



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Educação e Literatura: saberes, cultura e leitura

Sinop, v. 10, n. 1 (26. ed.), p. 633-647, jan./jul. 2019

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

DOI: 10.30681/2236-3165

LITERATURA E EDUCAÇÃO:

experiências de leitura em contexto formativo para educadores/as do campo

LITERATURE AND EDUCATION:

reading experiences in a formative context for field educators

Rosemar Eurico Coenga

Jaqueline Pasuch

RESUMO

Focalizamos nossa discussão nas relações entre literatura e educação construídas em contexto formativo de professores/as atuantes em classes multisseriadas das escolas do campo. Apresentamos “Projetos Vivenciais” como possibilidade de ressignificação da experiência, pertencimento e legitimidade do vivido durante a realização de um curso de aperfeiçoamento para educadores/as do campo, ofertado em 2018 pelo Programa Escola da Terra na UFMT.

Palavras-chave: Literatura. Educação. Projetos Vivenciais.

ABSTRACT

We focus our discussion on the relations between literature and education built in the formative context of teachers working in multi – serialized classes of rural schools. We present “Experiential Projects” as a possibility of re-signification of the experience, belonging and legitimacy of the lived during the course of improvement for educators of the field, offered in 2018, by the Program of the Earth at UFMT.

Keywords: Literature. Education. Experiential Projects.



Correspondência:

Rosemar Eurico Coenga. Doutor em Teoria Literária e Literatura pela Universidade de Brasília – UnB. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Docente do programa de Pós-Graduação em Ensino (UNIC/UFMT). Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: rcoenga@gmail.com

Jaqueline Pasuch. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professor/a da Faculdade de Educação e Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT. Pesquisadora Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Diversidade no contexto da Amazônia Legal Mato-grossense (UNEMAT/FAEL/CNPQ). Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: Jaqueline.pasuch@gmail.com

Recebido em: 31 de janeiro de 2019.

Aprovado em: 08 de fevereiro de 2019.

Link: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3432/2495>

1 INTRODUÇÃO

O tema do presente artigo nasceu de nossa experiência como professores-formadores no “Curso de Aperfeiçoamento: Práticas Pedagógicas na Educação do Campo para professores que atuam nos anos iniciais”. Tivemos a oportunidade de interagir com educadores/as de classes multisseriadas da Educação do Campo durante sete meses. O acompanhamento diário com esses professores nos revelou, entre outras questões, a dificuldade de trabalho com textos literários.

Nesses sete meses, ouvimos educadores/as relatarem dificuldades para realizar trabalhos nas escolas do campo. Em vários momentos, notamos a complexidade daquela educação, que se organiza na modalidade classes multisseriadas. Chamou-nos atenção nos encontros ouvir relatos muito diferentes, cada um com suas inquietações sociais e educacionais, bem como histórias semelhantes, que apontam as dificuldades sobre a precariedade de condição do trabalho docente, a ausência ou insuficiência de transporte escolar nas regiões de difícil acesso, longos trajetos percorridos pelos estudantes e professores para ter acesso diário às escolas do campo, número insuficiente de professores e, principalmente, o predomínio de estudantes com diferentes níveis de aproveitamento, conhecimento, interesse, em idades diversas.

Ao longo da experiência de formação pudemos observar que quando o texto literário é apresentado em sala de aula a opção recorrente de muitos professores era a de solicitar aos estudantes uma leitura com fins pragmáticos.

Assim, tivemos nossa atenção despertada no sentido de abrir espaço para discussão em contexto formativo de modo a propiciar a professores/as elementos que subsidiassem a sua prática pedagógica na tentativa de experimentar a entrada e a apropriação adequada da escolarização do texto literário na formação de crianças e jovens. Essa ideia nos remeteu à formulação das seguintes perguntas que nortearam nossas ações em contexto formativo: como associar literatura a formação de professores?; o que a literatura como experiência estética pode ensinar à prática pedagógica do professor/a atuante na Educação do Campo?

Este artigo, que contou também com o suporte da interlocução com as Secretarias Municipais e a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), quanto à prática de oferecer aperfeiçoamento educacional aos profissionais que atuam nas escolas do campo, preferencialmente nas classes multisseriadas, procura responder, ao menos em parte, àquelas indagações.

2 O CONTEXTO FORMATIVO PARA EDUCADORES/AS DE ESCOLAS DO CAMPO

A metodologia proposta para o curso de aperfeiçoamento teve como orientação articular a teoria e a prática de educadores/as do campo com o objetivo de criar condições teórico-metodológicas para que esses educadores/as, na condição de cursistas, façam estudos, diagnósticos e projetos que problematizem os elementos concretos de sua realidade possibilitando desenvolver um projeto de intervenção como produto final. O curso valoriza, também, a auto-organização dos estudantes/profissionais do campo, no intuito de suscitar espaços para a autonomia e o protagonismo destes no processo educacional. Para alcançar seus objetivos formativos, é imprescindível que o trabalho pedagógico seja organizado no processo de alternância entre os períodos de estudos presenciais no tempo-universidade (TU) e atividades de leitura, socialização com seus pares, pesquisas em vista de diagnósticos locais com suas especificidades e singularidades do campo para

construção de projetos de intervenção, o que consideramos como tempo-comunidade (TC).

Para a Região Vale do Rio Cuiabá foi previsto o atendimento aos educadores/as das seguintes microrregiões, sendo os cursistas das cidades de Acorizal, Barão de Melgaço, Chapada dos Guimarães, Nova Brasilândia, Nossa Senhora do Livramento, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio de Leverger, Várzea Grande e Cuiabá, perfazendo o número de 160 educadores/as em 10 municípios atendidos, com carga horária total do projeto de 180 horas. O referido curso foi dividido em três módulos:

Área de Conhecimento I: Educação Rural/Campo: Contradições. Os movimentos sociais e populares e a Educação do Campo. A Educação do Campo

Carga Horária Total	Conteúdos Programáticos	CH
60 horas	Encontros formativos entre Tutores e Cursistas nas comunidades para estudo dos textos teóricos do Módulo I. Registro em Caderno de Campo	15
	Estudo coletivo com a mediação dos tutores	10
	Momento teórico dos módulos: o que é Educação Rural e do Campo: seus princípios e concepções de Educação: a Educação do Campo como direito humano no contexto atual	15
	Elaboração do projeto vivencial: fazer uma leitura da realidade local e registrar as impressões, respostas e reflexões em um diário de campo	20

Área de Conhecimento II: Movimentos e saberes: planejamento, currículo e práticas pedagógicas educativas: saberes e fazeres do campo

Carga Horária Total	Conteúdos Programáticos	CH
60 horas	Encontros formativos entre Tutores e Cursistas nas comunidades para estudo dos textos teóricos da Área II	15
	Estudo coletivo com a mediação dos tutores	10
	Momento teórico dos Módulos: Currículo: concepções de currículo, tendências e as formas de organização curricular da educação do campo. Escola do Campo e seu Projeto Político-pedagógico: importância e Planejamento Pedagógico. Organização do trabalho pedagógico, práticas pedagógicas em sala de aula e na comunidade. Práticas pedagógicas em classes multisseriadas; Planejamento e Avaliação	15
	Elaborar "inventário local": fazer uma leitura da realidade local e registrar impressões, respostas e reflexões em um "Diário de Campo"	20

Área III: Movimentos saberes e fazeres: Linguagens e Matemática na Educação do Campo

Carga Horária Total	Conteúdos Programáticos	CH
60 horas	Encontros formativos entre Tutores e Cursistas nas comunidades para estudo dos textos teóricos do Módulo	15
	Estudo coletivo com a mediação dos tutores	10

	Momento teórico da Área III com os Formadores. Módulo I: Alfabetização e Letramento no Campo: compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Reflexões sobre ambiente alfabetizador que favoreça a aprendizagem das crianças. Apresentar diferentes práticas sociais que possibilitem a garantia dos direitos de aprendizagem no que se refere às áreas de leitura e escrita Módulo II: Letramento Literário no contexto do Campo: compreender a importância da Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula	15
	Elaboração do Projeto Vivencial: fazer uma leitura da realidade local e registrar impressões, respostas e reflexões em um Diário de Campo	20

Durante todo o percurso, em especial nos módulos ofertados, os professores tiveram a oportunidade de debater os movimentos populares e a Educação no Campo, suas histórias, especificidades, legislação, políticas públicas e gestão da Educação do Campo. Outras questões discutidas no curso dizem respeito às concepções de currículo, tendências e formas de organização curricular, práticas pedagógicas em classes multisseriadas, planejamento e avaliação.

A proposta da área de Conhecimento III – Movimentos, saberes e fazeres – Linguagens e Matemática na Educação do Campo, desenvolvida por nós, toma como princípio organizador a necessidade de abordar as seguintes dimensões na formação de professores que atuam nos anos iniciais da Educação do Campo: 1) A dimensão relacionada às suas próprias habilidades, disposições e competências no campo da leitura e da escrita; 2) A dimensão dos conhecimentos e habilidades desejáveis às crianças desse contexto os quais serão formados por esses professores; 3) A dimensão da produção do conhecimento ou do desenvolvimento de habilidades para a pesquisa desenvolvida por meio dos projetos vivenciais; 4) A dimensão da leitura e do letramento literário no contexto da Educação do Campo das classes multisseriadas.

Metodologicamente, neste artigo, trazemos à discussão tópicos no âmbito do entrelaçamento entre literatura e educação, em articulações teórico-metodológicas com Lilian Lopes Martin e Silva (1986); Regina Zilberman e Ezequiel Teodoro da Silva (1990); Jorge Larrosa (2001; 2002; 2004); Teresa Colomer (2007); Rildo Cosson (2006); Rildo Cosson e Graça Paulino (2009), que são referências basilares.

Os autores aqui resenhados trazem subsídios teóricos para pensar o ensino de leitura literária nas escolas, e ainda aquele desenvolvido nas classes multisseriadas.

Buscamos examinar as questões teóricas e práticas ligadas ao ensino da leitura literária, tentando efetivamente refletir uma teoria coerente sobre esse fenômeno, que é múltiplo e plural. Desejamos neste texto aprofundar, adensar, atualizar questões que interseccionam leitura, literatura e ensino no contexto da Educação do Campo.

3 A LEITURA NO ÂMBITO DA EXPERIÊNCIA

A atuação como formadores da área de conhecimento III – Movimentos saberes e fazeres: – Linguagens – nos aproximaram das ideias propostas por Jorge Larrosa (2002; 2004), sobre linguagem e experiência. Nesta seção, a proposta é, pois, pensar de que forma a leitura, enquanto experiência, afeta os sentidos, provoca a transformação do sujeito. Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor/escritor. Trata-se de “pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (LARROSA, 2002, p. 133).

Ao ampliar a reflexão sobre a ideia de experiência, Larrosa (2004) esmiúça seu ponto de vista sobre a questão vendo como:

A possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160).

Até o presente momento, procuramos pensar acerca da leitura literária na formação humana com base em uma perspectiva sobre o conceito de experiência. O ato de ler, nesse sentido, é tomado como lugar de transformação do sujeito, como uma prática que não pode ser dissociada da carnalidade da experiência.

Procuramos discutir, então, como se dá a experiência da linguagem – em especial a literária em contexto formativo. Assim, convém prestar atenção à advertência do pensador espanhol sobre o caráter sempre surpreendente, impossível de ser programado, que caracteriza a experiência humana, diferenciando-a fundamentalmente da informação. Trata-se, afinal, de uma possibilidade, nunca de uma certeza:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2001, p. 21).

A partir do entendimento de leitura e escrita como experiência, e com base nas pesquisas acadêmicas, temos reafirmado junto aos profissionais que atuam no campo a necessidade de levar para as aulas contos, poemas, crônicas, fábulas, mitos e outros gêneros literários; que necessitamos ler esses textos e deixá-los atravessar as aulas. Tais indicações se justificam porque a leitura literária tem significativa contribuição a dar à formação de professores/as.

A ideia é a de que a literatura, assim pensada, possa provocar uma mudança de direção, de paradigma, no que diz respeito a formas de como ensinar literatura. Há velhas questões e novas inquietações nutrindo as frequentes discussões acadêmicas sobre como ensinar a leitura literária. A respeito das reflexões sobre o ensino da literatura, Colomer (2007) destaca que “formar os estudantes como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola” (COLOMER, 2007, p. 30).

O debate sobre o ensino da literatura se “superpõe, assim, ao da leitura, já que o que a escola, mais do que ensinar ‘literatura’, deve ensinar a ‘ler literatura” (COLOMER, 2007, p. 30). Em razão desse valor formativo, a autora (2007, p. 31-32) destaca três objetivos da educação literária, resumidos nos tópicos a seguir:

- Contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada por meio da confrontação com textos que explicitam a forma com que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana pela linguagem.

- Propiciar o lugar do confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade *social* e *cultural*, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo.
- Reformular a antiga justificativa sobre sua idoneidade na formação linguística, a partir de uma nova reivindicação da profunda inter-relação entre língua e literatura, permite apreciar as infinitas possibilidades de estruturar os recursos da linguagem a serviço da atividade comunicativa do discurso.

Para nós, a literatura deve estar sempre presente nas práticas pedagógicas, a fim de desestabilizar o esquema pragmático vigente nas escolas. Ensinar o gosto pela leitura literária é buscar uma maneira de apresentar o texto sem ser impositivo. Assim, não se deve nem pensar em avaliação da leitura do livro, preenchimento de ficha de leitura, resumo. Nessa direção, Zilberman (1990) destaca que:

Raramente a escola se preocupa com a formação do leitor. Seu objetivo principal consiste principalmente na assimilação, pelo aluno, da tradição literária, patrimônio que ele recebe pronto e cujas qualidade e importância precisa aceitar e repetir. Supõe-se que, atingida essa meta, o estudante transforme-se num apreciador da literatura e saiba escolher com segurança os melhores livros. Mas não se admite que ele traga consigo um universo de leituras, portanto, que já venha “formado”. O professor/a lida com esse horizonte, podendo ampliá-lo, modificá-lo ou, se se der mal, até encolhê-lo; sem esquecer, contudo, que, em qualquer das circunstâncias, lhe compete fazer o aluno reconhecer sua existência, entender seus limites e manifestar suas predicções. Nesse momento, o aluno se identifica enquanto leitor, compreende sua própria formação e posiciona-se perante o caminho que adotou ou a que foi induzido. (ZILBERMAN, 1990, p. 50).

Segundo a autora, nada disso é possível se o ensino da literatura não se implantar o diálogo. Para Zilberman (1990):

O professor/a não pode conhecer seus estudantes se não promover a interação da experiência de leitura já adquirida entre os leitores com que trabalha. O resultado é também um processo de conscientização, com cada sujeito, inclusive o professor/a, desvelando perante o outro sua formação. Esse processo, porém, depende de uma troca contínua de ideias e informações, sem a qual se encastelam em seu mundo interior, impedindo-se de socializar e compartilhar vivências passadas e presentes. (ZILBERMAN, 1990, p. 50).

É importante destacar que uma das funções da leitura literária é formar-se, e, nesse sentido, uma de suas tarefas é formar seu próprio leitor. Do dito

anteriormente, a formação do leitor não pode se pautar por estratégias empobrecedoras e distorcidas.

Acerca do conceito de escolarização da literatura abordado por Silva (1986), numa pesquisa empírica sobre o ensino da literatura para jovens do ensino fundamental, considerando a escolarização do leitor, a pesquisadora demonstra, por meio de depoimentos dos estudantes, como as estratégias e os instrumentos utilizados em sala de aula – resumos, questionários, fichas de leitura, provas etc., em vez de motivarem os leitores à leitura literária, na verdade se transformam numa “didática da destruição da leitura”.

Soares (1999), ao analisar o ensino da literatura, considera o processo de escolarização inevitável, por ser da essência da escola a instituição dos saberes escolares. Contudo, defende a possibilidade de descoberta de uma escolarização adequada da literatura. Nesse contexto, a escola é uma instituição em que o fluxo de tarefas e de ações é ordenado por meio de procedimentos formalizados de ensino, isto é, ordenado por um tratamento particular dos saberes pela seleção e conseqüentemente exclusão de dados, pela ordenação e sequenciação de conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender tais conhecimentos. É a todo esse processo que a autora chama de escolarização – processo inevitável, porque é da essência da escola, processo que a institui e que a constitui. Nessa perspectiva, não há como evitar que a literatura, ao se tornar saber escolar se escolarize, porque isso significaria negar a própria escola.

É importante destacar que, ao analisar o ensino de literatura, a autora não condena a escolarização desse conhecimento, mas, sim, a forma inadequada, errônea como ela tem se realizado no cotidiano escolar. Essa imprópria escolarização contribui para a deturpação, a falsificação e a distorção, uma vez que esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o, por exemplo, em definições e classificações que concorrem para afastar o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão.

Uma questão importante que perpassa os debates entre literatura e ensino diz respeito à função do professor/a em relação à leitura literária: ensinar ou mediar a leitura?

Segundo Colomer (2007), os termos “estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são associados constantemente à leitura no âmbito

escolar: “todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças” (COLOMER, 2007, p. 102).

Recorrendo às reflexões de Rildo Cosson (2006), notamos que a mediação na leitura de literatura aproxima-se da ênfase no prazer, vista pelo autor como “animação” e envolvendo uma série de atividades marcadamente festivas, como Hora do Conto, Feira Literária, exibição de filmes, oficinas de leitura, encontro com escritores, dentre outras.

Ampliando essa reflexão, diz Colomer (2007) que para a escola “as atividades de compartilhar são as que mais bem respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto”; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social” (COLOMER, 2007, p. 144).

Assim, faz-se necessário redefinir os espaços e os tempos destinados à leitura nas escolas do campo, sobretudo aquelas em que as classes multisseriadas nem sempre possuem o acervo necessário, mas também a formação profissional com o olhar atento e a escuta sensível aos modos de ser e viver no campo.

4 O LETRAMENTO LITERÁRIO EM CURSO DE APERFEIÇOAMENTO: reconfigurando compreensões sobre leitura literária em contexto escolar na especificidade do campo

Impõe-se a necessidade de reconhecer a importância do letramento literário, além de reforçar a função da literatura, pois é possível, na escola, ler textos literários por meio de propostas que respeitem os contratos de leitura desse tipo de letramento que supõe uma experiência estética.

Assim, ao tratarmos das discussões sobre letramento literário, precisamos conceituar a expressão tão amplamente divulgada nos estudos acadêmicos, a partir das contribuições dos autores mencionados. Para ampliar essas reflexões, buscamos subsídio na definição que os autores apresentam à expressão letramento literário:

Propomos definir letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo

significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Rildo Cosson (2006) propõe a seguinte definição:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição da existência da escrita literária, que abordaremos adiante, o processo de Letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí a importância em qualquer processo de Letramento, seja oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2006, p. 12)

Os apontamentos levantados pelos teóricos do letramento literário consistem em estratégias que o professor/a poderá lançar mão para sustentar o trabalho com a leitura do texto literário na escola. Defende que:

Se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do estudante, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2006, p. 23).

Para ilustrar a questão das possibilidades que se abrem na formação de leitura literária no contexto formativo, faremos um breve relato ocorrido durante o curso de aperfeiçoamento. Propusemos aos cursistas a leitura de vários gêneros literários e uma sequência de atividades para auxiliar o professor na sistematização do trabalho com a leitura literária em classes multisseriadas do campo.

5 IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS CLASSES MULTISSERIADAS: a experiência do curso de aperfeiçoamento no Projeto Escola da Terra/MT

Sistematizamos nossas ações em três momentos. Primeiro, tivemos a oportunidade de rever e debater questões voltadas à literatura, letramento literário,

às metodologias de ensino de literatura, de modo a superar seu caráter instrumental e evitar aspectos que priorizem e imponham atividades de leitura com fichas de preenchimento de leitura, prova de livros, resumo, favorecendo que se tornem espaços de formação de pessoas que sejam leitoras e escritoras.

Posteriormente, abrimos espaços no curso e na disciplina para o trabalho com a leitura de obras literárias ficcionais. Com vistas à organização das oficinas literárias desenvolvidas no contexto formativo, foram priorizados, em especial, contos de tradição oral, com destaque para a produção literária de Ricardo Azevedo. O autor tem produzido obras destinadas a crianças e jovens, na tentativa de trazer à tona os contos orais e folclóricos, assinalando aspectos ricos e bastante variados. Acreditamos ser produtivo levar as narrativas da tradição oral para a sala de aula, contando com um professor/a mediador. Pelo fato de darmos destaque no curso aos contos da tradição oral/folclórica, é desejável que a formação do professor/a articule o conhecimento teórico em torno do assunto ao saber histórico-cultural derivado da comunidade.

Um projeto de leitura bem desenvolvido ancorado em bases teóricas e metodológicas consistentes poderá despertar o interesse e a criatividade dos estudantes das classes multisseriadas, contribuindo, de tal modo, para que as narrativas da tradição oral sejam um diferencial no projeto de formação de leitores. É importante reconhecer que os(as) educadores/as participantes do curso compreendam a necessidade de propiciar às crianças, jovens e adultos do campo o contato com o mundo da literatura, lendo em situações e contextos de interação que possibilitem que estudantes e educadores/as aprendam com a literatura.

A experiência foi de tal modo satisfatória que na maioria das vezes os professores cursistas ali reunidos puderam levar consigo experiências diversas que serão retomadas, relidas, debatidas, resignificadas nas discussões pedagógicas que têm a leitura literária como objeto de estudo. Procuramos dar voz aos professores, visibilidade ao processo de leitura por eles realizado, permitindo a construção coletiva do conhecimento.

Desse modo, acreditamos ter contribuído para que os professores considerassem como ultrapassadas algumas propostas didático-metodológicas de exploração do texto literário potencialmente voltado para crianças e jovens das classes multisseriadas, tais como: fichas de leitura, produção de resumos;

desenhos; exercícios muitas vezes estéreis para a construção de significados como ditados de frases e palavras, assim como cópias, dentre outros. Com a prática das atividades desenvolvidas no curso de aperfeiçoamento, consideramos ter trabalhado uma concepção ampla de letramento literário, tal como compreende Rildo Cosson (2006).

Por fim, coube aos professores a elaboração e implementação de projetos vivenciais de leitura e letramento literário. O projeto vivencial pretende aproximar a universidade da realidade em que o professor/a atua e tem como objetivo principal verificar como os(as) educadores/as das classes multisseriadas desenvolvem pressupostos teóricos do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em suas práticas pedagógicas no cotidiano das classes multisseriadas das escolas do campo.

A proposta curricular do curso de aperfeiçoamento já inscrevia a obrigatoriedade de os professores apresentarem um projeto vivencial e um relato de experiência ao seu final, mas que fossem desenvolvidos ao longo do processo. Uma vez formadores do curso, coube a nós, como outros formadores, orientar. O projeto vivencial de intervenção teve a intenção de permear os módulos realizados, tendo em vista o produto final, cujo planejamento necessita de objetivos claros, sequência de atividades escolares, por fim, a socialização em função do que se pretendia. Sua culminância se deu com o seminário socializador em que os professores cursistas tiveram a oportunidade de relatar suas experiências. Foram muitos projetos desenvolvidos: os gêneros em sala de aula, cantinho de leitura, os contos de fadas na sala de aula, dentre outros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, então, algumas considerações advindas desta formação que consideramos pertinentes. Este tempo e espaço vividos com os(as) educadores(as) da escola do campo permite-nos dizer que nossas experiências profissionais foram afetadas, ou seja, fomos envolvidos nas tessituras das redes cotidianas de seus ideais, das suas lutas, dos desafios vividos por estes educadores(as) nestes espaços peculiares.

O desafio posto aos educadores/as das classes multisseriadas era compreender os sentidos que estes produzem para suas experiências com o texto literário, considerando a importância dessa manifestação artística para a formação humana. Nesse percurso formativo, a nossa atuação como formadores teve papel relevante, uma vez que possibilitou vivências significativas com a leitura e a literatura junto aos cursistas.

Para o desenvolvimento de tais questões, consideramos necessário, num primeiro momento, o preparo teórico, a leitura fundamentada de textos que nos orientem a compreender o lugar e as possibilidades de mediação do professor(a) no contexto da Educação do Campo. E no segundo momento, por meio de práticas de leituras literária vivenciadas, um jeito diferente de aprender e ensinar literatura foi se constituindo por meio de canção, contos, livros de literatura infantil e muita poesia que se entranharam.

Nessa proposta de formação objetivamos pensar no aperfeiçoamento da prática docente de professores atuantes nas classes multisseriadas para a formação de leitores literários: sabendo desenvolver nas crianças a capacidade de ouvir histórias, de realizar leituras compartilhadas, de fazer uso constante de livros literários; não teorizando quando o objetivo for conquistar leitores, não cobrando, pois não serão as provas ou outros mecanismos que assegurarão a eficácia do trabalho com a leitura.

Neste trabalho, defendemos a importância de que nós, professores, somos autores em salas de aula; assinamos nossas escolhas e definimos o que ler, como ler, quando ler. Entre nossas conclusões, destaca-se a necessidade de se construir espaços e intervenções compartilhadas voltadas para a formação de leitores.

REFERÊNCIAS

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

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. Literatura, experiência e formação. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Linguagem e Educação depois da Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

SILVA, Lilian Lopes Martin. **A escolarização do leitor**: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: MARTINS, Aracy Alves *et al.* (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.