alimentos; Trabalho e renda; Cultura e lazer; Movimentos Sociais e Lutas. Apenas no 9º ano aparece uma nova porção da realidade, a Produção de Alimentos e Soberania Alimentar, as quais são inerentes à realidade do campo, sem deixar de fazer parte do contexto global. A partir dessa porção da realidade, cada disciplina elenca seus conteúdos a serem trabalhados. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, são elencados os conteúdos básicos, leitura, escrita e oralidade, por meio dos gêneros do discurso, direcionados, conforme as Diretrizes de Língua Portuguesa, na concepção bakhtiniana.

Verificamos que para o sexto ano, como gêneros literários a serem trabalhados, o Plano de ensino elege o poema, cordel e a música; para o sétimo ano, fábulas, crônicas e poesias; para o oitavo ano, a crônica e para o nono ano, fábulas, contos, haicais e músicas, além dos textos de cunho utilitário, não mencionados aqui. No entanto, no campo da metodologia, não possibilita práticas de leitura efetiva. Como procedimentos metodológicos, o PTD propõe para todos os anos do fundamental:

- Leituras de textos informativos sobre a vida no campo, sobre produção de alimentos (6º, 7º 8º e

9º);

- Pesquisa de campo: através de entrevistas sobre a origem da Família, hortas, agricultura familiar, consumo e vida no campo (6º, 7º 8º e 9º);
- Entrevistas questionando sobre a renda familiar e a produção de alimentos (6º, 7º, 8º e 9º);
- Textos instrucionais sobre como cultivar alimento na horta de sua casa, adubo orgânico, agronegócio, Livro didático como apoio pedagógico, jornais e revistas para recortes e colagens (6º, 7º 8º e 9º);
- Orientação sobre o contexto social de uso de gênero trabalhado (6º, 7º 8º e 9º);
- Leitura de textos diversos que permitam ampliar o domínio da língua. (6º, 7º 8º e 9º);
- Desenvolver estratégias de leitura como a identificação de palavras cognatas, identificação de informações chaves no texto (6º, 7º 8º e 9º);
- Desenvolver atividades que possibilitem o domínio de vocabulário e mecanismos textuais necessários para produção escrita (6º, 7º 8º e 9º) ;
- Leitura de textos pesquisados na internet sobre a influência da lua e produção de alimentos (6º);
- Músicas relativas ao tema trabalhado, manifestos, vídeos sobre agricultura, êxodo rural, reforma agrária, educação, produção alimentar, entre outros (6º, 7º 8º e 9º) (...) (PTD, 2014).

Analisando o PTD do 6º ano, turma da professora entrevistada, este elenca como objetivos de ensino, relacionados à leitura: propiciar práticas de leituras de diferentes gêneros; práticas de leitura. Como metodologia, propõe leitura e interpretação da história em quadrinho Chico Bento vai pra cidade; fábulas; visitar a biblioteca do colégio. É importante mencionar que não especifica como será feita a abordagem dessas leituras, como também, com relação à biblioteca, não menciona atividades de leitura. Percebemos, também, que o PTD não traz a literatura ficcional, as narrativas próprias para essa idade.

Observamos na metodologia do Planejamento do 8º ano, outras dimensões, que achamos importante trazer aqui.

Através da dimensão política, econômico-social e cultural que abrange os conteúdos de História, os alunos deverão buscar ligar a sua História local como resto do mundo (...) através de aulas expositivas, utilização do livro didático (leitura e exercícios), uso da tv pen-drive (documentários, slides, textos, charges), pesquisa no laboratório de informática recortes de filmes (...) (músicas, pesquisa de campo (entrevistas aos moradores da região), criação de histórias em quadrinhos e jogos didáticos elaborados pelo professor e alunos relacionados ao assunto trabalhado através de dominó, bingo, jogo da memória, perguntas e respostas e outros (PTD, 2014).

Vistos dessa maneira, todos os planejamentos, de um modo geral, não abordam práticas de leitura literária que visem à formação humana e social, são atividades restritas ao campo da língua, com ênfase à leitura de textos de cunho utilitário. Há referência a vários suportes de leitura, mas não menciona o livro literário. Poderia ser realizado, nesse sentido, um diálogo, por exemplo, entre o documentário, a música, e o livro, buscando relacionar os temas abordados, propiciando ao aluno as diferentes linguagens e, principalmente, a linguagem literária.

Quanto ao PTD do Ensino Médio da escola, este está concernente aos novos parâmetros propostos pelo “Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2013, p. 10). Esse documento tem como objetivo orientar as escolas para a formulação de seu Redesenho Curricular, em consonância com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como também com as Diretrizes da Educação do Campo.

Para a formulação desse novo projeto de ensino, a escola deve contemplar três macrocampos obrigatórios e pelo menos mais dois a sua escolha. Os macrocampos obrigatórios são: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento. Sendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam que as propostas curriculares deverão contemplar os seguintes aspectos: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade socioambiental como meta universal.

Assim, verificamos que o PTD, proposto para o 2º ano do Ensino Médio, classe para a qual a professora entrevistada leciona, contempla os três macrocampos obrigatórios: Comunicação, cultura digital, mídias – (trabalho e renda) e (cultura e lazer); Participação estudantil (movimentos sociais e lutas); Leitura e Letramento (Produção de alimentos e soberania alimentar); Acompanhamento Pedagógico. Observamos que aborda as mesmas porções da realidade, elencadas no ensino fundamental (trabalho e renda, cultura e lazer, movimentos sociais e lutas).

Dessa maneira, elencamos aqui, alguns dos objetivos propostos no PTD, que achamos concernentes à leitura literária, mas ressaltamos que os objetivos estão relacionados a todas as

disciplinas, de alguma forma, visto que os conteúdos são abordados de maneira interdisciplinar:

(...) Inserir o educando no mundo da literatura através de uma perspectiva atual; Observar os vários movimentos culturais ocorridos em épocas diferentes, contextualizando com a atualidade; Compreender que os movimentos culturais acontecidos em diferentes épocas, fazem parte de um mundo dinâmico em transformação. (PTD, 2014)

Notamos, quanto aos objetivos propostos, que estes são relevantes, pois estão vinculados com o contexto histórico do estudante, relacionando-os com suas particularidades, mas compreendendo também o universal. A produção do conhecimento dialoga com a vida dos estudantes, com a sua diversidade social e cultural que compõem a sua realidade e são concernentes à proposta da Educação do Campo.

Também verificamos, conforme a metodologia, que as atividades são articuladas, possibilitando a integração dos saberes.

Trabalhar textos contextualizados e debates sobre Indústria Cultural, Cultura de Massa; Trabalhar textos sobre Movimentos de Contracultura e Arte Conceitual; (...) Analisar propagandas: rádio, tv, jornais, internet e revistas; Fazer um resgate da música, teatro e imagem no passado, bem como da história local, comparando com a atualidade; (...) Pesquisa de temas correlatos ao consumo e a cultura de massa; (...); Organizar instalação, exposição e distribuição dos materiais produzidos junto a comunidade escolar; Montagem e produção de um blog para divulgação e socialização dos materiais produzidos na escola, pelos alunos; (...) (PDT, 2014).

Percebemos que há uma valorização de suportes de leitura de cunho midiático, tecnológico, contudo o livro literário não é mencionado. A literatura é tratada de uma forma abstrata, ainda na perspectiva estruturalista, pois elenca, no campo dos conteúdos, as escolas literárias:

Linguagens Literárias: A Linguagem do Romantismo; O Romantismo em Portugal; O Romantismo no Brasil.; O Ultrarromantismo; O Condoreirismo; O Romantismo. A prosa. O Romance regional. O Romance urbano. História Social do Realismo. E do Parnasianismo. O Realismo em Portugal. O Realismo e o Naturalismo no Brasil. O Parnasianismo no Brasil. História Social do Simbolismo. (PDT, 2014)

No entanto, não relata que práticas concretas de leitura serão realizadas, embora estabeleça alguns objetivos pertinentes para o trabalho com a arte de maneira geral, como:

Possibilitar a sensibilização estética, crítica e consciente, que, de forma articulada aos conteúdos históricos, sociológicos, possibilite o desenvolvimento da cidadania, buscando estabelecer a relação da arte e das mídias, buscando articular as

linguagens artísticas, se apropriando dos conhecimentos historicamente acumulados e também se tornando um ser humano do seu próprio tempo; Inserir o educando no mundo da literatura através de uma perspectiva atual. (PTD, 2014)

Todorov (2010) argumenta sobre essa prática ainda constante na abordagem com a literatura no Ensino Médio,

(...) O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. (TODOROV, 2010, p. 41)

O que o autor ressalta é que até o Ensino Médio, o objetivo do ensino é a formação de leitores por meio da prática da leitura literária e não ensinar sobre literatura, mas, infelizmente, este procedimento é o mais comum nas escolas ainda hoje.

Rezende (2011) argumenta que dos aspectos que contribuem para isso é a falta de tempo. “A questão do tempo tornou-se um grave problema. O saber sobre a literatura é mais rápido, pode ser dado de qualquer jeito, já que, segundo a voz corrente, o “o aluno não lê mesmo”” (REZENDE, 2011, p. 8). E, assim, se dá ênfase ao texto utilitário por ser uma leitura rápida.

Nessa perspectiva da leitura de textos utilitários, Zilberman (2009) traz também uma reflexão importante sobre o ensino da literatura, enfatizando que o leitor,

Até um certo período da história do Ocidente, ele era formado para a literatura; hoje é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para a literatura. Assim, dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso. (ZILBERMAN, 2009, p.17)

Nessa constatação da autora, revela-se uma prática educativa que afasta a obra literária do aluno, pois prevalece na escola a leitura de diferentes gêneros, com o intuito de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, já a literatura se resume em conceitos e metalinguagem.

Podemos perceber que há aproximações entre os pressupostos do PTD e as práticas da professora, quando perguntado a ela sobre que procedimentos utiliza para selecionar as obras literárias que trabalha com seus alunos.

PRO.: Bom, eu sigo o PTD, o que tá programado ali em harmonia com os outros professores da manhã, da tarde, daí, como leciono à noite, a gente procura assim

conciliar junto, trabalhar junto, sabe. Então, eu sigo o PTD e tem alguns alunos que: “ah, professora, eu queria tal livro, um livro que ... que livro a senhora sugere pra mim ler?” “aí, então, isso é fora do conteúdo, né, do que tá dentro do programa de conteúdo e a gente trabalha isso, observando, trabalhando, já preparando eles pro vestibular, né. Pedi pesquisa que caiu no último vestibular e daí a gente trabalha assim.

Percebemos, nesse trecho da fala da professora, que, com o ensino médio, há uma preocupação crescente somente com a leitura apenas para o vestibular, ressaltando a função utilitária da leitura literária, com um objetivo específico, sem relatar, contudo, como aborda a leitura, que práticas realiza, tanto que, quando o aluno pergunta a ela “sobre um livro que quer ler e o que ela lhe sugere”, ela diz estar fora do conteúdo, demonstrando a preocupação que os professores têm em atender aos documentos norteadores do trabalho pedagógico, sentindo-se inseguros em se distanciarem de seus pressupostos.

Nesse sentido, a leitura literária com o objetivo da formação humana dos alunos não é enfatizada na escola que acaba priorizando a leitura só com fins escolares. Com relação ao planejamento escolar, pontuamos que este deve ser flexível, aberto, passível de mudanças. Ele deve estar sempre sendo avaliado pelo professor, observando se suas práticas estão tendo resultados, se estão fazendo sentido para seus alunos, se está havendo de fato a aprendizagem. Conforme as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (DCELP),

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã. O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas. (PARANÁ, 2008, p. 89)

Dessa maneira, é ressaltado nas Diretrizes que os conteúdos devem fazer sentido para os alunos, atendendo as suas especificidades regionais, culturais e econômicas.

E quanto ao ensino fundamental, ela acrescenta:

PRO.: Daí o ensino fundamental, eles não têm assim também essas escolas literárias, não, daí, outro dia, eu tava discutindo com as meninas que tinha que ter sim um nível como tem no Ensino Médio. Cada ano, uma escola literária, como que surgiu essa literatura e então, o que nós fazemos com os professores, a gente trabalha pela idade, conforme o nível de idade deles, 6º, 7º, 8º e 9º ano, a gente trabalha literatura. Eles gostam muito de gibis, gostam muito de poesia e a gente tenta relacionar.

Quando menciona sobre sua prática pedagógica com o Ensino Fundamental, ela reafirma o está no PTD sobre sua prática de trabalho com a historiografia literária com o Ensino Médio, ao comentar “eu tava discutindo com as meninas que tinha que ter sim um nível como tem no Ensino Médio. Cada ano, uma escola literária, como que surgiu essa literatura”. Notamos, nesse trecho da fala da professora, que ela não faz alusão à leitura de narrativas ficcionais com as classes do Ensino Fundamental. Enfatiza apenas a leitura de gibis e poesias. E revela a preocupação com o ensino sobre a literatura também no Ensino Fundamental.

Quanto ao ensino da leitura, as Diretrizes de Língua Portuguesa, fundamentadas no interacionismo de Bakhtin e na Estética da Recepção, concebem a leitura como um ato dialógico. “ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar (...), enfim as várias vozes que o constituem. A leitura se efetiva no ato da recepção, configurando o caráter individual que ela possui (...)” (PARANÁ, 2008, p. 56-57).

Notamos, então, uma desvinculação do trabalho com a leitura da professora, como também na abordagem dos conteúdos em relação à leitura literária do PTD, com os pressupostos das DCELP. A professora, quando comenta sobre o pedido do aluno sobre a sugestão de que livro ler, poderia aproveitar esse momento para tomar conhecimento dos interesses de seus alunos e o nível de leitura deles, ou seja, seria o momento da determinação dos seus horizontes de expectativas e buscar leituras que se aproximassem de seus gostos, conforme a perspectiva do Método Recepcional, proposto por Bordini e Aguiar (1993), com base na Estética da Recepção, cuja proposta faz parte do encaminhamento metodológico das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa.

Quanto ao PTD, são elencados, como conteúdos, os gêneros do discurso, propostos pelas DCELP, no entanto não estabelece de que modo serão abordados em sala de aula. As DCELP sugerem uma abordagem teórico-metodológica para cada conteúdo básico (leitura, escrita, oralidade). No conteúdo leitura, entre as abordagens das DCELP, estão “propiciar práticas de leitura de diferentes gêneros; considerar os conhecimentos prévios dos alunos; oportunizar a socialização das ideias dos alunos sobre o texto” (PARANÁ, 2008, p. 91).

Percebemos que a abordagem dos textos em sala de aula está vinculada, ainda que de forma não tão efetivada, às concepções do interacionismo de Bakhtin, por meio da leitura que privilegia o diálogo, a interação do leitor, no entanto essa leitura não é tratada como um processo, mas como um fim específico. Ainda com práticas ligadas ao estruturalismo. Mais ainda, quando se refere à leitura das obras literárias, não se leva em conta os horizontes de expectativas dos alunos e as suas subjetividades.

Ainda, com relação ao planejamento da escola, é preciso ressaltar que ele é novo e é fruto de estudos, de debates sobre a relevância de um currículo que respeite as particularidades da escola do campo, a partir também de parcerias com a universidade, como coloca o diretor “é, nos começamos o trabalho em si pedagógico curricular, é, é com esse projeto da Unicentro que nós fazemos parte, né, formação de professores de ...” e, principalmente, pelo conhecimento da realidade do contexto do campo, por meio do inventário realizado pela escola.

D.: Nós fizemos o inventário e nós constatamos todos os elementos citados nas DCE nos itens do nosso inventário. O que nós fizemos foi concretizá-los, adaptá-los, torná-los palpáveis, sabe, sensíveis, que o aluno possa ver, identificar para o aluno, sabe. Então o que nós fizemos foi pegar as DCE, traduzir na linguagem deles e colocar à disposição deles. Foi isso que nós fizemos com esse nosso redesenho curricular, é um termo usado pelo Ensino Médio Inovador, mas é muito próprio para nós aqui, sabe. (...) Tivemos dificuldades em aplicar isso aí pro aluno, tivemos, mas a nossa maior dificuldade é em aplicar isso aí, é a disponibilidade, a disposição, disponibilidade, não, a disposição de alguns colegas em aceitar o novo, em pensar de forma diferente, em pensar o novo, esse foi o grande problema.

A fala do diretor mostra a dificuldade que, muitas vezes, a escola encontra em propor mudanças, principalmente na resistência de alguns profissionais em aceitar desafios, mudar práticas tradicionais de ensino. Mas a escola não pode ficar presa a um currículo que não dialogue com as questões inerentes a seu tempo. Evidencia-se, nesse sentido, a necessidade de um currículo voltado para a realidade de seus educandos, problematizando aspectos particulares e totalizantes, “levar o aluno a entender a totalidade do conhecimento” (D.), sem, contudo, perder a sua legitimidade como instituição do saber elaborado.

No que concerne às práticas de leitura literária na escola, podemos dizer que, conforme a apreciação dos dados, observação de aula, entrevistas e análise dos documentos, embora esses dados sejam um tanto limitados, essas práticas ainda precisam ser mais fomentadas em toda a comunidade escolar, direção, equipe pedagógica, professores e alunos, bem como levá-las ao seu entorno, aos pais, como propostas articuladas de leitura, uma vez que, conforme o discurso do diretor,

D.: a comunidade participa da escola de forma constante, sabe, e a escola é o, vamos dizer assim, o lar da grande maioria desses alunos, tem aluno que vem aqui de manhã e sai daqui à tarde e tem uns que vêm, que estudam à tarde e vêm todo dia de manhã e só saem à tarde, por conta do Mais Educação, sabe, Sala de apoio, Sala de recurso. É, eles fazem parte da escola, a escola no final de semana, a gente abre, tem pai de aluno, membro da comunidade que vem jogar bola na quadra, o aluno vem jogar bola na quadra. Então, você tem que estar disposto a tornar a escola um ambiente que eles não tenham pudor em entrar.

Ao analisarmos os documentos pedagógicos, o PPP e o PTD, pudemos verificar que, concernentes às práticas de leitura literária, há ainda muito que ser concretizado. Há um discurso escolar, social, referente à importância da leitura, como na voz da professora “a leitura é, ela afetação..., tem um efeito tão profundo na pessoa...”, como nas palavras da pedagoga “O objetivo é geral, né, a literatura em si da escola, a leitura em si, ela é necessária, a gente vê assim,...a leitura e a escrita, que a gente vai incentivando os alunos a fazer essa parte, né” (PE.). Contudo, pareceu-nos que a prática ainda precisa ser melhorada.

Ressaltamos, portanto, que a escola do campo representa uma particularidade que é vista com relação à totalidade. Nesse sentido, a educação do campo precisa ser compreendida, não apenas como objeto empírico, singular, (CIAVATTA, 2001), mas na sua historicidade, relacionada aos sujeitos que fazem parte de seu contexto, ou seja, na sua particularidade. E esse caráter particular é preciso ser levado em conta quando tratamos das práticas de leitura literária. Não se pode deixar de ressaltar a cultura particular do aluno do campo quando se aborda o texto literário, contudo, essa abordagem não pode ficar restrita, fechada apenas ao universo do campo, pois, segundo Bosi (2002), a cultura brasileira é plural, “a cultura das classes populares, por exemplo, encontra-se, em certas situações, com a cultura de massa; esta, com a cultura erudita; e vice-versa” (BOSI, 2002, p. 7).

Nesse sentido, pensar na especificidade do ensino de literatura na escola do campo é pensar na leitura de livros como deve acontecer em todas as escolas, sejam elas urbanas ou do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como proposta central analisar as concepções e práticas de leitura literária na escola da Educação do Campo, tendo em vista que as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (2006) preveem uma metodologia diferenciada em relação aos conteúdos, construímos a presente pesquisa a partir de alguns questionamentos acerca das práticas pedagógicas de uma escola do campo.

Partimos de algumas questões-problema das quais originaram o nosso estudo, a fim de saber se a prática escolar do contexto do campo corresponde a um ensino que leve em conta esse espaço diferenciado ou se, na prática, a escola reproduz o modelo de ensino do contexto urbano, com a mesma abordagem metodológica. Para isso, definimos alguns objetivos para o nosso trabalho: identificar qual é a especificidade do ensino da literatura na escola do campo; refletir se a literatura como valor cultural, pode ser tratada como conteúdo imediatista (como parecem indicar as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo do Paraná); identificar que práticas de leitura literária são pertinentes para esse contexto; e verificar como os documentos oficiais e os pedagógicos da escola tratam o ensino de literatura.

A Educação do campo tem sua materialidade de origem nas mobilizações de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas. Ela nasce a partir da luta de uma coletividade que vai ganhando espaço nos debates políticos e instâncias governamentais, efetivados em encontros, conferências e eventos importantes para se pensar a criação desse modo de educação. Depois de vários debates, em 2002 foram criadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, evidenciando-se que a concepção de Educação do Campo que se buscava era a de valorizar a identidade desses povos e seus saberes vinculados à sua prática cotidiana. Em 2006, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, documento norteador das práticas pedagógicas das escolas do segmento, que propõem, para esse meio, o ensino partindo da realidade dos alunos que ali vivem, cujas identidades devem ser levadas em conta quando da elaboração do currículo escolar, uma educação como práxis.

A partir desses pressupostos, como também das perspectivas interacionistas da linguagem e da Estética da Recepção, correntes teóricas que embasam as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, documento que também é norteador da prática pedagógica para o ensino de literatura no Paraná, fomos buscar na historicidade da escola, na sua realidade prática, possíveis respostas para as nossas questões.

Constatamos a especificidade da Educação do Campo tanto em relação ao meio onde se

insere quanto aos seus sujeitos e, por isso, suas práticas de ensino precisam ser distintas. Observamos, no entanto, por meio das observações de aulas, da análise dos documentos da escola (PPP e PTD), e dos discursos proferidos nas entrevistas, realizadas por nós, com uma professora de Língua Portuguesa, uma pedagoga e o diretor da escola pesquisada, que as práticas de leitura literária ainda precisam ser efetivadas, com projetos definidos de leitura literária que considerem a singularidade dos sujeitos do campo, que têm a escola como um dos meios privilegiados, senão o único meio de acesso ao livro, devido à sua condição econômica, ao seu espaço geográfico e, ainda, à ausência da leitura em casa. Essas particularidades precisam ser consideradas quando se pensa nas práticas de leitura literária, iniciando pela escolha das obras, a sua mediação e o itinerário de leitura do aluno. As obras devem estar relacionadas às suas subjetividades para que ele possa dialogar com a leitura e para que ela faça sentido para ele.

E assim o aluno pode ir construindo o seu repertório de leitura e o seu percurso literário. Nesse aspecto é que reside a especificidade do ensino de literatura na escola do campo, uma vez que a leitura literária para esses educandos, muitas vezes, é menos valorizada do que um conteúdo mais pragmático do qual se utilizam em seu cotidiano.

Constatamos que na escola pesquisada é utilizado ainda um certo modelo tradicional de ensino de literatura, ressaltando a historicidade da literatura, como também, parecem tratá-la de forma utilitária, com fins imediatistas, ao considerarem a leitura literária para o vestibular ou utilizando o texto literário como forma de avaliação de aspectos cognitivos do aluno. Também no Ensino Fundamental, percebeu-se a mesma preocupação, ler o texto e responder a algumas questões, mas sem muito estímulo à leitura, sem a seleção de corpus, conforme o gosto ou os interesses do aluno, sem propiciar ao aluno uma leitura que lhe permita vivenciar a experiência estética.

Embora, conforme a argumentação de Zilberman, a escola de hoje precisa encontrar um significado para a presença da literatura nas salas de aula, e esse significado, muitas vezes, convive com atividades de cunho pragmático, voltadas, por exemplo, para a formação profissional. O professor, ao dirigir-se ao aluno originário dos grupos menos favorecidos da sociedade, preocupa-se que este se aproprie do conhecimento construído historicamente para disputar, na sociedade, lugares em condições de igualdade (ZILBERMAN, 2009, p. 19).

Desse modo, podemos ponderar que a leitura das obras selecionadas para o vestibular é válida, desde que articulada com uma proposta de leitura cujos objetivos não se limitem à leitura para responder às questões do exame, mas uma leitura de forma efetiva, em que aluno, por meio da mediação do professor, construa significados para a leitura. Pode ser uma maneira para estimular os

alunos a ler e, assim, o professor pode apresentá-los outras obras.

Assim, podemos dizer que essa perspectiva traz uma resposta ao segundo objetivo desta pesquisa, ou seja, a literatura, especialmente na escola das classes populares, como é a escola do campo, pode conviver com a preocupação pedagógica no sentido político, de conscientização da situação em que vivem os sujeitos do campo, como indicam as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo (PARANÁ, 2006), ou mesmo no sentido de proporcionar ao aluno o acesso a outras formas de linguagem, contribuindo, assim, para o seu crescimento humano e profissional.

Observamos, também, que parece não haver um diálogo entre os pressupostos dos documentos oficiais e o planejamento do professor, no que se refere à leitura literária, embora esse planejamento já esteja delineado segundo as propostas das Diretrizes da Educação do Campo, a partir de porções da realidade, relacionadas ao contexto do aluno e abordadas de maneira interdisciplinar. No entanto, concernente à leitura literária, com relação às orientações e às propostas das Diretrizes da Língua Portuguesa que trazem como proposta metodológica o Método Recepcional, não se verificou uma alusão a esse método que, fundamentado na Estética da Recepção, prevê a abordagem da leitura a partir da determinação do horizonte de expectativa do aluno, pressupondo o conhecimento do professor da realidade sociocultural dos sujeitos do aprendizado.

O que nos pareceu é que falta interação do trabalho pedagógico na escola com os documentos oficiais, sem haver de fato o entrelaçamento ou a ruptura com as perspectivas dos documentos, que não precisam se tratar de “um “catecismo”, mas de um norte para que o professor pense e repense” (DALVI, 2013, p. 94) sobre a relação da literatura e a escola e sobre sua prática. O fato é que o PTD analisado não traz propostas que priorizem o texto literário, combinando objetivos, eixos de programação, corpus de leitura e tipos de atividades (COLOMER, 2007).

Como meio de esclarecer nossa perspectiva sobre o ensino de literatura, lembramos que o PTD poderia dialogar com as outras áreas do currículo, uma vez que o planejamento da escola, como foi visto, dimensiona um trabalho interdisciplinar, conforme as palavras de Barthes:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoe, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). (...) a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa, ou melhor, que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (apud DALVI, 2013, p. 71)

Mas essa articulação literária só é possível, na escola, se houver de fato uma proposta

pedagógica que privilegie a educação literária, não só dos alunos, mas também dos professores.

Ressaltamos, contudo, que o PTD da escola foi construído recentemente e é fruto de estudos, de debates sobre a relevância de um currículo que respeite as particularidades da escola do campo, a partir também de parcerias com a universidade, por meio de encontros de formação de professores, conforme verificamos no discurso do diretor. Mas, ponderamos que há ainda muito para ser construído em se tratando da leitura literária e considerando a especificidade desse ensino para o contexto do campo. As práticas de leitura literária ainda precisam ser discutidas e fomentadas em toda a comunidade escolar, direção, equipe pedagógica, professores e alunos, bem como levá-las ao seu entorno, aos pais, com propostas articuladas de leitura literária.

Acreditamos que a literatura como objeto estético construído historicamente pelo homem, com seu poder edificador e humanizador, como bem disse Candido, deve ser componente básico do currículo escolar, por meio de práticas efetivas de leitura não reduzidas ao ensino, mas sim de modo a propiciar a leitura literária como efetiva prática social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTEMEYER JR., Fernando. Paulo Freire e a teologia da libertação. In: **O pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular**. Org. Inácio da Silva. São Paulo: Instituto Pólis, 2008.
- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Emantina Galvão G. Pereira 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail M./ VOLOCHINOV. V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. O prazer do texto. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BOSI, Alfredo. Plural mas não caótico. In: **cultura brasileira: temas e situações**. Org. BOSI, Alfredo. São Paulo: Ática, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em **construção**. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: 2002.
- _____. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, 2000.
- _____. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Rio de Janeiro, 2009.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- CEREJA, William. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações.

In: **Teoria e educação no labirinto do capital**. Orgs. Gaudencio Frigotto e Maria Ciavatta. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: proposta didático-metodológica. In: **Leitura de literatura na escola**. Orgs. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVERFALEIROS, Rita. São Paulo: Parábola, 2013.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Ministério da Educação, 2007. <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. *Cadernos Secad 2*

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Teresa de Assunção de. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1972.

HIDALGO, Angela Maria. MELLO, Cláudio José de Almeida. **Reflexões sobre as diretrizes curriculares para a educação do campo do Paraná: pragmatismo, literatura e engajamento**. Madri: n.º 59/3 – 15/07/12.

HIDALGO, Angela; MELLO, Claudio; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Pluralismo Metodológico nas Diretrizes Curriculares do Paraná**. Guarapuava: Unicentro, 2010.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

- JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Edit. Ática, 1994.
- JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: Edunesp, 2002.
- JURASCK, J. Assis. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. In: **Pluralismo metodológico nas Diretrizes Curriculares do Paraná**. Org. Angela M. Hidalgo; Claudio Mello e Marlene L. Siebert Sapelli. Guarapuava: UNICENTRO, 2010.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- _____. & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: ÁTICA, 1999.
- LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Org. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. São Paulo: Alameda, 2013.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: Teoria e prática**. 10. ed., Campinas: Pontes, 2004.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: **Retratos da leitura no Brasil**.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad.: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MEIRA, Caio. Apresentação. In: TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- MELLO, Claudio de Almeida. ASSIS, Raimundo. Pressupostos teóricos e ideológicos das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para Educação Básica do Paraná. In: **Pluralismo Metodológico nas Diretrizes Curriculares do Paraná**. Guarapuava: Unicentro, 2010.

BRASIL, Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador. Disponível em: *portal.mec.gov.br*

OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. **História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições.** Londrina, 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura: relações entre a formação, hábitos de leitura e prática de ensino.** Dissertação de mestrado. São Paulo: 2008.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PALUDO, Conceição. Educação popular e educação (popular) do campo. In: **Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana: volume I.** Orgs. MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima. Curitiba: UTFPR, 2010.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura. Uma nova perspectiva.** Trad.: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: DOCUMENTO ORIENTADOR. Disponível em: *portal.mec.gov.br*

RAMOS, Graciliano. **Coleção escritores brasileiros. Antologia e estudo.** José Carlos Garbuglio, Alfredo Bosi e Valentim Facioli. São Paulo: Ática, 1987.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Org. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. São Paulo: Alameda, 2013.

_____. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. In: SANTINI, Juliana. **Literatura, crítica, leitura.** Uberlândia: EDUFU, 2011.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. Apresentação. In: **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: **Nietzsche e os Gregos: Arte, Memória e Educação.** MARTINS, A.M.M. *et alli*. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ; Brasília: CAPES, 2006. p. 267-278.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura.** In: **Leitura de literatura na escola.** Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. Orgs. São Paulo, SP:

Parábola, 2013.

_____. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Org. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. São Paulo: Alameda, 2013.

_____. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Org. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. São Paulo: Alameda, 2013.

SAUSSURE. Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1973.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica-Língua Portuguesa**. Paraná, 2008.

Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

SILVA. Ezequiel. Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. 3. ed.. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZQUEZ. Adolfo Sanchez. **As ideias Estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Fonte digital. Versão para e-Book.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Campinas: Educ.Soc. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

YUNES. Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymarará, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Teoria da Literatura I**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. , 2009.

_____ ; ROSING. Tania M. K. **Escola e Leitura. Velha Crise. Novas Alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

_____. **Estética da Recepção e História da Literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/924>.

ANEXO A

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM A PROFESSORA, COM A PEDAGOGA E COM O DIRETOR

Entrevista com a professora de Língua Portuguesa

C.: Você gosta de ler e considera-se leitora?

PRO.: Sim, eu gosto de ler e me considero leitora e o que eu leio, pessoalmente, é livros, religiosos, autoajuda, é poesias, leituras diversificadas.

C.: Quais foram suas últimas leituras literárias?

PRO.: Oh, as últimas leituras foram obras de vestibular, né, que eu trabalhei, simulados e algumas obras de infanto-juvenil.

C.: Qual é o objetivo de ensinar literatura na escola?

PRO.: Bom, eu penso assim que, desde o sexto ano, eles já devem começar com essa leitura de literatura, uma leitura diversificada para eles irem se preparando mesmo pro vestibular, pro ensino médio e pra própria vida, né, porque através da leitura o aluno vai se encontrando, vai vendo que alguns problemas pessoais dentro da própria leitura.

C.: Que práticas de leitura literária você desenvolve com seus alunos?

PRO.: Bom, eu faço, depois da leitura, eu peço pra eles contarem o que leram, eles gostam muito de contar o que leram. Peço escrito, faço um roteiro, né, sobre a obra e peço pra eles fazerem de forma escrita. É, anos atrás, eu pedia resumo; hoje, eu já aboli isso, porque acho que o resumo, acho que ele deveria de fazer para conhecimento dele, né, mas, assim uma interpretação da obra, a vida do autor, as principais obras do autor, de uma maneira escrita, eu faço um trabalho assim.

C.: Como os alunos correspondem às propostas de leitura literária?

PRO.: Aí é bem diversificado, alguns gostam, outros fazem por obrigação, né, e outros, é fazem assim, como é que vou dizer, fazem, mas, na verdade, não é aquilo que gostariam de fazer, praticamente é a mesma coisa, né. Fazem pra tirar uma nota, não para querer adquirir conhecimento. Alguns é por prazer, alguns por conhecimento, né “nossa, que livro diferente! Vou ler”; outros, é por obrigação mesmo, se não fizer o trabalho, ele perde nota.

C.: Você se considera satisfeita com o trabalho com a leitura literária?

PRO.: Não, eu gostaria de... eu queria saber fazer diferente, e até mesmo assim como incentivar eles nessa leitura, como incentivar eles a gostar de ler, porque que nem esse ano são turmas que eu não tinha dado aulas pra eles, é o 1º ano, 2º e 3º, né, não sei como que os professores trabalharam com eles, porque que alguns não têm essa motivação.

C.: O que mais atrapalha a promoção da leitura literária em sua prática pedagógica?

PRO.: Bom, o que mais atrapalha é o tempo que alguns alunos não têm porque trabalham, alguns trabalham assim de empregado, outros na propriedade e daí eles não tiram, não conseguem tirar aquele tempo para ler e, às vezes, os próprios pais, pela cultura, acham que o filho tá perdendo tempo, lendo, sendo que ele poderia tá arrumando uma cerca, cuidando do gado, fazendo uma outra coisa. Então, acho que isso atrapalha muito porque alguns outros falam: “ah, professora, não tive tempo” e a gente sabe que eles são donos do trabalho deles, eles poderiam estipular um horário, se organizar.

C.: Segundo as concepções de conteúdo e metodologias de ensino nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, “os conteúdos escolares são selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar. Tal seleção requer procedimentos de investigação por parte do professor de forma que possa determinar quais conteúdos contribuem nos diversos momentos pedagógicos para ampliação dos conhecimentos dos educandos (...)” (PARANÁ, 2006, p.26). Considerando esse fragmento, que procedimentos você utiliza para selecionar as obras literárias que

trabalha com seus alunos?

PRO.: Bom, eu sigo o PTD, o que tá programado ali em harmonia com os outros professores da manhã, da tarde, daí, como leciono à noite, a gente procura assim conciliar junto, trabalhar junto, sabe, então eu sigo o PTD e tem alguns alunos que: “ah, professora, eu queria tal livro, um livro que... que livro a senhora sugere pra mim ler?” “Aí, então, isso é fora do conteúdo, né, do que tá dentro do programa de conteúdo e a gente trabalha isso, observando, trabalhando, já preparando eles para o vestibular, né. Pedi pesquisa que caiu no último vestibular e daí a gente trabalha assim.

C.: E quanto ao Ensino Fundamental?

PRO.: Daí o Ensino Fundamental, eles não têm assim também essas escolas literárias, não, daí, outro dia, eu tava discutindo com as meninas que tinha que ter sim um nível como tem no Ensino Médio. Cada ano, uma escola literária, como que surgiu essa literatura e então, o que nós fazemos com os professores, a gente trabalha pela idade, conforme o nível de idade deles, 6º, 7º, 8º e 9º ano, a gente trabalha literatura. Eles gostam muito de gibis, gostam muito de poesia e a gente tenta relacionar.

C.: Qual é a especificidade da leitura literária na Educação do Campo?

PRO.: Bom, eu trabalho a partir da realidade deles, procuro trabalhar a partir da realidade deles porque a maioria trabalha e mora no sítio, chácara, alguns são acampados, assentados, então, a gente procura trabalhar a literatura trazendo pra realidade deles, como eles vivem hoje, o que que aquela literatura, obra que eles leram, em que período se deu, como viviam, né, então porque alguns perguntam assim: “ah, professora, esse autor faz cem anos que morreu, o que que isso importa para nós?” Aí a gente passa pros alunos que a obra que ele produziu, muitas vezes reflete na vida da gente, hoje. Muitas vezes o eu lírico do poeta, né, aquilo que ele escreve porque ele vive ou imaginou viver, no imaginário dele, daí ele produziu, daí condiz com a vida que a gente tá na atualidade.

C.: O ensino nas Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo do Paraná está centralizado em eixos temáticos, entendidos como problemáticas centrais a serem focalizadas nos conteúdos escolares. Como você avalia que os conceitos de cultura e identidade possam ser problematizados a partir da trajetória de leitura dos alunos?

PRO.: É como eu já comentei, né, a partir da leitura que eles fazem, né, é eles entendendo essa leitura, eles vão ter o seu conhecimento, essa interpretação e isso vai... como eles vão se apossar desse conhecimento e tentando resolver seus próprios problemas, de seu dia a dia, através dessa leitura, eles desenvolvem, né, o conhecimento, a inteligência para resolver seus problemas. A leitura é, ela afeta tão..., tem um efeito tão profundo na pessoa, é porque a leitura, não só obras clássicas, literárias, José de Alencar, Machado de Assis, assim, mas a leitura em geral, porque a pessoa tem resposta pra perguntas, se a pessoa tem um problema de saúde, uma depressão, através da leitura, vejo que a pessoa começa a ter um ponto de vista diferente, ela começa a reagir. Então, ser um leitor, poder saber ler é muito importante para a pessoa. Acho, assim, que é uma bagagem, é uma riqueza que ninguém tira dela, né, para poder resolver seus problemas.

Entrevista com a pedagoga

C.: Você gosta de ler e considera-se leitora?

PE.: Eu gosto de ler, porque a necessidade mesmo do trabalho, tenho que considerar uma leitora, né, mas ultimamente o trabalho não está deixando muito.

C.: Quais foram suas últimas leituras literárias?

PE.: O que eu tô lendo agora é A falecida, que é literatura e um da minha área, sobre avaliação, que eu carrego na minha pastinha e o outro é de autoestima.

C.: O Projeto Político Pedagógico da escola contempla, nas práticas pedagógicas, a especificidade da Educação do Campo em suas dimensões sociais e culturais? Como?

PE.: Ele contempla, ele tá especificado, conforme a educação do campo, ele tá especificado em

tópicos, ele tá lá como que a escola trabalha, a formação do leitor, o dia a dia, ele tem lá todas as partes separadas. A gente percebeu que a nossa Feira Cultural que a gente trabalha que é em cima da educação do campo, dentro do PPP e dentro dessa questão aqui que vocês fizeram que é os costumes, a maneira, que tipo de comida que você utiliza, os tipos de plantações, enfim, a cultura deles em geral de educação do campo.

C.: Que atividades são desenvolvidas pela escola para a formação do leitor?

PE.: É feito a leitura com os professores que é marcado a agenda, na biblioteca. Aí nós fazemos também a produção de poesia, que foi até a partir do momento que vocês começaram com o projeto, a gente já começou a incentivar eles a escrever, a leitura e a escrita e a gente vê como que tá a escrita deles, e o desenvolvimento de jornal, de revista que os professores levam para a sala de aula. Mas o projeto específico dentro dela não tem.

C.: Qual é o objetivo de ensinar literatura na escola?

PE.: O objetivo é o geral, né, a literatura em si da escola. A leitura em si, ela é necessária, a gente vê assim, até agora o ano que vem que foi prolongado o mandato da direção, né, então, a gente, pra mandar o Plano de Ação, já vai ser trabalhado em cima do Plano de Ação, a leitura e a escrita, que a gente vai incentivando os alunos a fazer essa parte, né. A nossa meta agora, que a escola em si já é bem estruturada fisicamente e tem a parte pedagógica, ela tá..., a parte material, o físico tem tudo, o que a gente vai trabalhar agora é o aprendizado mesmo. Então, assim, o que a gente tá sentindo, a necessidade mesmo, o que nós conversamos bastante é a leitura e a escrita que a gente tá sentindo a dificuldade, não sei se chega a ser uma dificuldade, mas é um envolvimento a mais da comunidade escolar, do aluno, dos pais, dos professores, do geral, a gente tá sentindo essa dificuldade de envolver todo mundo. Como a gente conversou com o Cláudio que ele vem na Semana de capacitação, em fevereiro, que ele marcou uma tarde para trabalhar com todos os professores, com a equipe do ano, então ele vai passar o projeto como é para ser desenvolvido, daí ele não vai envolver só o grupo nosso, que eu falei pra ele, que a gente sente a dificuldade de se expandir porque ficou um grupinho só entre nós, daí como os outros não tinham conhecimento com o projeto, nós tivemos dificuldade de passar o projeto para todos, foi muito pouco tempo pra gente conseguir. Então, eu acho assim, o envolvimento, o trabalho dele, o envolvimento com o grupo, com o todo, a gente vai ter sucesso melhor. Até o dia da Feira (que a gente convidou vocês), eles fizeram a apresentação do projeto, sabe, fizeram a contação de histórias, até o público ali para assistir a oficina deles foi muito grande, a fila era grande, e a gente percebeu assim, que tá dando resultado, já deu resultado, até a gente sentiu assim de vocês não conseguirem vir, mas foi bem legal, foi uma oficina melhor que teve, para a procura pelos alunos. Então a gente sentiu que o aluno quer uma novidade, uma modificação, alguma coisa diferente para chamar a atenção na leitura, na leitura e na escrita. Daí a gente mudou o espaço, a gente ornamentou, eles fizeram uma contação de histórias de fantoches, então teve várias procuras de alunos do município, que de manhã foi uma equipe, foi só com nossos alunos. À tarde, a gente já não tinha só alunos de dentro da escola, tinha pais, tinha alunos da outra escola, os próprios irmãozinhos trouxeram os outros para assistir. A gente achou que o ano que vem vai dar um resultado maior porque nós vamos começar ali na capacitação e aí no final do ano, no dia da Feira, a gente faz o fechamento do projeto. A gente tá envolvendo eles. Até no dia da Feira, foram eles que contaram a história, a gente ensaiou, fez o ensaio, as meninas da biblioteca fizeram o ensaio a semana toda e a ornamentação foi nós que fizemos. Esse preparo para o ano que vem, a gente quer mais tempo para eles fazer coma turma dentro da sala de aula para eles pegarem o hábito da leitura e o hábito de se apresentarem também em público, que precisa ter. Creio que vai dar um bom resultado.

Entrevista com o diretor

C.: Você gosta de ler e considera-se leitor?

D.: Não, eu não gosto de ler muito, principalmente artigos acadêmicos, sabe, acho que os artigos acadêmicos eles são extremamente elitistas e são extremamente eruditos, numa linguagem pouco

acessível, sabe, então eu não sou muito adepto de uma leitura acadêmica, de uma leitura que traga eruditismo exacerbado, gosto de uma leitura mais suave, mas que eu entendo o que a pessoa quis dizer, não importa o que ele quis dizer, às vezes, ela quis dizer exatamente o que eu não gostaria de ouvir ou não seja de meu interesse, ou de outra opinião, que eu entenda o que ela quis dizer, sabe. Então eu faço uma leitura crítica das coisas, sabe, uma leitura analítica, eu analiso muito a leitura. Uma leitura de livros (literatura) gosto muito, sabe, mais de autores específicos que eu compreenda, gosto muito de Jorge Amado, por exemplo, adoro Jorge Amado, mas em Jorge Amado é uma leitura que ele explicita uma mazela social de uma época, de uma forma bem clara, bem objetiva, que você entende, sabe, talvez não entende todas as palavras, todos os termos que ele usa, mas eu entendo o que ele quer dizer, então, Jorge Amado gosto muito. Já Machado de Assis, por exemplo, não gosto da leitura dele porque é uma coisa muito fora da realidade. Então a leitura de livros de literatura que falem mais de coisas da realidade, eu gosto muito, coisas que eu compreenda, fora desse âmbito, não gosto muito, não me considero um bom leitor assim, sabe.

C.: Quais foram suas últimas leituras literárias?

D.: Não, faz muitos anos que não leio, obras literárias faz muito tempo, não lembro quais foram as últimas obras da literatura que eu li, assim sabe, romance. Li agora recentemente, lembro do livro, mas não lembro o nome do livro, sabe, mas sabe a formação do estado brasileiro e li alguns textos também, alguns fragmentos de livros também mais direcionados para um objetivo. Meu sonho é fazer o mestrado, sabe, mas na área de História não tem, a vereda deles não é o mesmo interesse meu, eles enveredam para um lado e eu não gosto de falar sobre esse assunto, eu não tenho, não sou muito apaixonado por esse assunto, então, por isso, acho que não tenho proposta de mestrado de História da Unicentro, que é minha área, vou mais pra área de educação da diversidade, porque fala da educação no campo e é o que eu gosto de falar, que eu tô trabalhando neste contexto, então é onde eu compreendo as coisas, mas assim, o que eu li ultimamente é direcionado pra isso, talvez para uma seleção de mestrado, para alguma coisa nesse sentido, sabe, mas obra literária assim, não sei se é da época de minha adolescência. O último livro que eu li, fora Jorge Amado, foi Dom Casmurro, sabe, mas o que eu gostava mesmo era de Jorge Amado, mas assim é de época de adolescência, depois, mais tarde, não lembro de ter lido mais literatura.

C.: Qual é a sua concepção de Escola do Campo, tendo em vista a sua construção histórica e política?

D.: A educação do campo, na minha opinião, ela é uma escola estrategicamente, minuciosamente, detalhadamente construída para uma classe dominante, pra manter uma classe dominada no seu devido lugar, no modo, sob o ponto de vista deles. É uma escola construída pra fazer a manutenção, a submissão do homem do campo ao homem urbano, essa é a minha concepção geral de escola do campo, mas detalhado de anos e anos de trabalho, é uma escola heroica, é um grupo de trabalho heroico que busca com todas as suas forças equiparar uma educação de qualidade com as escolas melhores, com as escolas de melhor qualidade de ensino urbano, busca incessantemente, é, vejo, assim que a escola do campo, hoje, vive um momento difícil sabe, um momento de abandono, cada vez pior, um momento não só de abandono dos governantes, mas abandono de todos que trabalham com educação, professor não gosta de vir porque não tem compensação nenhuma, é, não tem compensação financeira nenhuma, é funcionário que não gosta de vir, núcleo que não gosta de atender, porque é um trabalho a mais e ter que empreender um esforço muito maior pra atender a escola do campo do que uma escola urbana, usa como modelo sempre a escola urbana, nunca a escola do campo, não busca na escola do campo compreender as falhas, as dificuldades, padroniza todo mundo, trata todos de forma igual, e a escola do campo não pode ser tratada de forma igual porque tem dificuldades muito mais acentuadas. É, ela foi construída com base numa visão, como que eu digo assim, numa visão ideológica, porque ela nasceu dentro de um movimento social, chamado movimento sem terra, dos trabalhadores rurais sem terra, o projeto de escola que nós defendemos, que nós queremos, ela nasceu dentro de uma concepção ideológica muito acentuada que é o movimento sem terra, que a escola é com um direcionamento pedagógico regular, tudo baseado nessa teoria nascida no seio do movimento sem terra, com algumas mudanças, nós com algumas mudanças, porque nós não atendemos exclusivamente aqueles alunos de acampamentos e

assentamentos, mas o cerne de coisa é aquilo ali, por ser assim já recebe uma carga muito grande de preconceito, então, ah, a escola dos sem terra, ah, o termo sem terra já denota um certo nojo, um certo abandono de grande maioria do pessoal do urbano, sabe. Então ficou esse ranço conceitual no nome da escola, mas a escola do campo que foi construída dessa forma, ela precisa ser adaptada, é, com alguns remendos, né. Primeiro, a escola precisa de mais atenção tanto do governo, e precisa que as pessoas que estão lá fora, que estão fora do nosso ambiente, compreendam que quem está aqui precisa de muito mais atenção, de muito mais recursos, muito mais empreendimento do que quem está na cidade. Por exemplo, quem está na cidade não tem o problema que nós estamos tendo agora que é a queda de ponte, da desestruturação da ponte, o ônibus já não consegue passar e estamos aí na iminência do fechamento de nota, tanta gente precisando de nota porque durante o ano já teve essas nessas dificuldades. Então aqui é preciso muito mais atenção do poder público, de todas as esferas. Então, essa escola que foi construída de forma histórica baseada nas... ela passou por mudanças. Hoje, ela não é mais a escola de campo que atende alunos oriundos de acampamento, assentamentos, de pequenas propriedades rurais, de grandes propriedades rurais, de boias-frias, de trabalhadores eventuais, mas no geral, sabe é 80 90% são famílias carentes. Então, não é a escola de campo que atende gente dos sem terra, é a escola do campo que atende a grande maioria carente que está às margens de grandes centros, bem longe do poder público e é onde o poder público abandona, deixa lá, enquanto eles estiveram lá, sem atenção e não reclamarem, tá tudo bem. Quando eles reclamarem, eles passam a ser ativistas, anarquistas, baderneiros. Então essa escola como... , ela foi construída muito bem detalhadamente, ela foi assim, “ali vamos criar a escola”, não, ela foi muito bem pensada, tem que ser assim pra manter esse sujeito dependente do poder publico e ser voto fácil... Essa leitura que eu faço constantemente dessa situação de escola do campo e essa é a minha concepção de escola do campo que é uma escola que se tiver a atenção, a atenção proporcional do poder publico, nós fazemos esse trabalho muito melhor, que o nosso publico é mais fácil, mais disciplinado no sentido que vê na escola um norte, uma luz no fim do túnel, vê na escola um objetivo de vida de construir futuro, de poder atender os seus anseios, né, ele vê na escola isso aí. Então essa imagem da escola do campo.

C.: As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo são embasadas na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual está vinculada ao Materialismo histórico, ao relacionar a educação com trabalho e com as práticas sociais do educando. O objetivo é a educação como formação integral do sujeito, baseada na prática social, para que o aluno relacione os saberes historicamente produzidos com a sua vida, com vistas a acrescentar novas determinações ao seu conhecimento popular, espontâneo. Como sua escola aborda essa dimensão?

D.: É, nos começamos o trabalho em si pedagógico curricular, é, com esse projeto da Unicentro que nós fazemos parte né, a formação de professores da escola do campo, mas primeiro e preciso conhecer o entorno da escola, sabe, nós fizemos o inventário da nossa realidade, conhecemos, não com a profundidade que exige a causa, mas com uma certa propriedade, sabe, nós conhecemos o entorno da escola, a grande maioria dos professores sabe quem são os alunos, a realidade deles, o porquê que eles são assim, de onde que eles vieram, alunos de acampamento, de assentamentos, que existem muitas diferenças nessas termos, se são alunos de pequenas propriedades, se são funcionários de grandes propriedades, se são eventuais, boias -frias, então conhece-se essa realidade para se ter noção do que se pode esperar desses alunos e até onde nós podemos chegar na cobrança, na perspectiva nossa, sabe. Esse conhecimento, esse inventário foi feito, nós trabalhamos a mudança curricular em cima dessa realidade deles, desse inventário que foi feito e daí criamos o nosso currículo baseado nas porções de realidade, que são temas, assuntos que existem aqui, coisas que aqui nos dão condições de trabalhar o currículo, cronograma, as disciplinas, os métodos, as aplicações dos métodos , baseados nessas situações. Então, fica mais fácil falar pra eles de transporte rodoviário que ele vê toda hora do que do transporte aéreo que ele quase não vê, que ele não sabe como funciona; então, um exemplo, por isso que a gente precisa colocar o mais concreto possível , palpável na frente dele, que ele possa vê o exemplo, aprender com o exemplo, aprender com aquilo do dia a dia dele. É, as diretrizes nos colocam essa possibilidade e nós trabalhamos de acordo com as diretrizes.

C.: Mas o aluno vai ficar nessa dimensão ou ele vai além?

D.: Não, nós usamos estes exemplos pra fazer com que ele veja o mundo dele, sabe, a nossa perspectiva não é formar o aluno pra que ele fique aqui de forma precária, não, nós queremos o conhecimento científico geral mais estruturado naquilo que ele conhece, sabe. Então, você vai fazer uma aula de Física, ao invés de você usar o exemplo de Rio de Janeiro, você vai usar o exemplo daqui, sabe, é essa adaptação que nós fazemos, mas ele vai aprender Física, ele vai aprender Química. Recentemente nós fizemos nossa Feira aqui e a professora ensinou a fazer sabão. Isso quer dizer o quê? Sabão é uma coisa que ele usa tanto aqui como em qualquer lugar, mas ele sabe fazer o sabão com as características da avó, do avô, em qualquer lugar do mundo. Então é isso que nós queremos, é usar da realidade deles pra fazer com que eles conheçam cientificamente as disciplinas, se formem, que tenham condição de passar no vestibular, que tenham condição de ingressar nas melhores universidades, sabe, mas tudo isso com muita responsabilidade, sem paternalismo, sem coitadismo, sabe, os alunos que estão aqui, eles têm a mesma capacidade intelectual dos alunos que habitam os grandes centros, podem não ter tido até agora a mesma formação e a mesma estrutura pedagógica, metodológica pra chegar no conhecimento científico necessário, mas nós precisamos resgatar isso aí. Então, nós vamos usar de todos os artifícios nossos, cobrando deles muita responsabilidade, muita disciplina, sabendo que responsabilidade e disciplina são coisas inerentes a nossa comunidade, né. Se nós chegarmos com nossa proposta aqui numa escola diferente, né, numa escola da favela do Rio de Janeiro que a metodologia deles é diferente ou numa escola do centro de São Paulo ou numa escola do centro de Guarapuava, por exemplo, então, já não vai dar certo, já não vai casar, o público não vai aceitar. Nós fazemos isso aqui, cobrando disciplina, cobrando respeito, cobrando fidelidade ao objetivo da escola porque o nosso público é assim, não quer dizer que seja o melhor nem o ideal, pra nós isso funciona. É, é, nós cobramos isso deles pra que eles possam ver o mundo de uma forma diferente. O que nós cobramos aqui não é nada diferente do que um patrão cobra numa empresa, fidelidade, respeito, assiduidade, responsabilidade com o que vai fazer, né, com o objetivo da empresa, com o objetivo da casa, com o objetivo da instituição. É o que nós fazemos aqui, sabe, sempre nessa perspectiva.

C.: Tendo em vista a especificidade do contexto da escola do campo, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo postulam um encaminhamento metodológico para o trabalho docente a partir de eixos temáticos, que são entendidos como problemáticas centrais a serem abordadas nos conteúdos escolares. Esses eixos se dividem em: Trabalho: divisão social e territorial; Cultura e identidade; Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável; Organização política, movimentos sociais e cidadania. Como a escola aborda esses eixos na construção do currículo?

D.: Nós constatamos todos esses elementos quando nós fizemos o inventário. É, nós constatamos todos os elementos citados nas DCEs nos itens do nosso inventário. O que nós fizemos foi concretizá-los, adaptá-los, torná-los palpáveis, sabe, sensíveis, que o aluno possa ver, identificáveis para o aluno, sabe. Então o que nós fizemos foi pegar as DCEs, traduzir na linguagem deles e colocar à disposição deles, foi isso que nós fizemos com esse nosso redesenho curricular, é um termo usado pelo Ensino Médio inovador, mas é muito próprio para nós aqui, sabe. Quando nós fizemos esse redesenho curricular, foi isso, pegar o que já estava nas DCEs e pegar o nosso inventário e adaptá-los, renomeá-los e aplicar para o aluno e com o professor. Tivemos dificuldades em aplicar isso aí pro aluno, tivemos, mas a nossa maior dificuldade é em aplicar isso aí, é a disponibilidade, a disposição, disponibilidade, não, disposição de alguns colegas em aceitar o novo, em pensar de forma diferente, em pensar o novo, esse foi o grande problema.

C.: Que concepção a comunidade do campo tem da escola? Ela se sente parte da escola? E como a escola dialoga com a comunidade?

D.: Bom, tudo que é construído aqui, é feito... tudo que é feito aqui dentro pra construir a escola pedagogicamente e administrativamente é feito com a consulta aos pais. Então, nós fazemos reuniões periódicas, temos muita dificuldade pra reunir os pais aqui porque uma grande maioria depende de transporte pra vir, né, e assim, se é pra ir pra Guarapuava pra dar uma passeada se arruma transporte, mas quando é pra vir na escola, pra ver o filho, uma grande parte não vem se e o

transporte não trazer. Mas a grande maioria participa das reuniões. Então, assim, comumente, nós precisamos dispensar os alunos para trazer os pais, quando dispensa o aluno e traz o pai, nós temos uma adesão de 90% dos pais nas reuniões. Então, a gente discute com os pais o que fazer na escola. Um exemplo disso é o nosso regulamento interno, o nosso regulamento interno foi fruto de um feedback, nós jogamos pros pais os problemas que estavam acontecendo e recebemos dos pais a solução para os problemas, né, jogamos pros pais as mazelas, as dificuldades, os problemas administrativos que nós não estávamos conseguindo visualizar e eles nos disseram o que fazer e isso foi redigido, foi colocado no regulamento e aplicado, mas a aplicação, a cobrança a efetivação desse regulamento é feito pela escola e temos dificuldades com os alunos, temos, tem alguns que resistem, mas a dificuldade muito grande aplicar aquilo é o professor, sabe, uma grande parte dos colegas não tem intenção, não tem vontade, ou acha isso uma bobagem em aplicar essas orientações dos pais, então a administração, o conselho escolar funciona muito bem, a APMF funciona muito bem, participam muito e assim o que eles nos retornam, o amparo que eles nos dão para nós conseguirmos, para nós efetivarmos essas mudanças, aplicar essas mudanças é muito grande. Então, jamais você conseguiria aplicar alguma coisa dentro de uma escola se você não tivesse apoio da comunidade, a comunidade participa da escola de forma constante, sabe, e a escola é o... vamos dizer assim, o lar da grande maioria desses alunos, tem aluno que vem aqui de manhã e saem daqui à tarde e tem uns que vêm, que estudam à tarde e vêm todo dia de manhã e só saem à tarde, por conta do Mais Educação, sabe, Sala de apoio, Sala de Recurso. É, é, eles fazem parte da escola, a escola, final de semana, a gente abre, tem pai de aluno, membro da comunidade vem joga bola na quadra, o aluno vem joga bola na quadra. Então, você tem que estar disposto a tornar a escola um ambiente que eles não tenham pudor em entrar, certo, porque alguns, na grande parte, é, eles têm um certo receio de entrar na escola, acham “ah, eu não vou lá porque eu não sou bem recebido, porque eu não gosto daquele ambiente, porque eu vou ser cobrado”, nós chamamos os pais aqui pra cobrar sim, a grande maioria são chamados na escola pra cobrar que o filho ajude, que o filho estude, que o pai ajude na casa, sugerindo métodos, mas uma grande parte dos pais nós chamamos aqui também para agradecer pelo apoio, para parabenizar pelo que está fazendo com o filho. Então, os pais participam da escola, o diálogo que nós mantemos com os pais é um diálogo muito estreito, então, quando nós temos uma dificuldade muito grande, nós chamamos os pais e quando os pais têm uma dificuldade muito grande, também, eles nos chamam, o fato de nós termos ido lá agora ver a ponte do Assentamento Bananas é porque um pai me ligou no celular pedindo: “o meu filho tá precisando de nota e amanhã o motorista falou que não vem buscar porque não passa na ponte, porque a ponte tá caindo”. É, pudemos constatar que a ponte tá com problemas mesmo, hoje de manhã, liguei pra prefeitura alertar, liguei pro motorista do ônibus e pedi que ele fizesse uma outra rota que passasse por lá. Essas coisas..., a comunicação, o diálogo que a gente mantém com os pais é uma parceria. Na verdade, os pais nos ajudam e nós ajudamos eles quando é necessário.